

**UNIVERSIDAD DE GRANADA**  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Departamento de Didáctica y Organización Escolar



## **TESIS DOCTORAL**

“FORMACIÓN Y PREVENCIÓN DE RIESGOS  
LABORALES: BASES PARA LA  
ADQUISICIÓN DE UNA CULTURA  
PREVENTIVA EN LOS CENTROS  
EDUCATIVOS”

**Antonio Burgos García**

DIRECTORA:  
**Dra. Enriqueta Molina Ruiz**

Octubre, 2007



# ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b>	11
------------------------	----

## **PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

<b>Capítulo 1. Contexto del problema de investigación</b>	15
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2. ANTECEDENTES	18
2.1. Estudios e investigaciones	19
2.2. Marco legislativo	20
2.3. Realizaciones y experiencias	24
3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	24
3.1. Objetivos de la investigación	25
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.1. La cultura de prevención en los centros escolares	26
4.2. La prevención en la formación de agentes que integran la realidad escolar	28
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31
<b>Capítulo 2. Educación para la prevención de riesgos laborales</b>	35
1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	37
1.1. El concepto de “promoción de la seguridad y salud” en la educación	38
1.2. La dimensión subjetiva del término prevención en la enseñanza	39
2. IMPULSO DE LA PREVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN: LOS RIESGOS Y RECURSOS	40
2.1. Los riesgos y recursos	40
2.2. La seguridad y el riesgo como contenido educativo-formativo	41
3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN	42
3.1. Objetivos y campos de la acción preventiva en el contexto escolar	43
3.2. Principales medidas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención	45

4. LA CULTURA DE LA PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	48
<b>Capítulo 3. La prevención de riesgos laborales en la legislación educativa</b>	<b>55</b>
1. CONTEXTO LEGISLATIVO DEL DERECHO A LA SALUD	57
2. FOMENTO DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO LEGISLATIVO	58
3. MARCO DE ACTUACIÓN PREVENTIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR	60
3.1. Actuaciones normativas actuales de la prevención en el contexto educativo	62
3.1.1. Estrategia preventiva en el ámbito educativo de la Administración General del Estado	62
3.1.2. La prevención escolar en la Comunidad de Andalucía	63
<b>Capítulo 4. Formación en prevención de riesgos laborales</b>	<b>75</b>
1. CONCEPCIÓN DE LA PREVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN	77
1.1. Niveles de acción desde la formación en prevención	77
1.2. La formación en prevención a partir del plan de estudios y los métodos de enseñanza y aprendizaje	81
1.3. La necesidad de la formación en el profesorado en materia preventiva	83
2. LA FORMACIÓN DE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UN MODELO DE ENSEÑANZA GLOBALIZADO	85
2.1. Directrices clave para garantizar el éxito de la formación en prevención	87
3. FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	94
<b>SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA</b>	
<b>Capítulo 5. Metodología de la investigación</b>	<b>99</b>
1. INTRODUCCIÓN	101
2. RECOGIDA DE DATOS	103

2.1. Selección de métodos	103
2.2. Descripción de los instrumentos de recogida de datos	109
2.2.1. Instrumento de recogida de datos cuantitativo: Cuestionario	111
2.2.2. Instrumento de recogida de datos cualitativo: Fuentes Documentales	117
2.3. Presentación de los datos	121
<b>3. MUESTRA. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN</b>	122
3.1. Descripción de la muestra	127
3.2. Tamaño y selección de la muestra	128
<b>4. ANÁLISIS DE LOS DATOS</b>	134
4.1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos cuantitativos	134
4.2. Método y proceso desarrollado en el análisis de datos cualitativos	136
4.2.1. Análisis de contenido. Categorización y codificación	137
4.2.2. Contribución del programa de análisis de datos File Maker pro 5	140
4.3. Validación de la investigación	142
4.3.1. Triangulación de la investigación	143
4.3.2. Validez y Fiabilidad del cuestionario	145
4.3.3. Validez y Fiabilidad del análisis de documentos	156
<b>5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN</b>	158

## **TERCERA PARTE: ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS**

<b>INTRODUCCIÓN</b>	163
<b>Capítulo 6. Realidad de la prevención de riesgos laborales en los sistemas educativos europeos</b>	165
1. INTRODUCCIÓN	167
2. LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA: IMPORTANCIA, SIGNIFICADO Y SITUACIÓN ACTUAL	168
3. LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN: ELEMENTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA CULTURA PREVENTIVA	172
3.1. Agentes participantes en la enseñanza de prevención de riesgos laborales en la escuela	173
3.2. Contenidos y enseñanza de prevención de riesgos laborales	176
3.3. Evaluación y enseñanza de la prevención	178

4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	182
4.1. Metodología de la enseñanza y aprendizaje de la prevención. Métodos, actividades y recursos	183
4.2. La formación en prevención como recurso imprescindible para adquirir valores educativo-preventivos	190
<b>Capítulo 7. Cultura de prevención en España: Actuaciones en las comunidades autónomas</b>	193
1. INTRODUCCIÓN	195
2. RELEVANCIA Y SIGNIFICADO DE LA PREVENCIÓN EN LA ACTUALIDAD	196
3. LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	199
4. COMPONENTES FORMATIVOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	205
<b>Capítulo 8. Situación de la cultura de prevención en los centros escolares</b>	217
1. INTRODUCCIÓN	219
2. IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE	220
2.1. Edad, sexo y cargo desempeñado	220
2.2. Experiencia del colectivo docente	223
2.3. Labor docente y materia impartida	224
2.4. Características del Centro Educativo	227
3. CONSIDERACIÓN E IMPORTANCIA DE LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA	228
3.1. Significado de la prevención de riesgos laborales en el aula	229
3.2. Nivel de aplicación de la prevención de riesgos laborales en los centros educativos	231
<b>Capítulo 9. Actuación dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de prevención</b>	235
1. INTRODUCCIÓN	237
2. AGENTES PARTICIPANTES EN LA ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA ESCUELA	238

3. CONTENIDOS Y ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	242
4. EVALUACIÓN DE LA PREVENCIÓN	247
<b>Capítulo 10. Formación en materia de prevención: componentes y características</b>	251
1. INTRODUCCIÓN	253
2. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN. Métodos, actividades y recursos	254
3. LAS ACCIONES DE PLANIFICACIÓN E INFORMACIÓN- COMUNICACIÓN	258
4. LA FORMACIÓN DE FORMADORES, RECURSO PARA ADQUIRIR VALORES PREVENTIVOS	260
4.1. Agentes implicados en el proceso formativo	261
4.2. Formación en prevención del docente	263
<b>Capítulo 11. Elementos significativos de la visión del docente respecto a la prevención en el contexto escolar</b>	267
1. INTRODUCCIÓN	269
2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD	269
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO	285
4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CARGO	290
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA	303
6. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO	309
7. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR DEPARTAMENTO	311
8. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR MATERIA	315

9. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO	321
10. RESULTADO DERIVADO DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL SOCIOECONÓMICO	325
<b>Capítulo 12. Visión comparada de la enseñanza de la prevención: una propuesta de mejora formativa para alumnos y profesores</b>	327
1. INTRODUCCIÓN	329
2. CONTEXTO DE LA PREVENCIÓN: SITUACIÓN E IMPORTANCIA	331
3. LA INTEGRACIÓN DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	333
4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	339
5. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN EN CENTROS ESCOLARES	344
<b>Capítulo 13. Conclusiones derivadas de la investigación</b>	351
1. INTRODUCCIÓN	353
2. CONCLUSIONES	354
2.1. Derivadas de las experiencias y realizaciones impulsadas por la administración en materia de prevención de riesgos laborales	354
2.2. Derivadas de la opinión de los profesores respecto a la situación de la prevención en los centros escolares	357
2.2.1. Derivadas del análisis descriptivo	357
2.2.2. Derivadas del análisis inferencial	361
3. ESTRATEGIAS DE MEJORA	366
3.1. Estrategias dirigidas a la Administración	366
3.2. Estrategias dirigidas al centro escolar	367
3.2.1. Dirigidas al Equipo Directivo	367
3.2.2. Dirigidas al profesorado	368
3.2.3. Dirigidas al alumnado	369
3.2.4. Dirigidas a la comunidad educativa	369
4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	369
5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	370
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	373



## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla nº 1. Instrumentos de recogida de datos	109
Tabla nº 2. Objetivos investigación vs. Información pretendida	114
Tabla nº 3. Fuentes documentales	118
Tabla nº 4. Criterios del muestreo cualitativo	125
Tabla nº 5. Población total del profesorado en el programa	127
Tabla nº 6. Muestra estimada del profesorado participante	129
Tabla nº 7. Muestra normativa-documental internacional participante	130
Tabla nº 8. Muestra normativa-documental nacional participante	130
Tabla nº 9. Muestra normativa-documental autonómico participante	131
Tabla nº 10. Muestra documental internacional participante	131
Tabla nº 11. Muestra documental nacional participante	132
Tabla nº 12. Muestra documental autonómico participante	133
Tabla nº 13. Lista de categorías del análisis de contenido	141
Tabla nº 14. Equivalencia para la validez y fiabilidad (cuantitativo-cualitativo)	143
Tabla nº 15. Instrumento para la validación del cuestionario	147
Tabla nº 16. Estadístico de fiabilidad. Prueba de las dos mitades	151
Tabla nº 17. Estadístico de fiabilidad. Consistencia interna “Alfa de Cronbach”	152
Tabla nº 18. Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento	152
Tabla nº 19. Estadístico de fiabilidad. Prueba KMO y de Bartlett	156
Tabla nº 20. Cronograma del desarrollo de la investigación	159
Tabla nº 21. Realidad preventiva en los países europeos	168
Tabla nº 22. Aspectos educativos de la prevención	173
Tabla nº 23. Elementos formativos para la enseñanza eficaz de la PRL	182
Tabla nº 24. Realidad de la prevención en las CCAA-AGE	196
Tabla nº 25. Elementos que forman el proceso enseñanza-aprendizaje	199
Tabla nº 26. Formación para la prevención en los centros escolares	206
Tabla nº 27. Edad de los profesores que configuran la muestra	221
Tabla nº 28. Sexo de los profesores muestra de estudio	221
Tabla nº 29. Cargo ocupado por los profesores de la muestra	222
Tabla nº 30. Años de docencia de los profesores encuestados	223
Tabla nº 31. Niveles educativos donde trabajan los profesores encuestados	224
Tabla nº 32. Labor Docente en Equipos Docentes y Departamentos	225
Tabla nº 33. Materias impartidas por los profesores	226
Tabla nº 34. Tipo de centro escolar	227
Tabla nº 35. Nivel socioeconómico de los centros escolares	228
Tabla nº 36. Conceptualización de la prevención	229
Tabla nº 37. Necesidad e importancia de la prevención	230
Tabla nº 38. Ventajas de la prevención en los centros escolares	230
Tabla nº 39. Aplicabilidad de la prevención en centros	231
Tabla nº 40. El docente facilitador de la cultura preventiva	238
Tabla nº 41. El alumnado. Principios básicos de la enseñanza	240
Tabla nº 42. Actuaciones del Equipo Directivo	241
Tabla nº 43. Participación de las instituciones	242
Tabla nº 44. Niveles educativos	242
Tabla nº 45. Diferentes concepciones de los contenidos	243
Tabla nº 46. Perspectivas de enseñanza de la prevención	244
Tabla nº 47. Tipos de contenidos a enseñar en prevención	245
Tabla nº 48. Materias donde enseñar la prevención	246
Tabla nº 49. Obstáculos de la prevención	247
Tabla nº 50. Criterios para evaluar la prevención	248
Tabla nº 51. Métodos de enseñanza en prevención	254
Tabla nº 52. Criterios para el diseño de actividades	255
Tabla nº 53. Tipo de recursos	256
Tabla nº 54. Disponibilidad de los recursos	257
Tabla nº 55. Criterios para planificar la prevención	259
Tabla nº 56. Información-comunicación en prevención	260
Tabla nº 57. Agentes para impartir formación en prevención	261
Tabla nº 58. El profesorado como agente formador en prevención	262

Tabla nº 59. Contenidos integrados en la formación del docente	263
Tabla nº 60. Características de la Formación Inicial	264
Tabla nº 61. Tipos de Formación Permanente	265
Tabla nº 62. Contingencia Edad-Variable I1	270
Tabla nº 63. Contingencia Edad-Variable D5	270
Tabla nº 64. Contingencia Edad-Variable D9	271
Tabla nº 65. Contingencia Edad-Variable D10	272
Tabla nº 66. Contingencia Edad-Variable D11	273
Tabla nº 67. Contingencia Edad-Variable AL2	274
Tabla nº 68. Contingencia Edad-Variable AL3	274
Tabla nº 69. Contingencia Edad-Variable N1	275
Tabla nº 70. Contingencia Edad-Variable N2	276
Tabla nº 71. Contingencia Edad-Variable CT1	277
Tabla nº 72. Contingencia Edad-Variable CT3	278
Tabla nº 73. Contingencia Edad-Variable CP1	278
Tabla nº 74. Contingencia Edad-Variable CP2	279
Tabla nº 75. Contingencia Edad-Variable AC6	280
Tabla nº 76. Contingencia Edad-Variable PL2	281
Tabla nº 77. Contingencia Edad-Variable P1	282
Tabla nº 78. Contingencia Edad-Variable IC4	282
Tabla nº 79. Contingencia Edad-Variable F5	283
Tabla nº 80. Contingencia Edad-Variable F7	284
Tabla nº 81. Contingencia Sexo-Variable V4	285
Tabla nº 82. Contingencia Sexo-Variable D5	286
Tabla nº 83. Contingencia Sexo-Variable ME2	286
Tabla nº 84. Contingencia Sexo-Variable ME3	287
Tabla nº 85. Contingencia Sexo-Variable AC2	288
Tabla nº 86. Contingencia Sexo-Variable AC3	288
Tabla nº 87. Contingencia Sexo-Variable RC3	289
Tabla nº 88. Contingencia Sexo-Variable Q2	290
Tabla nº 89. Contingencia Cargo-Variable A4	291
Tabla nº 90. Contingencia Cargo-Variable A8	292
Tabla nº 91. Contingencia Cargo-Variable A10	293
Tabla nº 92. Contingencia Cargo-Variable D1	294
Tabla nº 93. Contingencia Cargo-Variable D2	295
Tabla nº 94. Contingencia Cargo-Variable CPF2	296
Tabla nº 95. Contingencia Cargo-Variable M8	297
Tabla nº 96. Contingencia Cargo-Variable ME2	298
Tabla nº 97. Contingencia Cargo-Variable AC1	299
Tabla nº 98. Contingencia Cargo-Variable R7	300
Tabla nº 99. Contingencia Cargo-Variable ED6	301
Tabla nº 100. Contingencia Cargo-Variable O2	302
Tabla nº 101. Contingencia Años- Variable D11	303
Tabla nº 102. Contingencia Años- Variable AL2	304
Tabla nº 103. Contingencia Años- Variable CP2	305
Tabla nº 104. Contingencia Años- Variable CPF1	306
Tabla nº 105. Contingencia Años- Variable PL2	307
Tabla nº 106. Contingencia Años- Variable F4	308
Tabla nº 107. Contingencia Nivel educativo-Variable AL1	309
Tabla nº 108. Contingencia Nivel educativo-Variable N5	310
Tabla nº 109. Contingencia Nivel educativo-Variable CP5	310
Tabla nº 110. Contingencia Departamento-Variable A3	311
Tabla nº 111. Contingencia Departamento-Variable Q4	313
Tabla nº 112. Contingencia Departamento-Variable FP4	314
Tabla nº 113. Contingencia Materia-Variable ME6	315
Tabla nº 114. Contingencia Materia-Variable R9	317
Tabla nº 115. Contingencia Materia-Variable PL7	318
Tabla nº 116. Contingencia Materia-Variable IC3	319
Tabla nº 117. Contingencia Tipo de centro-Variable A10	321
Tabla nº 118. Contingencia Tipo de centro-Variable RC1	322

Tabla nº 119. Contingencia Tipo de centro-Variable RC2	322
Tabla nº 120. Contingencia Tipo de centro-Variable RC3	323
Tabla nº 121. Contingencia Tipo de centro-Variable RC4	323
Tabla nº 122. Contingencia Tipo de centro-Variable RC5	324
Tabla nº 123. Contingencia Nivel socioeconómico-Variable PL5	325
Tabla nº 124. Realidad de la prevención en el contexto escolar	331
Tabla nº 125. Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (I)	333
Tabla nº 126. Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (II)	335
Tabla nº 127. Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (III)	338
Tabla nº 128. Procedimiento para la enseñanza en prevención	339
Tabla nº 129. Aspectos principales para la enseñanza en prevención	342

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura nº 1. Proceso de la investigación	31
Figura nº 2. Fases de la planificación de la actividad preventiva	79
Figura nº 3. Marco conceptual de la formación en prevención	81
Figura nº 4. Modelo Ecológico de la escuela	86
Figura nº 5. Factores de éxito para integrar la prevención	88
Figura nº 6. Fases esenciales de una encuesta	108
Figura nº 7. Pasos para la construcción del cuestionario	113
Figura nº 8. Análisis cualitativo de datos	138
Figura nº 9. Finalidad de la prevención desde una perspectiva formativa	344
Figura nº 10. Justificación de la formación en prevención	345
Figura nº 11. Análisis interno de la prevención	346
Figura nº 12. Necesidades formativas en materia preventiva	347
Figura nº 13. Planificación y diseño de medidas formativas	347
Figura nº 14. Medidas específicas para lograr una acción formativa	349
Figura nº 15. Evaluación de la acción formativa	350

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1. Edad de la muestra participante	221
Gráfico nº 2. Sexo de los profesores muestra de estudio	222
Gráfico nº 3. Cargo ocupado por los profesores de la muestra	222
Gráfico nº 4. Años de docencia de los profesores	223
Gráfico nº 5. Niveles educativos donde trabajan los profesores	224
Gráfico nº 6. Labor Docente en Equipos Docentes y Departamentos	226
Gráfico nº 7. Materias impartidas	227
Gráfico nº 8. Tipo de centro escolar	227
Gráfico nº 9. Nivel socioeconómico de los centros	228

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº 1. Instrumento de recogida de datos	389
Anexo nº 2. Plantilla validación cuestionario	397
Anexo nº 3. Modelo carta presentación	403
Anexo nº 4. Relación de centros Jaén provincia	407
Anexo nº 5. Relación de centros Jaén capital	413

## AGRADECIMIENTOS

En estas líneas quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a las personas que me han acompañado en este sufrido, aunque gratificante viaje hacia el conocimiento, que han sabido comprenderme, motivarme, ilusionarme y empujarme a realizar esta ardua, pero, ilusionante tarea que es investigar ya que me ha permitido descubrir, conocer y disfrutar dando respuesta a mis inquietudes.

Un pilar básico de gran importancia en toda mi trayectoria es el desempeñado por mis padres -Antonio y Araceli-, apoyándome en todas mis decisiones y enseñándome a ser humilde, cauto, tenaz, responsable, agradecido y trabajador. Por supuesto, el inestimable cariño de mis hermanos, Miguel A., Araceli y José y toda mi familia y amigos (en especial a Lupe y Antonio) me ha servido de gran ayuda y confianza.

Deseo mencionar con especial sentimiento a Loli, mi fiel compañera y amiga, que desde su comprensión, cariño, paciencia, entrega, inestimable ayuda y constante estímulo de superación profesional y personal ha sabido mostrarme el camino para culminar esta labor.

Gracias a los miembros del Grupo FORCE porque han vivido con preocupación mis esfuerzos y sinsabores. Todos ellos, de una u otra forma, me han animado, apoyado y empujado para que culminara el trabajo. Agradecer especialmente las orientaciones de Jesús y Puri a los que he robado tiempo y energías. La directora, me ha acompañado inculcándome trabajo serio (¡¡lecturas, más lecturas; revisiones, más revisiones...!!), esfuerzo, compromiso y reflexión. Ha sido, más que una directora, una amiga.

Mi agradecimiento a dos amigos que se encuentran en el origen del trabajo: Jaume Llacuna y Manuel Soriano apoyando, también, su desarrollo facilitando contactos y recogida de información. Sus ánimos me han servido de gran ayuda.

Agradecer al Departamento de Didáctica y Organización Escolar y especialmente a D. Eudaldo -su director- por colaborar y posibilitar mi desarrollo profesional.

*El placer supremo es obtener lo  
que se anhela durante largo tiempo*

**Tales de Mileto (624-546 a.C.)**

---

**PRIMERA PARTE**

**MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN**

---

# CAPÍTULO 1

## Contexto del problema de investigación

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2. ANTECEDENTES	18
2.1. Estudios e investigaciones	19
2.2. Marco legislativo	20
2.3. Realizaciones y experiencias	24
3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN	24
3.1. Objetivos de la investigación	25
4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	25
4.1. La cultura de prevención en los centros escolares	26
4.2. La prevención en la formación de agentes que integran la realidad escolar	28
5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	31





# CAPÍTULO 1

## CONTEXTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

---

### 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La investigación gira en torno a una temática que hoy se entiende fundamental y a la que se está concediendo gran importancia desde múltiples sectores (la administración; en el mundo de la empresa -tanto patrones como asalariados-; las organizaciones sindicales, etc.) y es la relativa a prevención de riesgos laborales. Por su incidencia en aspectos tan relevantes como la salud y la seguridad, que garantizan y protegen algo tan fundamental como la propia vida, entendemos que quizá desde la escuela se podrían adoptar medidas que pudieran ir generando una cultura preventiva capaz de ir concienciando sobre los riesgos laborales y la posibilidad de evitarlos capacitando sobre una serie de acciones preventivas.

Con el término “prevención de riesgos laborales” aludimos a medidas dirigidas a la protección de la salud y seguridad de los agentes que intervienen en cualquier contexto laboral pretendiendo que éstos desarrollen comportamientos y actitudes propios de la prevención en sus propias acciones cotidianas. Una de esas medidas, que entendemos fundamental, es la “enseñanza y formación en prevención”.

Hablamos de formar en prevención desde el aula/centro escolar considerando que los conocimientos propios de prevención de riesgos laborales y cultura preventiva deben estar presentes en el contexto educativo por entender a la educación como el motor de cambio de una sociedad que deseamos segura y saludable en sus comportamientos y actitudes tanto en lo personal como en lo profesional. Y, además, coincidimos con Hundeloh y Hess, (2003) en la creencia de que cuanto más pronto niños, jóvenes y profesores, se familiaricen con el concepto de seguridad y salud, más rápido serán capaces de sensibilizarse sobre los riesgos y así desarrollar, de forma satisfactoria, su propio entorno personal y profesional.

Ello conllevaría diseñar una propuesta formativa acompañada de metodologías, recursos, agentes, espacios y tiempos, etc., listos para impulsar una adecuada “cultura de prevención” en los centros educativos. Se trataría de una cultura que permita construir una base sólida de actuaciones capaces de generar habilidades y destrezas en el futuro trabajador/a que garanticen el cumplimiento responsable de las normas y actividades propias de su ejercicio profesional evitando, en lo posible, los riesgos que conlleva éste.

La cultura preventiva se define como un espacio de reflexión y concienciación en materia de seguridad y salud cuya directriz básica es la educación y para ello, se debe potenciar cada uno de los elementos que integran el proceso enseñanza-aprendizaje. La seguridad y la salud debe difundirse entre toda la comunidad socio-educativa. Esto significa *“la necesidad de concentrar nuestros esfuerzos en la educación de la mano de obra del mañana para garantizar que las escuelas integran las cuestiones relacionadas con la seguridad y la salud en el trabajo en los planes de estudio desde una edad temprana, a fin de sensibilizar a los jóvenes hacia este problema y cambiar las actitudes de las generaciones futuras”* (Jansen, 2006).

En relación a tales cuestiones, son múltiples los interrogantes que surgen y a los que nos gustaría dar respuesta a lo largo de este trabajo de investigación:

- ¿Existen experiencias que justifiquen la posibilidad y conveniencia de la enseñanza en prevención desde la escuela?
- ¿En qué situación se encuentran hoy día las escuelas respecto a esta problemática?
- ¿Qué factores son necesarios para desarrollar una enseñanza de calidad en materia preventiva?
- ¿Cómo podrían trabajar los maestros para promover el compromiso de los alumnos hacia la cultura en prevención de riesgos laborales?

Para conocer con garantías el potencial de la enseñanza en materia preventiva, nuestro análisis se centrará, prioritariamente, de una parte, en descubrir experiencias y realizaciones que tanto a nivel europeo como autonómico se estén desarrollando; de otra, a conocer la opinión que merece al profesorado (concretamente de niveles educativos obligatorios: Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) la idea de integrar la enseñanza sobre prevención en los curricula escolares. El conocimiento de cada uno de estos ámbitos de estudio, nos ayudaría a profundizar en el diseño y desarrollo de una propuesta formativa en materia preventiva. En este sentido, nos interesa estudiar y trabajar sobre cada uno de los factores que inciden en el proceso de enseñanza y aprendizaje de nuestros alumnos.

## **2. ANTECEDENTES**

Los antecedentes de nuestra investigación los hemos hallado en tres campos. Uno de ellos viene representado por estudios e investigaciones realizadas; Otro por el panorama legislativo que sirve de marco a las actuaciones en materia de prevención, interesándonos, principalmente, su repercusión e incidencia en el sector educativo; Un último campo viene representado por el terreno de las realizaciones (experiencias, programas, campañas, etc.) que existan en materia de prevención conectadas al mundo

educativo habiéndonos interesado conocer las políticas y directrices existentes a nivel europeo y también, como no, profundizar en la situación española a través de las realizaciones en las diferentes comunidades autónomas.

## **2.1. Estudios e investigaciones**

Desde hace varios años se viene asistiendo a un preocupante crecimiento de los accidentes de trabajo. Los datos estadísticos no pueden ser más esclarecedores, incluso si nos fijamos en los datos de siniestralidad laboral. En la revisión que hemos realizado, hemos podido comprobar la existencia de coincidencias tanto en el tipo de accidentes como en las tasas de incidencia con que estos se dan entre la accidentalidad infantil y laboral. En ambos casos el tipo de accidentes que ocurren con más frecuencia son: caídas, cortes, heridas, quemaduras, asfixias, intoxicaciones y electrocuciones, por este orden de incidencia (Castro, 1996; Silva, 1995. Citado en Calero, Vives, García, Bernal y Soriano, 2006). De la misma manera, las consecuencias sociales de los accidentes infantiles son bastante similares a las de los accidentes laborales.

Un ejemplo de estas afirmaciones viene dado por los datos de la Dirección General de Salud Pública de la Junta de Andalucía indican que el 38,9% de los casos de mortalidad en los niños/as entre cinco y nueve años está causada por accidentes infantiles, mientras que esta cifra asciende al 53,6% en los niños/as con edades comprendidas entre los diez y catorce años (Muriel, 2000). Los lugares más frecuentes donde se suelen producir los accidentes de los niños/as entre diez y catorce años son la calle y la escuela. Los niños/as que suelen sufrirlos se caracterizan por ser poco conscientes de su fuerza y no medir los riesgos del entorno escolar. Estos factores unidos a la curiosidad natural de niño/a por aprender como funcionan las cosas les llevan a intentar hazañas que sobrepasan sus destrezas y a exponerse a situaciones peligrosas con alto riesgo de accidentalidad (Muriel, 2000). En algunos estudios se ha puesto de manifiesto, como una de las causas de accidentes a tener en cuenta es la existencia de hábitos incorrectos o arriesgados tanto en el niño como en el adulto (Silva, 1995).

Estos datos ponen de manifiesto el grave problema que padece la sociedad actual, pero ¿como se puede contribuir desde la educación a resolver esta situación?. Es importante no solo mejorar los hábitos de conducta en materia preventiva, sino también los conocimientos en seguridad y salud así como la necesidad de integrar la salud en una “cultura de la prevención” (Calero, Vives, García, Bernal y Soriano, 2006). La solución a un problema tan grande y tan global del conjunto de la sociedad exige soluciones integrales y globales, y una de ellas debe ser implicar a la escuela, que habrá de adaptar sus estrategias educativas a un valor nuevo, “educar en la prevención de riesgos laborales” (Nyhan, 2003).

En este sentido, diferentes estudios (Klassen, Mackay, Moher, Walker y Jones, 2000) señalan que la educación es uno de los componentes más empleados en los programas preventivos desarrollados. En este tipo de programas se suele recurrir a organizaciones e infraestructuras ya existentes como son la escuela y los medios de comunicación. Klassen y otros (2000) analizaron veintiocho programas basados en la comunidad y detectaron que en diecinueve de estos programas se recurrió a la educación impulsada desde la escuela junto con otras estrategias como son: la

participación de los padres, los cambios en la legislación y en el ambiente, la participación activa en los procesos de aprendizaje y reforzamiento de los cambios de conducta, incentivos económicos por la participación en el programa o talleres, programas de televisión y supervisión del cumplimiento de las estrategias para reducir el riesgo de accidentes.

Otras investigaciones, Gresham, Zirkle, Tolchin, Jones, Maroufi y Miranda (2001) complementan la información anterior ya que manifiesta la necesidad de que la introducción de una auténtica cultura preventiva en el entramado escolar, debe hacerse en todos los niveles de la enseñanza, desde la Educación Infantil hasta niveles próximos a la educación superior no obligatoria.

Otro aspecto fundamental es la labor del docente. En este sentido, recientes trabajos de investigación educativa, Herijgers, Van Eck y Mooij (2002), han mostrado que la percepción que tiene el profesorado sobre la importancia de la educación en prevención es fundamental pero es necesario contar con mayores recursos y apoyos externos. Se destaca la advertencia sobre las numerosas dificultades presentes a la hora de elaborar o poner en práctica verdaderos programas integrados y planificados de educación que vayan más allá de la ejecución de actividades aisladas y esporádicas.

De forma general, se debe iniciar un proceso de identificación y construcción de alternativas que tratan de encontrar la solución a los problemas a partir del análisis de las causas profundas y comunes que subyacen a éstos; causas que son identificadas con la forma de actuar de los vigentes modelos metodológicos de formación e información en materia de prevención en el sistema educativo.

## **2.2. Marco legislativo**

Respecto a la legislación referida al ámbito de la educación en materia preventiva, la búsqueda de normativas, directrices, y de más información que nos interesa para nuestro estudio, comienza en el año 1981 con el Convenio 155 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que se ocupa de la seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo.

Siguiendo la línea de la OIT, en 1985, el Acta Única realizó una modificación del Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea, a tenor de cuyo artículo 118a) *“los Estados miembros vienen, desde su entrada en vigor, promoviendo la mejora del medio de trabajo para conseguir el objetivo antes citado de armonización en el progreso de las condiciones de seguridad y salud de los trabajadores”*. Este objetivo se ha visto reforzado en el Tratado de la Unión Europea mediante el procedimiento que en el mismo se contempla para la adopción, a través de Directivas, de disposiciones mínimas que habrán de aplicarse progresivamente.

Consecuencia de todo ello ha sido la creación de un acervo jurídico europeo sobre protección de la salud de los trabajadores en el ámbito laboral. De las Directivas que lo configuran, la más significativa es, sin duda, la 89/391/CEE, relativa a la aplicación de las medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo, que contiene el marco jurídico general en el que opera la política de prevención comunitaria.

Inmersos en nuestro contexto laboral y/o profesional, la Ley 31/1995, de 8 de noviembre de 1995, de Prevención de Riesgos Laborales, traslada al derecho español la citada directiva, al tiempo que incorpora las disposiciones del Convenio de la OIT y otras Directivas cuya materia exige o aconseja la transposición en una norma de rango legal, como son las Directivas 92/85/CEE, 94/33/CEE y 91/383/CEE, relativas a la protección de la maternidad y de los jóvenes y al tratamiento de las relaciones de trabajo.

En este sentido, esta Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995, ha venido a establecer una nueva concepción de la vieja acepción de seguridad e higiene en el trabajo, hoy entendida como prevención de riesgos laborales, con un marcado carácter globalizador que obliga a su consideración preventiva desde una óptica de conjunto (económica, formativa –educar en valores- y social).

También desarrolla el artículo 40.2 de la Constitución Española, ya que encomienda a los poderes públicos, como uno de los principios rectores de la política social y económica, velar por la seguridad e higiene en el trabajo. Una de las principales novedades de la ley, es su aplicación en el ámbito de las Administraciones Públicas. Con ello se confirma también la vocación de universalidad de la ley.

Teniendo en cuenta nuestro marco de actuación (Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995), se han desarrollado diferentes Reales Decretos que acercan la Ley a nuestra realidad social y objeto de estudio. En este sentido, citaremos de forma resumida, el conjunto de normativas que intentan consolidar estrategias y procedimientos preventivos, sobre todo y de interés para nuestro trabajo, a nivel formativo y cultural. En 1995 el Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional, tiene como finalidad acreditar las competencias profesionales adquiridas mediante acciones de formación profesional ocupacional, programas de escuelas taller y casas de oficios, contratos de aprendizaje, acciones de formación continua o experiencia laboral.

El Real Decreto 949/1997 de 20 de junio, por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de prevencionista de riesgos laborales regula este certificado y contiene las funciones de la referida ocupación, tales como las unidades de competencia que conforman su perfil profesional y los contenidos mínimos de formación idóneos junto con las especificaciones necesarias para el desarrollo de la acción formativa; todo ello de acuerdo al Real Decreto 797/1995, anteriormente citado.

En 2001, el Real Decreto 1161/2001 de 26 de octubre, establece el título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales y las correspondientes enseñanzas mínimas. El presente Real Decreto establece y regula en los aspectos y elementos básicos antes indicados (Real Decreto 797/1995 y 949/1997) el título de formación profesional de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales.

El ámbito de actuación para este técnico son: Participar en la prevención, protección colectiva y protección personal mediante el establecimiento o adaptación de medidas de control y correctoras para evitar o disminuir los riesgos hasta niveles aceptables con el fin de conseguir la mejora de la seguridad y la salud en el medio

profesional; informar y formar a los trabajadores en la prevención de riesgos laborales mediante actuaciones didáctico-formativas promoviendo comportamientos seguros de acuerdo a las normas establecidas. Esta normativa queda consolidada con el Real Decreto 277/2003 de 7 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales.

La formación en prevención a nivel nacional tiene como último resultado normativo, a día de hoy, la puesta en marcha de la Estrategia Española en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo para el periodo 2007-2012. El diseño de esta estrategia se inicia en la reunión de la mesa de diálogo social en materia de prevención de riesgos laborales del 22 de febrero de 2005, donde el Gobierno, CEOE, CEPYME, UGT y CCOO acordaron impulsar la elaboración de una estrategia española de seguridad y salud en el trabajo. Este objetivo fue rápidamente compartido por las Comunidades Autónomas en el marco de los mecanismos permanentes de coordinación y colaboración en materia de prevención de riesgos laborales que existen entre el Gobierno y las Comunidades Autónomas, en la medida en que desde hace años viene desarrollándose en los diferentes ámbitos territoriales actuaciones planificadas fruto del acuerdo de los gobiernos autonómicos y las organizaciones empresariales y sindicales más representativas.

La iniciativa de elaborar una estrategia española de seguridad y salud en el trabajo fue refrendada por el Consejo de Ministros el 22 de abril de 2005, cuando el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales presentó un “Plan de actuación para la mejora de la seguridad y la salud en el trabajo y la reducción de los accidentes laborales” dentro del que figuraba el documento denominado “*Hacia una Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo*”. A partir del diagnóstico sobre la situación actual de la prevención de riesgos laborales, la Estrategia identifica y desarrolla procedimientos de actuación tanto a nivel técnico, informativo y formativo que deben alcanzarse a lo largo del periodo (2007-2012).

Con ello, la Estrategia pretende dotar de coherencia y racionalidad las actuaciones, en materia de seguridad y salud en el trabajo, desarrolladas por todos los actores relevantes en la prevención de riesgos laborales. Precisamente en ello consiste su máxima novedad y su valor añadido. Esta Estrategia, sobre la base del consenso de todas las partes implicadas, pretende diseñar el marco común y compartido de las acciones en materia de prevención de riesgos laborales a desarrollar en el futuro por el Gobierno, las Comunidades Autónomas y los interlocutores sociales.

La aplicación normativa y consecuente de este conglomerado normativo en la Comunidad Autónoma Andaluza, viene dada por el Parlamento de Andalucía en su sesión plenaria de 31 de mayo y 1 de junio de 2000, que aprobó la creación de un Grupo de Trabajo que analizara la siniestralidad laboral en Andalucía, que concluyó con el Dictamen de la Comisión de Empleo y Desarrollo Tecnológico, en el que se contienen una serie de medidas para intentar paliar los aspectos negativos de la siniestralidad laboral, que consisten en propuestas de actuación en relación con la Administración General del Estado y de la Comunidad Autónoma Andaluza, así como en relación con los Agentes Sociales y Económicos, Universidades Andaluzas, Colegios Profesionales, etc. Entre estas propuestas se incluye la redacción del Plan Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales.

Con el paso del tiempo, los agentes sociales y económicos son conscientes de que el rasgo sancionador que impregna la legislación ante esta problemática no consigue paliar las consecuencias que articula la siniestralidad en el acto laboral. Por lo tanto, estos agentes junto con el gobierno andaluz, creen la necesidad de impulsar la implantación de una cultura preventiva pero haciendo hincapié en el *contexto educativo*, para así desarrollar desde etapas básicas de la formación integral del individuo, comportamientos y actitudes propios de actos preventivos en su entorno tanto personal como profesional.

Esto hizo posible que en el apartado V sobre Relaciones Laborales del V Acuerdo de Concertación Social de Andalucía, se contemplara con especial incidencia, el impulso de la cultura de prevención de riesgos laborales. En base a ello, se comparte la necesidad de llevar a cabo una serie de actuaciones específicas en este ámbito, entre las que destacan, la potenciación y refuerzo de las actuaciones del Consejo Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, la creación del Instituto Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales, el impulso de la puesta en marcha de una Fundación Tripartita y la elaboración de un Plan Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales (Plan General de Prevención de Riesgos Laborales, Decreto 313/2003 de 11 de noviembre) que responde al compromiso del Gobierno Andaluz con los Agentes Sociales y Económicos.

Desde el ámbito normativo, nos viene un marcado carácter de fomento e impulso de una cultura de prevención de riesgos laborales, pero el procedimiento queda bastante lejano de lo que potencialmente la legislación puede desarrollar. En este sentido, la legislación en prevención de riesgos laborales se configura a partir de evidencias y necesidades derivadas de la existencia de riesgos para los trabajadores en los lugares de trabajo, por lo que se hace necesario establecer cuantas medidas sean posibles para eliminar o reducir dichos riesgos, salvaguardando la seguridad y la salud de todos los trabajadores en su actividad laboral.

En el contexto educativo, el Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Educación, ha aprobado el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales (2006-2010) (BOJA nº 196 de 9 octubre de 2006) del personal docente de los centros públicos, como instrumento de planificación y coordinación de todas las actuaciones de la Administración educativa de la Comunidad Autónoma en materia de seguridad y salud.

Este Plan responde a los compromisos de la administración pública respecto a las políticas de integración de la prevención de los riesgos laborales y la mejora de las condiciones de trabajo, medio ambiente, y la seguridad y salud en el sector docente. La finalidad es implantar la cultura preventiva en la sociedad andaluza e impulsar la gestión de la calidad, integrando la prevención en todas las decisiones, actividades y niveles jerárquicos de la administración educativa.

A pesar de los grandes esfuerzos realizados, antes y después de la entrada en vigor de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995, de 8 de noviembre de 1995, y de las demás directrices y campañas formativas e institucionales de las diferentes Comunidades Autónomas, no se ha producido un verdadero cambio cultural.

### 2.3. Realizaciones y experiencias

En nuestra búsqueda, cabría destacar tres niveles contextuales de estudio y análisis de estas iniciativas y/o campañas educativas, ya sea, a nivel europeo, nacional y autonómico que procedemos a presentar muy brevemente ya que serán objeto de análisis y desarrollo en los capítulos de resultados.

En primer lugar, desde un *Contexto Europeo*, se llevan a cabo experiencias e iniciativas escolares para el fomento de la cultura de prevención en primaria y secundaria bajo la atenta mirada de la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud Laboral. Estas iniciativas se desarrollan en países como Bélgica “*Students make machines safe*”, Dinamarca “*Armi project: Ar and Mi at school*”, Alemania “*Young people want to live safely*”, Grecia “*proyecto FAOS*”, Francia “*Synergie*”, Irlanda “*Preventing accidents to children and young persons in agriculture*”, Italia “*At the safety school*”, Países Bajos “*The safe school*”, Suecia “*School environment round*” y Reino Unido “*National Healthy School Standard*”, etc.

Desde una *Perspectiva Nacional*, tanto, a nivel de Administración General del Estado, representado en el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

En relación a las diferentes *Comunidades Autónomas*, destacando Andalucía “*Aprende a crecer con seguridad*” y “*Prevebús joven*”, País Vasco “*La seguridad es salud y vida*”, Cataluña “*No badis: El carrer de la prevenció*” y “*El treball en l’art*”, Cantabria “*Cuida tu vida*”, Canarias “*Estudia y juega con seguridad*”, Asturias “*Espacio educativo: Aula*”, Navarra “*Promoción de la salud en los centros escolares*”, La Rioja “*Ojito mira bien*” y “*El medallón de la fortuna*”, Comunidad Valenciana “*En prevención: ponte un 10, es tu vida*” y Castilla y León “*Escuela de prevención*”, etc., desarrollan programas y publicaciones educativos-formativos que tiene como finalidad el fomento de una cultura de prevención de riesgos laborales en los centros de enseñanza.

La revisión y análisis de tales antecedentes ha sentado las bases que permiten adentrarnos en este campo de conocimiento. Nos ha interesado averiguar el tratamiento que, desde una perspectiva educativa-formativa, se les haya podido dar a la temática de prevención de riesgos laborales en estudios e investigaciones, así como, conocer la capacidad didáctico-pedagógica de las diferentes campañas, publicaciones y programas en materia de seguridad y salud laboral. Entendemos que ha permitido introducirnos en el ámbito de la educación para estudiar la prevención como elemento cultural y formativo ya que nos interesa conocer en qué medida, escuelas, maestros y alumnado, pueden adoptar un rol preventivo en sus acciones cotidianas, tanto a nivel, personal como profesional.

### 3. FINALIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Descubrir nuevos cauces para la prevención de riesgos laborales a través de la educación, determinando los factores facilitadores de una cultura preventiva en las instituciones educativas.



### **3.1. Objetivos de la investigación**

1. Descubrir experiencias y realizaciones en materia de prevención de riesgos laborales que permitan conocer el alcance de tal problemática en el terreno educativo.
2. Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en materia de prevención de riesgos laborales.
3. Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva.
4. Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar en las instituciones educativas en materia de prevención de riesgos laborales.

## **4. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

Definir la cultura de prevención en los centros escolares es crear conciencia de la seguridad y salud a través de la sensibilización de los agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje en esta materia. Últimamente se habla cada vez más de la cultura preventiva, pero, ¿qué entendemos por ésta?

El concepto de cultura preventiva es muy reciente y, desafortunadamente, aún se relaciona la prevención con intentar eliminar los accidentes, a través de la obligación de cumplir con la abundante legislación en esta materia., más que con una verdadera cultura en valores y comportamientos. Lograr dicha cultura con la ayuda de la escuela es importante ya que el momento en que nuestro alumnado tenga que incorporarse a un puesto de trabajo y cuenten con una cultura preventiva de calidad que le permita realizar esa incorporación con conocimientos y hábitos seguros y saludables, la enseñanza de la prevención habrá conseguido con éxito sus pretensiones (Denman, Moon, Parsons, y Stears, 2001).

Creemos que la investigación que abordamos está plenamente justificada por la novedad de la temática, pero, sobre todo, por los beneficios que, sin duda, podrían derivarse de ella a medio y largo plazo en cuanto puede aportar luz y orientaciones precisas encaminadas a la integración exitosa de la enseñanza de la prevención en la escuela.

En los apartados siguientes se da cuenta de las ventajas que supondría cultivar una cultura preventiva desde las aulas, aludiendo a diferentes elementos que configuran el contexto de los centros escolares y apuntando de forma especial a los requisitos y exigencias a tener en cuenta para que se produzca la formación de escolares y profesores.

Frente a las aspiraciones de la Administración respecto a integrar el tratamiento de la prevención en los centros escolares, se plantea también la realidad o situación actual de esta problemática. Apoyándonos, de una parte, en las ventajas y beneficios que se le reconocen al tratamiento educativo de la prevención y, de otra, en el descontento de la Administración respecto a los logros conseguidos hasta el momento, entendemos

la conveniencia y justificamos la necesidad de la investigación en cuanto pueda dar a conocer las características, condiciones, elementos de todo tipo que podrían ayudar a impulsar una cultura de prevención desde las escuelas. Lo que piensen los profesores sobre la importancia y conveniencia de dedicar tiempos y esfuerzos a este tema, así como su actitud a implicarse, resultará una información de primer orden totalmente necesaria antes de emprender cualquier medida.

#### **4.1. La cultura de prevención en los centros escolares**

Bruce y McGrath (2005) señala que **para que haya una enseñanza efectiva** en valores preventivos, es imprescindible que la administración educativa ponga los medios necesarios tanto técnicos como humanos para que desde la escuela podamos contribuir a que nuestros alumnos/as de hoy, trabajadores del mañana, tengan interiorizados esos hábitos saludables y esos conocimientos preventivos, por lo que cabe demandar y exigir que las diferentes administraciones a quienes sin duda les afectan estos asuntos, tomen las medidas oportunas al efecto.

En cualquier caso, si queremos que en un centro educativo exista cultura preventiva, por necesidad se gestionará la parte formal de la prevención (prevención pasiva), entendiéndose en términos de cumplimiento normativo que incremente la seguridad y salud del centro, pero lo que realmente nos interesa es fomentar con eficacia la cultura preventiva activa. Este tipo de prevención atiende a la formación y enseñanza del profesorado y alumnado, a través de medidas que aportan instrumentos y estrategias en el ámbito profesional, escolar y social de la prevención (Bazelmans, y otros, 2004).

Las distintas teorías explicativas que interpretan la cultura en prevención de riesgos laborales, desde una perspectiva educativa, demuestran la importancia de combinar medidas pasivas junto con medidas activas, puesto que las medidas pasivas en solitario no permiten impulsar “la cultura de la seguridad” en una comunidad educativa (Nilsen, 2004).

Además, las medidas activas son más eficaces que las pasivas a largo plazo dado que producen cambios en comportamientos, creencias, actitudes, normas y la práctica necesaria para conseguir imponer la cultura de la prevención. Tal y como señalan Bruce y McGrath (2005), se puede afirmar que la mayoría de los accidentes podrían ser prevenidos si se coordinara una política educativa efectiva, entendida en términos de calidad y mejora continua, a través del diseño de iniciativas y proyectos preventivos en el ámbito escolar, financiación de recursos humanos y materiales, desarrollo de una legislación apropiada e implantación de estrategias de supervisión para asegurar la aplicación de forma correcta y organizada.

Una condición de éxito y necesaria pero no suficiente, es la participación de todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza y del alumnado de todas las etapas y niveles educativos. Pero esta participación tiene que ir acompañada del compromiso visible de todos los agentes implicados hacia esa cultura preventiva, en definitiva, la prevención debe integrarse en el día a día de la actividad docente como un auténtico “estilo de vida saludable” y no como una imposición.

La seguridad y la salud deben difundirse entre los sujetos implicados en el contexto escolar. El profesorado, alumnado y demás agentes, necesitan ser conocedores del compromiso y de la política que se desarrolle, en materia de prevención, entre otras cosas, tienen que saber a cuánto ascienden los costes por hacer las cosas mal. Todos sabemos que los riesgos forman parte de la acción diaria y que éstos seguirán existiendo. Pero el hecho de que estén presentes, no implica que se materialicen en accidentes. A pesar de los grandes esfuerzos realizados, antes y después de la entrada en vigor de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995 de 8 de noviembre, aún no se ha producido un verdadero cambio cultural integrado en la sociedad actual y sobre todo, en el ámbito de la educación, concretamente.

A través de diversas iniciativas escolares en materia preventiva, debemos mentalizar a la propia administración, pero sobre todo a docentes y alumnado, porque sin ellos, este tipo de iniciativas no formaría parte de nuestra manera de ser y actuar. Está claro que un centro educativo puede realizar gestión de la prevención y no tener en absoluto cultura preventiva; es decir, desarrollar el mero cumplimiento formal de la legislación. Evidentemente, esto es necesario, pero no suficiente. Todos sabemos que evitar los accidentes es complejo, dada la gran cantidad de variables que entran en juego. Entre ellas podemos enumerar la formación, la organización del centro educativo, el régimen de funcionamiento interno del centro educativo, la gestión, las instrucciones de trabajo, el servicio de prevención, los equipos de trabajo, etc. Variables que sin duda necesitamos controlar y adecuar cada vez que el sistema lo exija. De esta forma, las estrategias en prevención de riesgos laborales que adoptemos estarán vivas y en constante cambio. La implantación de normas y procedimientos de enseñanza donde se pretenda instaurar la cultura de prevención, al igual que cualquier implantación novedosa, genera temores y una resistencia al cambio (Picanol, 1992. En Calero, Vives, García, Bernal y Soriano, 2006).

En cualquier caso, la cultura preventiva nace de la capacidad de adecuarse y adaptarse a los nuevos tiempos (nuevas modalidades formativas, nuevas tecnologías, etc.). Esto implica un cambio de actitud, más activa y continuada en el tiempo si cabe. Es más, se trata de “saber estar”, “saber ser”, esto es, fomentar una comunicación amplia y recíproca entre profesorado, administración y alumnado. Se trata de crear un marco de diálogo, consulta y participación sobre prevención, de modo de que ésta quede integrada en todo el centro educativo.

Según Engeland (2002), para favorecer esta comunicación, es necesario también dotar a la cultura preventiva de un estatus dentro de las actividades y responsabilidades educativas del centro, equiparándola a otros campos como, por ejemplo, la gestión sobre Calidad y Desarrollo, más todavía cuando es indudable que la prevención es sinónimo de calidad. Es, en este instante, cuando los docentes han de tomar carta en el asunto. Como máximos responsables y gestores de sus centros educativos, deben de imponer su autoridad también en materia de prevención, creando hábitos y costumbres. Hablamos del “*efecto dominó*”, es decir, desde el equipo directivo, pasando por el claustro y concluyendo en el consejo escolar (Heinz y Beat, 2003). En este sentido, se desarrollaría un proceso eficaz a la hora de implementar una cultura de prevención que afecte a todos los agentes que integran el centro educativo, es decir, la comunidad educativa.

Para contribuir a una “cultura preventiva eficaz”, es necesario impulsar desde los centros educativos, que instauren métodos de trabajo seguros junto con una

concienciación y el conocimiento de los principales factores de riesgo o peligros, de ahí, la importancia de la prevención de riesgos en la educación, en un doble sentido (Heinz y Beat, 2003):

- Concienciar en el alumnado la importancia de la prevención de los riesgos laborales para que cuando se incorporen al mundo laboral, lo hagan con plenos conocimientos y con actitudes dirigidas hacia la seguridad y la salud en el trabajo.
- Inculcar al profesorado de la importancia y necesidad de plantear la seguridad y la salud como un elemento de enseñanza que genera comportamientos y actitudes preventivas.

En este sentido, reseñar la necesidad de que los docentes posean la formación necesaria para poder inculcar estos valores y hábitos preventivos en el alumnado, aspecto recogido en el Decreto 313/2003 de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía (BOJA de 3 de febrero de 2004). En este Plan se señala de forma clara y taxativa, atribuyéndole a la administración educativa la responsabilidad de facilitar dicha formación e impulso, que el profesorado, en el buen desempeño del proceso enseñanza-aprendizaje, como servidor público, forme en valores, a partir de la reflexión y la actuación sobre el concepto salud laboral, y dar respuesta en forma de actitudes y conductas de sus propias actuaciones.

#### **4.2. La prevención en la formación de agentes que integran la realidad escolar**

Según Nilsen (2004), la cultura en materia de prevención de riesgos laborales, parte de reconocer que un contenido estratégico para el ejercicio del proceso de enseñanza-aprendizaje y curricular en los centros educativos, es la formación en prevención de riesgos laborales. En la actualidad, es necesario un incremento de la calidad en la enseñanza en prevención. Aspecto que comparten países europeos y comunidades autónomas, desde una perspectiva formativa tanto del profesorado como alumnado. Para los diferentes países europeos y comunidades autónomas, la calidad debe centrarse en el desarrollo de herramientas y habilidades básicas que impulsen componentes formativos y actitudinales en los propios hábitos de enseñanza-aprendizaje.

La formación en el profesorado en habilidades prácticas de enseñanza debe tener una relación estrecha con un posicionamiento transversal del contenido preventivo a inculcar. Entender la seguridad y la salud como tema transversal, viene avalada por Llacuna y otros, (2005) que afirma *“es la aplicación de la prevención de riesgos laborales, a través de la formación e información, a partir de la comunicación, a todos los campos de la vida”*. Chantal, VanEck, y Thea (2004), señalan la importancia que está tomando los llamados *“programas transversales de enseñanza en centros”*. Este tipo de programas tiene como finalidad la unión teoría-práctica, es decir, desarrollar un conocimiento preventivo a través de ejemplos prácticos en las diferentes materias oficiales propias del currículo escolar.

Desde una perspectiva tradicional, se admitía que la enseñanza en valores preventivos no debe ser exclusivamente teórica, sino que implica actuaciones prácticas que justifiquen su desarrollo. Como señala Nyhan (2003), este tipo de actuaciones prácticas se contempla desde dos perspectivas diferentes:

- *Modelo técnico*. Se entiende que se deben desarrollar las habilidades prácticas que se necesitan para la transmisión del contenido curricular que se trate, llevando a cabo la formación de manera competente dentro de las tareas diarias, aprendiendo por demostración y por el ejercicio de prácticas contrastadas y/o aprendiendo por imitación de la sabiduría extraída de la experiencia, de manera local, situada y particular.
- *Modelo práctico o de "laboratorio"*. Se entiende que la práctica es la aplicación de la teoría, del conocimiento de la materia y de los principios educativos a situaciones reales, experimentando nuevas prácticas de prevención, ensayando propuestas no probadas, transfiriendo conocimiento general experimentado.

La idea de formar en prevención depende de unas determinadas circunstancias que definen la complejidad de su práctica y que muestran claramente las dificultades por las que atraviesa para tomar decisiones tanto curriculares como educacionales de los contenidos a impartir (comprensión, práctica compleja, aprendizaje significativo-constructivo y algo que nos interesa particularmente en este momento: la conducta formativa).

Azeredo y Stephens-Stidham (2003), han considerado esencial caracterizar una conducta formativa como la obligación de "servicio a otros", como una llamada a la comprensión de una temática especializada o teórica; un dominio de ejecución habilidosa o práctica; el ejercicio práctico en la toma de decisiones bajo circunstancias de inevitable incertidumbre o la necesidad de aprendizaje desde la experiencia cuando interactúan teoría y práctica.

La formación en prevención tiene un propósito bastante evidente y es la de inculcar conocimientos, habilidades y valores en seguridad y salud. En este sentido, se distinguen hasta tres visiones acerca del propósito de la formación en materia preventiva (Azeredo y Stephens-Stidham, 2003):

- Unir la teoría con la práctica proporcionando oportunidades sistemáticas, estructuradas y supervisadas para que tanto el profesorado como alumnado apliquen las habilidades y actitudes desarrolladas durante su formación en materia preventiva, y ejecuten el conocimiento teórico ganado en actividades prácticas.
- Asignar a la formación en prevención, el papel de formular problemas y cuestiones importantes que se usen para poner en funcionamiento la reflexión, de forma que invierte la relación tradicional entre teoría y práctica, situando la práctica preventiva en el centro organizador del "currículum oculto".

- La tercera y última visión, considera la formación en prevención como factor de cambio en la realidad actual, teniendo como referente la experiencia, y el conocimiento que se posea en cada momento y circunstancia, lo que convierte esa experiencia en una forma de aprendizaje y permite obtener el beneficio de la prevención como contenido a enseñar.

De cualquier forma, la formación en prevención puede proporcionar claros resultados en la aplicación del conocimiento y habilidades a situaciones de la práctica, en el desarrollo de competencias por la participación en experiencias prácticas, en la comprobación del compromiso real con el contexto social, en la ganancia de “*insights*” en la práctica preventiva y en la evaluación del progreso e identificación de los contenidos formativos.

Otro elemento a considerar es el papel que debe desempeñar la formación en prevención de nuestros escolares, ¿desde qué parámetros debe analizarse la prevención para que pueda ser enseñada?. En primer lugar, pensamos que debemos partir de una realidad escolar determinada. En este sentido, el análisis debe centrarse prioritariamente en el sistema educativo, concretamente en niveles obligatorios de la enseñanza (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria). Estos niveles se consideran de vital importancia por su gran potencialidad educativa y desarrollo de la personalidad del alumnado.

Azeredo y Stephens-Stidham (2003) señalan una serie de principios que habría que desarrollar en el proceso formativo de nuestros escolares:

1. Promover el conocimiento de las razones por las que se establece una serie de normativas y directrices y su contenido básico desde una cultura preventiva.
2. Comprometer a la escuela en su participación activa con el fin de afrontar el reto de la prevención con garantías.
3. Impulsar un plan y/o proyecto de acción formativa y educativa desde las Administración conjuntamente con la escuela. Este impulso debe apoyarse desde el trabajo diario, la colaboración y la reflexión de los agentes implicados.

En cualquier caso, Gresham y otros (2001), destaca la idea de comenzar desde las edades más tempranas para lograr una sensibilización progresiva en torno a la cultura de prevención, poniendo de manifiesto que la escuela es un espacio idóneo para el fomento de la seguridad y la salud desde una perspectiva integral y para promover actitudes positivas hacia la prevención, de tal manera, que capacite a los más jóvenes en la detección de los riesgos que se pueden derivar de cualquier actividad laboral y el modo de evitarlos, poniendo el énfasis en estudiar y proponer procedimientos generales de planificación, gestión, evaluación y mejora de procesos y actuaciones de formación preventiva en la práctica escolar, ya sea a través de hábitos de enseñanza, estrategias conductuales, etc.

Es importante destacar que lograr el éxito y la eficacia en materia preventiva a través de la educación conlleva una serie de elementos a considerar:

- Establecer un convenio marco entre las administraciones laborales y educativas para el impulso de una cultura preventiva y su integración en los diferentes niveles educativos.
- Impulsar un programa de sensibilización, formación y asesoramiento del profesorado que además contemple estrategias para su enseñanza. También es importante elaborar y difundir recursos y materiales didácticos y pedagógicos.
- Implantar programas con actuaciones educativas y de sensibilización en el ámbito de la enseñanza obligatoria. Estos programas deberán incluir:
  - La revisión de programas y textos oficiales de enseñanza para integrar en los contenidos mínimos la prevención.
  - La elaboración de guías de apoyo y financiación de recursos humanos para el profesorado.
  - El desarrollo de programas de sensibilización en la población escolar a través de vídeos, juegos, concursos, material didáctico, etc.
  - La realización de planes y prácticas de seguridad y evacuación en centros escolares.

Finalmente, señalar que *“la cultura de prevención llega a todos los aspectos de la vida. Esto también implica hacer un itinerario donde se integre a todas las edades, sin límite alguno, por tanto, esto no quiere decir que no se diseñe el itinerario, las ideas, las formas, etc. bajo el prisma prioritario de las personas en edad escolar”* (Llacuna y otros, 2005).

## **5. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación, mostramos gráficamente el proceso seguido en el desarrollo de nuestra investigación.

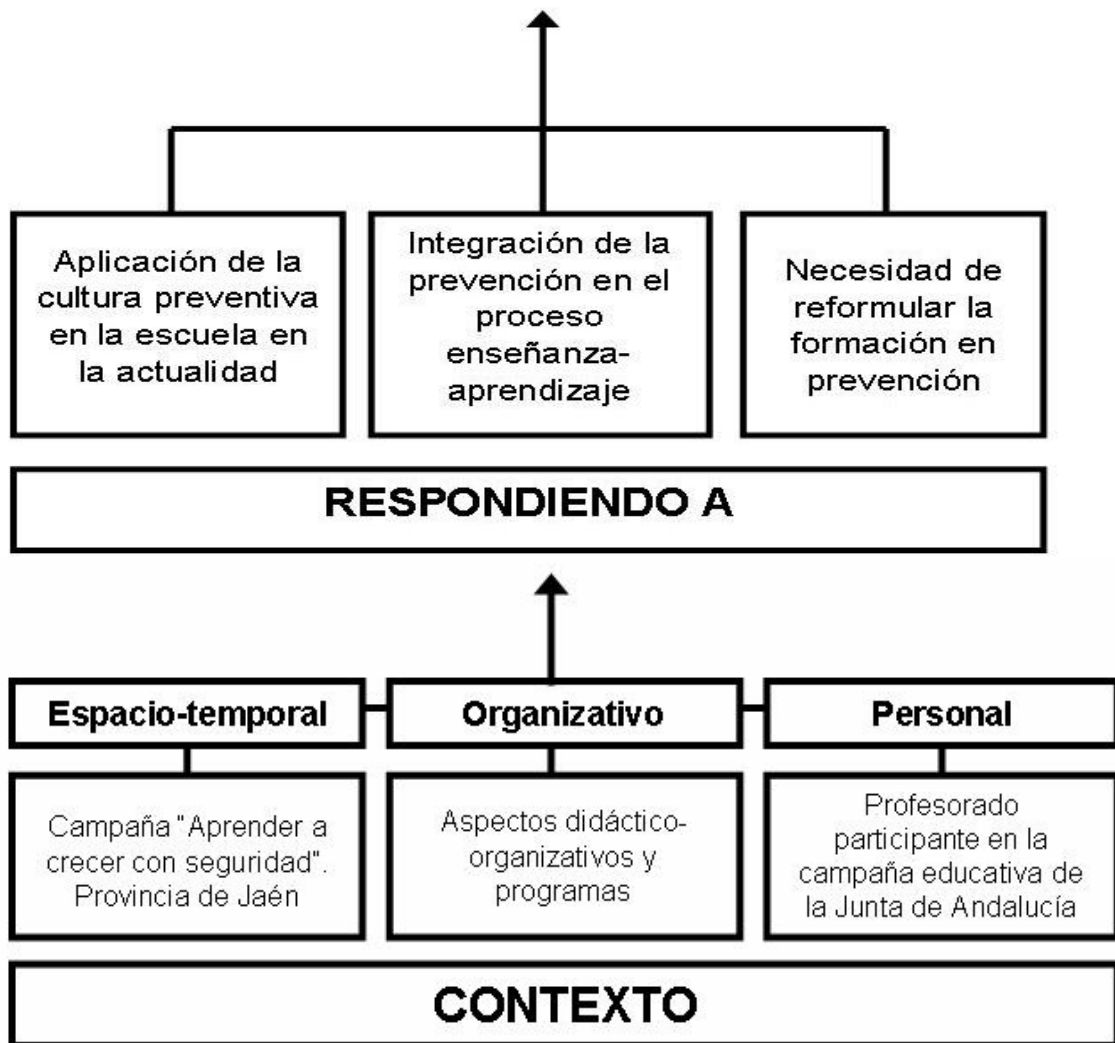
**FIGURA N° 1**  
**Proceso de la investigación**

### **INTENCIONALIDAD**

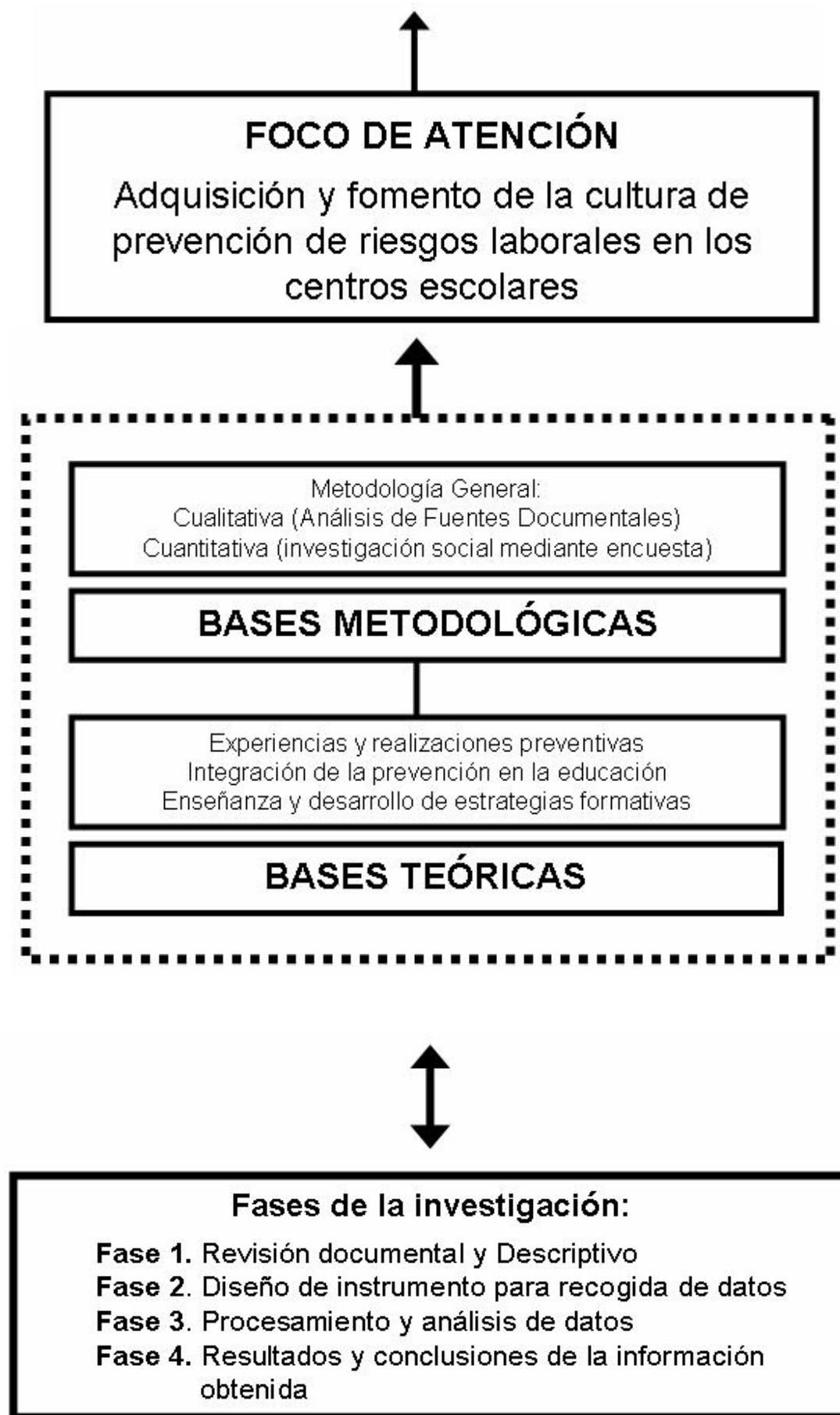
Descubrir nuevos cauces para la prevención de riesgos laborales a través de la educación, determinando los factores facilitadores de una cultura preventiva en las instituciones educativas.

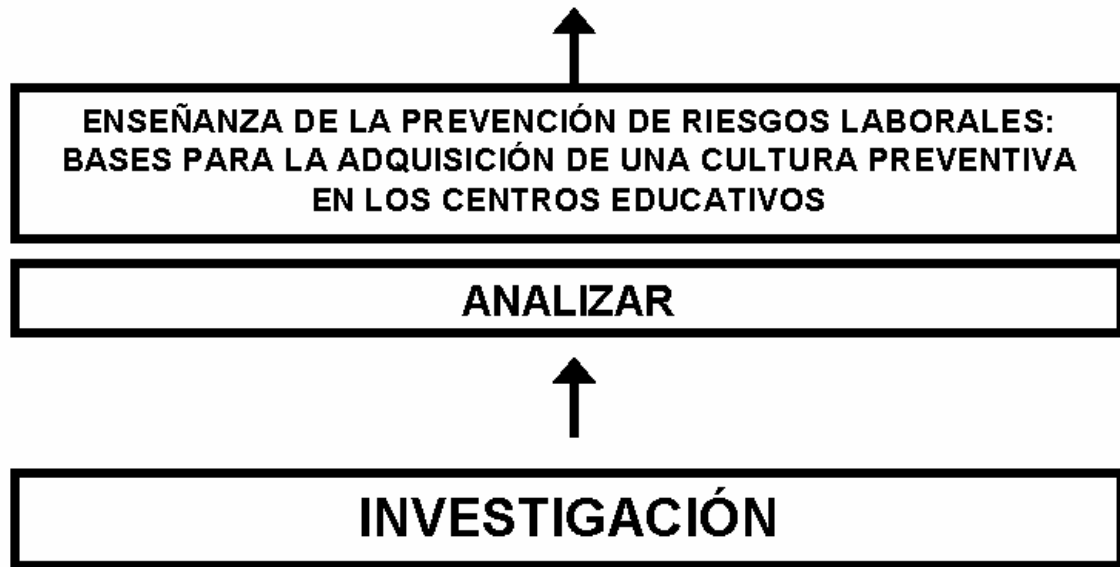
## OBJETIVOS

1. Descubrir experiencias y realizaciones en materia de prevención de riesgos laborales que permitan conocer el alcance de tal problemática en el terreno educativo.
2. Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en materia de prevención de riesgos laborales.
3. Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva.
4. Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar en las instituciones educativas en materia de prevención de riesgos laborales.









## CAPÍTULO 2

### Educación para la prevención de riesgos laborales

1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR	37
1.1. El concepto de “promoción de la seguridad y salud” en la educación	38
1.2. La dimensión subjetiva del término prevención en la enseñanza	39
2. IMPULSO DE LA PREVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN: LOS RIESGOS Y RECURSOS	40
2.1. Los riesgos y recursos	40
2.2. La seguridad y el riesgo como contenido educativo-formativo	41
3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN	42
3.1. Objetivos y campos de la acción preventiva en el contexto escolar	43
3.2. Principales medidas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención	45
4. LA CULTURA DE LA PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	48



## CAPÍTULO 2

# EDUCAR PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

---

### 1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

Los posibles accidentes que los niños y los jóvenes en edad escolar puedan sufrir, suelen plantear importantes problemas de salud que afectarían a su desarrollo personal y profesional obstaculizando su ritmo normal de progreso y formación. Educadores, médicos y psicólogos están de acuerdo en los datos estadísticos que muestran que los accidentes continúan siendo la causa principal de muerte entre los niños, adolescentes y adultos jóvenes en la mayoría de los países industrializados (Castro, 1996. En Calero, Vives, García, Bernal y Soriano, 2006).

Contra esta realidad, el Comité Regional de la OMS para Europa (2007), decidió como uno de los principales objetivos de su política de salud preventiva es “*reducir la incidencia de las principales enfermedades y lesiones y aliviar el sufrimiento de estos colectivos a partir del compromiso de las escuelas*”. Se entiende que éstas, tienen un papel importante en la participación del proceso de prevención de accidentes fomentando pautas de comportamiento seguras.

La niñez y adolescencia constituyen etapas importantes para el desarrollo pleno del individuo en la vida y son en esos momentos en los que las escuelas actúan en la fase de su desarrollo en que todavía están formándose y modelando su comportamiento. Azeredo y Stephens-Stidham (2003) manifiestan la idea de que los modelos del comportamiento y estilos de vida que normalmente se han desarrollado durante la niñez y juventud determinan la manera en que tratamos los riesgos y conflictos a lo largo de nuestras vidas. Las escuelas pueden ejercer, por tanto, una influencia muy poderosa en este aspecto.

Por todo ello, entendemos que es necesario adoptar medidas educativo-formativas dirigidas a inculcar una postura de prevención en comportamientos y actitudes que les sean útiles para evitar accidentes en el centro educativo y también para ir despertando una conciencia segura y saludable.

Hundeloh y Hess (2003) manifiestan que el éxito y la calidad de la prevención en el sistema educativo se consigue cuando se alcance una mayor implicación de las escuelas, no sólo impulsando la seguridad y salud interna del centro, sino también, sentando las bases para la construcción de una educación en valores preventivos necesarios en una futura vida laboral.

La promoción de la seguridad y salud en la educación debe enfocarse en los actores implicados en la propia vida socioeducativa del centro y, en particular, dirigirse a fortalecer las relaciones y el comportamiento preventivo saludable (Krause, 2000). Para lograr un nivel formativo y actitudinal deseable es conveniente abordar determinados cambios a diferentes niveles: político-administrativo; organizativo cuidando los elementos que inciden en la práctica escolar diaria; en el terreno de las ideas y en el desarrollo de proyectos y modelos que orienten un trabajo continuo e innovador (Hundeloh y Hess, 2003).

En relación a ello, Bruce y McGrath (2005) piensan que una consolidación duradera de comportamientos y actitudes basados en la seguridad y salud de niños y jóvenes en la escuela podría venir a través de fomentar un modelo de acercamiento preventivo que vaya más allá de la realidad instrumental existente y que requiere nuevas herramientas cuyo eje central sería un modelo asesor y orientado a la práctica socioeducativa, entendiéndose en los siguientes términos:

- El fomento de la prevención a nivel formativo se debe concebir desde una concepción holística.
- Dar mayor importancia al sujeto que a los aspectos materiales en el diseño formativo-preventivo de un plan de acción en esta materia.
- Concebir la educación y prevención de forma conjunta a partir de criterios organizativos, humanos y ambientales y las relaciones que se crean entre si.
- Debe dirigirse no solamente hacia la prevención de riesgos de forma conceptual, sino también, al diseño y acceso a recursos y criterios de planificación para que esté de forma íntegra en la escuela.

### **1.1. El concepto de “promoción de la seguridad y salud” en la educación**

Para formar a nuestros niños y jóvenes en comportamientos y actitudes seguras para su desarrollo personal y profesional, debemos clarificar la idea de “promoción de la seguridad y salud” en el ámbito educativo (Vuille y Schenkel, 2003). Tal idea hace referencia al logro del éxito preventivo dentro del contexto escolar, teniendo en cuenta, el conocimiento del “entramado” escolar integrado por el conjunto de estructuras organizativas que definen las condiciones y los rasgos específicos de cada centro. Para

ello las escuelas deben integrar en su cometido de “educar y formar”, dos elementos esenciales (Vuille y Schenkel, 2003):

- Enseñar las habilidades, actitudes y conceptos que la vida y el trabajo requieren
- Ayudar al desarrollo de la personalidad basada en el principio de responsabilidad social.

Específicamente, esto significa que los objetivos, contenidos, métodos de promoción de la seguridad y salud, etc., deben ser compatibles con los objetivos, contenidos y métodos de la enseñanza y formación en la escuela. Para obtener el éxito en este sentido, la promoción de la seguridad y salud no debe suponer una carga adicional a los maestros, sino servir de apoyo para que la escuela aspire a ser una “*good safety school*” (buena escuela segura) en términos de Cummings, Norton y Koepsell (2004).

Es importante conocer cuáles son los diferentes aspectos integrados en la idea de “promoción de la seguridad y salud” y las prácticas existentes relativas a la prevención de accidentes en el contexto educativo. En este sentido, intentaremos mostrarlo de forma clara en los sucesivos apartados que conforman el entramado conceptual del término.

## **1.2. La dimensión subjetiva del término prevención en la enseñanza**

En el contexto de desarrollo, formación y socialización y, por lo tanto, en el contexto escolar, la prevención no es un parámetro objetivo ni una condición estática. De una parte, es apenas posible fijar una escala y un nivel uniforme para la prevención de niños y jóvenes. La prevención depende, sobre todo, de capacidades individuales, cognitivas, de habilidades e ideas; pero, también, depende de condiciones del contexto (Damashek y Peterson, 2002). De otra, estas capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes están en un estado dinámico de aprendizaje constante, especialmente durante la niñez y adolescencia. Pueden cambiar los comportamientos y actitudes preventivos a partir del aprendizaje, de la formación o simplemente a través del enriquecimiento que se obtiene en el contexto donde se encuentre el sujeto. Pero incluso en contextos preventivos, factores como la tensión, la carencia de sueño y el miedo pueden afectar la disposición psicológica a desempeñar un comportamiento seguro y saludable.

Las condiciones ambientales también están cambiando constantemente influyendo de forma decisiva. Colectiva e individualmente, estos cambios pueden tener una influencia negativa o positiva en el sentido “supuesto” de prevención y la sensación de la confianza y la opinión subjetiva del riesgo (Damashek y Peterson, 2002).

La seguridad y la salud en materia educativa debe, por tanto, entenderse como resultado de un proceso de ajuste constante del entorno socioeducativo que exige e influye, de una parte, y las capacidades conceptuales e inquietudes determinadas por uno mismo, de otra. El eje clave de este proceso no está asociado íntegramente a una sensación de amenaza, ni ser amenazado, social, emocional, física e intelectualmente.

Esta interpretación conceptual se basa fundamentalmente en la aceptación de la idea relativa a que la seguridad y salud del sujeto no se alcanza en última instancia de forma consistente a menos que estén referidas a su propia participación y actúen por iniciativa propia.

En palabras de Damashek y Peterson (2002) la subjetividad del concepto de prevención en materia educativa en el diseño de un modelo de “promoción de seguridad y salud”, no releva a los profesores de sus deberes del cuidado y de la supervisión, de su responsabilidad ante la salud de sus alumnos y de la propia formación preventiva. Sin embargo, se debe impulsar la adaptación y flexibilidad de sus medios pedagógicos a las medidas y conceptos preventivos requeridos.

## **2. IMPULSO DE LA PREVENCIÓN EN LA EDUCACIÓN**

### **2.1. Los riesgos y recursos**

La “promoción de la prevención” en la educación no se dirige exclusivamente al modelo del factor de riesgo centrado en identificar los factores que aumentan la probabilidad de accidentes o el comportamiento que constituye un riesgo a la salud, sino que debe concentrarse en los recursos con los que cuenta la escuela, es decir, las características y capacidades que ayudan a mantener, mejorar o restaurar la prevención subjetiva y objetiva y, de forma amplia, la salud. (Dowd, Keenan y Bratton, 2004).

Diferentes autores como Dilillo, Peterson y Farmer (2002) coinciden en que los requisitos básicos para mantener o reconstruir la idea de prevención, parten del conocimiento relevante que se tenga sobre seguridad, así como de la capacidad y sentido común que se adopte de forma cotidiana en la práctica. Aluden al sentido de “coherencia” cuyo significado viene dado principalmente por la duración de un estado o sensación dinámica de la confianza en uno mismo, en la gente, etc. y se caracteriza por:

- Las propias demandas del ambiente deben ser comprensibles (*comprensibilidad*). En la escuela esto debe dar lugar a un reconocimiento realista del riesgo.
- Los recursos deben estar disponibles o se pueden transformar para manejar estas demandas (*flexibilidad*). Los niños y los jóvenes, con un sentido de la coherencia, son capaces de protegerse contra peligros, rechazando el incorporar situaciones aventuradas o también, adquiriendo capacidades y habilidades adicionales, tales como, aprender a caerse o balancearse correctamente, etc.
- Las demandas que se puedan plantear por parte del sujeto se consideran como desafíos que deben ser analizados en el propio contexto educativo y estudiado desde una perspectiva global (*plenitud del significado*).

Las competencias y las capacidades que pueden proporcionar a niños y jóvenes una adaptación al entorno vienen dadas desde la educación y la formación en materia



preventiva. Esto permite a los sujetos manejar con eficacia los requisitos y los desafíos de su propia vida en la práctica (International Planning Committee, 2002). Las principales capacidades y competencias que deben adoptar desde una perspectiva formativo-preventiva son: la toma de decisiones, solución de problemas, desarrollar capacidades para comunicarse, capacidades sociales y personales, etc., es decir, esos aspectos son los que permiten a los niños y a los jóvenes tomar el control y formar su propia concepción de la prevención.

Towner y Dowswell (2002) hacen hincapié en la necesidad de reflexionar sobre la utilización de recursos y estrategias que tengan como finalidad únicamente la adquisición de comportamiento seguros y saludables. Estos autores piensan que poner en marcha una serie de actividades y actuaciones preventivas deben estar bajo el marco “comprensivo” de la educación, es decir, se debe realizar de forma reflexiva y coherente con su entorno. En este sentido, los métodos de enseñanza “comprensiva” aplicados a la prevención tienen efectos positivos ya que, desde una visión práctica, podemos observar, que la adquisición de un comportamiento preventivo, realizado de forma reflexivo-comprensiva, conlleva una actitud segura y consciente del riesgo (Hundeloh y Hess, 2003).

## **2.2. La seguridad y el riesgo como contenido educativo-formativo**

La promoción de la prevención no se debe comparar, de forma taxativa, con la protección y la minimización de riesgos. Por lo tanto, un comportamiento consciente preventivo se define como un elemento independiente que ha aprendido a actuar de forma responsable y a ocuparse de los riesgos de una manera competente (Guldbrandsson y Bremberg, 2004).

Esta es la razón por la cual es tan importante que la prevención permita la aventura, la exploración y el riesgo tomando como referencia la legislación y los límites del contexto. El concepto de “*riesgo*” se entiende como la capacidad y la buena voluntad de reconocer riesgos y peligros, para saber ocuparse de ellos y, en caso de necesidad, eliminarlos, de tal modo que se crea un nuevo y más seguro espacio de convivencia y bienestar (Hall-Long, Schell y Corrigan, 2001).

A lo largo del proceso enseñanza-aprendizaje del sujeto, se necesita que los alumnos adquieran una determinada actitud frente al riesgo como eje clave en el diseño de un modelo formativo para promover la prevención en la escuela (Guldbrandsson y Bremberg, 2004). Entre otras cosas, esto también significa ocuparse de riesgos verdaderos. Por razones legales y pedagógicas, los profesores e incluso los alumnos pueden encontrar esos riesgos para poder manipularlos en su aprendizaje o pueden observarlos integrándose en una situación de riesgo para obtener una mayor información de la situación aprendida. Las situaciones de riesgo se deben diseñar para evitar cualquier daño a la salud. Específicamente, esto significa que los alumnos deben tener una visión realista de cómo ocuparse del riesgo mientras que ocurre; por ejemplo, en actividades de ocio y tiempo libre, dentro del aula, etc.

En cualquier caso, ¿qué se requiere para adquirir la capacidad de manipular o integrar un riesgo desde una perspectiva formativa? La respuesta nos viene dada desde la idea de que se hace necesario lograr un equilibrio razonable entre el nivel de la

expectativa, la dificultad de la tarea y el grado de capacidad (Johnston y Rivara, 2003). Por una parte, esto requiere que los profesores posean la capacidad técnica y un sentido de la responsabilidad y, por otra parte, que sean capaces de identificar y de interpretar la participación en las situaciones peligrosas o de riesgo, así como, el diseño y desarrollo de un marco conceptual del conocimiento preventivo a enseñar.

Por lo tanto, según Dilillo, Perterson y Farmer (2002) integrar el concepto de riesgo en la promoción de la prevención en materia formativo-educativa es razonable y necesario porque el comportamiento relacional del riesgo es parte del desarrollo normal de niños y jóvenes.

### **3. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN**

Para Eichel y Goldman (2002) un elemento importante en la “promoción de la prevención en las escuelas” debe responder a la cuestión de qué se necesita para modificar e integrar la prevención en nuestro comportamiento diario. La respuesta, en un principio, nos viene dada a partir de tres aspectos a tener en cuenta:

- Qué tipo de procesos comunicativos y de participación se deben exponer para promover el concepto de seguridad y salud en la escuela.
- Cómo reforzar una actitud positiva hacia un comportamiento preventivo que ha sido aprendido.
- Cómo despertar el interés del sujeto para hacer uso del conocimiento y capacidades preventivas adquiridas y que éstas se traduzcan en acciones que promuevan la seguridad y la salud en su realidad social.

Siguiendo a Eichel y Goldman (2002), la conceptualización de la “*promoción de la prevención*” en la educación se debe ampliar hacia una perspectiva formativo-pedagógica (“*safety education*”: Educar en seguridad) para que seamos conscientes, tanto los formadores como el alumnado, del sistema de relaciones que se manifiestan tanto en lo personal como en lo profesional. La “promoción de la prevención” asume que las modificaciones al comportamiento y a las decisiones sobre cómo comportarse no ocurren en un vacío sino se relacionan con las situaciones diarias, es decir, donde quiera que viva la gente, trabaja, aprende y juega y pasa la mayor parte de su tiempo.

Para Hall-Long, Schell y Corrigan (2001) la escuela puede proporcionar este tipo de aprendizaje, no sólo a niños y jóvenes, sino también, al personal docente. El diseño estructural, organizativo y social del contexto escolar puede tener una influencia importante en el comportamiento seguro y saludable en los diferentes agentes que intervienen en él.

La “promoción de la prevención” viene circunscrita desde el individuo hasta el conjunto de recursos y estructuras que actúan sobre él (Girasek y Gielen, 2003). Aceptando la existencia de otras condiciones influyentes que permiten mantener o mejorar la seguridad y salud. Por lo tanto, la “promoción de la prevención” se refiere a diseñar la escuela como un lugar de trabajo que sea apropiado y adaptado en función de

las necesidades de alumnos y de profesores. Un aspecto que tiene un papel importante en este contexto es, obviamente, el clima de la escuela.

Un estudio de Gresham, Zirkle, Tolchin, Jones, Maroufi y Miranda (2001) sobre modelos de promoción de la salud en las escuelas concluye que del sexto grado hacia adelante, el clima de la escuela tiene una influencia mucho más importante en el bienestar, la salud y en el conocimiento que adquieren niños y jóvenes. En este sentido, podemos interpretar que el fomento de hábitos y comportamientos saludables en el alumnado quedará manifiesto desde su salida del contexto educativo formal.

### **3.1. Objetivos y campos de la acción preventiva en el contexto escolar**

Teniendo en cuenta el carácter formativo y educativo que la escuela tiene como misión principal, los modelos de “promoción de la prevención” en estos contextos deben tener los siguientes objetivos:

- Promover, no sólo en el alumnado y personal docente del centro, sino también, en el personal de administración y servicios, acciones de carácter formativo para que este colectivo se inserte en el impulso preventivo del centro.
- Asegurarse de que la escuela sea un ambiente que facilite las diferentes opciones que la prevención manifiesta, para que se pueda reducir al mínimo los problemas de seguridad y salud en todos sus miembros y lugares del centro.

Estos objetivos se pueden alcanzar en última instancia solamente si la promoción de la prevención en el contexto educativo es una medida interdisciplinaria e integrada en los diferentes contenidos propios de cada materia (Llacuna y Soriano, 2003).

Esto es necesario porque la enseñanza y la formación ocurren no sólo en el aula sino también en el conjunto del contexto educativo, es decir, tanto en espacios dedicados a la enseñanza en sí, como en zonas lúdicas y de ocio (patio de la escuela), convirtiéndose en elementos sustanciales del proceso enseñanza-aprendizaje entre alumnos y profesores del centro. Para Llacuna y Soriano (2003) es importante diseñar y planificar, dentro de un modelo preventivo en la escuela, el fomento de actitudes conscientes en seguridad y salud para corresponder con los criterios y las condiciones de los procesos de aprendizaje desarrollados en la escuela.

En este sentido, la “promoción de la prevención” debe relacionarse con el sistema escolar en su conjunto. Los problemas individuales que necesitan ser identificados por la escuela o por la gente que trabaja allí pueden ayudar a estimular procesos informativos y formativos, es decir, ellos pueden servir como puntos de anclaje para los procesos de construcción de la realidad educativo-preventiva.

Por lo tanto, en palabras de Young (2005) la puesta en práctica de este tipo de medidas en la escuela viene reflejada, por ejemplo, en el reajuste del patio de la escuela, manejo de sustancias peligrosas, ejercicios físicos, etc., este tipo de medidas que se extraen de la realidad cotidiana del centro promulgan el eje clave de la “promoción de la

prevención” que se encuentra entre el colectivo docente y el aparato institucional de la enseñanza (Equipo Directivo y administración) para enseñar dentro de las labores docentes el sentido del desarrollo de actuaciones que la administración debe impulsar en aras de la prevención.

Esto implica no sólo medidas iniciadas que se mantengan en el transcurso de los diferentes niveles educativos sino que tenga una continuidad desde procesos de revisión e innovación para reajustar a la realidad del centro educativo. Las fuerzas institucionales inherentes al sistema se deben acoplar para este propósito para emplazar un proceso que desarrolle lo iniciado y que tenga como horizonte la autonomía de la organización educativa en el impulso de la prevención.

La “promoción de la prevención” como componente del desarrollo de la escuela, tiene que desencadenar una cooperación activa del colectivo docente en su totalidad, es decir, tutores, coordinadores, jefes de departamento, orientadores, y sobre todo del Equipo Directivo y de padres y madres. En este proceso, el Equipo Directivo y los padres-madres son los principales agentes para impulsar de forma práctica y consuetudinaria actuaciones preventivas del resto de compañeros docentes y los alumnos en el contexto familiar. En cualquier caso, la “promoción de la prevención” como elemento de innovación y participación en la escuela debe tener en cuenta apoyos en el desarrollo de modelos de integración de la prevención a nivel teórico-práctico (Gordon y Turner, 2003).

Estos apoyos se definen a través de los agentes supervisores del sistema educativo, de la financiación y de la estructura y organización del centro. El agente supervisor del personal docente se entiende como asesor en un proceso didáctico activo, en la investigación y la autoevaluación, la reflexión y la formación permanente del docente. El elemento de la financiación se manifiesta en términos de recursos tanto materiales como humanos para complementar la acción educativo-preventiva del docente.

El desarrollo organizativo y estructural de los centros educativos nos viene dado por la creación de pautas que manifiesten un carácter flexible y adaptado a las exigencias de la realidad que le rodea. Esto es, una escuela donde, con la acción práctica, los profesores puedan cambiar su rutina diaria de manera que se pueda conseguir con éxito una enseñanza de calidad y motivadora en los intereses del alumnado, es decir, adaptar el organigrama preventivo de una realidad social consolidada como es la empresa, al centro educativo tanto en responsabilidades como en obligaciones (Miller, Romano y Spice, 2000).

Para Miller, Romano y Spice (2000) la puesta en práctica de estos objetivos requiere diversas medidas y actividades que según su contenido, se pueden agrupar en cinco campos de acción:

- Edificio y equipo: donde se encontraría el aulario, espacios de la administración, claustro, consejo escolar, departamentos y/o seminarios, etc.
- Organización y desarrollo de la organización: enseñar el clima, normativa interna de organización y funcionamiento, el proyecto educativo del centro,

elementos que intervienen en el proceso comunicativo, participación, planificación, etc.

- Educación: contenido de la lección, planeamiento y puesta en práctica de lecciones, primeros auxilios, etc.
- Formación: prevención de la violencia, capacidad para el trabajo en equipo, independencia, capacidad auto-reflexiva, etc.
- Condiciones políticas y del marco social: regulaciones y leyes, plan de estudios y pautas, trabajar con los padres, las nuevas tecnologías, la cooperación, relaciones públicas, etc.

Es importante acentuar la idea de interdependencia entre estos campos de acción. En cualquier caso, la descripción de los campos de acción y, especialmente, los diferentes ejemplos que forman estos ámbitos, demuestra que hay muchas interfaces y posibilidades del establecimiento de una red entre estas líneas de actuación con otros asuntos que también forman parte de la prevención y que se suscriben en tareas educativas interdisciplinarias como por ejemplo, la educación medioambiental, educación vial, educación para el consumo, etc. Por lo que, en el trabajo práctico, se hace necesario cooperar con otras instituciones que no tengan que ser de forma taxativa organismos o ámbitos que se ocupen de cuestiones de seguridad y salud.

### **3.2. Principales medidas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención**

Las diferentes medidas para fomentar la promoción de la prevención en las escuelas dependen de las estructuras y de los sistemas existentes en cada centro educativo. Para Jensen y Simovska (2002) las medidas que pueden darnos una orientación del trabajo de la prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje son:

#### **A. Cualificación**

Uno de los criterios importantes en la enseñanza de la prevención es el de cualificar al profesorado a través de métodos de trabajo orientados a la práctica junto con la existencia de agentes externos que complementen esta formación. Las medidas formativas incluyen, por ejemplo, cursos de aprendizaje, seminarios, reuniones de expertos, congresos, negociaciones del profesional, discusiones de mesa redonda, negociaciones sobre temas del especialista, etc.

#### **B. Comunicación**

El trabajo comunicativo que emana del proceso enseñanza-aprendizaje abarca el diseño y uso de diversos mecanismos (principalmente anuncios, carteles, folletos, periódicos, videos, Internet y CDs-DVDs), que permitan una circulación amplia del contenido de los recursos comunicativos utilizados. Las medidas de comunicación del personal docente y alumnado son convenientes para consolidar y especificar el contenido de cualquier material dado y para proporcionar un conocimiento inicial de la prevención a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

### **C. Capacidad directiva y asesora**

La enseñanza de la prevención no solamente debe formar y enseñar sino también asesorar y dirigir el proceso hacia el logro de la integración de la prevención como elemento cultural en la realidad social. Esto quiere decir que, tanto el Equipo directivo como el supervisor, deben proporcionar la ayuda necesaria y la colaboración oportuna en el diseño y uso de materiales y recursos para enseñar prevención (Gordon y Turner, 2003).

### **D. Garantía de calidad del proceso**

Para promover e integrar la seguridad y la salud en la escuela se deben aplicar medidas efectivas que nos garanticen la calidad y el éxito en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este requisito no sólo se cumple con la realización necesaria de la evaluación de medidas preventivas que se hayan adoptado en el proceso formativo sino también en la preparación, y fundamentación científica básica (investigación básica). También se necesita ir más allá de todo esto, a partir del desarrollo y evaluación de estrategias innovadoras y métodos utilizados, como por ejemplo, la puesta en práctica de proyectos pilotos, elaboración de reglas básicas en el marco de regulaciones de la escuela, etc.

Según Hundeloh y Hess (2003) es necesaria una serie de criterios y/o medidas que se deben tener en cuenta al proyectar el proceso de promoción de la prevención y su implicación en la escuela:

1. *Las medidas deben tener una fundamentación teórica y legítima.* Particularmente, debe indicar qué factores serán influenciados por las medidas adoptadas, se deben tomar los mecanismos eficaces y qué efectos deben esperar (a corto, medio y largo plazo).
2. *Las medidas para la promoción de la prevención necesitan tener un carácter interdisciplinario* y tener en cuenta los acercamientos teóricos y metodológicos de las varias disciplinas implicadas. Las ciencias de la salud han demostrado que los problemas de salud pueden ser resueltos a menudo solamente si diversas disciplinas trabajan juntas.
3. *Para enseñar prevención tanto a docentes como al alumnado necesitan ser bien definidos dentro del proceso.* En un primer momento, las intervenciones didácticas deben ser trabajadas de forma generalizada para conocer el contexto de aprendizaje y posteriormente ir aterrizando en las propias necesidades surgidas de forma específica en cada uno de los enclaves de aprendizaje y enseñanza.
4. *Las necesidades que surjan de los agentes participantes en el proceso de enseñanza deben ser analizadas claramente.* En el campo de la “promoción de la prevención” muchas medidas se desarrollan dentro de un contexto teórico-conceptual y, por lo tanto, sin ninguna referencia a las necesidades reales del grupo participante en el proceso. Por lo tanto, es deseable y absolutamente necesario involucrar a los grupos de enseñanza-aprendizaje en el diseño y planificación de las estrategias didácticas y contenidos a impartir en materia preventiva.

5. *La flexibilidad y adaptación del proceso enseñanza-aprendizaje debe ser también considerado.* El fomento y promoción de la prevención debe ser un trabajo continuo y adaptado en función de las necesidades surgidas en cada contexto educativo. Al tener en cuenta este aspecto es necesario tener presente que la escuela no es un contexto homogéneo. Los diferentes contextos educativos están influenciados básicamente por el entorno socioeconómico en el que se encuentra junto con el apoyo que recibe de la Administración.

Entendiéndose el centro educativo como unidad pedagógica, cada escuela proporciona diversas condiciones al proceso de enseñanza-aprendizaje de la prevención (en términos de organización y de contenidos a impartir). Esto significa que las condiciones del entorno educativo al que se enfrenta el proceso de enseñanza pueden ser utilizadas para aumentar el efecto de una medida o de un proyecto en materia preventiva.

6. *Es importante combinar lo relativo a la conducta a formar y fijar la implicación relacionada con esa conducta aprendida.* Las intervenciones relativas a la conducta en el aprendizaje de la prevención no tienen que manifestar simplemente el reflejo de unas condiciones sociales y estructurales determinadas, sino que, deben ir hacia una retroalimentación del proceso, es decir, una implicación y la proyección del conocimiento extraído después de haber valorado el trabajo realizado. Un ejemplo en este sentido sería el diseño de una iniciativa para promover la prevención en la escuela teniendo en cuenta la readaptación del patio del centro educativo a los requisitos del alumnado y docentes.

7. *Es necesario considerar los componentes emocionales junto con la gran variedad de estrategias didácticas a seguir en la enseñanza de la prevención.* Muchos proyectos y métodos de enseñanza de la prevención se concentran en el nivel cognoscitivo transmitiendo un conocimiento de la prevención relevante. Diferentes autores han demostrado que un proceso de enseñanza debe considerar tres fases para asumir lo aprendido, a saber: conocimiento-actitud-comportamiento. El objetivo primordial del proceso de enseñanza de la prevención debe ser alcanzar un cambio en la actitud de alumnado y profesorado. La prevención debe ser algo donde el profesorado y el alumnado pueden experimentar y percibir por sí mismos. El eje clave no puede ser la formación desde una perspectiva negativa del mensaje, sino ofrecer mensajes positivos que pueden también ser experimentados con los sentidos.

En cualquier caso, los alumnos deben recibir el entrenamiento en sus habilidades y capacidades que vayan adquiriendo. Diversos instrumentos didácticos necesitan ser elegidos para este propósito para que puedan ser administrados al mayor número de niveles educativos posibles.

8. *La promoción de la prevención debe ser un camino equilibrado y consistente* y ser conscientes de que el éxito se conseguirá a medio y largo plazo entendido como un proceso continuado y debe ser encajada en un marco educativo-formativo (*school development*).

Las evaluaciones realizadas sobre actuaciones para promocionar la prevención en la educación han demostrado que las campañas aisladas tienen muy poco efecto en los destinatarios. Si el proyecto dura un periodo más continuado en tiempo y espacio

puede proporcionar una interrupción agradable a la rutina de la escuela y pueden exhibir un impacto considerado a largo plazo, especialmente más allá del entorno educativo formal. Las campañas selectivas y las medidas aisladas, sin embargo, son razonables y necesarias como medidas para sensibilizar sobre el problema o como un punto de partida para otras actividades. Son necesarios eliminar procesos de enseñanza que sean impuestos o no han sido negociados con los afectados en la enseñanza de la prevención.

9. *Los proyectos y las acciones necesitan ser evaluados.* Sin una demostración de su eficacia, será difícil a largo plazo observar una integración efectiva de la prevención en la realidad social, ya que podemos encontrar deficiencias en el proceso de nuestras acciones en los recursos utilizados, estrategias didácticas, etc.

10. *La cooperación con otros agentes, ya sea la Administración o entidades privadas es necesaria para lograr los objetivos perseguidos* porque:

- El éxito de una medida o pauta a seguir en un determinado contexto de trabajo puede tener una aplicación práctica en el entorno que nos ocupa (intercambio de experiencias/información).
- Los recursos de la escuela son limitados y las oportunidades para la implicación no deben ser limitadas. Es importante tener en cuenta que demasiados proyectos y actividades tendrían un efecto de desmotivación.
- Los procesos que se desarrollen para enseñar la prevención deben ser diseñados de una manera tal que se manifieste una ganancia en términos de bienestar y salud para todas las partes implicadas.

#### **4. LA CULTURA DE LA PREVENCIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO**

La cultura de la prevención de riesgos busca la excelencia en la calidad de vida laboral y se fundamenta en el compromiso y la participación educativa (Nielsen, 2004). Ciertamente, puede resultar extraño hablar de cultura de la prevención como una novedad, pues hace ya más de diez años que existe en nuestro país un marco legal que presenta la cultura de la prevención como el eje, el objetivo y el medio fundamental para conseguir una mejora efectiva de las condiciones de trabajo.

Existen diferentes enfoques para abordar la prevención y cada uno de ellos puede resultar útil de algún modo. Una condición de éxito necesaria, pero no suficiente, es la participación de la totalidad de los agentes que integran un centro educativo y, además, que tal participación vaya acompañada del compromiso visible de todos los agentes implicados hacia esa cultura de la prevención (Scheerens, 2000).

En definitiva, la prevención debe integrarse en el día a día de la actividad, escolar y laboral, como un auténtico “estilo de vida” y no como una imposición. La nueva cultura de la prevención es algo que ya existe realmente en nuestro entorno y que se está implantando, aunque de forma no tan rápida como pudiéramos desear.

La Conferencia Internacional de presentación de la Estrategia Comunitaria en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo 2002-2006, publicó un documento titulado



“Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad”, cumpliendo así el compromiso establecido en la Agenda Social Europea. Existe una abundante normativa y experiencia acumulada en su aplicación tanto en prevención de riesgos laborales como en salud laboral, no obstante, se resalta la necesidad de producir y difundir códigos de buenas prácticas, así como guías técnicas de aplicación.

En relación con la cultura de la prevención en el ámbito educativo, se han de tener en cuenta una serie de aspectos que subyace a la enseñanza de la prevención:

1. La cultura de la prevención sólo puede darse como resultado de un proceso de aprendizaje que debe dar comienzo en edad infantil y mantenerse a lo largo de toda la vida. En los primeros niveles formativos, el aprendizaje debe integrarse en la formación en valores, concretamente dentro del valor "salud". Como en toda enseñanza de valores, la metodología ha de ser de carácter transversal y debe presentar los riesgos de la propia escuela como un primer ejemplo de riesgos laborales.
2. Hacemos especial referencia a la modalidad representada por la Formación Profesional por su especial vinculación con el mundo del trabajo. En ella sería interesante integrar las actividades preventivas en el propio proceso formativo curricular y, especialmente, en sus aspectos prácticos. El concepto sería “un trabajo está bien hecho si se hace de manera segura”.
3. Entendemos que la formación preventiva debe estar presente en los niveles superiores del sistema educativo por estar conectados con el mundo laboral, pero, hacemos especial referencia a aquellos estudios dirigidos a la formación de profesores por la incidencia que podría tener en la adquisición de una cultura preventiva en niños y jóvenes.
4. El desarrollo de la cultura de la prevención exige un refuerzo de colaboración entre las autoridades laborales y las educativas que debe incluir, como un primer eslabón, la formación del profesorado.

En relación con los nuevos riesgos y mercado de trabajo, debemos concienciarnos de que integrar la prevención en el ámbito educativo en el conjunto de actividades y modelos de enseñanza, es fundamental y prioritario, considerando las particularidades sociales, culturales y psicofísicas de los agentes implicados (Weare y Markham, 2005).

Asimismo, debemos estudiar las “*costumbres*” (comportamientos colectivos) dado que son la base fundamental para investigar por qué algunas sociedades se resisten y mantienen conductas de riesgo poco saludables e insanas. Los programas de seguridad centrados en intervenciones sobre las conductas como antecedentes de los accidentes (*behaviour based safety*) y basados en el refuerzo de las conductas seguras y en la retroalimentación, no son una "receta mágica" ni una solución universal (Miller, Romano y Spice, 2002).

La prevención de los riesgos emergentes como el estrés, la ansiedad, la depresión y el acoso, requiere acciones educativas coordinadas con las políticas de salud

pública. Para Rivara (2001a) es necesario estudiar estos riesgos de manera interdisciplinaria desde sus diversas perspectivas: educativa, social, psicológica y ergonómica. La integración de los objetivos de salud y seguridad en el conjunto de las políticas comunitarias, en particular las de empleo, salud pública y educación, deben reforzarse a fin de mejorar las sinergias en objetivos comunes. Este es el marco de actuación general.

Es evidente que la denominada cultura preventiva se debe iniciar en los centros escolares integrándose en su estructura organizativa y debe hacerse visible en todos los niveles y etapas educativas. No podemos hablar de una formación integral en la sociedad, si la escuela no interviene decididamente en la formación en valores (Schall, 2004). Los valores se fundamentan en creencias y actitudes que se aprenden en las etapas primeras de la vida (infantil y primaria) donde la capacidad de aprendizaje es mayor, por ello, es necesario que los valores relacionados con la salud y la seguridad se trabajen en el aula y en el centro, se visualicen y analicen desde diferentes patrones de comportamiento y se aprendan desde la realización de buenas prácticas para proporcionar al alumnado las "formas" de vida más saludable y segura posibles.

En la Declaración de Roma (2004) sobre la integración de la prevención en la educación y la formación se pidió al Consejo Europeo de Asuntos Sociales, al Parlamento Europeo y a la Comisión Europea que se plantearan tomar medidas especiales para aplicar las directrices europeas de empleo de los estados miembros para garantizar:

- La educación y la formación sobre los principios de seguridad y salud se mencionen como medio para conseguir puestos de trabajo más seguros y sanos y como una herramienta importante para mejorar la calidad del trabajo.
- En las directrices de empleo se incluyan objetivos cualificados y cuantificados para preparar a los jóvenes para la vida laboral mediante la educación y la formación.
- La fijación de objetivos y estrategias de desarrollo sean coherentes para preparar a los niños y a los jóvenes para la vida laboral mediante la educación y la formación.
- El establecimiento de objetivos cualificados se dirigirán a mejorar el entorno de trabajo en las escuelas y otros establecimientos de enseñanza.
- Elaborar "criterios" de formación, programas, investigación y especialmente, evaluación de los conocimientos adquiridos y de las oportunas modificaciones de conductas y actitudes.
- Formar al profesorado y ampliar la formación de asesores y asesoras.

En cualquier caso, se trataría de establecer propuestas y programas formativos dirigidos a profesores y alumnos a partir de un esquema planificado: definición de los objetivos, determinación de las conductas inseguras e insanas a modificar y evaluación de los resultados. Estamos hablando de una planificación del proceso de enseñanza y

aprendizaje de la citada cultura de la prevención, así como, de los comportamientos que conllevan riesgos, tanto del alumnado como del profesorado.

Dado que la cultura de prevención se aprende, la persona que participa en el proceso se asemeja a quien investiga, que persigue un modelo para comprender el tema estudiado. Con la ayuda del profesorado se elabora el modelo, practica su utilización y la evalúa. Este proceso requiere motivación, orientación, integración de los nuevos conocimientos, interiorización y aplicación. El compromiso personal y colectivo con la seguridad y la salud surgen de la concienciación, a partir de la información y la formación.

La motivación y la participación son de vital importancia. El profesorado ha de dar primero este paso para después facilitar y dinamizar el proceso de aprendizaje del alumnado en conductas sanas y seguras que eviten o minimicen los riesgos que les rodean. Los riesgos que pudieran afectar a los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza, según el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010), agrupados según las áreas preventivas serían:

### **1. Área de Seguridad en el trabajo.**

- Seguridad en los lugares de trabajo (laboratorio, taller, patio, gimnasio, aulas, comedores, cocinas, trabajo de oficina, etc.).
- Incendios.
- Instalación eléctrica.
- Manipulación de objetos y equipos necesarios.
- Herramientas manuales y automáticas.
- Máquinas.
- Transportes (atropellos o golpes con vehículos, etc.).
- Aparatos a presión y gases.

### **2. Área de Higiene Industrial**

- Contaminantes biológicos.
- Contaminantes químicos.
- Calor/frío (estrés térmico).

### **3. Área de Ergonomía**

- Alteraciones de la voz.
- Riesgos relacionados con la carga física de trabajo.
- Ventilación y climatización.
- Ambiente acústico (efectos que el ruido provoca sobre la salud de las personas).
- Pantallas de visualización de datos.
- Iluminación.

### **4. Área de Psicología**

- Riesgos relacionados con la carga mental.

- Factores de la organización.
- Factores relacionales.
- Factores psicosociales.
- Estrés, síndrome de Burnout, y otros.

Otro aspecto fundamental de la prevención en el ámbito educativo es la formación permanente, así como la formación continua dirigida fundamentalmente al profesorado. En este sentido, en este tipo de formación deben incluir como eje clave, aquellos riesgos que se desencadenan en los centros educativos y las pautas para su prevención. También forma parte de esta cultura preventiva la vigilancia de la salud. Es importante conocer el estado de salud individual y colectiva de las personas que trabajan en un centro. Se debe colaborar en este sentido para poder facilitar el estudio sobre la actuación de los factores de riesgo sobre la salud de las personas y detectar cuándo se producen situaciones en que la seguridad o la higiene no han sido capaces de prevenir adecuadamente (Azeredo y Stephens-Stidham, 2003).

Finalmente, podemos concluir que para conseguir una integración efectiva de la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo y, por supuesto, trabajar en aras de una mayor seguridad y salud laboral tanto para el colectivo docente como para el alumnado, se deberían seguir una serie de líneas de actuación que la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud (OSHA, 2004) ha recomendado:

1. Al terminar la enseñanza obligatoria, el alumnado debe disponer de un conocimiento básico de las cuestiones de salud y seguridad en el trabajo y de su importancia, así como de sus derechos y responsabilidades.
2. El alumnado de cursos universitarios y de formación profesional, incluido el de escuelas de negocios y otras disciplinas profesionales, deberá recibir la información y la formación pertinentes en materia de SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) como parte del curso.
3. La formación en prevención ha de constituir una parte integral de la preparación y la organización de programas de experiencia laboral.
4. Las personas responsables de la formulación de políticas de educación, empleo y prevención de riesgos laborales deben cooperar para incluir la seguridad y salud en el trabajo en la educación en las áreas referidas anteriormente.
5. En el ámbito de la Educación y la Formación Profesional:
  - Adopción de políticas para garantizar que la formación en materia de riesgos forme parte del plan de estudios docentes de cada alumno y alumna.
  - Adopción de políticas para garantizar que quienes ejercen profesiones en las que la seguridad es un componente fundamental reciben formación adecuada sobre gestión de riesgos.
  - Promoción de la integración de la prevención en las acciones, los acuerdos y las políticas en materia de educación.

- Concienciación del profesorado de que debe contribuir a garantizar que las personas jóvenes inicien de manera segura y saludable su vida laboral, y que la sensibilización respecto a los riesgos y su prevención sea promovida en empresas, colegios y facultades mediante proyectos de investigación, actividades, estudios y análisis de experiencias.

## **CAPÍTULO 3**

### **La prevención de riesgos laborales en la legislación educativa**

1. CONTEXTO LEGISLATIVO DEL DERECHO A LA SALUD	57
2. FOMENTO DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO LEGISLATIVO	58
3. MARCO DE ACTUACIÓN PREVENTIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR	60
3.1. Actuaciones normativas actuales de la prevención en el contexto educativo	62
3.1.1. Estrategia preventiva en el ámbito educativo de la Administración General del Estado	62
3.1.2. La prevención escolar en la Comunidad de Andalucía	63



## CAPÍTULO 3

# LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA

---

### 1. CONTEXTO LEGISLATIVO DEL DERECHO A LA SALUD

La Constitución Española, en los artículos 15 y 43, reconoce el derecho a la vida, a la integridad física y a la salud de la ciudadanía. Compete a los poderes públicos organizar y tutelar la salud pública a través de medidas preventivas y de las prestaciones y servicios necesarios. El Acta Única Europea, en su artículo 118a, obliga a los Estados miembros a establecer disposiciones para la protección de la salud de los trabajadores y trabajadoras y la mejora del medio ambiente de trabajo. Igualmente, la OIT, en el Convenio 155, insta a los Gobiernos a formular políticas de prevención de riesgos laborales.

Además, la Constitución Española, en el artículo 40.2, impone a los poderes públicos la obligación de velar por “*la seguridad e higiene en el trabajo*”, lo que constituye un claro mandato a desplegar, en el peculiar ámbito de la relación del trabajo, y de la formación y enseñanza como una actividad suplementaria de protección de la salud de la ciudadanía. En cumplimiento de estas prescripciones, en nuestra legislación se reconoce a los trabajadores el derecho a la protección de su salud en el trabajo (Art. 14 de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, LPRL).

Dado el carácter fundamental del derecho protegido, el personal docente ha de tener a su disposición mecanismos que le permitan conocer que tal derecho se protege efectivamente. La norma les reconoce, individual y colectivamente, los derechos de información, participación y representación. (LPRL, arts. 14, 18, 20, 33, 34 y 36). Los poderes públicos intervienen y tutelan la relación laboral, dictan normas concretas de protección, vigilan su aplicación y sancionan los incumplimientos (LPRL, arts. 5 a 13).



La LPRL fija los principios generales de tutela de la salud y establece derechos, obligaciones y competencias de las personas que intervienen en el proceso preventivo.

Esta ley, articulada sobre los principios de eficacia, coordinación y participación, al tiempo que inspirada por los objetivos de responsabilidad y cooperación, vino a cumplir la exigencia de un nuevo enfoque normativo dirigido a poner término a la falta de visión unitaria de la prevención de riesgos laborales, a actualizar regulaciones ya desfasadas, a adecuar la legislación nacional a la legislación comunitaria sobre seguridad y salud en el trabajo, así como a regular situaciones nuevas no contempladas con anterioridad.

La aplicación de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, así como de sus disposiciones de desarrollo o complementarias y demás normas relativas a la adopción de medidas preventivas en el ámbito laboral, persigue no sólo la ordenación de las obligaciones y responsabilidades de los actores inmediatamente relacionados con el hecho laboral, sino el fomento de una nueva cultura de la prevención.

De este modo, la exigencia de una actuación en la Administración desborda el mero cumplimiento formal de un conjunto de deberes y obligaciones, requiriendo la planificación de la prevención desde el momento mismo del diseño de la política educativa, la evaluación inicial de los riesgos inherentes al trabajo y su actualización periódica a medida que se alteren las circunstancias y varíen las condiciones de trabajo, así como la ordenación de un conjunto coherente e integrador de medidas de acción y control preventivo de los riesgos.

Desde la entrada en vigor de la LPRL, los poderes públicos, Estado y Comunidades Autónomas, los agentes sociales, los trabajadores y demás entidades dedicadas a la prevención de riesgos laborales han desarrollado un ingente esfuerzo, en todos los órdenes y cada uno en el ámbito de su responsabilidad, que ha dotado a este país de un marco homologable en esta materia a la política común de seguridad y salud en el trabajo de la Unión Europea y a las políticas desarrolladas por sus estados miembros.

La Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales, tiene por objeto afrontar la ejecución de las medidas contenidas en el Acuerdo de 30 de diciembre de 2002 que requieren para su puesta en práctica una norma con rango de ley formal y que se refieren a dos ámbitos estrechamente relacionados: por un lado, la reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales; por otro, el reforzamiento de la función de vigilancia y control del sistema de Inspección de Trabajo y Seguridad Social.

## **2. FOMENTO DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN DESDE EL CONTEXTO LEGISLATIVO**

Prevención significa “*anticiparse, actuar antes de que algo suceda con el fin de impedirlo o para evitar sus efectos*”. Implica prever con antelación las consecuencias negativas de una situación y actuar para cambiarla. La prevención de riesgos pretende eliminar o controlar toda condición de trabajo que pueda suponer un daño para la salud de los trabajadores. La prevención, en general, y en los centros escolares en particular,

se rige por unos principios que deben respetarse y que la propia LPRL contempla (Art.15.1.):

- Evitar los riesgos siempre que sea posible.
- Sustituir lo peligroso por lo que entrañe poco o ningún peligro.
- Adaptar el trabajo a la persona.
- Combatir los riesgos en su origen.
- Anteponer la protección colectiva a la individual.

Por todo lo expuesto hasta aquí, podemos considerar que el entramado normativo puede actuar como un consenso social mínimo, básico, que aporta una serie de normas reglamentarias específicas y normas técnicas, de obligado cumplimiento, y propone la incorporación de procedimientos generales de actuación, respecto a la salud laboral, para aplicar los conocimientos técnico-educativo-preventivos a cada situación concreta. Por tanto, el objetivo fundamental es generar una cultura preventiva mediante la elaboración de una política de prevención de riesgos laborales coherente, coordinada, eficaz, en igualdad y con calidad.

A continuación se expone de forma esquemática, cuales han sido las diferentes leyes y normas que de una u otra forma, han analizado y puesto en práctica una serie de líneas de actuación con el fin de fomentar y promover una cultura de prevención. A nivel nacional se encuentran las siguientes:

- Orden de 13 de noviembre de 1984, sobre evacuación de centros docentes de educación general básica, bachillerato y formación profesional.
- Orden de 4 de noviembre de 1985, por la que se dan instrucciones para la elaboración por los centros docentes no universitarios de un Plan de Autoprotección y se establecen las normas para la realización de un ejercicio de evacuación de emergencia.
- Ley 31/1995, de Prevención de Riesgos Laborales, de 8 de noviembre. Mediante esta norma se ha establecido en España el marco jurídico básico en materia de salud laboral, en armonía con la Directiva arco 89/391/CEE, tendente a mejorar las condiciones de seguridad y salud de los trabajadores y trabajadoras.
- Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención.
- Real Decreto 949/1997, de 20 de junio, por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de prevencionista de riesgos laborales.
- Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional.
- Real Decreto 1161/2001, de 26 de octubre, por el que se establece el título de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales y las correspondientes enseñanzas mínimas

- Real Decreto 277/2003, de 7 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales
- Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales.
- Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo (2007-2012). Aprobado en Consejo de Ministros el 29 de Junio de 2007.

A nivel autonómico en Andalucía, se encuentra las siguientes normas aplicables en nuestro contexto de estudio:

- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras (BOE del 6).
- Decreto 117/2000, de 11 de abril, por el que se crean los Servicios de Prevención de Riesgos Laborales para el personal al servicio de la Administración de la Junta de Andalucía.
- Resolución de 2 de noviembre de 2001, de la D. G. de Trabajo y Seguridad Social, por la que se ordena la inscripción, depósito y publicación del Acuerdo sobre derechos de participación en materia de prevención de Riesgos Laborales en el ámbito de la Administración de la Junta de Andalucía.
- Acuerdo de 6 de noviembre de 2001, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Acuerdo de Mesa General de Negociación, sobre derechos de participación en materia de Prevención de Riesgos Laborales en el ámbito de la Administración de la Junta de Andalucía.
- Decreto 313/2003, de 11 de noviembre, por el que se aprueba el Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía.
- Acuerdo de 19 de septiembre de 2006 por el que se aprueba el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación (2006-2010).

### **3. MARCO DE ACTUACIÓN PREVENTIVO EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

La Prevención de Riesgos Laborales incumbe a todos los estamentos y a todas las personas que forman parte del contexto escolar y la ley debe obligar a ello. En este sentido, desde la Administración pública, legislar en este ámbito proporciona un marco de convivencia cuyo objetivo principal es avanzar en la denominada “cultura de la prevención”, así como en la promoción de la salud, en general, de los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza e igualmente en la seguridad de los centros educativos.

La calidad de la actividad docente, así como la de cualquier otra actividad desarrollada en el ámbito de los centros de enseñanza, está relacionada con las condiciones de trabajo, las medidas de seguridad y vigilancia de la salud; en definitiva,

con la calidad laboral. Atendiendo a un entorno socioeducativo más próximo, en nuestra comunidad andaluza, la administración pública ha diseñado dos líneas de actuación concretas para desarrollar un marco normativo que sirva para implantar y consolidar la promoción e integración de la prevención en los centros educativos.

Por un lado, el Plan General para la “*Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía (2003-2008)*”, cuyo objetivo se enmarca en el hecho de abarcar ámbitos complejos e interrelacionados de la salud y la seguridad, pero que deberán ser abordados desde todos los niveles de la Administración, mediante medidas, estrategias y actuaciones concretas y diferenciadas, junto con el I Plan Andaluz de “*Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los Centros Públicos*” cuya finalidad es servir como instrumento de planificación y coordinación de todas las actuaciones de la Administración Educativa en materia de seguridad y salud laboral del profesorado y se desarrollará en colaboración con otras administraciones, entidades y organismos públicos y privados.

Por otro lado, la Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo (2007-2012), iniciativa desarrollada por parte del Gobierno de la Nación, Comunidades Autónomas e interlocutores sociales, constituye el instrumento para establecer el marco general de las políticas de prevención de riesgos laborales a corto y, sobre todo, medio y largo plazo. La necesidad de elaborar una estrategia española de seguridad y salud en el trabajo responde, al menos, a dos exigencias primordiales.

En primer lugar, y ante todo, se trata de una exigencia social. Los índices de siniestralidad laboral siguen situados en España en unos niveles no acordes con un mercado de trabajo que apuesta por más y mejores empleos. Urge que los poderes públicos y el resto de actores implicados en la prevención de riesgos laborales aúnen sus esfuerzos, los redoblen, si cabe, para aproximar, a corto y medio plazo, nuestros índices, a los de la Unión Europea.

En segundo y último lugar, la estrategia española ha de servir para articular de manera adecuada y respetuosa con la distribución constitucional de competencias, la Estrategia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo para el periodo 2007-2012 y la diversidad de iniciativas en materia de prevención de riesgos laborales desarrolladas desde la Administración General del Estado y las iniciativas que con variadas denominaciones (planes de acción, planes directores, planes autonómicos, planes de choque) han puesto en marcha las Comunidades Autónomas, iniciativas que revelan el interés del Gobierno, de los gobiernos autonómicos y de las organizaciones empresariales y sindicales por conseguir un mejor cumplimiento de la normativa, la mejora de las condiciones de trabajo y la disminución del número de los accidentes de trabajo.

La Estrategia aspira a transformar los valores, las actitudes y los comportamientos de todos los agentes implicados (el Gobierno, las Comunidades Autónomas, las organizaciones empresariales, los sindicatos, etc.) a través de actuaciones formativas e informativas que ayuden a evitar o, cuando menos, controlar los accidentes laborales, enfermedades profesionales, etc. A la hora de establecer medidas concretas de actuación en materia educativa, deben tomar en consideración variables subjetivas de determinados colectivos tales como: la edad, el género, la migración o la discapacidad.

La política educativo-preventiva debe desempeñar un papel muy activo en la concienciación y sensibilización de la sociedad en la prevención de riesgos laborales. Con esa finalidad, debe impulsarse el tratamiento de la prevención de riesgos laborales en los diferentes niveles del sistema educativo (enseñanza primaria, enseñanza secundaria y bachillerato), prestándose especial atención a la formación del profesorado y al diseño de materiales didácticos adecuados.

El desarrollo de una cultura preventiva en la sociedad requiere una acción constante de su promoción en el marco de las políticas públicas. Por ello, la Administración General del Estado y la de las Comunidades Autónomas deben contemplar de manera permanente en sus planes anuales de actuación, el desarrollo de campañas de concienciación y sensibilización para la reducción de la siniestralidad laboral y la mejora de las condiciones de seguridad y salud en el trabajo.

En cualquier caso, llegar a este punto de actuación y concreción en el ámbito educativo-preventivo ha sido posible como consecuencia de la existencia de un entramado legislativo a nivel internacional y nacional que ha posibilitado diseñar todo un conjunto de acciones y normas con el fin de responder al hecho de la prevención en los diferentes centros escolares ubicados en los diversos contextos socioculturales. Con lo que, trataremos de ir plasmando cuales han sido los pasos seguidos para tener en la actualidad un entramado normativo que regula nuestro problema de estudio.

### **3.1. Actuaciones normativas actuales de la prevención en el contexto educativo**

Teniendo en cuenta el marco legislativo en el cual está ubicada nuestra temática de estudio, es importante analizar y comentar de forma exhaustiva las dos normas que están implicadas de manera clara y real en el fomento e integración de una cultura de prevención a nivel social como educativo-formativa.

#### **3.1.1. Estrategia preventiva en el ámbito educativo de la Administración General del Estado**

La Estrategia Española en Seguridad y Salud en el Trabajo (2007-2012) es consciente de que el desarrollo y consolidación de una auténtica cultura de la prevención en nuestra sociedad debe traducirse en una visión global que partiera de una realidad educativa. En consecuencia, la formación es uno de los pilares esenciales de esta Estrategia, pues para consolidar una auténtica cultura de la prevención es necesario tomar conciencia de que la prevención no comienza en el ámbito laboral, sino en etapas anteriores, en especial en el sistema educativo.

En este sentido, el mercado laboral necesita trabajadores cualificados y parte de esa cualificación debe consistir en una sólida formación en materia de prevención de riesgos laborales, no sólo desde el punto de vista teórico sino también desde la práctica efectiva de la misma. Por otra parte, el sistema educativo debe proporcionar profesionales adecuados en capacidad y suficientes en número para el desempeño de funciones preventivas. Para alcanzar este objetivo, se proponen las siguientes líneas de actuación:

- En materia de actuaciones educativas y de sensibilización en el ámbito de la enseñanza obligatoria: Se elaborarán medidas concretas para potenciar la incorporación de esta materia en los programas oficiales ya desde la Educación Infantil, así como la elaboración de guías para el profesor y formación teórica y práctica de docentes.
- En materia de formación profesional reglada: Se profundizará en la transversalidad de la prevención de riesgos laborales en la totalidad de los títulos de Formación Profesional reglada, modernizando el tratamiento de los contenidos preventivos y dedicando una atención reforzada a aquellos que no son de rama industrial (administrativos, sanitarios, agroalimentarios...). Se mejorará la capacitación del profesorado para impartir los contenidos preventivos de las diferentes titulaciones.
- En materia de **formación universitaria**: Se perfeccionará la integración de los contenidos preventivos en los “currículo” de las titulaciones universitarias más directamente relacionados con la seguridad y salud en el trabajo. Se promoverá la formación universitaria de postgrado en materia de prevención de riesgos laborales en el marco del proceso de Bolonia, como forma exclusiva de capacitar profesionales para el desempeño de funciones de nivel superior.

### **3.1.2. La prevención escolar en Andalucía**

El **Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía** (2003-2008) recoge las demandas emanadas de los agentes sociales y económicos y las de la propia Junta de Andalucía, expresadas a través del Dictamen de la Comisión de Empleo y Desarrollo Tecnológico del Parlamento de Andalucía. En el citado Plan se desarrollan 130 acciones, estructuradas en torno a un objetivo general: la promoción de la salud, la reducción de la siniestralidad laboral y la formación y mejora de las condiciones de trabajo.

Las acciones del Plan se describen especificando la institución responsable, el ámbito temporal a que se circunscribe y el presupuesto estimado que se destinará a la citada acción. Se establecen los órganos que se crean para la dirección y coordinación de las acciones concretas, los instrumentos de seguimiento, control, valoración de resultados y conclusiones. Este instrumento de planificación general para Andalucía garantiza una correcta aplicación y extensión de las medidas que han de adoptarse, tanto en el sector público como privado. Pretende la coordinación de todos los organismos e instituciones y la implantación a escala general de una cultura preventiva en la sociedad andaluza.

En el punto 4 del Plan General (“Instituciones y organismos implicados”) se incluye expresamente a la Consejería de Educación y a los centros de formación del profesorado. Asimismo, en el apartado 6.1. se detallan los objetivos estratégicos que han de asumirse:

- Implantar una cultura preventiva en la sociedad andaluza.

- Mejorar el soporte legislativo de las acciones previstas.
- Impulsar el tratamiento de las materias preventivas en los diferentes niveles educativos y formativos.
- Profundizar en la mejora de la coordinación administrativa en lo que respecta a la prevención de riesgos laborales.
- Desarrollar la participación/compromiso de los agentes sociales y económicos.
- Implicar a las instituciones, entidades y expertos relacionados con los aspectos preventivos.
- Desarrollar programas preventivos específicos sectoriales y verticales.
- Impulsar acciones preventivas en la Administración Pública de la Junta de Andalucía.
- Mejorar la capacidad de respuesta de los órganos técnicos especializados de la Administración Laboral y Educativa andaluza en materia preventiva.

De entre estos objetivos estratégicos se han seleccionado aquellos que se consideran especialmente vinculados con el ámbito docente y que así lo reconoce el propio Plan General al hacer mención expresa a la Consejería de Educación entre los organismos e instituciones implicadas en alguna de sus acciones.

#### **A) Objetivo estratégico 1: “Implantar una cultura preventiva en la sociedad andaluza”**

En él se enumera una serie de acciones, entre las cuales se incluyen:

- Desarrollar campañas de sensibilización dirigidas a la sociedad andaluza.
  - **Acción 1:** Diseño y puesta en marcha de campañas de sensibilización generales masivas a través de los medios de comunicación social (prensa, radio y TV regionales y locales), así como soportes estáticos (vallas, cabinas, etc.) y dinámicos (autobuses urbanos).
  - **Acción 2:** Diseño y puesta en marcha de campañas de sensibilización específicas dirigidas a las familias a través de soportes concretos y con mensajes apropiados.
  - **Acción 3:** Creación de exposiciones educativas estables con elementos que permitan visualizar la importancia de la prevención.
  - **Acción 4:** Suscripción de un convenio con RTVA para la difusión de programas sobre temas educativo-preventivo-laborales.
  - **Acción 5:** Implantación de una línea 900 sobre aspectos jurídicos y técnicos relacionados con la prevención.

- **Acción 6:** Creación de una consulta a expertos en materia preventiva en la página web de la Consejería de Empleo.
  - **Acción7:** Contratación de Aulas móviles de Información, sensibilización y formación “Prevebús”, dirigidas al público en general y a colectivos específicos.
- Implantar en las enseñanzas primaria, secundaria y postobligatoria el germen de una cultura preventiva. La institución responsable es la Consejería de Educación.
- **Acción 8:** Desarrollo e incorporación a los diferentes currícula de módulos educativos con carácter transversal adecuados a los diferentes niveles educativos.
  - **Acción 9:** Desarrollo e impartición de cursos para el profesorado de los diferentes niveles educativos generadores de una conciencia preventiva, así como de formación de formadores en lo que respecta a los módulos transversales previstos.
  - **Acción 10:** Diseño de publicaciones apropiadas a los niveles educativos previstos, tipo “cómic”, así como de productos informáticos complementarios.
  - **Acción 11:** Elaboración de publicaciones dirigidas al profesorado que le sirvan de soporte para los dos tipos de cursos previstos para este colectivo.

**B) Objetivo estratégico 3: “Impulsar el tratamiento de las materias preventivas en los diferentes niveles educativos y formativos”.**

En él se incluyen las siguientes acciones:

- Establecer mecanismos de coordinación con las Administraciones implicadas para el desarrollo de actuaciones en los niveles educativos previstos.
- **Acción 32:** Suscripción de un Convenio de Colaboración con la Consejería de Educación a efectos del tratamiento de la prevención de riesgos laborales en todos los niveles educativos y formativos (Enseñanza Primaria, Secundaria Obligatoria, enseñanzas post-obligatorias y Universitaria).
- Promocionar la impartición de cursos orientados a la obtención del certificado de profesionalidad de prevención de riesgos laborales.
- **Acción 33:** Elaborar con la Dirección General de Formación Profesional Ocupacional un plan para aumentar la oferta de cursos para el acceso a esta formación en todas las provincias andaluzas, así como para regular la calidad de estas actividades formativas.
- **Acción 34:** Promoción de esta figura “prevencionista” en las empresas andaluzas así como entre las personas susceptibles de formarse en esta materia.



- Garantizar la inclusión y la calidad del tratamiento de la prevención de riesgos laborales en todas las actividades preventivas que se imparten en el ámbito de la formación profesional ocupacional.
- **Acción 35:** Inclusión de contenidos mínimos de prevención en todas las actividades formativas que se desarrollen en Formación Profesional Ocupacional, adecuadas al ámbito sectorial de la actividad.
- **Acción 36:** Inclusión de contenidos de mayor duración sobre prevención de riesgos laborales en aquellas actividades que potencialmente sean de mayor riesgo.
- **Acción 37:** Creación de una comisión mixta Dirección General de Formación Profesional Ocupacional-Dirección General de Trabajo y Seguridad Social para vigilar la calidad de los contenidos en cuestión.
- Garantizar la inclusión y la calidad del tratamiento de la prevención de riesgos laborales en todos los títulos de Formación Profesional Reglada.
- **Acción 38:** Inclusión en todos los títulos de Formación Profesional reglada de contenidos básicos de prevención a través del módulo Formación y Orientación Laboral.
- **Acción 39:** Desarrollo de módulos de mayor contenido en las actividades que potencialmente supongan un mayor riesgo.
- **Acción 40:** Creación de una comisión mixta entre la Consejería de Educación y la Consejería de Empleo para vigilar la calidad de los contenidos de los módulos en cuestión.
- **Acción 41:** Establecimiento de programas de formación continua en materia preventiva para el profesorado de Formación Profesional reglada.
- Promocionar el título específico de “Técnico Superior de Prevención de Riesgos Laborales”.
- **Acción 42:** Acuerdo con la Consejería de Educación para aumentar la oferta de ciclos formativos para acceder a esta titulación así como para regular la calidad de los mismos.
- **Acción 43:** Promoción del “prevencionista” en las empresas andaluzas así como entre los jóvenes potenciales alumnos.
- Promocionar la integración de contenidos preventivos en los currícula de los títulos universitarios.
- **Acción 44:** Establecer Convenios con las Universidades Andaluzas, para que consideren en sus asignaturas troncales, optativas y de libre configuración

materias relacionadas con la prevención de riesgos laborales y que respondan al contenido del anexo VI del Reglamento de los Servicios de Prevención.

- **Acción 45:** Suscribir un Convenio con la Universidad Internacional de Andalucía para que, con carácter horizontal a través de sus distintas sedes, desarrolle actividades preventivas de profundización en los diversos aspectos preventivos.

Para desarrollar con eficacia cada una de estas acciones, desde la Administración Educativa se han establecido una serie de líneas estratégicas de actuación conforme al Plan General para la prevención de riesgos laborales, comprometiéndose a promover, dinamizar e impulsar una serie de medidas concretas que afectarán al profesorado andaluz en su totalidad. Los objetivos fundamentales expuestos en el Plan General que concierne al ámbito escolar son los siguientes:

1. Implantar una cultura preventiva en la sociedad andaluza.
2. Mejorar el soporte legislativo de las acciones previstas.
3. Impulsar el tratamiento de las materias preventivas en los diferentes niveles educativos y formativos.
4. Profundizar en la mejora de la coordinación administrativa sobre la prevención de riesgos laborales.
5. Desarrollar la participación/compromiso de los agentes económicos y sociales.
6. Desarrollar programas específicos sectoriales y verticales.
7. Impulsar acciones preventivas en la Administración Pública de la Junta de Andalucía”.

En este sentido, desde la Administración Educativa es posible acometer una serie de acciones que sirvan, dentro del ámbito docente, como elemento de ayuda en el logro de algunos de los objetivos estratégicos, más allá de lo que el Plan General se han incluido, además del 1 y 3, los objetivos 2, 4, 5, 6 y 7, a los que se adjudican una serie de acciones concretas.

**Acción 1.** Se desarrollará una campaña de sensibilización dirigida al profesorado y al alumnado incluirá documentación, legislación, etc., sobre temas preventivos, así como contenidos, artículos, experiencias y recursos de apoyo tales como:

- Implantación de una cultura preventiva en la sociedad andaluza.
- Prevención del estrés en el profesorado.
- Estrategias de resolución y negociación de conflictos en los Centros educativos.
- Prevención de los trastornos de la voz.

- Análisis sobre las patologías más frecuentes del profesorado andaluz.
- Experiencia de un simulacro de evacuación de emergencia en centros escolares.
- Recursos de apoyo al profesorado: ejemplo concreto de un Plan de Autoprotección de un centro docente público.
- Análisis sobre la diferente incidencia de las patologías en función del género.
- Descripción de la Gestión Preventiva en los Centros docentes.
- Información sobre la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.

**Acción 2.** Con motivo del Día Internacional de la Prevención de Riesgos Laborales del (28 de abril de 2006), la Administración Educativa editará diferentes y diversos materiales y recursos alusivos a la campaña de sensibilización sobre este tema, que será difundido a todos los centros educativos de Andalucía a través del Departamento de Comunicación de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.

**Acción 3.** En la red telemática “Averroes” se colgarán contenidos sobre prevención de riesgos laborales, unidades didácticas, manuales en “pdf”, artículos, documentos y recursos de apoyo al alumnado y al profesorado. También se incluirán en soporte informático las publicaciones existentes, tales como:

- “La Seguridad y la Salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal”.
- “La Prevención de Accidentes en la Infancia”.
- “Manual de Seguridad en los Centros Educativos”.
- “Uso y mantenimiento en Centros Educativos”.
- “Seguridad Vial en la Enseñanza Primaria y Secundaria”.

**Acción 4.** La Consejería de Educación enviará una circular y se darán instrucciones a las Delegaciones Provinciales de Educación para que se aplique la Normativa del año 1985 sobre Planes de Autoprotección de centros docentes (como recordatorio de su vigencia y de la obligatoriedad de su implantación en los mismos).

**Acción 5.** Las Delegaciones Provinciales de Educación comunicarán por escrito a los Directores de los centros educativos la obligatoriedad de entregar, inexcusablemente, junto con el Plan Anual de Centro (y como apartado específico del mismo) el “Plan de Autoprotección del Centro”.

**Acción 6.** Con carácter experimental, para el curso 2005/2006, se adscribirán a las Delegaciones Provinciales, bajo la dependencia del/de la Coordinador/a Provincial de Formación del Profesorado, 8 profesores con la titulación de Técnico Superior de Prevención de Riesgos Laborales, con las siguientes funciones más importantes referidas a nuestro objeto de estudio:

- Diseñar, organizar e implementar la formación del profesorado en temas de Prevención.

- Realizar funciones de coordinación y asesoramiento en Jornadas, Encuentros, etc., relativas a PRL.
- Asesoramiento a los Delegados de Prevención Provinciales.
- Formación específica en PRL para los Técnicos intermedios.
- Diseñar actividades formativas con el carácter de formación especializada y preventiva que permita a los Delegados de Prevención y Comités de Seguridad y Salud un mejor ejercicio de sus funciones y competencias.
- Elaborar un Manual de buenas prácticas para la prevención de riesgos laborales en los Centros docentes que contemple la igualdad de género en los programas preventivos.
- El Plan Andaluz de Formación del Profesorado incluirá un catálogo de actividades formativas que darán cobertura a todos los asuntos relacionados con la prevención de riesgos laborales y la salud laboral. Entre ellos estarán los siguientes:
  - La Cultura de la Prevención. Información y comunicación como medidas para la prevención. Derechos de formación, información y participación, contemplados en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales.
  - Actitudes y valores claves para desarrollar la cultura de la prevención. - Escuelas promotoras de salud.
  - Riesgos “psicosociales” en el trabajo docente. Cómo prevenir el *mobbing* u hostigamiento laboral. El síndrome de “estar quemado”: el *burn-out* del profesorado. Programas de intervención para su prevención. Técnicas de relajación y control.
  - La prevención del estrés del profesorado. Estrategias para el afrontamiento del estrés laboral. Técnicas de relajación y control.
  - Educación de la voz. Prevención de las alteraciones y patologías de la voz. Técnicas de relajación y control.
  - La carga mental en el trabajo. Factores determinantes. Características. Efectos de la carga mental en el docente. Prevención de la fatiga mental.
  - Cómo prevenir la baja autoestima. Estrategias para afrontarla.
  - Accidentes de trabajo y enfermedades profesionales.
  - Prevención de accidentes en el centro escolar. Los Botiquines. Primeros Auxilios.

- Planes de emergencia y evacuación. Elaboración y revisión del Plan de Autoprotección del Centro. Preparación de Simulacros.
  - Formación en seguridad y salud. Prevención de Riesgos Laborales. - Equipos de protección individual (EPI).
  - Aspectos ergonómicos asociados a la prevención: Principios básicos de la actividad física. Proximidad entre el hábitat laboral y el doméstico.
  - Promoción y Educación para la salud en el centro docente. Programas de prevención: Estilos de vida saludables: Alimentación. Salud ambiental Ocio y actividad física.
- Desarrollar actividades formativas dirigidas al personal directivo de las estructuras de la Administración Educativa para la incorporación de la gestión de la prevención de riesgos laborales a sus actividades, a un nivel adecuado al contenido de éstas.
  - Desarrollo de actividades formativas de sensibilización, presenciales, semipresenciales y a distancia a través de los Centros del Profesorado, y elaboración de materiales bibliográficos que sirvan de soporte a los contenidos impartidos.
  - Participación en reuniones de trabajo, jornadas, encuentros y seminarios, en colaboración con otras administraciones, instituciones y organismos, sobre formación y adquisición de una cultura preventiva y puestos específicos.

En cuanto al **I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente** de los Centros Públicos este plan estará accesible en la web de la Consejería de Educación, mediante un portal propio, bajo el lema “Seguridad y Salud Laboral Docentes”. El conjunto de acciones previstas que configuran este Plan se sustentan en cinco principios básicos:

1. El principio de “globalidad”, porque la implantación de la cultura preventiva está dirigida al conjunto de la sociedad.
2. El principio de “cooperación”, referido a la deseada sinergia entre el diálogo y la acción conjunta de agentes sociales, públicos y privados, así como de las distintas Administraciones públicas y sus distintos departamentos.
3. El principio de “coordinación”, entendido como la capacidad de la Administración Educativa para crear cauces de colaboración intersectorial e institucional que posibiliten el control, seguimiento y evaluación de las acciones contempladas en este Plan.
4. El principio de “cohesión social”, por cuanto requiere también la continuación de los esfuerzos de democratización a través de la participación activa en los procesos de toma de decisiones.

5. El principio de “integración de la prevención” en todas las decisiones, actividades y niveles jerárquicos.

Para garantizar el cumplimiento de estos objetivos generales se han diseñado un total de treinta y seis acciones concretas, que abarcan medidas preventivas, asistenciales y terapéuticas, de diversa índole. También se ha puesto en marcha un Departamento de Seguridad y Salud Laboral Docente y, en cada Delegación Provincial de Educación, un Gabinete de Seguridad y Salud del Profesorado, el cual planificará el asesoramiento, apoyo e información que los centros docentes de su provincia demanden y establecerá líneas de actuación que respondan a las necesidades y prioridades establecidas en el mapa de riesgos de su zona.

Se trata de elementos que desde la Administración se debe desarrollar en aras del fomento, formación e integración de la denominada “cultura de la prevención”, así como en la promoción de la salud, en general, de los trabajadores y las trabajadoras de la enseñanza e igualmente en la seguridad de los centros educativos. La calidad de la actividad docente, así como la de cualquier otra actividad desarrollada en el ámbito de los centros de enseñanza, está relacionada con las condiciones de trabajo, las medidas de seguridad y vigilancia de la salud.

La Administración debe ser la primera valedora en esta búsqueda de condiciones que prevengan y mejoren la salud laboral de las personas que están a su servicio, para que éstas, a su vez, presten sus servicios en las mejores condiciones. El ámbito educativo, dadas sus características propias, debe ser considerado con una especial significación, al afectar a gran número de trabajadores y trabajadoras docentes y no docentes, que prestan servicios fundamentalmente en centros educativos.

La seguridad en el desempeño de sus tareas se encuentra estrechamente unida a las condiciones físicas de los centros; su higiene y limpieza; las condiciones de salubridad y seguridad de las dependencias, los materiales y las personas, así como las condiciones organizativas generales que pueden tener una trascendencia negativa, tanto física como psíquica, para la salud de todas aquellas personas presentes en los centros docentes.

Teniendo en cuenta esta situación, desde el I Plan Andaluz de Salud Laboral de los centros escolares, se ha manifestado la necesidad de intentar conseguir un espacio de fomento e integración de la cultura preventiva desde una perspectiva organizacional y formativa a través de:

1. Proponer el diseño, la organización y la implementación de la formación de profesorado en temas de salud laboral y prevención de riesgos laborales. Se presentarán propuestas a los Centros del Profesorado para la planificación de actividades formativas de sensibilización, presenciales, semipresenciales y a distancia. Para todo ello, se mantendrán reuniones de trabajo y coordinación con el Coordinador/a de Formación Provincial y los directores/as de los Centros del Profesorado.
2. Colaborar con los asesores/as referentes de los Centros del Profesorado en la dinamización de Grupos de Trabajo centrados en las diferentes temáticas que abarca la prevención de riesgos laborales y la salud laboral.

3. Coordinar la formación de los delegados/as de prevención provinciales y de los miembros representantes de la Administración en los Comités de Seguridad y Salud de la Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación y colaborar en las actividades formativas que pudieran realizar otros organismos e instituciones.
4. Coordinar la formación de los equipos directivos de los centros escolares, respecto a las diferentes temáticas que puedan determinarse tanto a nivel estructural/interno como educativo-formativo en el centro (Planes de autoprotección escolar, realización de los simulacros de evacuación, formación y enseñanza de situaciones de riesgos y como minimizar tales situaciones, etc.).
5. Impulsar la creación de la “*Comisión de Salud y Seguridad Escolar*” en el seno del Consejo Escolar.
6. Participar en la difusión de materiales de apoyo al profesorado, en cada uno de los niveles educativos, para que puedan integrar la seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal.
7. Proponer la organización de actividades educativo-formativas de ámbito provincial en los Centros de Profesorado sobre “*La promoción de la salud de las mujeres docentes*” y elaborar materiales para la prevención, en el ámbito docente, que contemple la igualdad de género.
8. Realizar propuestas de formación dirigidas al personal directivo de las estructuras de la Administración educativa para integrar la gestión de la prevención de riesgos laborales en sus actividades.
9. Participar en las “Comisiones Técnicas Provinciales de coordinación de Seguridad y Salud Laboral Docente” así como en otras reuniones de trabajo, jornadas y encuentros en colaboración con otras administraciones, instituciones y organismos.
10. Impulsar y coordinar la aplicación de programas y campañas de sensibilización, información y promoción de la salud del profesorado y dar difusión e información de otras campañas escolares con repercusión en los niños y jóvenes, así como de las campañas escolares “Aprender a crecer con seguridad” y “Prevebús joven”.
11. Desarrollar procesos y protocolos de actuación unificados en base a los programas y actividades formativas en materia preventiva.
12. Supervisar los datos relativos a los accidentes e incidentes producidos en los centros educativos, tanto del profesorado como del alumnado.
13. Participar en los comités de Seguridad y Salud del personal docente y en todas las comisiones de trabajo sectoriales que faciliten la implantación de una cultura preventiva en los centros escolares.

14. Participar en reuniones de trabajo, jornadas, encuentros, seminarios, etc. en colaboración con otras administraciones, instituciones y organismos, sobre promoción, integración y fomento de la cultura de prevención en los centros educativos.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en la promoción y fomento de la prevención en los niveles escolares es el **Protocolo General de Colaboración para la promoción de la Seguridad y la Salud Laboral en los centros educativos de Andalucía** aprobado el 22 de febrero de 2005 entre las Consejerías de Educación y Empleo. En este protocolo de colaboración se define como un instrumento de coordinación y planificación de acciones desarrolladas por las Consejerías de Educación y de Empleo, en materia de seguridad y salud laboral, que incluye, entre sus objetivos específicos, fomentar actitudes y valores a través de la acción educativa, así como la puesta en marcha de iniciativas que fomenten la sensibilización, la información y la formación del alumnado y del profesorado, de todos los niveles y etapas educativas.



# CAPÍTULO 4

## Formación en prevención de riesgos laborales

1. CONCEPCIÓN DE LA PREVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN	77
1.1. Niveles de acción desde la formación en prevención	77
1.2. La formación en prevención a partir del plan de estudios y los métodos de enseñanza y aprendizaje	81
1.3. La necesidad de la formación en el profesorado en materia preventiva	83
2. LA FORMACIÓN DE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UN MODELO DE ENSEÑANZA GLOBALIZADO	85
2.1. Directrices clave para garantizar el éxito de la formación en prevención	87
3. FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	94



# CAPÍTULO 4

## FORMACIÓN EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

---

### **1. CONCEPCIÓN DE LA PREVENCIÓN DESDE LA FORMACIÓN**

La formación en materia preventiva en la escuela tiene que estar integrada dentro de una política educativo-formativa que tenga como directriz principal el desarrollo de un modelo de enseñanza que permita al alumnado, en un futuro, acceder al mundo laboral desde una perspectiva de calidad. Esto significa que dicha política tiene que manifestar intereses, problemas y motivaciones extraídos desde el centro escolar y del entorno socioeconómico donde se encuentre ya que cada escuela puede entender la prevención en función de su realidad (Nyhan, 2003).

#### **1.1. Niveles de acción desde la formación en prevención**

La política formativa debe ser un proceso que incluya estrategias y herramientas que permitan al alumnado, administración, profesorado y al entorno socio-familiar evaluar continuamente y así desarrollar e impulsar una cultura preventiva eficaz y de calidad. Cada parte integrante de la escuela tiene que asumir su parcela de responsabilidad según necesidades e intereses para encajarla con sentido y práctica en su acción y comportamiento en aras del fomento de una cultura de prevención. Para Borich (2000) la función principal de la acción formativa en materia de prevención en las escuelas esta dirigida al fomento de la participación, para que entre todos podamos diseñar un modelo que permita una formación acorde con la realidad que nos rodea.

En este sentido, diferentes autores han mostrado su interés por lograr un marco conceptual que sirva de base para elaborar y desarrollar medidas formativas en materia

de prevención en los centros escolares. Ante este hecho, quisiéramos destacar las diferentes aportaciones realizadas en base al diseño de un marco de actuación formativo en prevención.

Para Gray, Young y Barnekow (2006) es importante tener claro la concepción formativa de la prevención, teniendo en cuenta la participación basada en decisiones democráticas de los agentes implicados en el proceso: profesorado, alumnado, órganos de gestión del centro y administración educativa (**Finalidad de la formación y de la escuela**). Cabe destacar que para tener claro la finalidad, necesitamos aportar la realidad que justifica el diseño de medidas formativas (**Justificación para los temas elegidos**). Esto implica definir los valores de la prevención en la escuela. La justificación se puede hacer de dos formas:

- Por una parte, extrayendo la realidad deficitaria de la enseñanza en prevención para reforzar la actividad formativa.
- Por otra, destacar los valores, ventajas y consideraciones de la enseñanza de la prevención.

Borich (2000) hacen hincapié en dos ideas fundamentales que toda actividad formativa debe reflejar: análisis del contexto interno de la prevención en la escuela y conocimiento de las necesidades formativas. En relación al **conocimiento del contexto interno**, manifiestan una serie de condiciones relativas al análisis de la situación de la prevención en el centro escolar:

- Nivel de compromiso y colaboración entre los agentes internos participantes.
- Disponibilidad de medios, recursos y espacios.
- Tipo de financiación por parte de la administración u otras entidades interesadas.
- Implicación del resto de la comunidad educativa (tipo de participación de padres y madres, instituciones ajenas al centro, etc.).

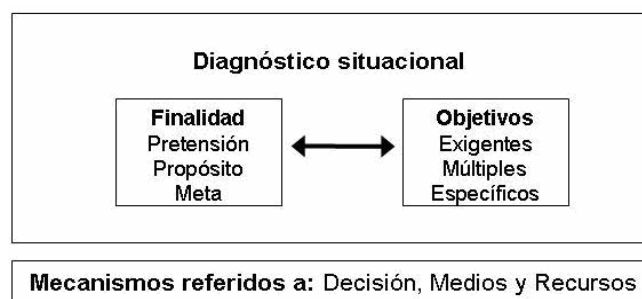
En cuanto al **conocimiento de las necesidades formativas**, señalan cuatro criterios de referencia que sirven para ayudar a las escuelas en esta materia. Estos pueden formar la base para escoger los elementos más significativos a la hora de desarrollar diversas medidas formativas.

1. Tipo de formación y compromiso entre los agentes participantes en la actividad formativa.
2. Mecanismos de acción práctica para el desarrollo efectivo de la enseñanza.
3. Interacción entre la enseñanza y disponibilidad de ponerla en práctica (referido a recursos, medios y apoyos institucionales).

Una de las aportaciones clave en este marco conceptual, es la de Sleet y Mercy (2003) referida al ámbito de la planificación y diseño de medidas dirigidas a la

enseñanza de la prevención. Para los citados autores, este nivel de acción debe transmitir directrices clave de carácter didáctico y formativo relativas al proceso de enseñanza en materia preventiva. El proceso de **planificación** debe estar contextualizado y adaptado a las exigencias y necesidades que se extraigan de la realidad del centro/aula. En este sentido, la planificación se puede resumir de la siguiente forma:

**FIGURA N° 2**  
**Fases de la planificación de la actividad preventiva**



Esta primera fase de planificación podríamos definirla como el “*diagnóstico de las condiciones previas individuales y sociales –tanto de profesores y alumnos-, al objeto de determinar, fundamentalmente, sus experiencias, instrucción, necesidades intereses y situación socio-ambiental y laboral*” (Ferrández y Gonzalez Soto, 1992:270. En González Soto, Jiménez y Fandos, 2006:214-215). A partir del diagnóstico, cabría destacar la definición de objetivos a partir de la realidad del centro/aula y la finalidad perseguida. Estos objetivos deben ser:

- *Exigentes* con el cumplimiento de la acción formativa.
- *Múltiples*, como consecuencia del conjunto de factores que afectan a la realidad del centro/aula en relación al proceso de enseñanza.
- *Específicos*, referidos a las peculiaridades de los factores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje.

En la segunda fase referida a los **mecanismos de acción práctica**, cabe señalar “*la selección de los medios y recursos como parte fundamental de la planificación del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que se configura y constituye el soporte para que los participantes en la formación y el formador puedan conseguir los objetivos propuestos para la acción formativa*” (González Soto, Jiménez y Fandos, 2006:271). La importancia de los medios y recursos reside tanto en el profesor-formador y alumno como del tipo de actividad, contenido u objetivo pretendidos.

Teniendo como base la planificación, el **diseño de una programación formativa** debe garantizar el éxito y calidad del proceso formativo de la prevención. Según Ferrández y González Soto (1992:270. En González Soto, Jiménez y Fandos, 2006:214-215) podemos considerar la programación como “*la acción que posibilita poner en situación concreta un proyecto de enseñanza*”. Este diseño debe partir del conocimiento de los factores integrantes del proceso enseñanza-aprendizaje (Nivel

educativo y materia/asignatura; Concepción de la prevención; Perspectiva de enseñanza; Tipo de contenido; Metodología de la enseñanza; Diseño de actividades; Medios y Recursos materiales y Procesos de información y comunicación) y posteriormente, articularlos en base a medidas de actuación práctica para que el desempeño de la actividad formativa sea de calidad (Agente formativo; Contenidos para la formación docente y Formación Inicial y Permanente).

Partiendo de esta premisa, manifestamos la necesidad de **complementar la acción didáctica** con objetivos específicos derivados de situaciones concretas que intervienen en el proceso formativo de la prevención. Estos objetivos responden a las siguientes cuestiones: ¿Qué pretendemos conseguir?, ¿quién debe participar?, ¿cómo lo debemos hacer?, ¿cuándo lo debemos hacer? ¿Qué justificación tenemos para lo que, que, cómo y cuándo? ¿Cómo queremos plantear las visiones, los valores, los objetivos y la acción?.

Para Clift y Jensen (2005), una actuación formativa en prevención debe tener un **plan de acción** de carácter evaluativo que logre una mejora continua (evaluación del proceso). Todo programa o plan debe tener claro el concepto de “*evaluación*”. Siguiendo a Tejada (1997) este elemento se define como un proceso sistemático de recogida de información en función de unos criterios (juicios de valor) previamente establecidos y orientado a la toma de decisiones como proceso de formación permanente. Este tipo de evaluación pretende conseguir información práctica de cada uno de los elementos integrantes en el ejercicio didáctico extraído de la realidad del aula-centro escolar para acometer reformulaciones conceptuales como procesuales. Desde este planteamiento, coincidiendo con Tejada (2006:426), las finalidades de esta evaluación procesual serían:

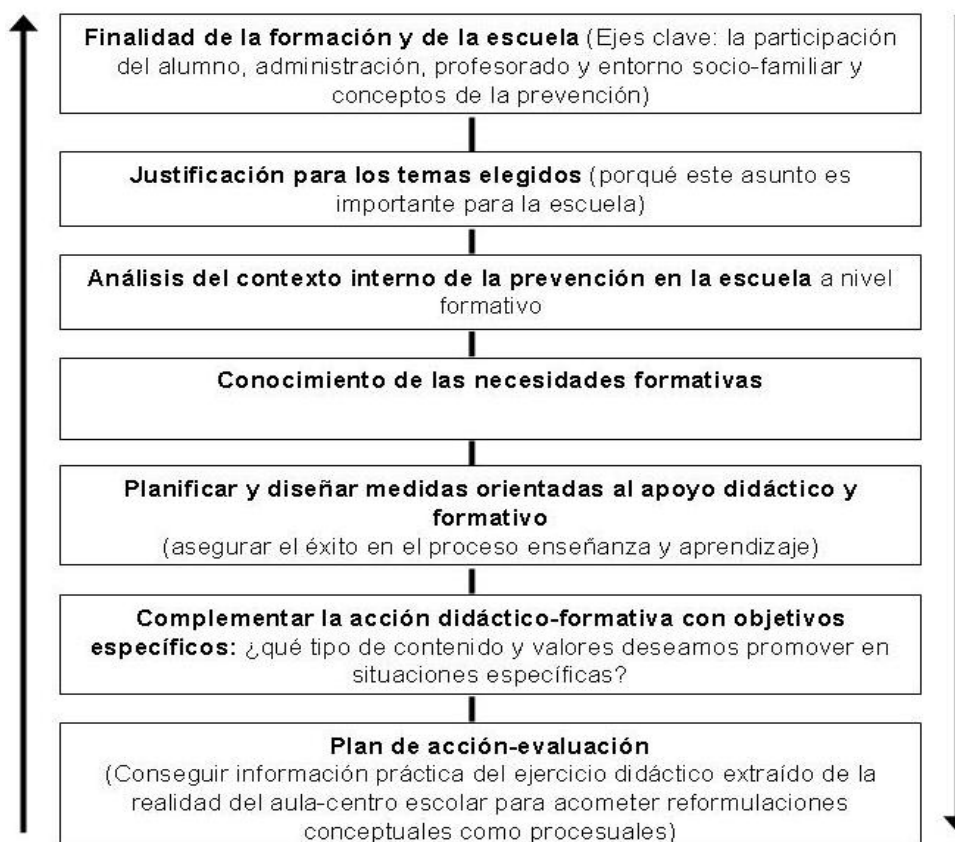
- Identificar los puntos críticos en el desarrollo del programa.
- Optimizar el programa para su desarrollo.
- Mejorar las posibilidades de los participantes.
- Aumentar la información para posteriores decisiones.
- Dar información sobre su evolución y progreso.

En esta dirección, podrían tomarse tres tipos de decisiones sobre el desarrollo del plan de acción (Tejada, 2006:427):

- Adaptación de las actividades enseñanza-aprendizaje (tiempo, recursos, motivación, estrategias, rol docente, etc.).
- Reubicación de alumnos y profesores-formadores.
- Incorporación de nuevos recursos

Teniendo en cuenta cada uno de los componentes implicados en el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje en materia de prevención, cabe la necesidad de mostrar –apoyándonos en las diferentes aportaciones-, de forma gráfica, un marco conceptual definido que nos oriente en un planteamiento educativo para desarrollar una política formativa de prevención en la escuela.

**FIGURA N° 3**  
**Marco conceptual de la formación en prevención**



## **1.2. La formación en prevención a partir del plan de estudios y los métodos de enseñanza y aprendizaje**

La idea de la prevención, desde una visión formativa, es un concepto que dirige su radio de acción a todos los aspectos que forman parte de la vida de la escuela. Atendiendo a esta premisa, es importante destacar que aprender y enseñar prevención es crear un espacio esencial en el plan de estudios para la formación obtenida por alumnos y profesores sea efectiva y práctica en su realidad diaria y en su futuro profesional (Azeredo y Stephens-Stidham, 2003).

Según Hundeloh y Hess (2003) para conseguir una formación de calidad, la prevención no debe ser enseñada como una materia separada del resto, aunque, en un primer momento, es necesaria una ubicación en el plan de estudios, para que los contenidos propios de la prevención tengan una base importante dentro del desarrollo integral del alumno. Es vital que la prevención esté integrada en el plan de estudios a través de un conjunto de temas representativos. Además, para que los programas formativos tengan éxito deben estar basados en la práctica diaria, los recursos y los materiales deben ser flexibles y adaptados a la propia peculiaridad del proceso formativo y deben ser evaluados sistemáticamente.

Una integración de la prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje no sucederá por casualidad ya que es necesaria la presencia de agentes externos que

complementarían la labor de los profesores (Monaghan, McCoy, Young, y Fraser, 1997). A tales agentes se les reconoce un nivel de especialización no sólo técnica sino también didáctica. Teniendo en cuenta esta afirmación, para nosotros sería interesante conocer cual es el peso específico de este agente y en qué sentido dirige su rol y actividad a desempeñar.

Para tener un conocimiento del impacto que ha producido la enseñanza de la prevención, necesitamos descubrir cuál es el espacio vital del alumnado en este proceso, en términos de conocimiento, actitudes y habilidades. Una vez que sepamos esto, podemos utilizar esa información para desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que tengan en cuenta la base experiencial del alumnado y que, a partir de ahí, de forma autónoma, comience a construir su propio conocimiento. Para ello, es importante que la promoción de la prevención tenga un carácter progresivo y continuo. La formación en prevención no debe ser sólo un aprendizaje de contenidos en una edad y espacio determinado ya que esto crearía lagunas en la adquisición de actitudes y comportamientos preventivos a medio y largo plazo.

No obstante consideramos que es necesario conocer cómo se podría actuar desde la escuela, por tanto, es importante pensar en base a qué métodos se puede aprender y enseñar de forma apropiada la prevención de riesgos laborales en las aulas. Entendemos que las escuelas necesitarán utilizar una amplia gama de métodos que irán en consonancia con su contexto pero haciendo especial énfasis en los que sean activos y participativos (Towner, Dowswell y Jarvis, 2001).

Según Sleet y Mercy (2003) para que se desarrolle procesos formativos prácticos y eficaces desde la escuela, la enseñanza y el aprendizaje de la prevención debe fijarse sobre pilares como la participación, la democracia y la comunicación abierta. Estos principios deben reflejarse en el modelo de formación que utilicemos en el aula. En cualquier caso, el conjunto de estos principios desarrolla una enseñanza que puede ser integrada en todos los niveles educativos, dando importancia activa en la implicación tanto del profesorado como del alumnado en su quehacer diario en relación al desarrollo compartido de iniciativas, trabajos, proyectos, prácticas simuladas, etc. Los métodos de aprendizaje activos otorgan al estudiante un mayor protagonismo incluso en cuanto a la selección de contenidos y exige una mayor responsabilidad de su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, se hace necesario el reconocimiento de “educar para prevenir” a través de un conocimiento pragmático inmerso en un modelo de enseñanza cuya finalidad es, por un lado, adquirir destrezas preventivas aplicables a la realidad y por otro, desarrollar habilidades que activen procesos de aprendizaje para adquirir y evaluar la información perteneciente a situaciones de riesgo no contempladas o novedosas (Clift y Jensen, 2005). Por tanto, la promoción de la prevención en las escuelas refleja el concepto de “capacidad”, esto es, la suma de habilidades y actitudes y del conocimiento adquirido en materia preventiva.

Las capacidades de la acción preventiva no sólo incluyen enseñar y aprender de forma eficaz sino también se manifiesta la necesidad de comprender e interpretar comportamientos sociales, ser cooperativo, tomar decisiones y saber resolver conflictos. Para Borich (2000), todas estas capacidades no son sólo aspectos importantes en lo referente al uso de la prevención a lo largo del proceso de formación. Si es posible



desarrollar estas habilidades y capacidades referentes a la prevención y demuestran ser un proceso de formación dirigido a “educar para prevenir”, esto se considera como un elemento transferible que hará una contribución importante a los principios educativos y sociales de la escuela.

Para Jensen y Simovska (2005) se hace necesario un modelo de formación dirigido a la capacidad de acción del alumnado. El objetivo principal es desarrollar alumnos críticos con capacidades preventivas para que puedan actuar en la realidad en aras de la adquisición e integración de la prevención. Este modelo de integración de la prevención a través de la formación se denominó “IVAC” y consta de las siguientes etapas:

1. **Investigación** y significación (*Investigation and significance*): los alumnos exploran el tema o el asunto relevante y procuran determinar su significación y el valor que tiene para su propia realidad.
2. **Visiones** y alternativas (*Visions and alternatives*): los alumnos procuran desarrollar sus propias experiencias, valores y visiones dirigidas hacia como quisieran cambiar y desarrollar las condiciones más relevantes dentro del tema o del asunto a tratar.
3. **Acción y Cambio** (*Action and Change*): los alumnos desarrollan aquellas propuestas para la acción que les sean más significativas y cercanas a su realidad. Eligen la acción y la intentan en la práctica. Después compilan los resultados de su acción, analizan el alcance y posteriormente ajustan la acción desarrollada y la vuelven a poner en práctica (feedback). La puesta en práctica de la acción preventiva manifiesta una contribución importante del alumnado al aprendizaje y desarrollo de la enseñanza a través de la formación en el aula.

### 1.3. La necesidad de la formación en el profesorado en materia preventiva

Los profesores desempeñan un papel importante en la promoción de la prevención en la escuela. Los ejemplos que utilicen y la metodología de enseñanza que adopten con el alumnado pueden tener un enorme impacto en su autoestima, confianza y salud emocional (West, Sweeting y Leyland, 2004). La planificación y diseño de actividades dirigidas hacia la formación en seguridad y salud en el profesorado es un componente vital para que el colectivo docente adopte una forma de enseñanza impregnada de comportamientos y actitudes preventivos. Para ello, se necesita tomar una serie de medidas para formar a todo el personal docente sobre lo que implica la enseñanza de la prevención y su papel en el proceso formativo.

Para planificar y diseñar actividades de formación preventivas en el profesorado, sería necesario incidir en los aspectos siguientes: fomentar la participación del profesorado compartiendo experiencias científico-didácticas a través de los diferentes medios de difusión (revistas, boletines, cuadernos de aula, documentos, etc.); favorecer jornadas de intercambio de experiencias donde existe una interrelación entre todos los miembros de la comunidad educativa a través de las actividades realizadas; e intensificar los cauces de comunicación con los centros educativos.

La capacidad que tienen los profesores para educar en prevención es uno de los factores más importantes para formar al alumnado en materia preventiva en la escuela. No obstante se destaca la idea de que, en la actualidad, no tienen una formación de base preventiva para poder, por ejemplo, explorar sobre el campo de la prevención en los niños y jóvenes, ni para hacer en el aula, los ajustes personales y profesionales que se necesitan para hacer frente a los cambios que se extraen con la inclusión de nuevos contenidos en la enseñanza formal, etc.

A la hora de plantear una reflexión sobre las prioridades, objetivos y actividades de formación en materia preventiva, es necesario enmarcarla dentro del contexto social en que se va a desarrollar. Esta situación exige un profesor con una gran capacidad de actuación, de reflexión sobre su práctica y que sea capaz de adaptarse a las diversas situaciones de riesgo que se producen dentro del aula y en su contexto social.

Por eso, es precisa una gran capacidad de análisis y de planificación en la enseñanza de la prevención, de forma que sea posible compaginar la comprensividad de la enseñanza para todos con las exigencias individuales de los alumnos. Este perfil docente sólo va a ser posible dentro de un contexto de trabajo realizado en equipo y con un proyecto de centro como referencia (Young, 2005). Dentro de esta perspectiva es donde la formación inicial y permanente surge como una necesidad, ocupando un lugar destacado en la enseñanza de la prevención.

La formación inicial y permanente constituye una necesidad y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

En la formación del profesorado es importante una enseñanza que conlleve de forma paralela, la integración de contenidos preventivos, para que en su desarrollo profesional, tenga claro como enseñar la prevención y experimente nuevos métodos de enseñanza, reflexione sobre nuevas ideas, y se sienta más competente y adaptado al cambio que supone la integración de la prevención como un nuevo contenido para enseñarlo en el aula (Gordon y Turner, 2003).

En la formación permanente es importante que el impulso de la prevención vaya encaminado hacia procesos de orientación llevados a cabo por parte de agentes y/o expertos externos, desarrollo de procedimientos de supervisión y colaboración entre colegas, impulso de espacios formativos para la enseñanza de la prevención, etc. Para Gordon y Turner (2003) la formación permanente debe ser un lugar común y práctico, donde se debe formar en contenidos preventivos a partir de las demandas e intereses que surjan en la comunidad socio-educativa del centro.

También cabe destacar que el modelo de formación permanente debe dar respuesta a las demandas y necesidades de formación del profesorado detectadas en los centros docentes y a la heterogeneidad de las aulas. Estas condiciones modifican constantemente las relaciones escolares y exigen un profesor con una actitud permanente de renovación, cambio y formación.

Los profesores deben tener interés por ponerse al día en todo aquello que actualmente se les ofrece a los alumnos y comprometerse por una escuela segura y saludable. Este tipo de formación ha de ser continua y especializada, caminando hacia nuevas exigencias y perfecciones, es decir, tendrá como objetivos las mejoras continuas en los procesos de formación para conseguir una educación saludable y de calidad.

En cualquier caso, siguiendo a Clift y Jensen (2005) los principales rasgos del modelo de formación en el profesorado, por el que deba impulsarse la prevención, pueden resumirse en una formación basada en la práctica profesional, y centrada en la escuela; unas estrategias de actuación diversificadas y una progresiva descentralización de las acciones hasta implicar a cada centro docente en la formación de sus profesores.

En este sentido, sería a través de la reflexión, el instrumento que puede guiar lo que queda por hacer y por mejorar en la formación del profesorado, para que todos los procesos de formación y actualización del profesorado lleguen a su fin último, la repercusión e impacto en la mejora preventiva y de calidad de la enseñanza y aprendizaje de los alumnos en las aulas (Clift y Jensen, 2005).

## **2. LA FORMACIÓN DE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO: UN MODELO DE ENSEÑANZA GLOBALIZADO**

Para promover una cultura de la prevención entre los diferentes agentes que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje es necesario integrar la seguridad y la salud en el trabajo a través de la educación. Si los niños y los jóvenes se familiarizan con una conducta segura y sana, si toman conciencia de los riesgos y aprenden a forjar su propio entorno de seguridad y salud, la cultura de prevención habrá alcanzado su cometido (Borich, 2000).

En este sentido, para diseñar un modelo didáctico-formativo que tenga como finalidad el impulso e integración de la prevención de riesgos laborales en la sociedad a través del sistema educativo, habría que responder a las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo funciona el proceso de integración?
- ¿Cómo se inician las actividades de integración?
- ¿Qué pasos hay que dar para integrar la SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) en la educación?
- ¿Existe una idea común para integrar la seguridad y la salud en la educación?
- ¿Cómo puede desarrollarse una estrategia coherente para integrar la seguridad y la salud en la educación?

Para responder de forma clara y concreta a cada una de las cuestiones planteadas, presentamos un modelo común desarrollado en dos etapas para integrar la seguridad y la salud en la educación:

1. Se expone un modelo de integración de la SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) en la educación en el que se describen los elementos más importantes de dicha integración.

- Este modelo se basa en un análisis de los “*factores de éxito*” reflejados en los ejemplos de buenas prácticas descritos en diferentes países que presentaremos en el capítulo 6.

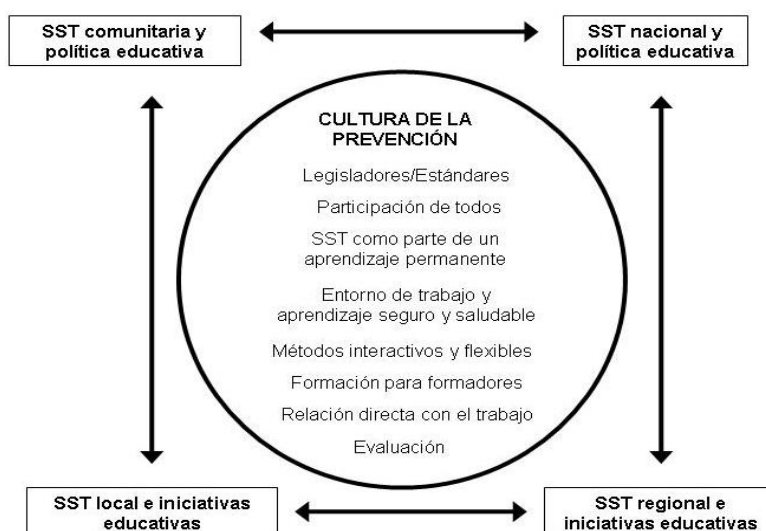
En 2005, los diferentes expertos que forman parte de la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud presentaron un informe en el que figuraban varios modelos para promover la salud en las escuelas (Jensen y Simovska, 2005). En dicho informe se describen estos modelos desarrollados en distintos escenarios culturales, políticos y económicos y cómo, en su desarrollo, se han adoptado formas y estructuras compatibles con los respectivos entornos, en el respeto de los principios subyacentes comunes de democracia, acción, equidad y sostenibilidad.

Debido a las diferencias entre los escenarios, los responsables de la elaboración del informe estiman que no es posible ni recomendable crear un modelo único, general o global para promover la salud en la escuela. Cada modelo es el resultado de un diálogo y de un consenso entre sus “constructores” y es coherente con un marco de valores determinado en un contexto dado.

La promoción de la salud en la escuela es más un proceso de interpretación de contextos que el resultado de la aplicación de principios generales. No obstante, los distintos modelos pueden utilizarse como base para establecer un diálogo entre las partes interesadas en la promoción de la salud en la escuela, diálogo destinado a desarrollar estructuras más complejas e interesantes, y no verdades “objetivas” o disposiciones normativas (Jensen y Simovska, 2005).

En este sentido, podemos destacar en palabras de Parson y otros (2002) el diseño de un modelo denominado “*Ecoholístico de la escuela*”. Este modelo constituye la base de un proyecto de modelo para integrar la SST en la educación, en el que se reflejan las principales influencias externas sobre este proceso de integración, así como los elementos internos que influyen en la promoción de la integración dentro de las escuelas y otros centros de enseñanza. A continuación podemos observar de forma clara el modelo “Ecoholístico de la escuela” para la integración de la prevención en el sistema educativo.

**FIGURA N° 4**  
**Modelo Ecoholístico de la escuela**



Elementos externos



Elementos internos



Los elementos externos no deben considerarse entidades por separado, sino que deben formar una red de responsables políticos, representada en el gráfico mediante las flechas de unión. Esto junto con las iniciativas europeas debe extrapolarse a nivel nacional y, posteriormente, a nivel regional y/o local, con la posibilidad de recibir comentarios y observaciones durante la evaluación de cada iniciativa. Esto permite analizar los factores de éxito y los inconvenientes, y contar así con una base para futuros nuevos planes de acción o futuras estrategias. Asimismo es importante evaluar la posibilidad de cooperación entre las entidades locales en materia de SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) y educación al objeto de alcanzar las metas y objetivos establecidos.

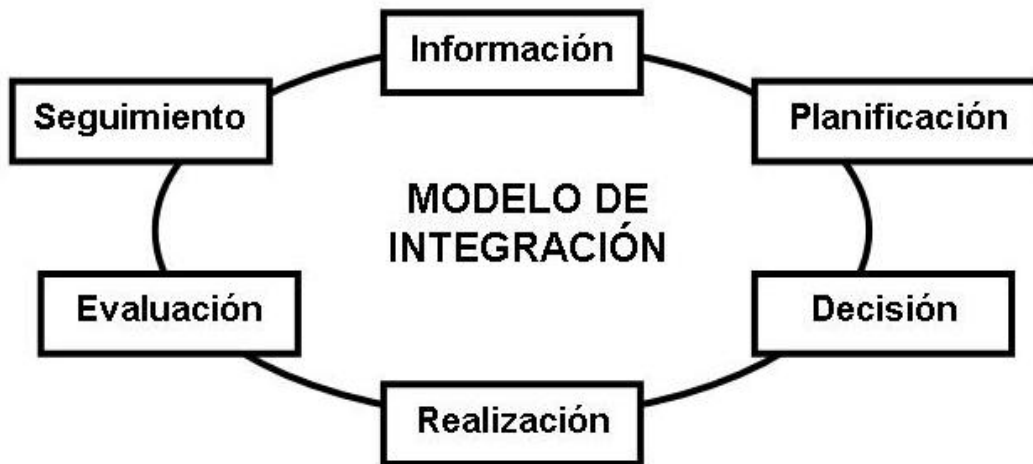
Según Parson y otros (2002), los factores internos del modelo estarán presentes en las fases que se describirán de forma más exhaustiva posteriormente, aunque exponemos a continuación una breve descripción:

1. Marco legislativo: legislación vigente y planes de estudios reglados.
2. Comunicación con todas las partes interesadas: escuelas, estudiantes, padres, empresarios, educadores, agencias de selección de personal, servicios sanitarios, etc.
3. La SST como parte del aprendizaje continuo: la seguridad y la salud forman parte de todos los aspectos de la vida diaria y laboral.
4. Entorno de aprendizaje y de trabajo seguro y saludable: política escolar o política de SST en otros centros de enseñanza.
5. Profesores expertos en SST.
6. Materiales educativos interactivos y flexibles: adaptados a cada edad, atractivos y de uso inmediato.
7. Fuera de la escuela: contacto con la vida laboral, encargados de prevención, etc.
8. Comentarios y observaciones de todas las partes interesadas y evaluación.

### **2.1. Directrices clave para garantizar el éxito de la formación en prevención**

La Agencia Europea (OSHA, 2004) manifiesta la necesidad de integrar la seguridad y la salud en el sistema educativo. En este sentido, señala una serie de factores internos que de forma coordinada y colaborativa lograría el éxito de la integración. Estos factores están divididos en seis fases y se encuentran identificados en el modelo de integración anteriormente descrito (Ecológico de la escuela).

**FIGURA N° 5**  
**Factores de éxito para integrar la prevención**



Las seis fases (información, planificación, decisión, realización, evaluación y seguimiento) están unidas entre sí por un orden lógico. Si se siguen estas fases, debería mejorar la calidad del proceso de integración y sus resultados. En el breve resumen de las fases que se presenta a continuación se describen, en primer lugar, los resultados de los análisis de los ejemplos de casos y de otras fuentes:

### **Fase 1: Información**

Recopilar la información necesaria antes de iniciar un proyecto, por ejemplo, datos sobre accidentes de niños y jóvenes, número de horas lectivas dedicadas a la seguridad en las escuelas o condiciones laborales en escuelas y otros centros de enseñanza. También deberá tenerse en cuenta la experiencia adquirida en el marco de proyectos similares.

### **Fase 2: Planificación**

Aclarar de antemano quiénes van a participar en el proyecto para apoyar el proceso de integración. Las experiencias y la estructura de otros proyectos pueden revelarse útiles, por ejemplo redes para la divulgación de la salud, colaboración con autoridades de seguridad y salud y sus centros de formación. En esta fase debe abordarse también la cuestión de la financiación.

La participación activa de todos los intermediarios posibles resulta necesaria para desarrollar un enfoque educativo integral aplicado a los niños y a los jóvenes y para contar con un apoyo de base amplia. La participación debe concentrar una amplia gama de partes interesadas: responsables políticos, representantes sindicales, empresarios, padres, alumnos, profesores, directores y administradores de escuelas y expertos en prevención. Los posibles actores locales son: las escuelas, los empresarios, los padres, los educadores homólogos, las agencias de selección de personal, los proveedores de servicios sanitarios y los grupos locales.

Las escuelas tienen la responsabilidad directa de garantizar la seguridad de los estudiantes durante su educación, en particular en la formación profesional, en la que pueden presentarse riesgos específicos, así como la responsabilidad indirecta de preparar a los niños para su vida futura. Entre estas responsabilidades está la de ayudar a los niños a asumir la responsabilidad de su propia seguridad y de la de los demás.

Los empresarios asumen responsabilidades directas y, por ello, son colaboradores importantes en las iniciativas en materia de SST (Seguridad y Salud en el Trabajo) y educación. Aunque conocen la legislación, a menudo no están seguros de cómo deben supervisar y orientar a los jóvenes de modo eficaz. Para establecer contacto con los empresarios, es necesario:

- Identificar las empresas locales que emplean a un gran número de jóvenes.
- Ofrecer hojas informativas o folletos a los empresarios y organizar reuniones con ellos.
- Establecer contacto con las empresas que participan en períodos de prácticas de formación profesional y con las organizaciones empresariales de la localidad.

El empresario y los centros de enseñanza deben colaborar en la preparación del alumno para incorporarse al entorno de trabajo. El nombramiento de supervisores o instructores eficientes en el lugar de trabajo es indispensable para orientar a los estudiantes y recibir sus comentarios y observaciones. Los conocimientos pedagógicos, una visión amplia y la capacidad para trabajar en equipo son características importantes.

También es importante tener en cuenta a los padres ya que los niños y los jóvenes a menudo acuden a sus padres para obtener información y consejos sobre empleos. Además de dar consejos, los padres deben conocer los derechos y las responsabilidades en el lugar de trabajo. En muchos países, los padres deben firmar una autorización para que sus hijos trabajen. Para establecer contacto con los padres es necesario:

- Identificar las organizaciones gestionadas por éstos o que sirven a sus intereses.
- Organizar talleres dirigidos a grupos de padres de la localidad.
- Distribuir carteles, folletos y otros materiales.

Otro elemento fundamental son los educadores ya que son formadores eficaces, pues enseñan con energía y entusiasmo, hablan el lenguaje de sus compañeros de edad, sirven como modelos funcionales para otros jóvenes y ofrecen una nueva perspectiva del lugar de trabajo. Para promover la enseñanza impartida por homólogos es necesario:

- Identificar los programas o las personas interesadas en patrocinar a educadores homólogos.

- Ofrecer materiales y formación a los asesores de estos educadores.
- Ayudar a los asesores a integrar la seguridad y la salud en sus programas.

De modo similar, los jefes de proyecto deben involucrar a los jóvenes desde el principio del proyecto, a fin de que éste resulte adecuado y sencillo de aplicar. Es importante averiguar lo que desean los jóvenes y colaborar con ellos. Los profesores participan cada vez más en el diseño o modificación de nuevos programas, en particular los relacionados con los programas de formación en prácticas.

Finalmente, la financiación es un aspecto importante del proceso de integración. Los proyectos que se describen en el presente informe utilizan los siguientes recursos: financiación pública, fondos de las asociaciones de seguros de accidentes y seguros de enfermedad, acuerdos de colaboración entre el sector público y el privado y patrocinadores.

### **Fase 3: Decisión**

Una vez cumplidas las dos primeras fases se podrá decidir si se va a realizar un estudio piloto del proyecto. En esta fase deben definirse la finalidad general del proyecto y sus objetivos operativos. Crear un plan de acción en el que se fijen los plazos y las competencias.

En este sentido, es imprescindible definir los objetivos, las medidas, los objetivos operativos y las iniciativas de integración de la seguridad y salud en el proyecto educativo. Debe elaborarse un plan de acción que contemple los elementos clave del proceso de integración. Por ejemplo, estos elementos clave pueden ser: los acuerdos de cooperación, la gestión del programa y la colaboración con las escuelas, debe elaborarse un plan de acción que incluya medidas, costes, calendario y responsabilidades de ejecución.

En cualquier caso, antes de poner en marcha un proyecto de integración, éste debe someterse a prueba en un proyecto piloto. Este proyecto piloto puede utilizarse para analizar el material existente o ensayar los nuevos materiales en las escuelas y en otros centros de enseñanza. Este aspecto subraya la necesidad de que para poder aplicar un enfoque de participación gradual debe existir un compromiso por parte de los iniciadores del proyecto de integración y una asignación clara de responsabilidades entre las distintas partes interesadas.

### **Fase 4: Realización**

Se trata de la fase de ejecución del proyecto. El éxito de la integración dependerá en gran medida de los siguientes factores: reconocimiento de la seguridad y la salud en el trabajo como un componente sustancial del aprendizaje continuo; interpretación de la seguridad y la salud en un sentido amplio, incluyendo el bienestar físico, mental y social; relación directa entre las medidas educativas y el puesto de trabajo; participación de profesores y maestros con experiencia en el desarrollo del programa y de sus materiales.



La seguridad y la salud forman parte de todos los aspectos de la vida diaria y laboral. Para promover un buen comportamiento en este ámbito entre los niños y los jóvenes antes de que éstos se incorporen a la vida laboral es necesario incluir los temas de seguridad y salud en el plan de estudios escolar. En la actualidad se persigue una integración “*transversal*” de los aspectos de la seguridad y salud en las distintas materias y durante todo el proceso educativo, teniendo en cuenta la edad y el nivel de educación de los alumnos. Al considerar la prevención una materia transversal se espera una mejor integración durante todo el proceso educativo, de manera que la seguridad y salud en el trabajo no sea una actividad sin continuidad. Además, los programas de SST deben ajustarse a su contexto, ser suficientemente flexibles para adaptarse al contexto «local» de cada escuela y a los distintos contextos de aprendizaje.

En esta fase cabe señalar la necesidad de medios y recursos didácticos óptimos para la integración real de la prevención en el aula. Según González Soto, Jiménez González y Fandos (2006:274) “*su importancia hay que centrarla en la naturaleza constructiva del aprendizaje*”. Esto significa que los medios y recursos “*actúan como instrumentos de ayuda para las experiencias mediadas, haciendo soporte de ellas*” (2006:274). Lógicamente, su importancia dependerá tanto del alumno como del tipo de actividad, contenido u objetivo pretendidos. A la hora de entrar en medios y recursos concretos, dada su variedad, González Soto, Jiménez González y Fandos (2006:277-278) han optado por ofrecer un breve análisis de algunos de ellos. Para su la selección se ha tenido en cuenta:

- *Su agrupación*: estos autores han optado por agruparlos de forma muy sencilla pero a la vez práctica: medios impresos, medios audiovisuales y medios basados en las nuevas tecnologías.
- *Su nivel de implantación y versatilidad*: se ha optado por seleccionarlos en función del alcance de los profesores-formadores y son susceptibles de ser usados en mas situaciones de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con todo ello, la selección es la siguiente:
  - a) Medios impresos: Guías didácticas, material impreso elaborado por el profesor y el periódico.
  - b) Medios audiovisuales: Transparencias y vídeo.
  - c) Medios basados en las nuevas tecnologías: Vídeo interactivo, simulación, sistemas ITS (enseñanza asistida por sistemas tutoriales “inteligentes”), sistemas expertos (programas de ordenador que simulan las técnicas de solución de problemas de expertos humanos en un área específica), hipertexto e hipermedia y medios de formación abierta.

Hundeloh y Hess (2003) reconocen que la interactividad entre medios/recursos y agentes integrantes en el proceso de enseñanza se ha convertido en un principio fundamental para que exista un principio de integración de la cultura preventiva en la escuela. El planteamiento interactivo exige una contribución activa y creativa de la parte del alumno. Sin embargo, la interacción requiere igualmente la cooperación entre profesores, alumnos y agentes expertos en materia preventiva.

En los proyectos realizados en escuelas secundarias y de formación profesional, los estudiantes interactúan a menudo, no sólo con sus compañeros de clase y con las personas de su misma edad, sino también con sus profesores, con profesionales y con toda la comunidad. De esta manera resulta evidente que la seguridad y salud es algo que trasciende los conocimientos necesarios para aprobar un curso determinado, y es motivo de preocupación para todos, en todos los aspectos de la sociedad.

Es importante destacar la necesidad de contar con profesores cualificados. Los profesores y formadores requieren formación, ya que es posible que tengan muy poca experiencia práctica en el mundo del trabajo, fuera de la enseñanza, y que no posean suficientes conocimientos sobre la forma de transmitir la información sobre salud y seguridad. Además, los profesores suelen estar muy ocupados y tienen miedo de no poder alcanzar los objetivos de la educación “clásica”, de ahí la necesidad de integrar la seguridad y la salud en la totalidad de los planes de estudios, de forma que pueda transmitirse a través de distintas materias (Azeredo y Stephens-Stidham, 2003).

### **Fase 5: Evaluación**

La evaluación debería ser una parte integral del proceso de integración de la cultura preventiva y debería acompañarlo y mejorarlo. Para conseguirlo, coincidimos con la afirmación de Tejada (2005:177) en que “*la evaluación es un proceso susceptible de planificación*”. Siguiendo a Tejada, esto significa y comporta que hemos de:

- a) Organizar los distintos elementos que afectan
- b) Sistematizar las fases en su desarrollo
- c) Temporalizar las secuencias que quedan planificadas
- d) Proveer de los recursos necesarios para que la evaluación pueda llevarse a cabo.

Todo ello supone, además de vencer las resistencias y obstáculos que pudieran encontrarse en su planificación y desarrollo, proveer de un organigrama evaluativo (asignación de tareas y responsabilidades, competencia técnica), propiciar los instrumentos, técnicas y metodologías idóneas en cada momento, etc. En este sentido, las medidas de evaluación deberían incluirse en el proceso de integración para, de esta forma, mejorarlo. Asimismo, deberán evaluarse los resultados del proyecto relacionados con su sostenibilidad y su posibilidad de extrapolación a otras instituciones y contextos culturales.

La evaluación de los casos, estudios y experiencias es importante para medir la eficacia de cada proyecto de integración. Los criterios de evaluación de la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud podrían servir de base para evaluar los proyectos de integración de la prevención de riesgos laborales (Wheare, 2001). Estos criterios son los siguientes:

- La existencia de datos de estudios controlados que muestren el nivel de impacto.
- Un cambio positivo en el comportamiento y/o en la organización de la escuela.

- Mantenimiento de las buenas prácticas.
- La participación de un número considerable de personas.
- El testimonio de apoyo de los participantes.
- La satisfacción de los profesores que se sienten capacitados.
- Una respuesta de la comunidad como confirmación de la labor realizada.
- El reconocimiento externo del programa.
- El apoyo continuo.
- La integración de la evaluación como una parte normal de las actividades escolares.

Además, la evaluación debería formar parte de cualquier proyecto. La evaluación debe efectuarse de forma continua durante el proyecto y debe tener un efecto positivo sobre el propio proceso de integración. Las evaluaciones periódicas permiten a los jefes del proyecto y a los profesores redefinir las metas y reorientar el proceso (Bruce y McGrath, 2005). La evaluación del proyecto ha de tener en cuenta los comentarios y observaciones de todas las partes interesadas. Asimismo se requieren estudios empíricos de larga duración para evaluar las buenas prácticas a largo plazo a fin de hacer un uso óptimo de la infraestructura de salud y seguridad tanto dentro como fuera de las escuelas.

### **Fase 6: Seguimiento**

Desarrollar un plan de promoción antes de que finalice el proyecto y elaborar planes para realizar un seguimiento activo (OSHA, 2003). Puesto que la prevención de riesgos laborales forma parte del aprendizaje permanente, los proyectos no deben ser campañas sin continuidad. Un proyecto de continuidad puede ser:

- El proyecto de seguimiento de un proyecto piloto.
- La extrapolación del modelo del proyecto o de los instrumentos existentes a otras escuelas, organizaciones, sectores, etc.
- La mejora del modelo del proyecto o de las herramientas existentes.
- El desarrollo de productos complementarios.

Finalmente destacar que, basándonos en el modelo del proceso descrito anteriormente, la integración de la seguridad y salud en la educación debería ser un proceso continuo de desarrollo para preparar a los niños y a los jóvenes para su futura vida laboral (y personal) y para mejorar el entorno de aprendizaje y de trabajo de las escuelas y otros centros de enseñanza.

### 3. FORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

La formación en prevención pretende una innovación, cambio y mejora a distintos niveles, la comunicación no debe seguir ajena al proceso de cambio. La pretensión es situar de forma efectiva tanto la formación y la comunicación dentro del ámbito de la prevención de riesgos laborales y sobre todo en el contexto educativo. Comprender esta realidad es intentar indagar el fenómeno del cambio desde múltiples perspectivas en el aprendizaje y enseñanza en materia de prevención de riesgos laborales.

Este saber comprender los hechos y sus múltiples implicaciones es lo que se pretende a partir de la formación y la comunicación en prevención. El tema de la comunicación es pretendida por los efectos de la formación, esto es la soñada utopía que proponen los propios legisladores: “(...) *la efectividad de las medidas de prevención constituye el elemento básico del nuevo enfoque en la prevención de riesgos laborales (...) y, junto a ello, claro está, la información y la formación de los trabajadores dirigidas a un mejor conocimiento tanto del alcance real de los riesgos derivados del trabajo como de la forma de prevenirlos y evitarlos, de manera adaptada y compartida a las peculiaridades de cada centro de trabajo, a las características de las personas que en él desarrollan su prestación laboral y a la actividad concreta que realizan*”. (Texto extraído de la exposición de motivos de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995 de 8 de noviembre).

El formador en prevención debe tomar conciencia de la importancia de la comunicación tanto en procesos de formación adquiridos por el alumno como el desarrollar una actitud reflexiva y comunicativa ante su propia autoformación. El sentido de la eficacia que se forma en la experiencia en interacción con el ambiente, favorece el positivo desarrollo de la formación y la comunicación en el aprendizaje y adquisición de actitudes y conductas en el campo de la prevención de riesgos laborales.

Este ambiente se define como un conjunto de dimensiones que están influyendo tanto en el profesorado como en el alumnado y que constituyen el clima o cultura que predomina en el ámbito formativo.

Desde esta perspectiva, los efectos de la formación no residen en las acciones y procesos formativos sino en las características ambientales en las que los formadores llevan a cabo su práctica docente bajo la estela del estilo comunicativo reinante en el espacio de formación (Weber, 2000). La comunicación, en este sentido, tiene un doble juego, en primer lugar intenta mantener un proceso interactivo de reflexión y producción de conocimiento, actitudes y conductas y en segundo lugar, se empeña en querer juzgar los efectos de la formación desde el análisis de la acción formativa, limitadas mayoritariamente a sus dimensiones técnico-didácticas.

En cualquier caso, la enseñanza en prevención de riesgos laborales es la principal vía de conexión y solución para evitar o prevenir, según la legislación, una situación de riesgo que perjudicaría tanto al profesorado y al centro escolar como a la sociedad en su conjunto. Con lo cual, la formación a través de una actitud comunicativa llena de vitalidad y en continua adaptación, deberá intentar solventar, en la medida de lo

posible, conseguir con éxito una profesionalidad efectiva y obligada, tanto por ley como por la sociedad en su totalidad.

La profesionalidad efectiva y obligada no es fácil conseguir ni encontrarla desde el punto de vista formativo. La prevención de riesgos laborales, a la hora de su impartición, debe apoyarse en tres bases fundamentales aplicado en todo momento al formador a través de su estilo de comunicación: en primer lugar, los saberes formales en prevención, adquirido en su formación inicial; en segundo lugar, el saber experto, que se logra en y a través de la práctica docente y la autonomía y por último, aceptar de forma intrínseca, la conflictividad que está en permanente aviso entre formador-alumno y la capacidad comunicativa para solucionar.

En cualquier caso, es importante dejar constancia de que la esencia de la enseñanza o de formar está en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en diferentes medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad. Esto significa lograr que en los alumnos quede, como huella de tales acciones combinadas, un reflejo de la realidad objetiva en forma de conocimiento, habilidades y capacidades, y por lo tanto, le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera adaptativa, reflexiva y creadora con en su entorno. Esto constituye una verdadera dialéctica del proceso formativo con un mayor grado de eficiencia y eficacia (Weber, 2000).

La enseñanza en prevención tiene el compromiso colateral y a menudo más importante de contribuir a que los alumnos y personal docente expliciten, elaboren y actúen sobre las perspectivas y premisas sobre las que se basa su actuación, logros y resultados. Este compromiso da a la enseñanza en prevención su fundamento distintivo e incluso su propio significado. Si la enseñanza en prevención implica un compromiso en valores y comportamientos, entonces debemos no sólo plantear las condiciones necesarias para ese aprendizaje dentro de nuestros programas sino también fomentar la acción social colectiva.

---

**SEGUNDA PARTE**  
**METODOLOGÍA**

---

# CAPÍTULO 5

## Metodología de la investigación

1. INTRODUCCIÓN	101
2. RECOGIDA DE DATOS	103
2.1. Selección de métodos	103
2.2. Descripción de los instrumentos de recogida de datos	109
2.2.1. Instrumento de recogida de datos cuantitativo: Cuestionario	111
2.2.2. Instrumento de recogida de datos cualitativo: Fuentes documentales	117
2.3. Presentación de los datos	121
3. MUESTRA. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN	122
3.1. Descripción de la muestra	127
3.2. Tamaño y selección de la muestra	128
4. ANÁLISIS DE LOS DATOS	134
4.1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos cuantitativos	134
4.2. Método y proceso desarrollado en el análisis de datos cualitativos	136
4.2.1. Análisis de contenido. Categorización y codificación	137
4.2.2. Contribución del programa de análisis de datos File Maker pro 5	140
4.3. Validación de la investigación	142
4.3.1. Triangulación de la investigación	143
4.3.2. Validez y Fiabilidad del cuestionario	145
4.3.3. Validez y Fiabilidad del análisis de documentos	156
5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN	158





# CAPÍTULO 5

## METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presentan los diferentes elementos que constituyen la metodología aplicada a nuestra investigación. Como paso previo aludimos a una serie de conceptos básicos en los que nos hemos apoyado con el fin de utilizarlos como hilo conductor y guía que ayude a orientar la constante toma de decisiones que un proceso de investigación supone.

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005:38) en que la investigación constituye una *“búsqueda científica y sistemática de conocimiento que resulte eficaz para el estudio del objeto de investigación”*, entendemos que la metodología empleada en tal búsqueda se constituirá en el eje fundamental garantizando rigor y credibilidad.

Según tales autores, el propósito de la metodología de investigación es proporcionar, dentro de una *“modalidad de investigación”* apropiada, las respuestas más válidas y exactas a las preguntas que se plantean desde una perspectiva procedimental y de análisis.

Un problema importante que suele plantearse al abordar una investigación lo representa el hecho de elegir el tipo o *“modalidad de investigación”* (también denominadas *tradiciones de investigación*) más adecuada a nuestro problema de estudio. Cohen y Manion (2002:102) define la modalidad de investigación como *“una colección de prácticas eclécticas de indagación basada en un conjunto general de suposiciones e implica preferencias metodológicas, opiniones filosóficas e ideológicas, cuestiones de investigación y resultados con viabilidad”*.

En nuestro caso, la modalidad de investigación es de tipo educativa, coincidiendo con Jiménez y Tejada (2006:548), la definimos como *“un proceso destinado a elaborar un corpus de conocimientos en relación con el mundo educativo”*.

*como objeto de estudio*". Para entender mejor las modalidades de investigación educativa, McMillan y Schumacher (2005) consideran que lo primero es clasificarlas en dos grandes tipos: "cuantitativa" y "cualitativa" indicando que cada tipo comunica un aspecto diferente de la naturaleza del estudio.

Jiménez y Tejada (2006:549) ayudan a concretar cuáles son las características que debemos considerar al abordar una investigación educativa indicando que:

- Tiene la intención de construir nuevos conocimientos que puedan describir, explicar, comprender y transformar las concepciones, procesos y prácticas que se producen alrededor de los fenómenos educativos.
- Cuenta con métodos y procedimientos que facilitan el acceso al conocimiento sistemático general como a la caracterización analítica de los elementos que constituyen el fenómeno educativo y las relaciones que entre ellos pudieran establecerse.
- El proceso es sistemático y controlada y se basa en operaciones inductivas y deductivas.
- Se define como empírica por cuanto el investigador retorna a la experiencia y subjetiva al comprobarse con la realidad objetiva.
- De forma subsidiaria, puede aportar elementos para la transformación educativa ya que la presentación de resultados de investigación puede facilitar la mejora solución de los problemas.
- Cuenta con sus propios mecanismos para protegerse del error. Sus procedimientos y resultados están abiertos al examen público de los colegas profesionales.

Por último consideramos que a la hora de seleccionar un método de investigación se debe diferenciar el campo específico de los métodos y las técnicas de investigación que a menudo se utilizan indistintamente. En este sentido y para utilizar de forma apropiada estos conceptos, Cea D´Ancona (2001) recogiendo las palabras de Bulmer (1992:4-5) diferencia entre:

- a) Metodología general: *"el estudio lógico y sistemático de los principios generales que guían la investigación"*.
- b) Estrategia (o procedimiento) de investigación: *"manera en que un estudio empírico particular es diseñado y ejecutado"*. Incluye el enfoque que se dará a la investigación, el *"tipo de diseño"* que se utilizará y la combinación particular de las técnicas de investigación que se empleará.
- c) Técnicas de investigación: *"operaciones manipulativas específicas de búsqueda de datos"*.

Para concluir este apartado introductorio, presentamos de forma resumida como hemos estructurado el capítulo de metodología de la investigación. En este sentido, el capítulo consta de cuatro grandes apartados:

- En el primer apartado se explica los métodos utilizados y las técnicas de recogida de datos que irán en congruencia con los objetivos de nuestra investigación.
- Seguidamente se describe el tipo de muestra elegida, es decir, los sujetos que han participado en la investigación.
- En un tercer apartado hablaríamos sobre el modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos.
- Finalmente mostramos una tabla-resumen del proceso de actuación seguido en nuestra investigación.

## 2. RECOGIDA DE DATOS

En este apartado se alude a los principios en los que nos hemos apoyado para la selección de los métodos, siempre de acuerdo y en relación a los objetivos que se propone la investigación. También procederemos a la descripción de las técnicas utilizadas para la obtención de la información.

### 2.1. Selección de métodos

En relación a la investigación que realizamos entendemos que la integración metodológica (cuantitativa y cualitativa) puede ser adecuada. Consideramos que ambas metodologías son intercambiables. De lo que se trata no es subordinar unas estrategias de investigación a otras, sino articularlas o combinarlas en un mismo proyecto de investigación en función de cuál sea el objetivo concreto a cubrir. Las razones que justifican esta combinación metodológica, destacan la idea de que las diferentes fuentes de información disponibles pueden ser “mejor” analizadas si se examinan desde diferentes enfoques (Cohen y Manion, 2002). Este proceso metodológico dota de validez interna o “credibilidad”, ya que recoger y analizar datos desde diferentes métodos implica contrastar la información (objetividad) y proporcionar una profundidad mayor a la investigación.

El uso de métodos múltiples o de “*multimétodos*”, como algunas veces se le llama, contrasta con la aproximación de método único omnipresente pero generalmente más vulnerable, que caracteriza a la mayoría de la investigación en este ámbito de estudio. Cea D’Ancona (2001) parte de la concepción de las estrategias de investigación complementarias y aboga por una visión pluralista de las mismas. Esto trae consigo una triangulación o “*aproximación multimétodo*” (estrategia de investigación) definida como la suma de dos o más técnicas específicas de investigación.

El enfoque multimodal se define según Smith, Nan y Borin, y Denzin, (citado en Cohen y Manion, 2002:331) como una “*triangulación metodológica*”. Es decir, “*como el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano*”. Esta articulación y convergencia metodológica, también se define, según Cea D’Ancona (2001:47) “*como la aplicación de distintas metodologías en el análisis de una misma realidad social*”. Es una técnica de investigación a la que muchos se suscriben en principio, pero que sólo una minoría la usa en la práctica.

Las técnicas triangulares, surgidas desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa, intentan trazar o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista y al hacerlo así, utilizando datos cuantitativos y cualitativos.

Para el ejercicio con éxito de la triangulación metodológica hay que añadir una serie de precisiones enunciadas por Brewer y Hunter (En Cea D´Ancona, 2001:53):

- a) Una triangulación exitosa requiere un análisis cuidadoso de cada método, en relación a los otros métodos y también respecto a las demandas del proceso de investigación.
- b) Qué métodos y cuántos métodos han de emplearse depende de la información que se precise para esclarecer el problema que se investigue.
- c) Muchos estudios “*multimétodo*” tienen objetivos mezclados. Se puede generar una teoría con un método y comprobarla con otro.
- d) Tanto al crear como al comprobar una teoría, ciertas variables pueden ser accesibles a un método, pero no a otros. Por lo que se precisa una serie de métodos de recogida de datos, bastantes vinculados, para considerar la significatividad de diferentes tipos de variables.
- e) Hay que procurar que los distintos métodos que se apliquen para obtener información midan realmente los mismos conceptos teóricos. Ello es necesario si se pretende que los resultados obtenidos (mediante diferentes procedimientos) sean comparables.
- f) Para que la aplicación de un método no influya en los resultados alcanzados por otro método.

En cualquier caso, las razones por las cuales se defiende esta combinación de paradigmas y metodología van dirigidas a destacar las siguientes ventajas:

- El contexto situacional educativo puede ser, óptimamente analizado, desde una perspectiva multidimensional.
- Impregna de validez interna o “*credibilidad*”. Es el reflejo de la triangulación en los datos: "es el uso de dos o más métodos de recogida de datos en el estudio de algún aspecto que nos preocupa o interesa. Intenta trazar o explicar de manera más completa, la riqueza y complejidad del comportamiento humano, estudiándolo desde más de un punto de vista. (Cohen y Manion, 2002).
- Desde un modelo multimodal se concibe mejor la investigación educativa ya que se llega a soluciones fiables para los problemas a través de una perspectiva holística y consistente en el desarrollo de obtener, analizar e interpretar de forma planificada y sistemática la información obtenida. (Mouly, 1978; citado en Cohen y Manion, 2002).

- Es una herramienta muy importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al investigador para relacionarse más eficazmente con el contexto a analizar. (Verma y Beard, 1981; citado en Cohen y Manion, 2002).

Como señala Stake (2005), no solo es importante afirmar que el método cualitativo junto al cuantitativo es una estrategia de investigación óptima para el propio objeto de conocimiento, sino que es necesario que lo justifique y reclame en función de sus propias necesidades, perfectamente diferenciadas. En este mismo sentido se pronuncia Cook y Reichardt (1997), Goetz y LeCompte (1991) y Cohen y Manion (2002) manifestando que la complementariedad paradigmática se impone como una necesidad práctica exigida por la investigación.

En nuestro estudio entendimos necesario combinar metodología cualitativa (mediante análisis de documentos institucionales) y cuantitativa (mediante el cuestionario). La primera aproximación nos lleva a descubrir experiencias y realizaciones concretas en materia de prevención de riesgos laborales. Tales realidades permiten conocer el alcance de la problemática objeto de estudio en el terreno educativo y determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar a los profesionales de las instituciones educativas en materia de prevención de riesgos laborales. Esta vertiente cualitativa representa el “debe ser” de la actuación educativa en relación a prevención de riesgos laborales. Plantea los principios y las bases que se proponen desde diferentes instituciones educativas y laborales a nivel europeo en relación a la aplicación educativa de tal temática. La visión internacional europea se complementa con las aportaciones que desde organismos tales como el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo y consejerías o departamentos de trabajo y educación se hacen a nivel nacional. Todo ello representaría lo deseable por los organismos mencionados, pero falta conocer qué piensan los profesores de aula sobre tales directrices. Para obtener esa información entendimos deseable utilizar el cuestionario (aproximación cuantitativa) que nos ofreciera una visión panorámica y general de la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en materia de prevención de riesgos laborales. Conjuntando estas dos perspectivas, además de ajustar los análisis para describir y comprender mejor la situación, nos aporta la posibilidad de marcar pautas ajustadas y relevantes que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva.

Las estrategias que hemos seleccionado, **desde una perspectiva cualitativa**, se denomina “*no interactiva analítica documental*” en el análisis e interpretación de la información (McMillan y Schumacher, 2005; Cohen y Manion, 2002). Esta estrategia de investigación consiste en acudir a archivos de datos y fuentes bibliográficas en busca de la información, que otros autores, instituciones y organismos han reunido, concerniente al problema de estudio. Se encuadra dentro de la denominada “*investigación no-reactiva*”.

Este proceso combinatorio se ha diseñado para alcanzar los objetivos de nuestro estudio. La selección de las distintas fuentes documentales, denominadas “*artefactos*” por McMillan y Schumacher (2005), es una estrategia no interactiva para obtener datos cualitativos con una reciprocidad pequeña o inexistente entre el investigador y participante. Las selecciones de artefactos son manifestaciones tangibles que describen las experiencias de la gente, su conocimiento, sus acciones y sus valores.

Los “*artefactos*” pueden adoptar tres formas: documentos personales, documentos oficiales y objetos.

- a) *Documentos personales*. Son cualquier narración en primera persona que describe las acciones, las experiencias y las opiniones del individuo. Éstos incluyen diarios, cartas personales y anotaciones anecdóticas.
- b) *Documentos oficiales*. Abundan en cualquier organización y pueden adoptar muchas formas distintas. Los informes, papeles de trabajo y borradores de propuestas, son documentos formales que proporcionan información muy valiosa al respecto.
- c) *Los objetos*. Son símbolos creados y formas tangibles que revelan procesos sociales, significados y valores. Ejemplos de símbolos, son logotipos, pósters, etc.

Los “*artefactos*” utilizados en nuestra investigación como técnica de recogida de datos son los denominados “documentos oficiales”. Éstos son informes, proyectos, planes generales, campañas institucionales, etc., desarrollados e implementados por las diferentes administraciones (laboral como educativa) a nivel europeo y nacional, con la finalidad de impulsar la prevención de riesgos laborales en el contexto escolar. En este tipo de estrategia de investigación, el investigador identifica, estudia y luego sintetiza los datos extraídos de documentos y materiales, para así proporcionar un conocimiento del concepto o del suceso que puede o no haber sido observable. Los documentos autenticados son la principal fuente de datos.

El investigador interpreta “*hechos*” para proporcionar explicaciones y descubre los significados educativos colectivos que pueden subyacer a prácticas y temáticas actuales. De forma más implícita en este método de investigación, es el trabajo desarrollado a través de un “análisis de conceptos”, es el estudio de conceptos educativos para describir los diferentes significados y el uso apropiado del concepto.

La utilización de esta estrategia de investigación la consideramos fundamental en nuestro estudio ya que el análisis de los diversos documentos y materiales localizados han servido para completar la información derivada de la revisión de la literatura. Una de las razones que nos han convencido para utilizarla es por la cercanía de estudios que han utilizado este procedimiento, obteniendo una información rica y variada (Molina y otros, 2003; 2004). En este sentido, esta estrategia sienta las bases y proporciona una visión panorámica de las ideas fundamentales relativas al problema de investigación en un plano teórico, el análisis de los documentos supone una revisión en el plano de las realidades o actuaciones en la práctica en materia de prevención de riesgos laborales existentes en el contexto europeo y en el nacional representado por las realizaciones en las diversas comunidades autónomas. Tal información ha servido de soporte a la construcción del cuestionario. Por lo que entendemos que éste es producto de un estudio exhaustivo de bases teóricas y realidades prácticas.

**Desde una perspectiva cuantitativa**, la estrategia metodológica utilizada se denomina “investigación social mediante encuesta” [*survey study en su acepción anglosajona*] (Cohen y Manion, 2002; McMillan y Schumacher, 2005 y Cea D’Ancona,

2001). De forma general, este tipo de estrategia está basada en las declaraciones verbales de una población concreta. Puede utilizarse de forma aislada o en conjunción con otras estrategias de investigación (este es nuestro caso), ya que sus resultados mejoran cuando en su realización han intervenido otras estrategias ya en fases precedentes (en nuestro estudio éstas últimas están representadas por el análisis de fuentes documentales, que han servido para dotar de contenido y consistencia al cuestionario), o en fases posteriores en su desarrollo (la información proporcionada por las fuentes documentales se han utilizado, mediante una estrategia de comparación, en la validación e interpretación de los resultados de la encuesta).

La utilización de esta estrategia de investigación responde a tres razones importantes (Schutt, 1996):

- *Versatilidad*: las encuestas son versátiles porque pueden aplicarse para investigar casi cualquier problema o cuestión.
- *Eficiencia*: las encuestas determinan niveles de conocimiento y averiguan necesidades, evalúan procesos, etc.
- *Generalizables*: las encuestas pueden formular finalidades prácticas y globales desde una perspectiva de investigación básica y aplicada.

Según McMillan y Schumacher, (2005) y Cea D´Ancona, (2001), la encuesta puede definirse como la aplicación de un procedimiento estandarizado para recabar información (oral o escrita) de una muestra amplia de sujetos. La muestra ha de ser representativa de la población de interés, y la información se limita a la delineada por las preguntas que componen el cuestionario diseñado al efecto. Entre sus características definatorias destacan las siguientes:

- a) En la encuesta la información se adquiere mediante una observación indirecta, a través de las respuestas verbales de los sujetos encuestados. Por lo que, siempre cabe la posibilidad de que la información obtenida no refleje la realidad del tema que se investiga. De ahí la necesidad de comprobar la veracidad de los datos recabados.
- b) La información abarca un amplio abanico de cuestiones. Puede incluir aspectos objetivos (hechos) y subjetivos (opiniones, actitudes), del presente o del pasado (Hakim, 1994:52; citado en Cea D´Ancona, 2001).
- c) Para que las respuestas de los sujetos puedan compararse, la información se recoge de forma estructurada. Se formulan las mismas preguntas, y en el mismo orden, a cada uno de los individuos encuestados.
- d) Las respuestas se agrupan y cuantifican para, posteriormente, examinar (mediante técnicas analíticas estadísticas) las relaciones entre ellas. El interés del investigador va más allá del que obtiene la información. Se extiende a la población a la que éste pertenece. De ahí la necesidad de que la muestra observada sea representativa de dicha población.
- e) La significatividad de la información proporcionada dependerá de la existencia de errores de muestreo (relativos al diseño muestral efectuado) y de errores

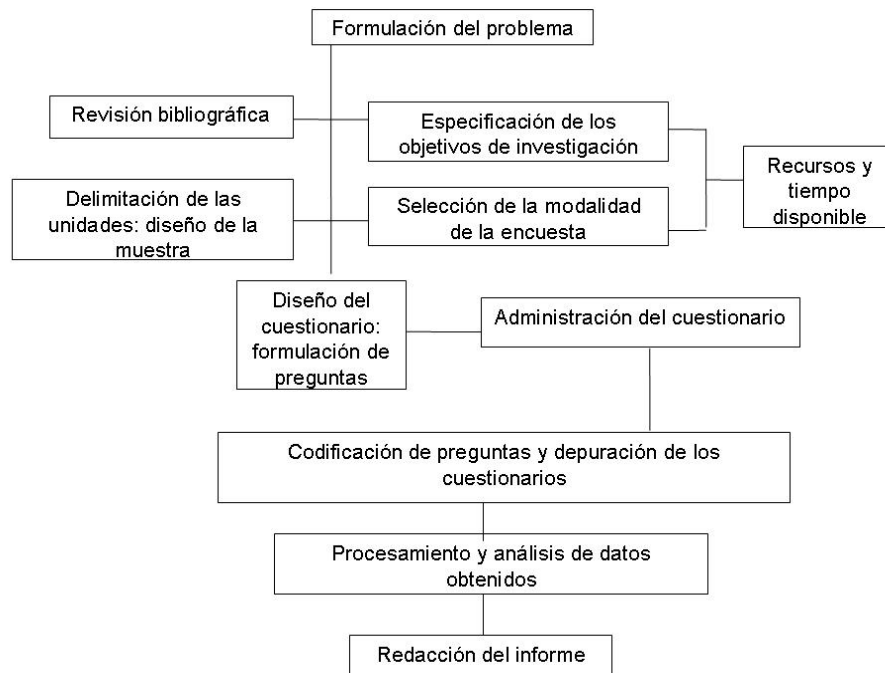
ajenos al muestreo (diseño del cuestionario, el trabajo de campo, y el tratamiento de los datos).

Teniendo en cuenta a Cohen y Manion (2002), la utilización de la encuesta ofrece una serie de posibilidades significativas para nuestra investigación ya que comparada con otras estrategias:

- 1) Resalta por su adecuación para obtener información diversa, de un conjunto amplio de personas, ubicadas en distintas áreas geográficas.
- 2) Se distingue por su elevado grado de fiabilidad. Si bien, hay que matizar que la fiabilidad estará condicionada al tipo y magnitud de los errores que se puedan cometer en su realización.
- 3) Permite la comparación de datos obtenidos en estudios realizados en fechas, países o zonas geográficas diferentes. Pero, para ello, es preciso que se utilicen las mismas preguntas en todas las encuestas.
- 4) Permite la aplicación de la teoría de la probabilidad y del muestreo haciendo posible el cálculo de la significatividad estadística, dando basamento matemático a la generalización de los datos de la encuesta.

En la realización de una encuesta convergen diferentes fases. Desde la formulación y la delimitación de los objetivos específicos de la investigación hasta el diseño de la muestra, la elaboración del cuestionario, la preparación y realización del trabajo de campo, para finalizar con el tratamiento y análisis de la información recabada. En la figura n° 6 se esquematizan las fases básicas en la realización de una encuesta (Cohen y Manion, 2002).

**FIGURA N° 6**  
**Fases esenciales de una encuesta (Cohen y Manion, 2002)**



De las fases señaladas en el gráfico, las iniciales deciden el buen funcionamiento de la investigación. Sin duda, la estructuración y éxito final de nuestra encuesta



depende, en gran medida, de la adecuación del cuestionario: primero, a la información analizada desde estrategias cualitativas y a los objetivos específicos de la investigación; y segundo, a las características de la población que se analiza. Cuanto más claro esté la información analizada y los objetivos del estudio, más fácil será la introducción de conceptos a preguntas concretas y pertinentes. Asimismo, la acotación de la población orientará tanto el diseño de la muestra como el cuestionario. Nada de esto puede hacerse con propiedad sin previa y necesaria consulta bibliográfica.

La lectura de investigaciones teórico-prácticas constituye un buen punto de partida, que orientará y llevará al investigador, primero, a precisar qué quiere analizar (objetivos del estudio) y cómo lo va a efectuar (modalidad de la encuesta). Después, en función de estos dos aspectos claves, diseñará la muestra y el cuestionario. Todo ello estará, a su vez, determinado por los recursos (materiales, humanos y económicos) y el tiempo que el investigador disponga para la realización de la investigación. Las limitaciones presupuestarias y temporales marcan la elección de la modalidad de la encuesta. En este sentido, se definen tres modalidades principales de encuesta, en función de cómo se administre el cuestionario: mediante entrevista personal, telefónica o por correo (como variedad de encuesta autoadministrada). Cada uno de estos tipos de encuesta lleva consigo unas ventajas, pero también unos inconvenientes, que deberán sopesarse a la hora de escoger entre las distintas modalidades de encuesta. En función de cuál haya sido la modalidad finalmente seleccionada, se diseña la muestra y se confecciona el cuestionario.

## 2.2. Descripción de los instrumentos de recogida de datos

De forma introductoria, exponemos en una presentación general (tabla nº 1) los instrumentos de recogida de datos utilizados, proporcionando una visión global que facilita una mejor comprensión del procedimiento metodológico efectuado en nuestra investigación.

**TABLA Nº 1**  
**Instrumentos de recogida de datos**

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS					
Objetivos	Método	Sist. Registro	Análisis	Sujetos	Contexto
Descubrir experiencias y realizaciones en PRL que permitan conocer el alcance en el terreno educativo	Cualitativo	Documentos Institucionales	A. Contenido	UE, AGE y CCAA	Nacional Internac.
Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en PRL	Cualitativo	Documentos Institucionales	A. Contenido	UE, AGE y CCAA	Nacional Internac.
	Cuantitativo	Cuestionario	Descriptivo Contingencias	Muestra (profesores)	Jaén provincia
Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso E-A en PRL	Cualitativo	Documentos Institucionales	A. Contenido	UE, AGE y CCAA	Nacional Internac.
	Cuantitativo	Cuestionario	Descriptivo Contingencias	Muestra (profesores)	Jaén provincia
Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar en las instituciones educativas en PRL	Cualitativo	Documentos Institucionales	A. Contenido	UE, AGE y CCAA	Nacional Internac.
	Cuantitativo	Cuestionario	Descriptivo Contingencias	Muestra (profesores)	Jaén provincia
<b>Índice de siglas utilizadas:</b> Unión Europea (UE); Administración General del Estado (AGE); Comunidades Autónomas (CCAA) y Prevención de Riesgos Laborales (PRL)					

La idea de presentar esta tabla responde a la necesidad de mostrar los métodos utilizados y su correspondencia con los objetivos propuestos en nuestra investigación. En este sentido, la tabla se estructura en seis columnas, en la primera de ellas se muestran los objetivos de la investigación, en la siguiente, el tipo de método de estudio que se utilizará para analizar la información exigida por cada objetivo. En la tercera columna se muestra el “*sistema de registro*”, es decir, la técnica de investigación que vamos a utilizar en función del método de análisis elegido.

Habría que añadir que desde una metodología cualitativa y concretamente en la utilización de “*documentos institucionales*” estaríamos hablando de normativas y programas educativos. Paralelamente se encuentra la columna denominada “*análisis*”, referido al tipo de análisis realizado en función del sistema de registro adoptado. Finalmente, en las dos últimas columnas se exponen, por un lado, el tipo de muestra con la que vamos a trabajar (tanto a nivel cualitativo como cuantitativo y el “*contexto geográfico*” que hemos tenido en cuenta para extraer los “*sujetos*” participantes en nuestra investigación

Teniendo en cuenta la estructura de la tabla, es importante destacar la correspondencia que establecemos entre el objetivo de nuestra investigación y el tipo de métodos escogido para el análisis e interpretación de la información. En cualquier caso, para el primer objetivo denominado “*Descubrir experiencias y realizaciones en PRL que permitan conocer el alcance en el terreno educativo*”, utilizamos como sistema de registro los documentos institucionales, porque aportarían información rica y variada, obteniendo una concepción holística del fenómeno preventivo en el ámbito escolar a partir de legislación, programas y experiencias tanto europeas como nacionales y autonómicas.

Para nuestro segundo objetivo “*Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en PRL*” utilizamos los “documentos institucionales” para analizar experiencias concretas desarrolladas en contextos educativos importantes como referentes para nuestro estudio. También el cuestionario, pretendemos analizar la realidad preventiva cercana (existente en nuestros centros educativos) a partir de la opinión del profesorado. Destacar que el término “*situación actual*” manifestado en el objetivo vendrá determinado por la información relativa a “importancia”, “necesidad” de la cultura preventiva en la escuela, ventajas que se derivan de su tratamiento en el aula, nivel de aplicación del fenómeno preventivo como conducta y contenido y las actuaciones que se desarrollan para impulsar la prevención en el ámbito escolar.

Siguiendo el mismo procedimiento de análisis, para los objetivos tercero y cuarto (denominados respectivamente “*Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso E-A en PRL*” y “*Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar a los profesionales de las instituciones educativas en PRL*”, se ha utilizado el mismo sistema de registro (documentos institucionales y cuestionario).

Teniendo en cuenta este aspecto, en nuestro tercer objetivo, los datos analizados a partir de los “documentos institucionales” y del “cuestionario” aportan una información rica y variada relativa a la acción del docente y alumno, peso específico y

ubicación de la enseñanza de los contenidos preventivos, actividades, recursos materiales y humanos, tipo de planificación y evaluación de la acción preventiva, etc. En relación al cuarto objetivo, fundamentalmente, la información ha sido analizada en base a los diferentes componentes, características y agentes que participan en la formación tanto del alumnado como del profesorado (formación inicial y permanente).

### **2.2.1. Instrumento de recogida de datos cuantitativo: Cuestionario**

Según Cea D´Acona (2001), en la investigación mediante encuesta, el instrumento básico para la recogida de información lo constituye el *cuestionario* (estandarizado). En palabras de McMillan y Schumacher (2005), un cuestionario tiene como finalidad obtener de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de estudio.

Una de las condiciones fundamentales que debe reunir, consiste en traducir los objetivos de la investigación en preguntas concretas a fin de cumplir su función de enlace entre objetivos de la investigación y realidad de la población observada.

Por otro lado, los cuestionarios tienen la ventaja de resultar poco costosos, pues son fáciles de aplicar, se puede extender a una población amplia, y sobre todo gozan de la ventaja del anonimato y de la uniformidad de las respuestas (Cohen y Manion, 2002). Aunque, para asegurar su fiabilidad y validez (de contenido y estadística) el proceso de diseño, construcción, depuración y fiabilización es bastante costoso, por exigir tiempo, otras miradas expertas y mucha sistematización.

Cea D´Ancona (2001) expresa que las ventajas que presenta la utilización del cuestionario, radica fundamentalmente en:

- La adecuación para obtener información diversa de un conjunto amplio de personas.
- Se distingue por su elevado grado de fiabilidad. Esta fiabilidad nos viene dada, sobre todo, a la estandarización de las respuestas (a mayor estandarización, mayor fiabilidad) y a la formulación de las preguntas (la fiabilidad crece conforme aumenta la claridad expositiva de las preguntas).
- Permite la comparación de datos obtenidos en estudios realizados en fechas, países o áreas geográficas diferentes.
- La aplicación de la teoría de la probabilidad y del muestreo permite el cálculo de la significatividad estadística, dando basamento matemático a la generalización de los datos del cuestionario.

Entre las limitaciones encontradas en la aplicación y administración del cuestionario se alude a la mortandad o pérdida de cuestionarios, al no existir compromiso con los encuestados; otras limitaciones hacen referencia a la selección de los sujetos a contestar, la fatiga de los encuestados, la extensión de los objetivos, etc. que pueden llevar a necesitar diversas fases de aplicación.

El problema no se refiere solamente a la administración del cuestionario, sino asegurarse el encuestador la respuesta de los encuestados, de ahí la importancia del formato de los ítems, procurando no pedir grandes exigencias de respuesta o esfuerzo a la hora de su complementación (McMillan y Schumacher, 2005).

Fox (1987), señala las siguientes características a tener en cuenta respecto al cuestionario:

- Limitación de la extensión, para dedicar el menor tiempo posible.
- Estructuración del modelo de repuesta para reducir al mínimo lo que escriban los sujetos.
- Redacción del material introductorio de un modo sincero, para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso de los datos.
- Arbitrar un sistema para que los sujetos conozcan los resultados de la investigación.

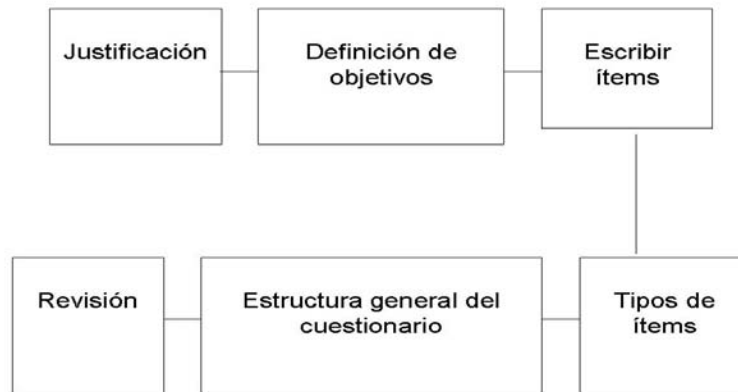
Otros aspectos importantes a tener en cuenta en el diseño y elaboración de un cuestionario, según Cohen y Manion (2002), son:

- *Tener clara la redacción exacta de la finalidad de la investigación* ya que esto se traduce en el propósito central del cuestionario.
- *La población sobre la que se va a centrar.* La especificación de la población a quien se dirige la investigación, afecta a las decisiones que debe tomar el investigador tanto sobre la muestra como sobre los recursos.
- *Los recursos que están a disposición del investigador.* Los cuestionarios muestrales son de trabajo intensivo, aunque el gasto individual se destaca más importante en el trabajo de campo, donde los costes se producen por el tiempo de viajes y peticiones y demás, para acceder al contexto de análisis de la investigación.

Esperamos que los resultados derivados de la aplicación del cuestionario representen una información proporcionada por el sector más implicado en la docencia y educación en los centros educativos: el colectivo docente. Sin duda, constituye una opinión importante para valorar el grado de aplicación y desarrollo de la cultura de prevención en la formación y educación de nuestros escolares ya que, en último extremo, son los que deben ponerlo en práctica.

En nuestro caso, el diseño, estructura interna y construcción del cuestionario tuvo como referencia el construido por Molina y otros (2005). Partiendo de este cuestionario, elaboramos el nuestro (ver anexo nº 1) siguiendo lo que McMillan y Schumacher (2005:237) entienden como “*una secuenciación de pasos que siguen los investigadores a la hora de planificar y diseñar un cuestionario*”. Los pasos se resumen en la siguiente figura.

**FIGURA N° 7**  
**Pasos para la construcción del cuestionario**



La construcción del cuestionario está “*justificada*” porque consideramos que facilita la adquisición de información pertinente para el análisis de nuestro objeto de estudio. Nos hemos asegurado de que, dadas las limitaciones del contexto de la investigación, no hay otras técnicas más fiables que puedan utilizarse para conseguir una información a través de un amplio conjunto de informantes. Esta decisión se basa en el conocimiento de los puntos fuertes y debilidades de esta técnica mencionados anteriormente.

Indicar que el contenido del cuestionario se deriva fundamentalmente de la revisión bibliográfica y del análisis de documentos realizado, siendo éstos principalmente, legislación y normativa derivada de actuaciones preventivas en contextos escolares, programas formativos y materiales didáctico-organizativos extraídos de las campañas institucionales tanto a nivel autonómico como nacional y europeo.

El segundo paso para la construcción de nuestro cuestionario es “*definir*” y enumerar los objetivos específicos que deseamos conseguir. Los objetivos se basan en los problemas o cuestiones de la investigación y con su definición especificamos la información necesitada. Destacar que este proceso ha sido tratado en el punto 2 denominado “Recogida de datos”, haciendo especial hincapié en el apartado 2.2. “Selección de métodos”, a la hora de describir los métodos y estrategias de investigación a utilizar en nuestra investigación.

De acuerdo con ello, lo que nos interesa en este apartado es mostrar la relación estrecha establecida entre los objetivos y las cuestiones que conforman el cuestionario. Es decir, de los objetivos propuestos en nuestra investigación y la información que se pretende obtener con la aplicación del cuestionario. Para ello se ha diseñado un esquema-resumen (ver tabla nº 2), donde se especifican los temas tratados para dar respuesta al significado y exigencias de cada objetivo. Tal información se deriva de la revisión teórica de bibliografía y del análisis de documentos de experiencias europeas y nacionales.

**TABLA N° 2**  
**Objetivos investigación vs. Información pretendida**

<b>RELACIÓN OBJETIVOS-CUESTIONES DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS</b>	
<b>Objetivos de la investigación</b>	<b>Preguntas del cuestionario</b>
Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en PRL	(Ítems: 1-23). Grado de significatividad, necesidad o importancia, ventajas y aplicabilidad de la PRL en los centros educativos
Pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso E-A en materia preventiva	(Ítems: 24-127). En el docente, alumnado, niveles educativos, contenidos, asignaturas, metodología actividades, recursos, planificación-participación, información-comunicación, obstáculos y evaluación
Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar en las instituciones en materia de PRL	(Ítems: 128-148). En el tipo de agente formador y de forma específica en el maestro para formar en PRL; tipo de contenidos a formar en el formador en PRL; fórmulas para la formación en PRL desde la Formación Inicial y Permanente

Las cuestiones que aparecen en el instrumento de recogida de datos pretenden recoger información de forma completa, específica y clara sobre nuestro objeto de estudio. En relación al primer objetivo de la investigación, el cuestionario analiza la cultura preventiva en el contexto escolar desde diferentes ámbitos de concienciación y conocimiento a partir de cuestiones (Ítems 1-23) que se identifiquen con la “importancia y necesidad”, “ventajas” y “aplicabilidad” de la prevención, para así, extraer una realidad concreta de la educación en materia preventiva.

El segundo objetivo que estudia nuestro cuestionario tiene que ver con elementos que trabajen con éxito el desarrollo e integración de la cultura de prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje. Los elementos más significativos aluden al tipo de docente, alumnado, en qué niveles y asignaturas se enseñaría de forma eficaz la prevención, tipo de metodología didáctica, recursos, actividades que complementan la didáctica de la prevención, criterios que planifiquen con garantías relaciones y comportamientos preventivos y elementos que evalúen aspectos que pueden obstaculizar la puesta en marcha de la prevención en el centro escolar.

Para nuestro último objetivo, la finalidad que persigue es extraer información acerca de criterios que marquen una formación eficaz para enseñar prevención en el centro educativo. Este aspecto hay que trabajarlo desde cuestiones que aluden al tipo de agente-formador, qué contenidos son imprescindibles para aquellos que se dediquen a formar en prevención en la educación y qué fórmulas desde la formación inicial y permanente puedan formar con garantías al profesorado en materia preventiva.

La “redacción” de los ítems ha ido en consonancia con los objetivos propuestos en nuestra investigación teniendo en cuenta dos consideraciones: cumplir determinadas reglas establecidas y decidir qué formato de ítem es el mejor. Apoyándonos en Babbie (2003), los hemos redactado adoptando las siguientes pautas:

- *Elaboración de unos ítems claros.* Un ítem logra claridad cuando todos los informantes lo interpretan de la misma manera sin dejar lugar alguno para la duda o la interpretación. En nuestro caso, en la revisión de expertos nadie objetó nada a la redacción de los ítems, aunque recibí comentarios del profesorado en la

prueba piloto que se tomaron en consideración y ayudaron a mejorar la redacción final de los ítems.

- *Los informantes deben ser competentes para responder.* Este aspecto se cumple sobradamente en nuestro caso ya que los informantes que han participado en la cumplimentación de nuestro cuestionario pertenece al profesorado que ha participado en el programa “Aprende a crecer con seguridad” de la Junta de Andalucía y por lo tanto tienen un conocimiento respecto a la temática que se le pregunta.
- *Las preguntas deben ser pertinentes.* La pertinencia se ha obtenido a partir del propio análisis bibliográfico realizado y de las diferentes opiniones vertidas por maestros, investigadores y técnicos-expertos en prevención de riesgos laborales en relación a los ítems que se deberían exhibir en el cuestionario.
- *Los mejores ítems son los cortos y sencillos.* Hemos tratado de resumir al máximo la esencia de la información que queremos transmitir en cada uno de los ítems.
- *Evitar los ítems negativos.* Se ha cuidado que en el cuestionario no aparezca ningún elemento negativo que pueda suscitar algún tipo de mal interpretación, parcialidad u omisión de la información que pretendemos obtener.

En relación al “*tipo de ítems*” en nuestro caso, las cuestiones se caracterizan por tener una estructura mixta, por un lado, tenemos un formato cerrado y categorial (el sujeto elige entre respuestas predeterminadas y quedan categorizadas por grupo de ítems que tienen relación con los objetivos de nuestra investigación) y por otro, un formato abierto (para que expongan cualquier comentario u opinión expresa no recogido en la redacción de las cuestiones planteadas). Los ítems de formato cerrado -también denominados por McMillan y Schumacher (2005) estructurados, selección de respuesta o cerrado-finalizado- son los mejores para la obtención de datos para, posteriormente, poder clasificarlos de forma clara y sencilla. El hecho de incluir varios tipos de ítems (formato cerrado y abierto) es debido a lo complejo del tema y por la necesidad de obtener el máximo rendimiento de nuestro cuestionario, por tanto, esto confiere gran flexibilidad a la naturaleza de la información buscada. A pesar de tener en cuenta en nuestro cuestionario los diferentes tipos de formatos, quisiéramos destacar que no hemos obtenido respuesta de nuestros informantes en el formato abierto hecho que lamentamos notablemente.

Teniendo en cuenta la estructura de los ítems, el sentido de nuestro cuestionario es analizar la realidad preventiva exhibida en los centros escolares y la actitud-opinión concreta de los informantes frente al fenómeno de la prevención de riesgos laborales en las instituciones educativas. Cuando deseamos analizar este hecho, lo normal es que recurramos a algún procedimiento escalar especializado en la medición de actitudes y hechos (más que a la formulación de varias preguntas independientes). Este procedimiento permitirá conocer no sólo la dirección de la actitud y opinión junto con el hecho o situación que se establece en la realidad escolar, sino también, su intensidad.

En nuestro cuestionario, la escala elegida es de tipo Likert. Constituye uno de los formatos escalares mas utilizados, cuando se desea preguntar varias cuestiones que

comparten las mismas opciones de respuesta. A los encuestados se les pide que respondan a cada afirmación, escogiendo la categoría de respuesta que más represente su opinión. En nuestro caso, la escala que hemos adoptado viene dada por cuatro categorías (1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante y 4=Mucho) ya que es aconsejable no adoptar una escala con cinco categorías para evitar el valor central representado por “Regular” porque la tendencia, en tal caso es responder de forma automática a este valor medio y no aportaría prácticamente información (Morales-Vallejo, Urosa y Blanco, 2003).

La “*estructura general del cuestionario*”, la distribución y organización de las cuestiones es muy importante. Si parece realizado sin cuidado o de forma confusa, los informantes probablemente lo apartarán y no lo contestarán nunca. Un formato o apariencia bien elaborada proporciona una primera impresión favorable y tendrá como resultado respuestas concienzudas, serias y cooperativas.

Nuestro cuestionario definitivo para su administración, quedó estructurado en dos partes, una primera referida a datos de identificación, que consta de 10 ítems de opciones múltiples, en una escala variable. Estos hacen referencia a datos personales, datos del centro y datos profesionales. Una segunda parte, está subdividida en tres dimensiones:

- a) *Importancia y significado de la prevención en el centro educativo*. Está formada por 23 ítems, y pretende conocer la situación actual de la prevención como cultura en el centro educativo.
- b) *Aspectos Curriculares y Organizativos*. Elementos que conforman el diseño y desarrollo del currículum para la enseñanza de la formación en prevención. Esta dimensión está formada por 103 ítems. Desde una perspectiva curricular, se pretende extraer un conocimiento válido desde los elementos que conforman el currículum para su enseñanza eficaz y abarca aspectos como contenidos, actividades, niveles educativos, metodología, evaluación, etc. Para la puesta en práctica de estos aspectos hay que considerar elementos organizativos tales como elementos personales (figura del profesor y alumnado, etc.), funcionales (planificación, información-comunicación, participación, coordinación y relación con otros centros-instituciones, etc.) y materiales (recursos, actividades, etc.).
- c) *Formación para enseñar prevención en el centro educativo*. Esta dimensión pretende conocer a través de 20 ítems, el modelo o modelos que se utilizaría en la formación del profesorado a la hora de enseñar prevención en los centros educativos y sus características.

La “*revisión*” está referida a la validez y fiabilidad del cuestionario (ver apartado 3.4.2). Según Cohen y Manion (2002) la “validez” depende del propósito, de la población y de los factores circunstanciales en los que se realiza la medición y responde al grado en que las conclusiones y empleos realizados, sobre la base de las puntuaciones obtenidas a partir de una o varias pruebas, son razonables y apropiados. La fiabilidad se refiere a la coherencia de la medición, el grado en el que los resultados son similares sobre formularios diferentes de la misma prueba o de las circunstancias de la recogida de datos (McMillan y Schumacher, 2005).



Una vez culminado el diseño del cuestionario definitivo, nos ocupamos de la **administración del cuestionario**, es decir, distribuir el instrumento de recogida de datos para su aplicación. La administración del cuestionario tuvo varias fases.

En primer lugar, se identificaron los centros escolares de la provincia de Jaén que habían participado en la campaña “Aprende a crecer con seguridad” (ver anexo nº 4 y 5). Este proceso se desarrolló en colaboración con la Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales junto con la Delegación de Educación de Jaén.

Posteriormente y teniendo en cuenta el número de profesores ubicados en cada uno de estos centros, el investigador junto con un funcionario de la Dirección Provincial nos personamos en dichos centros presentándose al director del centro escolar, que en ocasiones también fue con el jefe de estudios y secretario. Ante esta situación y conocida nuestra llegada al centro, entregamos una carta a la persona que se encontrara en esos momentos y que perteneciera al Equipo Directivo, cuyo contenido adopta las indicaciones de Cohen y Manion (2002), en cuanto a privacidad, ética profesional y compromiso de información de la investigación (ver anexo nº 3).

Los cuestionarios iban acompañados de la carta y se repartieron para todo el profesorado que trabajaba en el centro escolar. Casi siempre el jefe de estudios se encargaba de repartir los cuestionarios ante mi presencia para que si surgiera alguna duda o comentario dentro del profesorado pudiéramos solucionarlo sin ningún tipo de problema.

Finalmente, el responsable de repartirlos ya fuera el director, jefe de estudios o secretario y el investigador consensuaban una fecha tope para que pudiéramos de nuevo ir al centro escolar a recoger todos aquellos cuestionarios que se habían cumplimentado. Este procedimiento se ha seguido sucesivamente en los diferentes centros escolares donde se encuentra el profesorado objeto de aplicación de nuestro cuestionario.

### **2.2.2. Instrumento de recogida de datos cualitativo: Fuentes documentales**

Las fuentes documentales aportan una manera de comprender las prácticas educativas actuales, conocer cómo han evolucionado dichas prácticas y esclarecer los asuntos relacionados con esta evolución (McMillan y Schumacher, 2005: 524). Las explicaciones de las ideas o de los conceptos, de los acontecimientos y de las estrategias políticas educativas que manifestados en los documentos, sugieren una reflexión de las percepciones y tendencias de los acontecimientos educativos actuales.

En este sentido, las fuentes son documentos, testimonios orales y restos de materiales que se clasifican generalmente como documentos ya que un estudio puede requerir uno o varios tipos de fuentes. Los datos de nuestro estudio son fuentes principalmente escritas, muchas de las cuales se conservan en archivos, bases de datos o en bibliotecas tanto físicas como electrónicas. A continuación mostraremos mediante una tabla qué tipo de fuentes documentales existen.

**TABLA N° 3**  
**Fuentes documentales**

<b>TIPOS DE FUENTES DOCUMENTALES ANALIZADAS</b>		
<b>Fuente</b>	<b>Materiales</b>	<b>Objetivo del análisis</b>
<b>Documentos</b> (Fuentes primarias)	Periódicos	Extraer información de los registros gubernamentales oficiales y escolares: - Vistas legislativas, debates, informes, publicaciones. - Datos estadísticos, presupuestos - Reglamentos, directivas - Decretos e informes de centros autónomos
	Revistas	
	Boletines	
	Catálogos	
	Campañas institucionales	
	Presupuestos	
	Bases de datos	
<b>Otros materiales</b> (Fuentes secundarias)	Manuales	Analizar información sobre la elaboración de material referido a PRL: - CDs interactivos con legislación en PRL, trípticos, juegos, etc.
	Materiales educativos	
	Libros de texto	

Desde una perspectiva práctica, las fuentes documentales que nos han servido para justificar y estudiar nuestro problema de investigación son principalmente “primarias”, es decir, hemos trabajado con documentos que se encuentran fundamentalmente en las “campañas institucionales” propias de las Administraciones Públicas. En las cuales hemos encontrado abundante información respecto a estrategias, modelos de formación, etc., que se desarrollan en las diferentes administraciones públicas competentes en materia de prevención de riesgos laborales.

De las estrategias indicadas por McMillan y Schumacher (2005) para la selección de documentos nos apoyamos en las cuatro primeras:

1. *La localización de los documentos.* Visitas a bases de datos, revistas especializadas en materia preventiva y escolar, legislación y normativas, campañas y/o programas a nivel autonómico, nacional e internacional, etc.

En nuestro caso acudimos a los diferentes departamentos de formación de cada administración pública en materia de prevención y educación, entramos en contacto con ellas a través de teléfono y tras localizar al director o encargado del departamento, solicitamos la información necesaria explicando el motivo de nuestra petición.

Decir, que la acogida fue siempre excelente y la actitud a colaborar fue unánime, ello no quita que la recogida de información se dilatara. Por tanto, las llamadas fueron numerosas utilizando también, de forma paralela, el correo electrónico.

2. *La identificación de los documentos.* Esto requiere situar la documentación que necesitamos de manera que se pueda acceder y que sea recuperable.

Los documentos fueron fotocopiados, descargados de Internet (Agencia Europea para la Seguridad y Salud Laboral), visitas a las diferentes instituciones públicas para conseguir documentos más específicos en materia preventiva y escolar (Centro de Documentación Europea de la Universidad de Granada; Centro Nacional de Condiciones del Trabajo perteneciente al

Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales con sede en Barcelona y en la Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales que pertenece a la Consejería de Empleo en Jaén).

3. *El análisis de los documentos.* Esto requiere datos descriptivos sobre la producción o adquisición de los materiales y objetos que hemos recopilado. Este análisis previo se ha realizado a partir de cuestiones tales como: quién lo usa, cómo, dónde y con qué propósito.
4. *La crítica de los documentos.* Es la determinación de su autenticidad y exactitud para identificar los significados de los documentos y materiales en el escenario de nuestro ámbito de estudio.

La utilización del material documental plantea ciertas ventajas y a la vez inconvenientes. Citando a Albert Gómez (2006) y Rodríguez Campos (2006), nos aclara las ventajas e inconvenientes de este tipo de material. Entre las ventajas circunscribe:

- Su bajo coste.
- Carece de reactividad, ya que, al contrario que otro tipo de información obtenida mediante otras técnicas, el material documental se obtiene de contextos naturales de interacción social. El investigador no está presente, y por tanto, no influye en las personas y ámbitos que están siendo investigados.
- Su exclusividad, ya que este tipo de fuentes documentales tiene un carácter único.
- Su historicidad, pues da una dimensión histórica y social del objeto de estudio.

Entre los inconvenientes, incluye:

- Su selectividad o sesgo en la producción o registro de los datos.
- Su propia naturaleza secundaria. Aconseja que la utilización de datos secundarios sirva de complemento a la utilización de datos primarios y no constituyan un único referente.
- Su interpretabilidad múltiple y cambiante a lo largo del tiempo.
- La denominada crítica etnometodológica que advierte el uso inadecuado (acrítico) de los datos secundarios, por ejemplo de estadísticas e informes públicos. Para evitar este inconveniente, Rodríguez Campos (2006) recomienda que, en caso de conflicto con los datos, debemos dar prioridad al más reciente, al que indique fuente y método de obtención y al de fuente oficial o internacional, teniendo en cuenta el sesgo institucional (cualquier institución u organismo tiende a ocultar los datos que le perjudican y a difundir los que le favorecen), y que, cuanto más atrasado o autoritario es un país menos confianza debe darse a los datos oficiales.

En el caso de nuestra investigación, las ventajas del uso de fuentes documentales han sido significativas:

- En primer lugar, los documentos están a nuestro alcance. Ha sido fácil acceder a libros de texto, manuales, bases de datos sobre prevención y educación, así como bibliografía extensa sobre esta temática. A través de Internet hemos encontrado suficiente material sobre nuestro objeto de estudio referente a campañas institucionales, boletines normativos, etc.
- La otra gran ventaja es su falta de reactividad, ya que, al ser materiales elaborados para otros fines ajenos a nuestra investigación, carecen de sesgo.
- También el material que hemos encontrado nos ha ayudado a tener una perspectiva histórica sobre lo que se ha hecho hasta ahora en referencia a la elaboración de materiales y guías de apoyo al profesorado en materia de enseñanza de la prevención, y el carácter único de estos documentos, como por ejemplo, las diferentes normativas que circunscriben la acción preventiva en los diferentes países que trabajan la prevención en el contexto escolar, etc.

Los inconvenientes que podíamos tener con el uso de este material en nuestra investigación tales como el sesgo en el registro y en la producción de datos en estos documentos, los hemos controlado con el contraste de otros documentos primarios y secundarios. En cuanto a su interpretabilidad cambiante y múltiple a lo largo del tiempo no creemos que nos haya afectado, ya que la documentación específica sobre el objeto de estudio surge hace poco tiempo, a partir de la Declaración de Roma en el año 2003 sobre la integración de la Seguridad y la Salud en el Trabajo en la educación y la formación. Hemos procurado utilizar datos de fuentes fidedignas, como las oficiales, y en algunos casos en los que no ha sido así, hemos intentado que las fuentes sean fiables.

La reflexión anterior es fundamental, pues el uso de los documentos no se formaliza por las ventajas o desventajas que presentan, aunque éstas, evidentemente, hay que tenerlas en cuenta, sino por el diseño de nuestra investigación, es decir, la naturaleza de lo que estamos investigando.

Al margen del análisis de las ventajas e inconvenientes que tiene la utilización de documentos en la investigación, cuando nos decidimos por ésta, nos encontramos con una serie de problemas que debemos ir resolviendo a lo largo del proceso. Kreimerman (2003) aborda dos tipos de problemas que surgen en la investigación documental:

- Problemas específicos y
- Problemas compartidos con otros tipos de investigación.

Entre los primeros se encuentra la autenticidad del documento (autoría, reproducción o edición del original, fecha), la disponibilidad de la documentación, el muestreo, de credibilidad del documento como fuente veraz de información y la posibilidad de hacer inferencias, a partir del contenido de uso de documentos sobre los rasgos individuales del autor, sobre aspectos sociales y contextuales o sobre las características de la audiencia. Entre los segundos están la interpretación del significado del documento y la presentación del material documental.

Kreimeman (2003) nos aclara que esta distinción entre problemas específicos y compartidos es un tanto arbitraria, y que lo importante es contemplar estos aspectos, agrupándolos en: autenticidad, credibilidad, representatividad (donde agregan disponibilidad, muestreo e inferencia) y significado.

1. Autenticidad. En este aspecto, los elementos principales a tener en cuenta, por ejemplo, saber de la existencia de distintas versiones, ediciones o copias del mismo documento original y que la versión disponible proceda de una fuente fiable.
2. Credibilidad. Que sea auténtico no significa que un documento sea creíble. Para comprobarlo, se ha de investigar las circunstancias que rodearon la producción del documento, quién fue su autor, por qué lo produjo, etc.
3. Representatividad. Cuando el material documental está centralizado, completo y accesible es más fácil obtener una muestra representativa de documentos, pero normalmente no es así, y el investigador ha de solucionar estos problemas tomando decisiones de diseño, muestrales y de delimitación del estudio. La inferencia que el investigador puede realizar del documento es de tres tipos: de las creencias del autor del documento, de la realidad social a la que se refiere el documento y de las características de la audiencia a la que va dirigida.
4. Interpretación del significado del documento, o el intento de entenderlo en el contexto de las condiciones (materiales, sociales, etc.) de su producción y de su lectura.

Los problemas que se nos han presentado a lo largo de nuestra investigación no han sido tanto sobre la posibilidad de obtener datos, o su veracidad, autenticidad o credibilidad, como sobre la representatividad. Efectivamente, respecto a algunos de los documentos que hemos utilizado, al no existir gran cantidad de ellos, en algunos casos, no ha habido posibilidad de selección. En otros casos, existía demasiada cantidad y hemos seguido criterios de inferencia para seleccionarlos; es decir, hemos elegido aquellos de los que podíamos deducir datos que nos interesaban (importancia y significado de la prevención en el contexto escolar, criterios a tener en cuenta en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención en el aula/centro y aspectos principales para la formación en materia preventiva), para establecer un sistema de categorías en el caso de los documentos oficiales (decretos, órdenes, leyes, material didáctico, etc.). En cuanto al significado del documento tampoco ha representado gran problema, al tener la ventaja del conocimiento profundo del contexto. El proceso de búsqueda tampoco ha sido demasiado costoso, ya que hemos aprovechado todos los medios materiales a nuestro alcance, incluyendo las nuevas tecnologías.

### **2.3. Presentación de los datos**

Los datos recogidos mediante cuestionarios, fuentes documentales o cualquier otro sistema significan muy poco mientras no se analicen, evalúen y presenten. La presentación de los resultados es la forma en que se exponen los resultados. En palabras

de Bell (2002:222) “*tablas, diagramas, gráficos y otras figuras deben ilustrar y aclarar el texto. Si no lo hacen, no tiene sentido que ocupen espacio*”. Según esta autora, el texto que se ha de redactar después de preparar los resultados, no debe repetir información que ya den las tablas y figuras, pero sí ha de destacar los aspectos significativos de las conclusiones, de manera que todos los hechos relevantes se presenten de forma que dirijan la atención del lector hacia lo que sea más importante.

Coincidiendo con Bell (2002), la presentación de los **datos cuantitativos** se ha realizado, en nuestra investigación, a través de tablas y gráficos. Las “tablas” nos han servido para mostrar la información de forma clara y de tipo numérico porcentual. El diseño ha sido a través de una tabla de doble entrada (filas y columnas) donde, en la parte izquierda, se expone las unidades de contenido a destacar y en la parte central se muestra el valor porcentual obtenido a través del análisis cuantitativo de los datos.

En relación a la información manifestada a través de gráficos, podemos decir que nos ha servido para que el lector obtenga un análisis claro y sencillo de la información mostrada en tablas. En este sentido, el gráfico ha sido utilizado para complementar nuestras tablas para darle un sentido práctico a la información.

Para los **datos cualitativos** hemos utilizado “tablas”, “figuras” y “fragmentos de texto” de los documentos analizados que nos han servido para mostrar la información de forma clara, sencilla y básica, teniendo en cuenta nuestro interés en no perder la esencia de la unidad de información a transmitir. El diseño es de tipo fila-columna, a través de una tabla de doble entrada donde, en la parte izquierda, se expone las unidades de contenido a destacar y en la parte central se exhibe el tratamiento y análisis de la información estudiada.

En cuanto a las “figuras”, se ha optado por formas simétricas y lineales. Es decir, el carácter simétrico viene determinado por cuadros rectangulares que exhiben información útil e importante para nuestra investigación y lineal porque establece una secuenciación lógica del sentido argumentativo de la información analizada.

Finalmente, siguiendo a Bell (2002) hemos enumerado todas las tablas, figuras y gráficos, dándoles un título y comprobando detenidamente el ajuste de la información presentada con la interpretación que hacemos de la tabla en nuestra investigación.

### **3. MUESTRA. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN**

El muestreo es el procedimiento mediante el cual seleccionamos situaciones, acontecimientos, personas, lugares, momentos e incluso temas para considerarlos en la investigación. Por tanto, el muestreo depende del tipo de investigación que vayamos a desarrollar. En nuestra investigación, al desarrollar una metodología multimodal (cualitativo-cuantitativo) hemos de considerar dos tipos de muestra, una para el estudio cuantitativo a la que se aplicará el cuestionario y otra para el cualitativo relacionada con las fuentes documentales.

En primer lugar, desde una **perspectiva cuantitativa**, en palabras de Lohr (2000), una buena muestra reproduce las características de interés que existen en la población de la manera más cercana posible a nuestra investigación. Esta muestra será

representativa, en el sentido de que cada unidad muestreada representará las características de una cantidad conocida de unidades en la población. Por tanto, los requisitos que considera en una buena muestra son:

1. *Unidad de observación.* Es el objeto sobre el cual se realiza una medición. Ésta es la unidad de observación, a veces llamada elemento. En los estudios de poblaciones humanas, con frecuencia ocurre que las unidades de observación son los individuos.
2. *Población objetivo.* Es la colección completa de observaciones que deseamos estudiar.
3. *Muestra.* Es un subconjunto de una población.
4. *Población muestreada.* Es la colección de todas las unidades de observación posibles que podrían extraerse en una muestra, es decir, es la población de donde se extrae la muestra.
5. *Unidad de muestreo.* Es la unidad donde realizamos la muestra.
6. *Marco de muestreo.* Es la lista de las unidades de muestreo.

En relación a los requisitos para una buena muestra, lo ideal sería que la población muestreada sea idéntica a la población objetivo, pero este ideal se cumple muy rara vez. Es el proceso por el cual se seleccionan los individuos que formarán una muestra. Para que se puedan obtener conclusiones fiables para la población a partir de la muestra, es importante tanto su tamaño como el modo en que han sido seleccionados los individuos que la componen.

El tamaño de la muestra depende de la precisión que se quiera conseguir en la estimación que se realice a partir de ella. Para su determinación se requieren técnicas estadísticas superiores, pero resulta sorprendente cómo, con muestras notablemente pequeñas, se pueden conseguir resultados suficientemente precisos. Para seleccionar los individuos de la muestra es fundamental proceder aleatoriamente, es decir, decidir al azar qué individuos, de entre toda la población, forma parte de la muestra.

Los autores proponen diferentes criterios de clasificación de los diferentes tipos de muestreo, aunque en general pueden dividirse en dos grandes grupos: métodos de muestreo probabilísticos y métodos de muestreo no probabilísticos.

Entre los métodos de “*muestreo no probabilístico*” se encuentran el muestreo opinático o el muestreo errático. Es el típico muestreo que se realiza en una esquina de una calle, o en un centro comercial, donde los resultados obtenidos sólo representan el pensamiento de los encuestados, pero no el de la población. El investigador selecciona determinísticamente las unidades muestrales. Al no inscribirse en un entorno matemático, este tipo de muestreo presenta el grave inconveniente de que no permite analizar los errores cometidos en la estimación, o fijar los tamaños muestrales. La exactitud de los resultados no puede medirse y por tanto no admite una objetivación del procedimiento.

Los métodos de “*muestreo probabilístico*” son aquellos que se basan en el principio de equiprobabilidad. Es decir, aquellos en los que todos los individuos tienen la misma probabilidad de ser elegidos para formar parte de una muestra. Sólo estos métodos de muestreo probabilísticos nos aseguran la representatividad de la muestra extraída y son, por tanto, los más recomendables. Dentro de los métodos de muestreo probabilísticos encontramos los siguientes tipos:

En primer lugar, una *muestra aleatoria simple* es la forma más sencilla de realizar un muestreo probabilístico. Se obtiene una muestra aleatoria simple de tamaño “n” cuando cualquier subconjunto posible de “n” unidades en la población tiene la misma probabilidad de ser seleccionada para componer la muestra. Estas muestras son la base para otros diseños de muestreo más complejos. Al extraer una muestra aleatoria, el investigador mezcla de hecho la población antes de sacar “n” unidades. Un investigador no necesita examinar a todos los miembros de una población, de modo que cualquier muestra sería representativa.

En una *muestra aleatoria estratificada*, la población se divide en subgrupos llamados “estratos”. Al llevar a cabo esta división, se extrae una muestra aleatoria simple de cada estrato la cual se elige de manera independiente. Los estratos son, con frecuencia, subgrupos de interés para el investigador. Los elementos del mismo estrato tienden, por lo regular, a ser más similares que los elementos elegidos al azar de la población entera, de modo que, la estratificación aumenta la precisión.

En una *muestra por conglomerados*, las unidades de observación que componen una población se reúnen en unidades de muestreo de mayor tamaño, llamadas “conglomerados”. Esto supone que la unidad muestral es un grupo de elementos de la población que forman una unidad, a la que llamamos conglomerado. Las unidades hospitalarias, los departamentos universitarios, son conglomerados naturales.

Cuando los conglomerados son áreas geográficas suele hablarse de “muestreo por áreas”. El muestreo por conglomerados consiste en seleccionar aleatoriamente un cierto número de conglomerados (el necesario para alcanzar el tamaño muestral establecido) y en investigar después todos los elementos pertenecientes a los conglomerados elegidos.

En relación a nuestra **muestra de tipo cualitativa**, según Tójar (2006) y Flick (2004), el muestreo se realiza de forma progresiva, esto es, se parte de una selección o muestreo, inicial que se va reconsiderando a cada paso y a cada dato relevante emergente que así nos lo sugiere. El proceso de selección se pueden plantear al inicio, pero durante la gestión de la investigación las decisiones corren paralelas al transcurso de la misma.

Según Tójar (2006), el muestreo cualitativo es intencional, esto es, la persona que investiga va adoptando decisiones de selección de los diversos elementos de la realidad social a investigar en función de los propósitos de la investigación y de los rasgos esenciales de esa misma realidad que se va encontrando y construyendo. Se puede decir que el muestreo cualitativo también busca representatividad, aunque no en sentido estadístico ni con intenciones de generalización. Sí busca relevancia y “*representación emblemática*” en la profundidad de las situaciones que observa, busca en cierto modo la ejemplaridad, lo especial de cada contexto y realidad.



La principal técnica de selección es el muestreo teórico (también se usa la denominación muestreo motivado). Para esta forma de entender el muestreo la principal referencia es la naturaleza del problema que va a ser investigado. Junto a esta referencia se añaden otras circunstancias como la “oportunidad”, la “accesibilidad”, el “interés personal” o los “recursos disponibles”. En el muestreo teórico es frecuente cambiar los criterios para seleccionar informantes, situaciones, documentos, etc., de acuerdo con los hallazgos previos que se van construyendo.

Dos elementos principales que deben guiar la selección de informantes son la “pertinencia” y la “adecuación”. La pertinencia se refiere a la elección de las personas que mejor y más información puede generar sobre la investigación. La adecuación se refiere a contar con los datos necesarios y suficientes para una comprensión lo más exhaustiva posible del fenómeno. La adecuación, por tanto, se puede relacionar con la “saturación” (Flick, 2004).

El número de casos, escenarios, entrevistas o situaciones no es relevante en el muestreo cualitativo. Lo relevante es no dejar a un lado información que pudiera ser esencial para la investigación que se está desarrollando. Habitualmente se utiliza el término de “saturación”. La saturación se produce cuando ya no es posible obtener información nueva, por ejemplo, porque se han diversificado adecuadamente los informantes, las situaciones, los escenarios, etc., y no es posible obtener más datos nuevos. En resumidas palabras, a continuación exponemos en la tabla nº 4 los criterios para realizar un muestreo cualitativo.

**TABLA N° 4**  
**Criterios del muestreo cualitativo**

Progresivo
Intencional
Motivado
Representatividad emblemática
Oportunidad
Accesibilidad
Interés personal
Recursos disponibles
Pertinencia
Adecuación

En relación al tipo de muestreo cualitativo, Tójar (2006) siguiendo a Patton (1990), identifica hasta diez tipos de muestreo:

- *Muestreo de casos extremos.* Se seleccionan los casos que aparentemente son más ricos en información por inusuales o especiales por algún motivo. La selección se guía por la premisa de que el análisis de situaciones inusuales puede iluminar aspectos ocultos en otras situaciones no tan anómalas.

- *Muestreo de validación máxima.* La intención es capturar y describir los temas centrales o las propiedades más relevantes que representan una determinada realidad social.
- *Muestreo de casos homogéneos.* Intenta describir algún subgrupo en profundidad. Se fija en personas o casos similares que pueden dar su visión y sus vivencias sobre un determinado tema en el que tienen cierta experiencia.
- *Muestreo de caso típico.* Intentan fijarse en los rasgos más comunes de una determinada realidad social. La identificación del caso típico se ha de fundamentar en datos obtenidos a partir de la propia investigación.
- *Muestreo de caso crítico.* Se construye sobre una situación hipotética que se plantea, o se cuestiona, para que los sujetos actúen o digan lo que harían. Es similar al caso extremo, pero en esta ocasión no se plasma sobre una situación real sino simulada.
- *Muestreo en cadena o “bola de nieve”.* Consiste en una cadena que se inicia con un informante cualquiera de la cultura o subcultura, que se pretende estudiar, éste nos lleva a un segundo que nos aporta una información de mayor calado, éste último a un tercero. La información va creciendo en cantidad y calidad, en riqueza y profundidad, como una bola de nieve que rueda montaña abajo.
- *Muestreo por criterio lógico.* Se refiere a reunir todos los casos disponibles que reúnan algún criterio de interés para la investigación.
- *Muestreo de casos confirmatorios o disconfirmatorios.* Es un tipo de muestro de segundo orden, esto es, que se emplea utilizando los datos que en etapas anteriores de la investigación han ido emergiendo. El propósito es enriquecer, profundizar y dotar de mayor credibilidad a los datos previamente recogidos reuniendo nuevos datos que confirman o no lo anterior.
- *Muestreo de casos políticamente relevantes.* Se refiere a la inclusión entre los informantes de los actores principales, los que intervienen más directamente en la acción, y que presumiblemente nos van a aportar una información más rica. Cuando se trata de documentos o de situaciones, se refiere a los más representativos de las actividades que se desarrollan en los escenarios que se van a indagar.
- *Muestreo por conveniencia.* Se refiere a la inclusión en la muestra de las personas, situaciones, documentos, etc. accesibles que presumiblemente nos pueden ofrecer más información en menor tiempo.

Según Flick (2004), hay que tener en cuenta que las decisiones de muestreo no se pueden considerar aisladamente. No hay decisión o estrategia que sea correcta por sí misma. En la selección que vaya el investigador a efectuar del tipo de muestreo, reside implícito un enfoque específico para comprender el campo y los casos seleccionados.

En una estrategia de selección diferente, la comprensión tendría distintos resultados. Como las decisiones de muestreo parten de integrar casos concretos, el origen de la reconstrucción de los casos se hace realidad concretamente. En las decisiones de muestreo, la realidad en estudio se construye de manera específica: se destacan algunas partes y aspectos, se hacen desaparecer de manera progresiva otras. Las decisiones de muestreo determinan sustancialmente qué se convierte en material empírico en forma de texto y qué se toma en concreto de los textos disponibles y cómo se utiliza.

### 3.1. Descripción de la muestra

Comentados los diferentes procedimientos de muestreo, procedemos ahora a describir la muestra seleccionada en nuestra investigación.

En la mayor parte de las situaciones no es posible recoger tantos datos como queremos, puesto que nos encontramos con restricciones de tiempo, coste, etc. Debemos, por tanto, buscar una muestra que reúna con garantías unos requisitos mínimos fijados para nuestra investigación. Estos requisitos giran en torno a la precisión de las estimaciones realizadas y a la confianza con que se tiene esa precisión.

Para nuestra muestra, debemos buscar expresiones que relacionen el tamaño con la precisión. Como estas expresiones dependerán de los estimadores, estas relaciones se verificarán con una determinada probabilidad, lo que nos permitirá hablar para una muestra concreta de la confianza obtenida.

La muestra seleccionada, desde una **perspectiva cuantitativa**, representa a la población objeto de nuestro estudio que está configurada por los profesores participantes en el Programa “Aprende a crecer con seguridad” que, impulsado por las Consejerías de Empleo y Educación, se ha desarrollado en los centros escolares. La importancia del colectivo docente, en nuestra investigación, viene dada por la pretensión de averiguar el conocimiento que los profesores tienen sobre el estado actual de la cultura preventiva en la escuela y los procedimientos que facilitarían su integración desde una perspectiva didáctico-formativa.

Los datos sobre dicha población se obtuvieron en la Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales de la Consejería de Empleo y en la Delegación de Educación de la provincia de Jaén realizando las consultas oportunas. El total de la población docente en los términos anteriormente citados se expone en la siguiente tabla.

**TABLA Nº 5**  
**Población total del profesorado en el programa**

<b>PROFESORADO PARTICIPANTE</b>	
<b>Población</b>	<b>N</b>
Profesorado participante en el programa “Aprende a crecer con seguridad”	1270

Desde una **perspectiva cualitativa**, la muestra viene dada por las “fuentes documentales” determinadas por los programas, planes, bases de datos, documentos

legislativos, etc. en formato electrónico y en papel, relativos a la seguridad y salud laboral en el contexto educativo-formativo. En ellos, aparece la información y el desarrollo tanto normativo como práctico de la prevención de riesgos laborales en la educación. El tipo de información y el modo de articularla, es diferente en cada uno de ellos.

### 3.2. Tamaño y selección de la muestra

A la hora de determinar el tamaño y la selección que debe alcanzar la **muestra cuantitativa** hay que tomar en cuenta varios factores: el tipo de muestreo, el parámetro a estimar, el error de muestreo admisible, la varianza poblacional y el nivel de confianza. Por ello, siguiendo a Lohr (2000) vamos a definir estos factores

- **Parámetro:** Son las medidas o datos que se obtienen sobre la población.
- **Estadístico:** Los datos o medidas que se obtienen sobre una muestra y por lo tanto una estimación de los parámetros.
- **Error de muestreo:** Es la varianza del estimador.
- **Nivel de Confianza:** Probabilidad de que la estimación efectuada se ajuste a la realidad. Probabilidad de que el intervalo construido en torno a un estadístico capte el verdadero valor del parámetro.
- **Varianza Poblacional:** Cuando una población es más homogénea la varianza es menor y el número de informantes necesarios para construir un modelo reducido del universo, o de la población, será más pequeño. Generalmente es un valor desconocido y hay que estimarlo a partir de datos de estudios previos.

En cualquier caso, el tipo de muestreo de carácter cuantitativo que hemos utilizado es de tipo probabilístico, concretamente, el que hemos manejado es un “*muestreo aleatorio simple sin reemplazo*” (Lohr, 2000). Así se denomina una variante habitual del muestreo aleatorio, ya que, en este procedimiento, la muestra seleccionada tiene la misma probabilidad de resultar escogida. En nuestro muestreo la población se corresponde con el profesorado de centros escolares que hayan participado en el programa “Aprender a crecer con seguridad” en la provincia de Jaén que en cifras viene representado por 1.270.

Para realizar los cálculos dirigidos a establecer la muestra es necesario determinar el tamaño de la misma, éste a juicio de Cohen y Manion, (2002) dependerá del propósito del estudio, del tratamiento estadístico que se espere dar a los datos, del grado de homogeneidad/heterogeneidad de la población, del sistema del muestreo utilizado, etc. En base a ello, realizamos los cálculos a partir de la fórmula para aplicar el muestreo probabilístico aleatorio simple sin reemplazo, considerando la población finita, según la propuesta de Tagliacarne (1968).

$$n = \frac{z^2 N p^2}{(N-1)e^2 + z^2 p^2} = \frac{1.64^2 \cdot 1270 \cdot 0,5 \cdot 0,5}{(1270-1)0,05^2 + 1.64^2 \cdot 0,5 \cdot 0,5}$$

n= muestra  
z= 1.64

N= población  
p= proporción  
e= error típico de estimación

**TABLA N° 6**  
**Muestra estimada del profesorado participante**

<b>MUESTRA DEL PROFESORADO</b>	
<b>Muestra</b>	<b>N</b>
Profesorado resultante de los estadísticos de muestreo	222
Profesorado participante en la investigación	258

Para la determinación de una **muestra cualitativa**, según Flick (2004), las decisiones de muestreo pueden partir de dos niveles: Se pueden tomar en el nivel de los grupos que se van a comparar o pueden centrarse directamente en personas específicas. En ambos casos, el muestreo de los individuos, grupos o documentos no se basan en los criterios y técnicas usuales de muestreo estadístico.

La representatividad de una muestra no se garantiza por el muestreo aleatorio ni por la estratificación. Por el contrario, los individuos, los grupos, material documental, etc., se seleccionan según su nivel (esperado) de nuevas ideas para la teoría en desarrollo, en relación con el estado de elaboración de la teoría hasta ese momento. Las decisiones de muestreo se dirigen a ese material que promete las mayores ideas, visto a la luz del material ya utilizado y el conocimiento extraído de él.

El tipo de muestreo cualitativo desarrollado en nuestra investigación ha ido conforme a los criterios anteriormente señalados y al tipo de instrumento de recogida de datos utilizado. Por tanto, desde el análisis de las fuentes documentales hemos realizado un “*muestreo por criterio lógico*” (Flick, 2004). El objetivo principal de este tipo de muestreo tiene su origen en consideraciones de tipo práctico, se refiere al acceso y posterior reunión de toda la documentación y casos disponibles que contengan alguna información de interés para la investigación.

A continuación mostramos las diferentes fuentes documentales que pertenecen a la muestra participante en nuestra investigación. En cualquier caso, hemos dividido las fuentes documentales en dos partes. Por una parte (tablas n° 7, 8 y 9), se encuentra toda aquella información relativa a normativas, planes y legislación que tiene relación con nuestro objeto de estudio. Por otra (tablas n° 10, 11 y 12), mostramos los diferentes materiales, recursos, guías, etc., que tiene relación con la prevención en el contexto educativo-formativo.

Para conseguir una visualización clara de la información mostrada en las tablas, se han estructurado de la siguiente forma: por un lado, la tabla tiene dos columnas, la primera de ellas, se encuentra el título, nomenclatura o denominación de la información a analizar y en la segunda columna se exhibe una breve descripción de lo que contiene. Por otro, los documentos mostrados en las filas se han agrupado en función del ámbito al que pertenece la información analizada (Internacional, nacional y autonómico).

Teniendo en cuenta el diseño y la estructura de las tablas, pasamos a mostrar las fuentes documentales referidas a la muestra perteneciente al marco normativo y jurídico

analizado en el ámbito internacional relativo al contexto escolar y preventivo (tabla nº 7).

**TABLA Nº 7**  
**Muestra normativa-documental internacional participante**

<b>FUENTES NORMATIVAS Y DOCUMENTALES ANALIZADAS</b>	
<b>ÁMBITO INTERNACIONAL</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
OIT Convenio 155 (1983)	Insta a los Gobiernos a formular políticas de prevención
Art. 118ª (Acta Única Europea, 1985)	Protección de la salud de los trabajadores y trabajadoras y la mejora del medio ambiente de trabajo
Directivas 92/85/CEE, 94/33/CEE y 91/383/CEE	Exige o aconseja la transposición en una norma de rango legal, como son las, relativas a la protección de la maternidad y de los jóvenes y al tratamiento de las relaciones de trabajo.
Directiva marco 89/391/CEE	Mejorar las condiciones de seguridad y salud de los trabajadores y trabajadoras
Estrategia Comunitaria en materia de SST 2002-2006	Utilizar la educación para fomentar y promocionar la cultura de la prevención a partir de diferentes estrategias, iniciativas, etc.
Declaración de Roma (2003)	Iniciativa europea sobre la integración de la Seguridad y Salud en el Trabajo en la educación y la formación

Igualmente, a continuación presentamos las fuentes documentales que desde el ámbito nacional se han analizado (tabla nº 8).

**TABLA Nº 8**  
**Muestra normativa-documental nacional participante**

<b>FUENTES NORMATIVAS Y DOCUMENTALES ANALIZADAS</b>	
<b>ÁMBITO NACIONAL</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
Constitución Española arts. 15, 40.2 y 43 (1978)	Reconoce el derecho a la vida, a la integridad física y a la salud de la ciudadanía e impone a los poderes públicos la obligación de velar por la seguridad e higiene en el trabajo
Orden de 13 de noviembre de 1984	Sobre evacuación de centros docentes de educación general básica, bachillerato y formación profesional.
Orden de 4 de noviembre de 1985	Instrucciones para elaborar por los centros docentes no universitarios de un Plan de Autoprotección
Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo	Certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional
Ley de Prevención de Riesgos Laborales 31/1995 de 8 de nov.	Ley Orgánica que establece el marco común de actuación a seguir en materia preventiva en España
Real Decreto 39/1997, de 17 de enero	Por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención
Real Decreto 949/1997, de 20 de junio	Por el que se establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de prevencionista de riesgos laborales
Ley 39/1999, de 5 de noviembre	Para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras
Real Decreto 1161/2001, de 26 de octubre	Título de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales y las correspondientes enseñanzas mínimas
Real Decreto 277/2003, de 7 de marzo	Se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior del título "Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales"
Ley 54/2003, de 12 de diciembre	Reforma del marco normativo de la prevención y reforzamiento de la función de vigilancia y control
Estrategia Española de SST (2007-2012)	Instrumento para establecer el marco general de las políticas de prevención de riesgos laborales

De forma similar, exponemos la legislación, normativas y planes de actuación educativo-preventivos referidos al ámbito autonómico, más concretamente aquella perteneciente al contexto andaluz (tabla nº 9).

**TABLA Nº 9**  
**Muestra normativa-documental autonómico participante**

<b>FUENTES NORMATIVAS Y DOCUMENTALES ANALIZADAS</b>	
<b>ÁMBITO AUTONÓMICO (Andalucía)</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
Decreto 117/2000, de 11 de abril	Se crean los Servicios de Prevención de Riesgos Laborales para el personal al servicio de la Administración de la Junta de Andalucía
Resolución de 2 de noviembre de 2001, de la DG de Trabajo y Seguridad Social	Se ordena la inscripción, depósito y publicación del Acuerdo sobre derechos de participación en materia de prevención en el ámbito de la Administración de la Junta de Andalucía
Acuerdo de 6 de nov. de 2001 del Consejo de Gobierno	Acuerdo de Mesa General de Negociación, sobre derechos de participación en materia de Prevención en el ámbito de la JA
Decreto 313/2003, de 11 de noviembre	“Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía (2003-2008)”
Acuerdo de 22 de febrero de 2005 entre Educación y Empleo	“Protocolo General de Colaboración para la promoción de la Seguridad y Salud Laboral en centros educativos de Andalucía”.
Acuerdo de 19 de septiembre de 2006	I Plan Andaluz de “Salud Laboral y Prevención del personal docente de los Centros Públicos” (2006-2010)

En cuanto a la muestra documental analizada y referida a proyectos, campañas, materiales y recursos desde una perspectiva práctica y escolar, pasamos a mostrar las fuentes documentales internacionales que hemos estudiado (tabla nº 10).

**TABLA Nº 10**  
**Muestra documental internacional participante**

<b>MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS ANALIZADOS</b>	
<b>ÁMBITO INTERNACIONAL</b>	
<b>Documentos</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
National healthy school standard guidance	Reino Unido. Programa nacional que ofrece un proceso de acreditación con objeto de fomentar la cooperación en materia de educación y salud
“Splaatt” Safe play at all times	Reino Unido. Campaña comunitaria “Laing Homes” y que concibe la prevención como un ámbito donde desarrollar recursos, ideas y planes de enseñanza destinados al profesorado, tomando como base una obra de construcción.
Check it out	Reino Unido. Material didáctico para el sector de la enseñanza con ejemplos concretos de riesgos en el lugar de trabajo
The safe school	Países Bajos. Iniciativa que se centra en la mejora de la comunicación en materia de seguridad y violencia dentro y cerca de los centros de enseñanza
Fomento de la seguridad en la enseñanza (FAOS)	Grecia. Desarrollo de procedimientos integrales para evaluar la seguridad en la enseñanza y en el entorno escolar aplicando medidas de colaboración entre el sector público y el privado
School environment round.	Suecia. Programa para diseñar un entorno de trabajo y de aprendizaje en centros escolares
At the safety school.	Italia. Marco conceptual y metodológico para mostrar a profesores y maestros cómo integrar la SST en los programas
OSH integrated in curricular standards	Italia. planificación y ensayo de módulos de formación estándar sobre seguridad en escuelas y en centros de formación profesional

Examples of good practice in primary school	Italia. Desarrollo y divulgación a escala nacional de instrumentos didácticos para fomentar una cultura de la prevención
Armi project: “Ar and Mi at school”/”New kids on the job	Dinamarca. Proyecto para desarrollar actitudes y conocimientos básicos y para aportar una contribución positiva a la salud y la seguridad personal y del entorno
Preventing accidents to children and young persons in agriculture	Irlanda. Elaboración y puesta en práctica de un documento programático sobre seguridad que muestra cómo gestionar la SST en explotaciones agropecuarias
Synergie	Francia. Proyecto sectorial con el objetivo de que la labor de los estudiantes dentro de una empresa sea económica y socialmente útil
Students make machines safe	Bélgica. Manual y guías didáctico-preventivas para estudiantes próximos a su incorporación al mercado laboral
Young people want to live safely	Alemania. Concurso para alumnos de escuelas de formación profesional
Mainstreaming occupational safety and health	Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (OSHA). En el año 2004 se publicó este informe donde se exponían diferentes estrategias y políticas para la integración de la cultura de prevención en Europa

A continuación se muestra la documentación relativa al ámbito nacional analizado (tabla nº 11).

**TABLA Nº 11**  
**Muestra documental nacional participante**

<b>MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS ANALIZADOS</b>	
<b>ÁMBITO NACIONAL</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
Revista de Seguridad y Salud en el Trabajo	Revista de carácter bimestral con vocación de constituirse en un medio o vehículo útil de comunicación para y entre todos los profesionales e interesados en la prevención de los riesgos laborales
Revista Erga FP (Formación Profesional)	El objetivo de esta revista se centra en el campo de la Formación Profesional para proporcionar a los profesores la información necesaria para estar actualizados en el campo de la prevención de riesgos laborales y darles herramientas pedagógicas
Erga Noticias	Es un periódico bimestral de carácter divulgativo que aporta al mundo del trabajo las nuevas tendencias en el campo de la prevención, incluyendo también recomendaciones prácticas y artículos de opinión
Erga Primaria Transversal	Es una publicación digital, de carácter pedagógico e informativo sobre la educación en valores y las condiciones de salud y seguridad en el entorno escolar
Las Guías del Monitor “Técnicas educativas”	Ofrecer asesoramiento y ejercicios prácticos en el desarrollo eficaz de la formación y educación en el fomento de una cultura de prevención en espacios educativos
Notas Técnicas de Prevención (NTP)	Las NTP son documentos científicos-técnicos donde encontramos informaciones en materia de formación en prevención destinadas al mundo educativo junto con otras de diversa índole

Finalmente, mostramos los diferentes documentos, proyectos, campañas, etc., que desde una perspectiva autonómica se están desarrollando y que nos han servido para extraer información útil para nuestra investigación (tabla nº 12).



**TABLA N° 12**  
**Muestra documental autonómico participante**

<b>MATERIALES Y RECURSOS EDUCATIVOS ANALIZADOS</b>	
<b>ÁMBITO AUTONÓMICO</b>	
<b>Denominación</b>	<b>Observaciones (descripción)</b>
Campaña: Aprende a crecer con seguridad	Andalucía. Unidad Móvil que imparte prevención en escuelas de la Comunidad. Sensibiliza y forma a los alumnos (10-12 años) y a profesores sobre prevención de riesgos laborales
Prevebús Joven	Andalucía. Campaña destinada a alumnos de 14 a 16 años, difunde la cultura preventiva en el aula a través de autobuses equipados con material y personal específico
Exposición Permanente de Equipos de Protección Colectiva e Individual	Aragón. Campaña realizada por el Instituto Aragonés de Seguridad y Salud Laboral para centros docentes u otras organizaciones. De esta exposición se derivan diferentes materiales e instrumentos didáctico-pedagógicos para educar y formar en prevención
Asturias, espacio educativo. Aula interactiva	Asturias. Programa que incentiva a alumnos de ESO (2º ciclo) y estudiantes de módulos de FP a adoptar hábitos seguros
Escola, salut i feina, per una cultura de la prevenció.	Islas Baleares. Guía pedagógica para acercar a los jóvenes al mundo de la prevención de riesgos laborales.
Accidents a la llar: per què ocorren? Com evitarlos?	Islas Baleares. Manual cuya finalidad es la de asesorar como evitar accidentes tanto en el hogar, puesto de trabajo y también en el contexto escolar.
Consells de prevenció a nins y Viure en seguretat.	Islas Baleares. Folletos para 1er y 2º ciclo de Educación Primaria. Consejos de prevención para niños.
Campaña: Estudia y juega con seguridad	Islas Canarias. Campaña de sensibilización escolar para Enseñanza Primaria
Campaña: Cuida tu vida: Prevención de los accidentes laborales	Cantabria. Guías, manuales, Cds interactivos que recoge instrumentos y recursos didácticos y reflexiones de estudiantes de 9 y 10 años sobre prevención de riesgos laborales.
Escuela de Prevención. Campaña: ¡A salvo!	Castilla y León. Portal educativo donde encontramos recursos, materiales, asesoramiento en materia preventiva para alumnos de Enseñanza Primaria. También para padres y profesores
Juego Limpio	Castilla La Mancha. Guía didáctica y juego multimedia sobre educación en valores para pensar y actuar en el deporte y en la vida destinado a alumnos de 1º y 2º de ESO
No badis y No badis: “El carrer de la prevenció”	Cataluña. Materiales, recursos, guías y juegos didácticos para desarrollar la cultura preventiva en alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria
El treball en l’art	Cataluña. Juego multimedia sobre conceptos básicos de seguridad y salud laboral relacionando las condiciones de vida y de trabajo a través de los diferentes períodos históricos y utilizando como referencia obras artísticas representativas. Para alumnos de ESO.
Els joves i el dret a la seguretat i a la salut en el treball	Cataluña. Folleto de información y divulgación sobre la cultura de prevención destinado a jóvenes próximo a su incorporación al mercado laboral
Diferentes recursos y materiales preventivos en materia escolar	Extremadura. Diversos textos relacionados con la prevención de riesgos laborales en centros docentes. Algunos son: “Servicio de salud y riesgos laborales de centros educativos”, “Autoprotección escolar y Primeros Auxilios”, “Gestión de la prevención de riesgos laborales en centros educativos”, etc.
Campaña: Moitollo!	Galicia. Campaña para alumnos de Enseñanza Primaria y Secundaria para concienciar de una forma amena y divertida sobre prevención de riesgos laborales

Campaña: Crece en seguridad	Murcia. Campaña destinada a jóvenes de entre 10 y 14 años para promover hábitos de conducta segura y saludable (contiene juego multimedia: “Prevenix” e información sobre ocho temas generales sobre prevención de riesgos laborales). Forma parte de esta campaña: <b>Gánale la partida al ruido</b> , concurso familiar relacionado con el ruido
Aula móvil: La seguridad es salud y vida	País Vasco. Para estudiantes del 2º ciclo de ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos
Campaña: Ojito, mira bien	La Rioja. Destinada a alumnos de educación infantil (cinco años) para ayudarles a adquirir hábitos saludables desde la infancia.
El Medallón de la Fortuna	La Rioja. Aplicación educativa multimedia para jóvenes que fomenta la prevención de riesgos laborales de una forma lúdica.
Campaña: En prevención: ponte un 10, es tu vida	Comunidad Valenciana. Campaña dirigida a los jóvenes de ESO y FP para que descubran y valoren las condiciones de las zonas de trabajo, el funcionamiento de la maquinaria y los equipos de protección individual de diez empresas de la zona. <b>El desafío de Worky:</b> Juego interactivo que fomenta la cultura de la prevención de riesgos laborales entre los más jóvenes. <b>La mejor tira cómica.</b> Concurso destinado a alumnos de ESO. Se enmarca dentro de la Campaña: <b>Treball Sense Perill</b> (recursos y guías didáctico-pedagógicas)
Campaña: Promoción de la salud en los centros escolares	Navarra. En esta Comunidad existe la Red Navarra de Escuelas Promotoras de Salud donde se facilitan materiales y recursos sobre esta campaña y también en lo referente a actuaciones a nivel europeo
Campaña: Seguros por la vida	Comunidad de Madrid. Se encuentra dentro del II Plan Director de PRL de la Comunidad de Madrid (2004-2007). Materiales pedagógicos y audiovisuales que ofrece el <b>Aula móvil “Prevebús”</b> para complementar la formación que les son impartidas al alumnado y profesorado.

#### 4. ANÁLISIS DE LOS DATOS

El análisis de los datos permite conocer en profundidad los mismos, ya que el análisis estadístico cumple dos funciones fundamentales, descripción e inferencia (Fox, 1987). La descripción significa precisamente eso, que queremos describir para la persona que lea nuestro informe, las características de los datos que hemos obtenido, etc., aunque nos interesan los datos en sí mismos, también nos interesa, igual o quizás más poder hacer inferencias o deducciones a partir de ellas.

##### 4.1. Modelo y procedimiento utilizado en el análisis de datos cuantitativos

Una vez obtenidos los datos del cuestionario los cálculos se han realizado con la ayuda de un paquete de programas estadísticos: el Statistickal Package for Social Sciences (SPSS 14.0) por considerarlo idóneo para este estudio. El tratamiento de los datos del cuestionario, se efectúa a través de técnicas cuantitativas referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación, por ello han sido tratados a dos niveles: descriptivo e inferencial (Babbie, 2003):

1. **Nivel descriptivo.** Este nivel permite una vez depurados los datos, proceder al análisis descriptivo, para conocer las características del estudio. En primer lugar se analizan las propiedades más relevantes que servirán como punto de partida para posteriores estudios. Hemos utilizado las medidas de tendencia central, como representativas del conjunto de la distribución y las de

variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos. Este nivel se ha utilizado para todas las variables y dimensiones del cuestionario.

2. **Nivel inferencial.** Por medio del cual conocemos qué diferencias de las halladas se deben al azar y cuáles no. Fijado un nivel de confianza del 95% para las afirmaciones que se realizan, hemos desarrollado pruebas de contraste de hipótesis de tipo no paramétrico (tablas de contingencias con chi cuadrado para dos muestras) así como otro análisis multivariante de interdependencia más complejo como el análisis factorial.

En este nivel inferencial, el estadístico denominado “*análisis de contingencias*” es usado con la finalidad de ratificar que existen variables y grupos diferentes y que las diferencias entre ellos son significativas. En el análisis de contingencias hemos considerado relevantes para nuestro objetivo de investigación cruzar las diferentes dimensiones y variables dependientes del cuestionario con las variables independientes (datos identificativos de los encuestados) de impacto en el desarrollo profesional del docente, si bien sólo se comentan aquellas que han resultado estadísticamente muy significativas -con un Alfa de Cronbach inferior a 0.005- (Joaristi y Lizosoain, 2003).

En este sentido, la bibliografía relativa al desarrollo profesional del profesorado señala que el nivel de profesionalización del profesorado se encuentra influenciado por diversas circunstancias personales, contextuales y evolutivas. En nuestro caso, consideramos las siguientes variables criterio independientes:

- *Edad:* Es significativo considerar la edad del profesor en cuanto que conforma ciclos vitales que determinan la visión de la profesión y su forma de actuación (Fernández Cruz, 1995).
- *Años de experiencia:* Según Huberman (1990) y Oja (1989), existen intervalos de experiencia profesional del profesorado que marcan las pautas de actuación profesional y personal del docente, este aspecto se ha experimentado en investigaciones recientes en nuestro contexto (Bolívar y otros, 1999).
- *Sexo:* Gilligan (1985) y Levinson (1995) señalan que existen diferentes desarrollos cognitivos y morales entre hombres y mujeres que determinan procesos de vivencias y actuaciones en el ámbito profesional y personal.
- *Otros:* Junto a los mencionados, Domingo (2001) y Pérez y otros (2004) señalan como relevantes otras variables tales como diferencias por cargo, tipo de centro, etc. Además en relación a nuestros objetivos de investigación nos interesa determinar el grado de integración que la cultura de prevención en riesgos laborales pueda tener en los diversos niveles del sistema educativo.

En cuanto al “*análisis factorial*”, la importancia viene determinada por ser una técnica de reducción de datos que sirve para encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un conjunto numeroso de éstas. Estos grupos se forman con las variables que se correlacionan entre sí y procurando, inicialmente, que unos grupos sean independientes de otros. Cuando en nuestro instrumento de recogida de datos existe un

gran número de variables de forma simultánea, nos interesa averiguar si las preguntas del cuestionario se agrupan de alguna forma característica. Aplicando un análisis factorial a las respuestas de los sujetos, podemos encontrar grupos de variables con significado común y conseguir de esta manera, reducir el número de dimensiones necesarias para explicar las respuestas de los sujetos. Por tanto, el análisis factorial es una técnica de reducción de la dimensionalidad de los datos. Su propósito último consiste en buscar el número mínimo de dimensiones capaces de explicar el máximo de información contenida en los datos.

Definida conceptualmente esta técnica multivariante, hemos implementado un análisis factorial que nos permita confirmar la estructura dimensional de nuestro instrumento de recogida de datos (Dimensión A: La cultura preventiva en la escuela: Importancia, significado y situación actual; Dimensión B: Integración de la cultura de prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje; Dimensión C: Formación para enseñar prevención en el centro educativo). Los principales resultados del análisis factorial desarrollado serán presentados en función de las tres dimensiones anteriormente descritas. En el análisis factorial se hace necesario la comprobación de una serie de aspectos que informan acerca de su idoneidad o no viabilidad. Los principales estadísticos de comprobación son:

- La medida de adecuación muestral KMO –Kaiser-Meyer-Olkin- (de toda la prueba en su conjunto) que contrasta si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. Permite comparar la magnitud de los coeficientes de correlación observados con la magnitud de los coeficientes de correlación parcial. El estadístico KMO varía entre 0 y 1. Los valores pequeños indican que el análisis factorial puede no ser una buena idea, dado que las correlaciones entre los pares de variables no pueden ser explicadas por otras variables. Los menores que 0.5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial con los datos muestrales que se están analizando.
- La prueba de esfericidad de Bartlett: contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables y el modelo factorial no sería pertinente.
- El determinante de la matriz: los determinantes próximos a 0 están indicando que las variables utilizadas están linealmente relacionadas, lo que significa que el análisis factorial es una técnica pertinente para analizar esas variables.
- Las MSA (Measures Sampling Adequacy) individuales por binomios de variables.

#### **4.2. Método y proceso desarrollado en el análisis de datos cualitativos**

El análisis de datos cualitativo constituye un aspecto clave y esencial en el proceso de investigación. El carácter abierto y flexible del análisis cualitativo permite no sólo acometer una realidad y extraer el máximo de datos, sino analizar, de una

manera sistemática, objetiva y relacional el significado que exhibe el objeto de estudio (Northcutt y McCoy, 2004).

#### **4.2.1. Análisis de contenido. Categorización y codificación**

En nuestra investigación, el modelo desarrollado ha sido el análisis de contenido, definida como una técnica que ha pasado del análisis de los mensajes basado en presupuestos de sistematización y cuantificación de los procedimientos, a la búsqueda del contenido latente que coincide con significados de carácter psicológico, sociológico, ideológico y cultural. En esta línea Krippendorff (2002) considera el análisis de contenido como un método de investigación del significado simbólico de los mensajes y como una técnica de investigación que se utiliza para hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos, al contexto de los mismos. Este autor argumenta que al análisis de contenido es una metodología propia pues posee una lógica de composición, una forma de razonamiento y ciertos criterios de validez.

En definitiva, el análisis de contenido tiene como fin describir las comunicaciones de una manera sistemática y objetiva, aunque en él, los mensajes no contienen un único significado. Sin embargo, siempre es posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, especialmente si son de naturaleza simbólica. Además no es necesario que exista coincidencia acerca de los significados (Northcutt y McCoy, 2004).

En la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede pretender tanto un fin descriptivo como un fin inferencial y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como cualitativo; también hay acuerdo en que el análisis no está limitado al contenido manifiesto de los mensajes sino que puede extenderse a su contenido latente; y también, en que los análisis de contenido deben someterse, como todo análisis, a pruebas de validez y fiabilidad. De nada sirve haber realizado un análisis de contenido aparentemente perfecto desde una perspectiva metodológica, si los resultados no son válidos, si a la postre no reflejan la realidad que se ha pretendido captar. Y es que el análisis de contenido debe realizarse en relación con el contexto de los datos y justificarse en función de éste (Krippendorff, 2002).

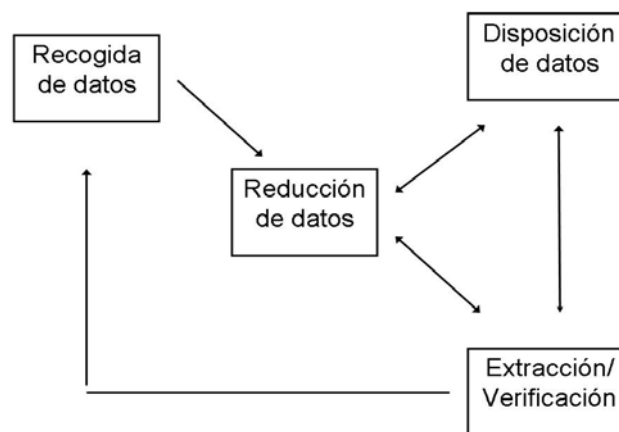
Para este mismo autor, los criterios de fiabilidad para el análisis de contenido, serían la estabilidad (cuando a un mismo codificador se le solicita codificar dos veces un conjunto de datos en momentos distintos), la reproducibilidad (es el grado en que puede recrearse en circunstancias diferentes, en otros lugares y con la intervención de codificadores distintos) y la exactitud (es el grado en que sus resultados son lo que se planeaba que fueran). La fiabilidad se expresa como una función del acuerdo alcanzado entre los codificadores sobre la asignación de las unidades a las diversas categorías. Si dicho acuerdo es total para todas las unidades, está garantizada la fiabilidad.

En cualquier caso, las diferentes lecturas realizadas relativas al proceso de análisis de datos cualitativo han mostrado la existencia de diferentes procedimientos. En este sentido, la propuesta desarrollada por Tesch (1990) establece que en el análisis de datos cualitativo debe hacerse:

- Un análisis exploratorio o lectura reiterada hasta obtener una visión global y detenida, seguido de un entresacar las regularidades que encierra el texto, un determinar sus partes, aspectos más destacados, etc. En los documentos más relevantes se realiza un recuento de palabras “calientes” (o de mayor significado), que posteriormente pasan a ser debidamente valoradas porcentualmente para buscar rangos de importancia.
- Una primera interpretación del significado en relación con el contexto envolvente y, por último,
- Una reflexión y teorización sobre el mismo en una síntesis integradora que nos servirá de base para la elaboración de los momentos de desarrollo del programa, los biogramas de los profesores y centros y los primeros comentarios.

En nuestro caso, hemos seleccionado el modelo propuesto por Miles y Huberman (2003) que entienden el análisis de contenido como un conjunto de tareas intercomunicadas que interaccionan entre sí. La decisión se ha basado simplemente en la exhaustividad descriptiva del procedimiento y en el acercamiento conceptual y analítico que tiene este modelo con nuestra visión. En cualquier caso, las tareas básicas desarrolladas en este proceso se distinguen en cuatro: a) la recogida de datos; b) la reducción de datos; c) la disposición de datos; d) la extracción y verificación de las conclusiones (Figura nº 8).

**FIGURA Nº 8**  
**Análisis cualitativo de datos (Miles y Huberman, 2003)**



También en esta línea se dirige la propuesta de Krippendorff (2002): a) la formulación de los datos: determinación de las unidades, muestreo y registro; b) la reducción de datos; c) la inferencia: procedimientos analíticos; d) el análisis y la verificación de las hipótesis concernientes a las relaciones entre estas y los resultados obtenidos

Siguiendo el esquema, en el primer nivel de análisis se encuentra la “fase de recogida y/o formulación de datos”. Esta fase, también denominada de “revisión permanente” (Tójar, 2006), se refiere a la constante y recurrente lectura de notas e

informaciones recogidas con el fin de reflexionar sobre ellas, estudiarlas, completarlas, y buscar en ellas relaciones sincrónicas y diacrónicas. Northcutt y McCoy (2004) y Tójar (2006), coinciden en desarrollar esta fase a partir de tres formas de “leer” las informaciones resultantes: la “lectura literal”, que busca conocer el contenido, la estructura y el uso dado a las palabras; la “lectura interpretativa” que busca conocer lo que las palabras quieren decir, lo que significan y representan y la “lectura reflexiva”, que reivindica el papel del lector/investigador, como agente participante en el proceso de producción e interpretación de la información.

En la fase de “*reducción de datos*” consiste en una cierta simplificación de la información recogida, que pretende hacerla más manejable e interpretable eliminando lo superfluo y lo redundante. La reducción no debe hacer perder nunca la esencia, lo sustancial, de la información. El criterio de la “relevancia interpretativa” ha de predominar siempre por encima de la simple disminución de material recopilado. No se trata en ningún caso de una tarea simple, pues informaciones de apariencia superflua pueden mostrarse más tarde como cruciales para la interpretación de los datos (Miles y Huberman, 2003).

En esta fase, las actividades que se han realizado han sido las siguientes: a) la búsqueda de categorías examinando los datos: el investigador lee repetidamente los textos, con objeto de identificar temas, ideas, intuiciones... que se anotarán en el margen del texto escrito; b) la generación de una lista provisional de categorías y los códigos que las representan (abreviaturas o símbolos aplicados a un segmento de información). Una vez completado este proceso, se puede elaborar un procedimiento de codificación que perfile la distribución relativa de los elementos específicos. Normalmente, estas ideas generales se representan mediante “códigos”. La codificación de los datos se considera un método de reconocida validez de gran ayuda en las investigaciones cualitativas en la reducción e interpretación de los resultados (Kerlinger, 2001).

En el análisis de datos para determinar categorías y códigos hemos utilizado el método “inductivo” cuya principal característica es que los fenómenos que se estudian no se incluyen forzosamente en marcos conceptuales predeterminados a través de esquemas de codificación; “*La investigación puramente inductiva empieza con la recogida de datos, mediante observación empírica o mediciones de alguna clase, y a continuación construye, a partir de las relaciones descubiertas, sus categorías y proposiciones teóricas*”. (Goetz y LeCompte, 1991:30).

Siguiendo a estos últimos autores, la “*categorización*” es la fase constructiva del modelo, en la que se descubren las unidades centrales de significado o categorías conceptuales propias de los fenómenos sociales, que facilitará la reducción de la amplitud de los datos a dimensiones manejables. Significa ordenar los datos de una manera coherente, completa y lógica.

Para codificar los textos hemos seguido a Bardin (1986). Éstos se dividieron en unidades con significado, es decir, frases o conjunto de afirmaciones que tenían sentido propio, con relación a determinados tópicos. Los tópicos sobre los que categorizamos eran los relacionados con la importancia, significado y situación actual de la prevención en el sistema educativo; su integración, a través de los diferentes agentes y elementos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre los aspectos que inciden en el proceso formativo que se establece para enseñar prevención en la escuela.

Las diferentes categorías de significado y sus códigos correspondientes han ido emergiendo de forma natural derivada del contenido de los textos, a través de la realización de lecturas repetidas. Las repetidas lecturas -hasta tres, o más- constituyen garantía de validez interna o consistencia de la codificación. De la tercera derivamos una lista bastante sólida de categorías-códigos. La “*unidad de significado*” utilizada en la identificación de categorías de significado ha sido el “tema”. Se trata de una unidad útil que aproxima al contenido original representadas generalmente por una frase, una proposición acerca de algo, un párrafo y a veces una palabra (Huber, 2001).

Las unidades de significado (temas fundamentales) halladas en el análisis de documentos coinciden prácticamente con el contenido y la información recogida a partir de los cuestionarios, no en vano, la construcción de éstos se apoyó en la revisión de la literatura (vertiente teórica) y en la revisión y análisis de las pruebas documentales o los por nosotros llamados “documentos institucionales” (vertiente práctica de actuaciones en la realidad).

Tal coincidencia no es casual sino intencionada. Se realizó con la finalidad de buscar las posibles coincidencias entre las disposiciones de la Administración (a nivel Europeo [cap. 6] y Nacional [cap. 7]) y lo que piensan los profesores al respecto (caps. 8, 9, 10 y 11), que en definitiva, serán los que facilitarán u obstaculizarán la aplicación de programas de formación dirigida a la prevención de riesgos laborales desde las escuelas.

De la comparación entre las actuaciones de la Administración y la respuesta de los profesores (cap. 12) pretendemos averiguar el nivel de coincidencias y desajustes entre ambos sectores pensando que ello dará luz al tema que estudiamos y puede sernos útil a la hora de plantear una propuesta de acción que resulte adecuada para impulsar una cultura de prevención en los centros educativos y, con ello, la formación de los escolares en hábitos de prevención y salud laboral.

#### **4.2.2. Contribución del programa de análisis de datos File Maker pro 5**

La cuantificación constituye otra fase del análisis de contenido (Kerlinger, 2001). A pesar del carácter cualitativo de los documentos a los que hemos hecho mención anteriormente, necesitamos detectar regularidades que perfilen la frecuencia “relativa” de los elementos específicos (Goetz y LeCompte, 1991) y permita obtener una visión general de la distribución de los códigos (Huber, 2001).

Necesitando un procedimiento que agilice la labor compleja derivada de la gran cantidad de datos obtenidos, utilizamos un programa de ordenador. Con tal voluntad, se seleccionó el File Maker pro 5 para la reducción, representación, contraste de objetivos y verificación de los datos. Antes de comenzar a categorizar las transcripciones se numeraron los textos en File Maker pro 5. A partir de este momento, los documentos extraídos son sometidos a un análisis de contenido convencional, facilitado por el empleo de un Programa de Base de Datos (*File Maker pro 5*), adaptado a propósito para lo que pretendíamos. Los documentos eran “partidos” por *unidades de significado* que tenían un sentido completo, según que planteen la misma cuestión u otra o matices diferentes dentro de ella. Los textos eran fragmentados en unidades temáticas de



significación completa, componiendo cada uno un registro. Esto permite que el texto se desglose, en cada ficha de registro, por unidades naturales de intervención, sin introducir artificialidad.

Elaboramos en el Programa de Base de Datos indicado una ficha diseñada para nuestros fines, que permitiera introducir cada unidad textual, categorizar la ficha y asignarla a las diversas dimensiones establecidas de la identidad o en su valoración sobre el Informe presentado. Aquellos fragmentos de texto sin carga semántica específica se excluyeron (aun cuando permanecen, para ver el sentido de lo anterior o posterior). Una vez realizada la fragmentación del texto en unidades de significado e introducido en el Programa (*File Maker pro 5*), se pasa al análisis y categorización de cada una de las unidades fragmentadas.

El listado final de categorías, con sus correspondientes códigos, que surgió del análisis, es el que a continuación presentamos:

**TABLA N° 13**  
**Lista de categorías del análisis de contenido**

<b>CATEGORÍAS/CÓDIGOS</b>	
<b>COD</b>	<b>SIGNIFICADOS</b>
CON	Consideración y concepto
IMP	Importancia y necesidad
VEN	Ventajas
STA	Situación actual
<b>AGP</b>	<b>Agentes participantes</b>
DOC	Docente
ALU	Alumno
EQD	Equipo Directivo
INS	Instituciones participantes
<b>CEN</b>	<b>Contenidos/Enseñanza de la PRL</b>
NVE	Niveles educativos
CCP	Concepción de la prevención
PPE	Perspectiva de la enseñanza
CTP	Contenidos preventivos
MTE	Asignaturas para enseñar PRL
<b>EVP</b>	<b>Evaluación de la prevención</b>
CEP	Criterios evaluación PRL
OBS	Obstáculos de la prevención
<b>MRC</b>	<b>Métodos y Recursos para la PRL</b>
MET	Metodología de la enseñanza
DIS	Diseño de actividades
REC	Recursos materiales/humanos
CPP	Criterios para planificar PRL
ICP	Información-Comunicación
<b>FEP</b>	<b>Formación y Educación en PRL</b>
AGF	Agentes formadores
CTE	Contenidos a enseñar
FIP	Formación Inicial/Permanente

Esto permite, una vez asignada cada ficha a la correspondiente categoría, buscar con gran facilidad el conjunto de “fichas” de contenidos que interese en el curso del análisis, normalmente por categoría pero también por dimensiones y palabras, anteriores o posteriores. Sin realizar un análisis formalizado de cuantificación de categorías, que hace perder el sentido y significado de los textos, el empleo de la base de datos nos ha permitido –en una descripción más narrativa– desplegar toda la información requerida en cada caso, contrastar y estructurar, para redactar el informe referido a cada categoría. Al tiempo, permite mezclarlas según el tema, aspecto o categoría de que se trate. Posibilita, pues, ver qué significa cada unidad de significado dentro del texto y en el marco teórico que estamos manejando.

### 4.3. Validación de la investigación

La investigación cuantitativa y cualitativa necesitan un cuerpo teórico que garantice la validez de sus resultados. En palabras de Villa y Álvarez (2003:47) *“los propios investigadores sobre todo los cualitativos, son los críticos más radicales de esta pobreza. Muchos de ellos suscitan la problemática de la objetividad, del riesgo ideológico, del sesgo y del etnocentrismo, para poner en duda la posibilidad de construir una metodología científica de garantía que alcance los objetivos propuestos”*.

Las posiciones varían desde quienes admiten sin reservas la posibilidad real, aunque dificultosa, de ofrecer una garantía total de calidad, hasta quienes la niegan rotundamente y ello lo mismo respecto a la metodología cuantitativa como a la cualitativa. Según Gummerson (2001) existen dos modos de entender la calidad de un trabajo científico:

- Como el grado en el que aceptan y cumplen las especificaciones establecidas en el diseño de investigación (en cuyo caso calidad equivale a *“cumplir tales normas”*). Este modo supone que existen de antemano tales especificaciones con suficiente calidad y precisión para su posible aplicación.
- Como el grado en el que se alcanzan los estándares de excelencia. El problema surge con la constatación de que no existe una lista universal de criterios estándar de excelencia, dado que su aplicación viene condicionada por los paradigmas personales de los mismos jueces que deben establecerla, lo que conlleva que se recurra al criterio de la satisfacción del cliente o usuario.

Ambas dificultades, que este autor aplica a la metodología cuantitativa, resultan tanto o más graves aplicadas a la metodología cualitativa. En cualquier caso, carecemos de métodos perfectos para la recogida de datos, carecemos de modos transparentes o perfectos de representación. Trabajamos con el conocimiento de nuestros recursos limitados. Pero no por ello tenemos que abandonar el intento de producir relatos del mundo disciplinados, coherentes, metódicos y sensibles (Atkinson, 1992. Citado en Villa y Alvarez, 2003).

En nuestro caso, al utilizar una metodología cualitativa y cuantitativa hemos creído oportuno mostrar la equivalencia de validez y fiabilidad entre estas dos metodologías de investigación en la siguiente tabla.

**TABLA N° 14**  
**Equivalencia para la validez y fiabilidad (cuantitativo-cualitativo)**

<b>Metodología cuantitativa</b>	<b>Metodología cualitativa</b>
Validez interna	Credibilidad
Validez externa	Transferabilidad
Fiabilidad	Dependencia
Objetividad	Confirmabilidad

De esta tabla podemos interpretar que la credibilidad, en lugar de la validez interna, mira al valor verdad de la investigación. La transferabilidad, en lugar de la validez externa, mira a la aplicabilidad de los resultados. La dependencia, en lugar de la fiabilidad, mira la consistencia de los datos. La confirmabilidad, en lugar de la objetividad, se refiere al problema de la neutralidad (Villa y Alvarez, 2003).

Aceptando este planteamiento básico de que la validación y la fiabilidad puede y debe aplicarse a toda investigación conviene precisar en qué consisten estos conceptos que aluden a la calidad, cuáles son los criterios que deben guiarlo y cuáles las técnicas para poner en práctica.

#### **4.3.1. Triangulación de la investigación**

Los procesos de triangulación son los encargados de dar fuerza y consistencia a los análisis realizados y a los procesos seguidos (Cohen y Manion, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Flick, 2004). En palabras de Jiménez y Tejada (2006:608), este proceso *“viene a ser un eje transversal que garantiza la validez, la fiabilidad, la veracidad, la presencia de discrepancias, la autenticidad, la transparencia, la contrastación, la credibilidad, etc., que otorga confianza tanto sobre las estrategias metodológicas como sobre la bondad de los hallazgos”*.

Mezclar en una misma investigación una información fundamentalmente cualitativa (análisis de documentos) y otra cuantitativa (cuestionario) tiene la intención, no tanto de triangular los resultados obtenidos mediante ambos procesos, sino complementarlos y ayudar de este modo a la comprensión global de una realidad es compleja (De la Herrán, Hashimoto y Machado, 2005).

Este tipo de estrategia metodológica siguen procesos interdependientes y entrelazados, son vistos, validados y analizados de manera independiente, eso sí, sin perder de vista la visión holística de la propia investigación o las apoyaturas que unos datos puedan encontrar en los otros de cara a una más adecuada interpretación (León y Montero, 2004).

En este sentido, Arias (2000) destaca la *“triangulación en el análisis”* y la define como el uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo objeto de estudio para propósitos de validación. Ésta se hace comparando resultados de análisis de

datos, usando diferentes pruebas estadísticas o diferentes técnicas de análisis cualitativo para evaluar en forma similar los resultados disponibles.

Es un hecho contrastado que la triangulación analítica como estrategia metodológica puede resultar muy valiosa para el establecimiento de validez en estudios cualitativos como cuantitativos (Rodríguez Sabiote, Pozo Llorente y Gutiérrez Pérez, 2006). Las estrategias de triangulación permiten, por tanto, ejercer un control de calidad sobre los procesos de investigación, ofreciendo pruebas de confianza y garantías de que los resultados y hallazgos que allí se proponen reúnen unos requisitos mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez. En este sentido, la mayoría de autores (Kelle, 2001; Kelle y Erzberger, 2003; Johnstone, 2004) reconocen la existencia de tres modelos de triangulación:

- *Modelo de Triangulación como Validación* (The Validity Model). La triangulación se convierte en la validación mutua de los resultados obtenidos desde diferentes métodos. En este contexto, los resultados cuantitativos y cualitativos pueden y deben converger y llegar a similares conclusiones, razón por la cual se busca la convergencia como punto crucial de decisión. Los resultados divergentes deberían ser interpretados como indicadores de invalidez de una o varias de las metodologías desplegadas (Onwuegbuzie y Leech, 2005).
- *Modelo de Triangulación Complementario* (The Complementary Model). En este modelo de triangulación los resultados cuantitativos y cualitativos pueden relacionar diferentes objetos o fenómenos de estudio y cada uno de ellos complementan al resto. Así pues, la convergencia es vista en el modelo como un aspecto sin valor frente a las divergencias y contradicciones que indican que los diferentes métodos relacionan similares aspectos del fenómeno investigado.
- *Modelo de Triangulación Trigonométrico* (The Trigonometry Model). En este modelo la triangulación alcanza su sentido original, o sea, el que tiene en los campos de la navegación, la topografía y logística castrense. De tal forma, que un fenómeno social determinado puede ser caracterizado desde un método “A” a partir de los métodos “B” y “C”.

En nuestro caso, hemos optado por un proceso de “triangulación analítica como validación secuencial” adoptando la propuesta conocida como “*Mixed Methods*” (Morse, 1991 y adaptado por Johnson y Onwuegbuzie, 2004) o combinación secuencial o concurrente de estudios cualitativos y cuantitativos o viceversa a lo largo del tiempo (Bolívar, Fernández y Molina, 2004). Esto significa que este tipo de triangulación desarrolla una metodología para obtener hallazgos complementarios que incrementen los resultados de la investigación y contribuyan al desarrollo de la comprensión o del conocimiento de nuestro objeto de estudio (realidad social).

En nuestra investigación, toma como sujeto de estudio, por un lado, las fuentes documentales analizadas que permiten obtener visiones longitudinales de los diferentes procesos de actuación normativa y educativa en los centros escolares en materia preventiva y por otro lado, el conjunto de profesorado participante que muestra su

opinión en materia educativo-preventiva a través del análisis de nuestro instrumento de recogida de datos cuantitativo (cuestionario).

#### 4.3.2. Validez y Fiabilidad del cuestionario

La **validez** es el grado en que los resultados coinciden realmente con la realidad estudiada (Bell, 2002). Siguiendo a esta misma autora, hemos considerado oportuno asegurar tanto la validez interna como la externa. Entendemos por validez interna del cuestionario el grado de coincidencia entre el significado atribuido a las categorías conceptuales que hemos asignado y el significado atribuido a esas mismas categorías por los participantes. Mientras que validez externa es el grado de coincidencia de los resultados con otros estudios similares y en el que los marcos teóricos, definiciones y técnicas de investigación utilizadas resulten comprensibles para otros investigadores.

En nuestro caso, hemos asegurado la validez externa del cuestionario apoyándonos en una fuerte revisión teórica y documental, mientras que la interna la hemos garantizado apoyándonos en dos procedimientos: validación por jueces y prueba piloto o pretest del cuestionario. Los jueces han interpretado el significado de los ítems y han valorado su claridad, pertinencia y coherencia, además de asegurar -en la propia selección de los mismos- que fuesen profesionales y expertos en la materia. La prueba piloto, además de mirar los primeros índices de fiabilidad de los ítems y consistencia del cuestionario, también aportó indicadores sobre el grado de comprensión y de acuerdo de los participantes en esta fase previa con los significados e ítems que se les proponían.

A continuación desarrollaremos ampliamente cada uno de los tipos de validación aplicados a nuestro instrumento de recogida de datos. La **validación por jueces** según Cohen y Manion (2002) es una fórmula que emplea a más de un sujeto (observador, participante, experto, etc.) en el marco de la investigación. Cada uno de ellos tiene su propio estilo y esto se refleja en los datos resultantes. El empleo cuidadoso de cada uno de los agentes que intervienen en el problema de investigación (cada uno con su propia definición y perspectiva del objeto de estudio) puede llevar a datos más válidos y fiables.

El empleo mayor de la triangulación de jueces se centra en las comprobaciones de validez más que en las de fiabilidad. Hasta el punto de que investigadores con perspectivas diferentes o polarizaciones paradigmáticas pueden emplearse para comprobar el alcance del instrumento de recogida de datos.

En nuestro caso los jueces que intervinieron en la validación del cuestionario lo fueron de dos tipos: 1) unos, técnicos-expertos en materia preventiva (problema de estudio) relacionados además con el contexto educativo (Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo y Direcciones Provinciales de Prevención de Riesgos Laborales de la Consejería de Empleo); 2) otros, investigadores consolidados en el campo de la investigación educativa de la Universidad de Granada.

La elección de diferentes tipos de jueces en la validación del cuestionario, estuvo dirigida a conseguir un instrumento de recogida de datos de calidad que, sin duda, se derivaría de las diferentes y complementarias aportaciones que cada juez realiza desde su ámbito profesional. Por un lado, los técnicos-expertos en prevención hacen

aportaciones respecto al problema de estudio desde una perspectiva de contenido (aspectos a preguntar, elementos a considerar, etc., sobre la prevención de riesgos laborales y su relación con la educación). De otro, los investigadores de la universidad plantean consideraciones desde una perspectiva de forma (formato de las preguntas, estructura del cuestionario, etc.).

Para facilitar el trabajo de los jueces y garantizar la respuesta (valoración y consideraciones) a los elementos del cuestionario, estimamos oportuno construir un instrumento que ayudara a presentar las cuestiones de forma sistemática, ordenada y clara, pensando que con ello llegaríamos a una validación más completa. Tal instrumento que llamamos “plantilla de validación” se aplicó a los dos tipos de jueces anteriormente mencionados.

Para garantizar la validez y mejorar la estructura y coherencia interna del cuestionario, el diseño de la “plantilla de validación” se fundamentó en una serie de criterios a tener en cuenta según Cohen y Manion (2002):

1. *Decisión sobre qué información debe buscarse.* Significa qué tipo de información se pretende conseguir con la puesta en práctica del instrumento. En nuestro caso estaríamos hablando de la información que aportaría los jueces desde una perspectiva de contenido y de forma.
2. *Tipo de cuestionario que se va a utilizar.* Estaríamos hablando de las características a nivel estructural y de formato de nuestra “plantilla de validación del cuestionario”.

Nuestra plantilla se diseña a partir de una escala tipo Likert, donde en la primera columna se encuentran los veintiséis grupos de ítems que forman el cuestionario. Las tres columnas siguientes representan condiciones tales como Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A), consideradas importantes porque nos muestra información fundamental para lograr un cuestionario válido. En estas columnas deseamos que indiquen el nivel conseguido por las cuestiones siguiendo la misma escala propuesta para el cuestionario (1=Nada, 2=Poco, 3=Bastante, 4=Mucho) y finalmente un apartado de “observaciones” para que manifiesten sus reflexiones más oportunas respecto a la valoración desarrollada.

3. *Revisión de las preguntas.* Este criterio manifiesta la necesidad de realizar una reflexión “holística” de los ítems que conforman el cuestionario. Este aspecto queda expuesto en nuestra plantilla de dos formas: una, en el apartado de “observaciones” en relación a cada una de las cuestiones integradas en cada grupo de ítems (un total de 148), otra, en relación a la valoración general que los jueces deben realizar sobre el cuestionario considerado de forma global. En este sentido, la valoración global del cuestionario atiende a los criterios expresados por McMillan y Schumacher (2005):

- Relevancia de la información solicitada.
- Pertinencia del tema a investigar.
- Exigencia de tiempo en su cumplimentación.

- Extensión y amplitud de las cuestiones.
- Formato de las preguntas.
- Respeto al anonimato.
- Descripción clara de la finalidad del cuestionario.
- Estructura del cuestionario.
- Organización de las cuestiones planteadas.
- Objetividad de la información a recoger.

4. *Revisión y determinación de procedimientos para su utilización.* Esto significa que en el instrumento que diseñemos para validar nuestro cuestionario es importante dejar claro la intencionalidad así como la utilización de la información que se obtenga.

A continuación se expone la plantilla de validación del cuestionario descrito anteriormente (ver anexo nº 2). En ella se observa un primer bloque de datos identificativos de los jueces. En segundo lugar, encontramos un bloque de grupos de ítems estructurados en torno a veintiséis dimensiones que recogen todas las variables del cuestionario (valoración del contenido). Finalmente, un apartado de valoración global del instrumento de recogida de datos (valoración de la estructura).

**TABLA Nº 15**  
**Instrumento para la validación del cuestionario**

<p>Interesa <b>validar el cuestionario</b> para asegurar que la información recogida resulte significativa y útil. En tal sentido, esperamos que haga las consideraciones necesarias dirigidas a mejorar su estructura y coherencia interna.</p>					
<p><b>I. DATOS DE IDENTIFICACIÓN</b></p>					
<b>Complete los siguientes datos</b>					
<b>Actividad laboral</b> desempeñada:					
Años de <b>experiencia:</b>	<b>Sector profesional</b> del que procede: (Rodee con un círculo) Empresa Adm. Educativa o Laboral Universidad				
<p><b>II. VALORACIÓN DEL CONTENIDO</b></p> <p>Valore (de 1 a 4) los ítems según tres aspectos: Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A).</p> <p style="text-align: center;">(1) Nada            (2) Poco            (3) Bastante            (4) Mucho</p>					
	<b>ÍTEMS</b>	<b>C</b>	<b>S</b>	<b>A</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	1. Consideración				
	2. Necesidad o import.				
	3. Ventajas				
	4. Aplicación				
	5. Docente				
	6. Alumnado				
	7. Nivel educativo				
	8. Contenidos				
	9. Perspectiva				
	10. Conten. preventivos				
	11. Materias				

12. Metodología				
13. Actividades				
14. Recursos materiales				
15. Recursos				
16. Planificación				
17. Participación				
18. Equipo Directivo				
19. Inform-Comunicac.				
20. Obstáculos				
21. Evaluación				
22. Agentes				
23. Temática prevención				
24. Formación docente				
25. Formación Inicial				
26. Formac. Permanente				

### III. VALORACIÓN DE LA ESTRUCTURA

Valoración global del cuestionario (Indique con X):	1	2	3	4
Relevancia de la información solicitada				
Pertinencia del tema a investigar				
Exigencia de tiempo en su cumplimentación				
Extensión y amplitud de las cuestiones				
Formato de la preguntas				
Respeto al anonimato				
Descripción clara de la finalidad del cuestionario				
Estructura del cuestionario				
Organización de las cuestiones planteadas				
Objetividad de la información a recoger				

La información obtenida tras haber aplicado la “*plantilla de validación del cuestionario*” a los investigadores y técnicos-expertos en prevención de riesgos laborales viene dada a través de consideraciones y sugerencias sobre el instrumento de recogida de datos. En esta valoración se destacó principalmente la pertinencia del instrumento al objeto de estudio, la consistencia de los ítems con los problemas relevantes en esta materia y la congruencia mostrada en el instrumento a la hora de seleccionar ítems relevantes desde el conocimiento en este ámbito, el oportuno agrupamiento de variables en torno a dimensiones clave en el estudio y la relevancia y oportunidad de abordar las cuestiones en la práctica.

Por parte de los investigadores, las sugerencias de mejora se relacionaban con cuestiones de “forma” (situación de las preguntas de identificación, prever sistema de codificación y vaciado, sistema de clasificación de las categorías correspondientes a cada ítem, reordenar categorías ajustándose a una secuencia lógica, reducir/reagrupar nº de categorías, reducir nº de ítems, etc.).

Las sugerencias de los técnicos-expertos se dirigen fundamentalmente a “contenido” (cambios de terminología, eliminar funciones o figuras que han perdido sentido en la realidad, etc.). Con toda la información recogida se revisó el cuestionario adaptándolo a las sugerencias de tales profesionales. De los 193 ítems que constituían el borrador inicial se reducen a 164.



En cuanto a la **prueba o pretest del cuestionario**, según Cea D´Ancona (2001), se escoge para ello una pequeña muestra de individuos de iguales características que la población de estudio. En nuestro caso fueron representantes del colectivo docente que desarrollan su labor profesional en niveles del sistema educativo obligatorio y que han participado o conocido la labor preventiva de la campaña educativa “Aprende a crecer con seguridad” auspiciada por la Consejería de Empleo y Educación. El objetivo esencial de esta fórmula de validación es evaluar la adecuación del cuestionario: la formulación de las preguntas y su disposición conjunta. En concreto pretendemos comprobar que:

- Las preguntas tienen sentido, se comprenden, y provocan las respuestas esperadas.
- La disposición conjunta del cuestionario (su secuencia lógica) sea adecuada, y que su duración no fatigue al encuestado.
- Las instrucciones que figuran en el cuestionario se entiendan, así como el formato de las preguntas “filtro”.

De los resultados del pretest se desprenderá la necesidad de revisar: algunas de las preguntas del cuestionario, la secuencia de los temas, la inclusión de nuevas preguntas o la redacción de otras instrucciones que ayuden a su correcta aplicación. El pretest también proporciona otro tipo de información de interés para el desarrollo de la encuesta:

- El porcentaje aproximado de “no respuesta” que se obtendría en la encuesta.
- La idoneidad del marco muestral utilizado en la investigación.
- La variabilidad de la población respecto al tema que se estudia.
- La preparación de los entrevistadores.
- El coste aproximado del trabajo de campo (en tiempo y dinero).

En relación a los datos obtenidos del pretest, podemos argumentar que la información ha ido en relación a la distribución y organización general del cuestionario. A continuación exponemos de forma resumida las sugerencias aportadas por parte del profesorado. Las consideraciones manifestadas han ido dirigidas básicamente hacia la claridad y comprensión de los ítems: “evitar abarrotar el cuestionario intentando incluir muchos ítems en una página”, “proporcionar un espacio adecuado para contestar a las cuestiones de respuesta abierta”, “numerar las páginas y los grupos de ítems”, “utilizar ejemplos si los ítems pueden resultar difíciles de entender”, “plantear instrucciones cortas y fáciles de comprender”, “situar los ítems importantes cerca del principio en los cuestionarios largos”, “asegurarse de que la manera de situar y secuenciar las preguntas puede afectar a las respuestas”, etc.

Este tipo de información derivada de las reflexiones manifestadas por el profesorado (N=12) incidió en una nueva reformulación del borrador del cuestionario. Tras esta segunda revisión, el cuestionario –y sin variar nada de lo que habían considerado fundamental por parte de los jueces- se redujo de los 164 a los 148 ítems que finalmente lo configura.

La **fiabilidad** se refiere a “*la capacidad de obtener resultados consistentes en mediciones sucesivas del mismo fenómeno*” (Jacob, 1994. En Cohen y Manion, 2002). Quiere esto decir, que los resultados logrados en mediciones repetidas (del mismo concepto) han de ser iguales para que la medición se estime fiable. Bell (2002) y McMillan y Schumacher (2005) entienden que “un instrumento es fiable, cuando es estable, equivalente o muestra consistencia interna”. Una forma común de comprobar la fiabilidad consiste en aplicar el mismo procedimiento de medición en diferentes momentos para, posteriormente, observar si se obtienen resultados similares en las distintas mediciones del concepto. Pero, existen además otros métodos de comprobar la fiabilidad. Éstos pueden resumirse en cuatro métodos referidos a dos conceptos incluidos en el de fiabilidad: estabilidad y consistencia.

- Método test-retest
- Método alternativo
- Método de las dos mitades.
- Método de consistencia interna alpha de Cronbach

Brevemente explicaremos cada uno de ellos y finalmente expondremos aquellos que hemos utilizado para verificar la fiabilidad en nuestro instrumento de recogida de datos.

El *método test-retest* constituye la forma más sencilla de comprobar la fiabilidad. Consiste en administrar una misma medida a una misma población en dos periodos de tiempo diferentes para, así poder observar si existe variación en las respuestas. A la misma muestra de individuos se le preguntarían las mismas cuestiones en dos momentos sucesivos (en el periodo de dos meses, por ejemplo). A continuación, se calcularían los coeficientes de correlación entre las respuestas dadas en las dos ocasiones temporales en que acontece la recogida de información. De esta forma se mide uno de los conceptos incluidos en la fiabilidad: la estabilidad.

Una medición será estable siempre y cuando se obtenga un elevado coeficiente de correlación entre los datos obtenidos en los dos periodos de tiempo. En cambio, si la correlación resulta baja, esto puede llevar consigo la inestabilidad de la medición. Si se consiguen exactamente los mismos resultados (en las dos administraciones de la prueba de medición), el coeficiente de fiabilidad obtenido será 1.00. Lo que significa que la fiabilidad se considera “perfecta”: la diferencia de los datos es nula.

En cuanto al *método alternativo*, éste se asemeja al anterior. Supone analizar una misma población en momentos diferentes. Pero, difiere en un aspecto fundamental: el instrumento de medición varía en la segunda comprobación. La segunda medición consiste en una prueba alternativa a la primera: se mide el mismo concepto, aunque de distinta manera. De esta forma se reduce la probabilidad del efecto de la memoria en la inflación de la estimación de la fiabilidad. En su contra está el hecho de que este método no permite (al igual que el anterior), la distinción entre el “cambio” verdadero de la “infiabilidad” de la medición. A ello se añade la dificultad de elaborar formas alternativas de una misma medición. En general, se aconseja dividir (por la mitad) un amplio grupo de ítems, de forma aleatoria, para realizar dos comprobaciones paralelas y poder así comparar sus coeficientes de correlación. En este segundo método, como en el primero, la estimación de la fiabilidad se realiza comparando las correlaciones entre ambas mediciones.

A continuación explicaremos con detalle los métodos de fiabilidad que hemos utilizado en nuestro instrumento de recogida de datos: Método de las dos mitades y Método de consistencia interna alpha de Cronbach y prueba KMO y de Bartlett del análisis factorial.

Comenzamos a definir *el método de las dos mitades* ya que éste representa una manera de comprobar la “consistencia” interna de una medida. Adquiere mayor importancia cuando se aplican múltiples ítems (o preguntas) para comprobar si convergen o no en la configuración de una misma dimensión (Cea D’Ancona, 2001).

A diferencia de los dos métodos descritos anteriormente, no hemos efectuado dos comprobaciones en periodos diferentes de tiempo, sino al mismo tiempo. Para ello hemos dividido la serie total de ítems en dos mitades, y se correlacionan las puntuaciones obtenidas en la medición. En este sentido, administramos un índice integrado por 148 ítems. El índice se administró a un grupo de maestros y posteriormente, se dividió aleatoriamente los 148 ítems en dos grupos de 74. A continuación, se calculó la correlación entre ambos grupos de ítems. Para ello se procedió de la manera siguiente: primero, se calcula todos los coeficientes de correlación entre los 148 ítems; y después, se halla el coeficiente promedio de todos ellos, en ambos grupos de ítems (Bryman, 1995. En Cea D’Ancona, 2001). El grado de fiabilidad desde la “prueba de la dos mitades” (tabla nº 16), a través del estadístico “Alfa de Cronbach”, ha obtenido el siguiente resultado.

**TABLA Nº 16**  
**Estadístico de fiabilidad. Prueba de las dos mitades**

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,920
		N de elementos	74(a)*
	Parte 2	Valor	,920
		N de elementos	74(b)*
N total de elementos		148	
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,698
	Longitud desigual		,698
Dos mitades de Guttman			,696

**\*a** Los elementos son: c1, c2, c3, c4, c5, i1, i2, i3, v1, v2, v3, v4, v5, a1, a2, a3, a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, d1, d2, d3, d4, d5, d6, d7, d8, d9, d10, d11, al1, al2, al3, al4, n1, n2, n3, n4, n5, ct1, ct2, ct3, cp1, cp2, cp3, cp4, cp5, cpf1, cpf2, cpf3, cpf4, cpf5, cpf6, m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, me1, me2, me3, me4, me5, me6, ac1, ac2, ac3.

**\*b** Los elementos son: ac4, ac5, ac6, ac7, r1, r2, r3, r4, r5, r6, r7, r8, r9, rc1, rc2, rc3, rc4, rc5, rc6, pl1, pl2, pl3, pl4, pl5, pl6, pl7, pl8, p1, p2, p3, ed1, ed2, ed3, ed4, ed5, ed6, ic1, ic2, ic3, ic4, o1, o2, o3, o4, o5, e1, e2, e3, e4, e5, e6, e7, e8, q1, q2, q3, q4, ec1, ec2, ec3, f1, f2, f3, f4, f5, f6, f7, fi1, fi2, fi3, fp1, fp2, fp3, fp4.

Por tanto, como indica Fox (1987), a la hora de estimar respuestas, son aceptables correlaciones a partir de 0,70 e incluso de 0,60, cuando se realizan estimaciones de opinión y crítica, como es el caso de la presente investigación. El coeficiente de consistencia con estos 148 ítems nos ha dado un  $\alpha = 0,920$ , siendo un coeficiente estandarizado que nos indica un índice de fiabilidad muy alto, entre los valores señalados por Fox (1987) como deseables.

En cuanto al *método de consistencia interna alpha de Cronbach*, como muy bien dice Cea D’Ancona (2001) y McMillan y Schumacher (2005), es el método más utilizado por los investigadores sociales. El valor de la fiabilidad se obtiene calculando el promedio de coeficientes de correlación de las dos mitades. De esta manera se mide la consistencia interna de todos los ítems, global e individualmente.

El Alpha de Cronbach puede calcularse a partir de la matriz de varianza-covarianza obtenida de los valores de los ítems. La diagonal de la matriz contiene la varianza de cada ítem, el resto de la matriz comprende las covarianzas entre los pares de ítems. El coeficiente obtenido varía de .00 (infiabilidad) a 1.00 (fiabilidad perfecta). Por lo general, no debería ser inferior a .80 para que nuestro instrumento de recogida de datos pudiera considerarse “fiable”.

**TABLA N° 17**  
**Estadístico de fiabilidad. Método de consistencia interna “Alfa de Cronbach”**

Alfa de Cronbach	N° de elementos
,946	148

Para obtener el coeficiente de alpha de Cronbach hemos utilizado el paquete estadístico SPSS 14.0 (Statistical Product and Social Science). Este programa nos facilitó el coeficiente obteniendo un alfa de Cronbach igual a 0.946, con un nivel de confianza del 95% que está próximo a la unidad, indicándonos que el cuestionario es altamente fiable.

Para verificar la necesidad del amplio número de ítems, aplicamos el método de consistencia interna “Alfa de Cronbach” si se elimina el elemento. Ésta prueba nos ha dado como resultado una media de 0,946 (se muestra en la siguiente tabla).

**TABLA N° 18**  
**Estadístico de fiabilidad. Alfa de Cronbach si se elimina el elemento**

Ítems	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
c1	447,0862	1322,253	,343	,946
c2	447,0862	1315,471	,492	,945
c3	447,1897	1321,981	,387	,946
c4	447,1552	1323,906	,325	,946
c5	447,2241	1313,515	,457	,945
i1	446,9914	1318,478	,409	,946
i2	447,1724	1317,379	,435	,945
i3	447,1552	1321,750	,380	,946
v1	447,1466	1316,735	,439	,945
v2	447,2759	1308,949	,521	,945
v3	447,1552	1313,889	,458	,945
v4	447,4741	1309,851	,465	,945

v5	447,6552	1311,115	,397	,946
a1	448,5086	1333,278	,092	,946
a2	448,2328	1309,954	,419	,945
a3	447,3103	1321,120	,313	,946
a4	448,3793	1330,255	,139	,946
a5	448,4741	1331,765	,118	,946
a6	448,6379	1333,485	,101	,946
a7	448,6552	1328,419	,199	,946
a8	448,9914	1328,600	,249	,946
a9	448,7069	1329,931	,189	,946
a10	448,6724	1332,031	,158	,946
d1	447,1207	1322,733	,327	,946
d2	447,0948	1320,052	,362	,946
d3	447,1466	1323,013	,310	,946
d4	447,0517	1326,554	,301	,946
d5	446,9914	1324,617	,326	,946
d6	446,9569	1327,259	,276	,946
d7	446,9138	1317,819	,456	,945
d8	447,1724	1309,900	,529	,945
d9	447,0517	1308,415	,555	,945
d10	447,2931	1311,218	,462	,945
d11	447,0431	1312,007	,473	,945
al1	447,0000	1323,983	,359	,946
al2	446,9914	1322,061	,344	,946
al3	446,9224	1327,655	,251	,946
al4	447,0000	1323,391	,301	,946
n1	447,9224	1319,237	,285	,946
n2	447,4052	1318,747	,359	,946
n3	446,9224	1327,237	,273	,946
n4	446,7672	1336,389	,062	,946
n5	446,6121	1339,770	-,012	,946
ct1	447,8534	1302,091	,493	,945
ct2	447,0862	1317,766	,411	,946
ct3	447,5259	1304,408	,492	,945
cp1	448,3362	1312,069	,352	,946
cp2	447,1466	1324,161	,340	,946
cp3	447,3017	1322,873	,326	,946
cp4	447,1293	1323,087	,294	,946
cp5	447,2672	1326,006	,222	,946
cpf1	446,8707	1328,183	,262	,946
cpf2	446,8793	1324,020	,314	,946
cpf3	446,8362	1324,729	,352	,946
cpf4	446,8362	1321,199	,416	,946
cpf5	446,7328	1326,076	,356	,946
cpf6	446,9397	1318,788	,411	,946
m1	448,1379	1317,476	,346	,946
m2	448,1552	1322,654	,276	,946
m3	447,1638	1337,373	,024	,947
m4	447,1724	1322,179	,286	,946
m5	446,9655	1323,773	,259	,946
m6	447,7586	1307,576	,481	,945

m7	448,0086	1320,235	,272	,946
m8	446,6724	1334,848	,101	,946
me1	446,9224	1326,003	,067	,948
me2	447,3534	1307,622	,488	,945
me3	447,3707	1311,157	,466	,945
me4	447,5000	1311,852	,433	,945
me5	447,0431	1319,242	,403	,946
me6	446,8190	1322,915	,421	,946
ac1	446,9224	1321,168	,384	,946
ac2	446,7759	1322,158	,428	,946
ac3	446,7931	1325,939	,333	,946
ac4	447,5259	1307,069	,462	,945
ac5	446,9483	1316,067	,468	,945
ac6	447,2845	1317,510	,419	,946
ac7	446,9310	1308,343	,636	,945
r1	447,0517	1322,989	,310	,946
r2	447,1897	1314,972	,481	,945
r3	447,3534	1318,231	,385	,946
r4	447,0690	1318,847	,466	,945
r5	446,9741	1317,295	,466	,945
r6	447,1552	1316,115	,446	,945
r7	446,7931	1328,618	,274	,946
r8	446,7845	1325,475	,295	,946
r9	447,2241	1317,201	,333	,946
rc1	448,4224	1320,490	,291	,946
rc2	448,3534	1314,665	,356	,946
rc3	448,7328	1318,893	,321	,946
rc4	448,7069	1310,818	,383	,946
rc5	448,6983	1311,169	,389	,946
rc6	448,5948	1313,078	,313	,946
pl1	446,9569	1322,598	,384	,946
pl2	446,8362	1318,434	,480	,945
pl3	446,9828	1313,634	,524	,945
pl4	446,9310	1317,665	,471	,945
pl5	447,1121	1317,561	,446	,945
pl6	447,0690	1318,830	,466	,945
pl7	446,9569	1314,807	,486	,945
pl8	447,0776	1317,429	,408	,946
p1	446,8190	1323,228	,378	,946
p2	446,7672	1323,780	,367	,946
p3	446,9914	1329,087	,194	,946
ed1	446,9483	1321,997	,418	,946
ed2	446,8879	1326,309	,347	,946
ed3	446,9397	1328,057	,307	,946
ed4	446,9914	1330,687	,219	,946
ed5	446,9310	1320,726	,404	,946
ed6	446,9483	1321,458	,409	,946
ic1	446,8017	1323,882	,396	,946
ic2	446,9310	1325,178	,330	,946
ic3	446,9828	1318,400	,417	,946
ic4	446,8707	1322,601	,406	,946

o1	447,3017	1332,369	,107	,946
o2	446,8966	1335,989	,055	,946
o3	446,8362	1340,399	-,026	,947
o4	446,7931	1340,548	-,028	,947
o5	447,1638	1326,295	,180	,946
e1	447,3017	1314,960	,477	,945
e2	447,0345	1324,799	,348	,946
e3	447,0517	1326,345	,298	,946
e4	447,0948	1320,747	,410	,946
e5	447,1293	1326,305	,287	,946
e6	446,9138	1322,340	,384	,946
e7	447,0862	1320,149	,421	,946
e8	446,9569	1320,337	,448	,946
q1	447,6983	1315,030	,352	,946
q2	447,7155	1341,875	-,046	,947
q3	447,0603	1341,396	-,041	,947
q4	446,7759	1328,106	,219	,946
ec1	448,1466	1326,335	,250	,946
ec2	446,9483	1332,380	,153	,946
ec3	447,2414	1326,706	,253	,946
f1	446,7759	1324,749	,387	,946
f2	446,8017	1321,082	,429	,946
f3	446,9914	1316,548	,447	,945
f4	447,0000	1327,043	,239	,946
f5	447,2586	1326,872	,254	,946
f6	447,2500	1317,876	,380	,946
f7	447,0431	1317,485	,408	,946
fi1	448,0517	1333,423	,118	,946
fi2	447,3190	1325,332	,240	,946
fi3	446,8793	1333,081	,155	,946
fp1	447,2931	1326,383	,224	,946
fp2	447,4224	1322,750	,276	,946
fp3	447,1466	1335,448	,073	,946
fp4	446,9914	1329,887	,175	,946

Esto significa que los ítems que forman parte del cuestionario no excede su puntuación en más de 0,001 de la media. Lo que significa que ningún ítem produce alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refiere cada uno de ellos no se pueden agrupar sin perder información relevante. Asimismo se observa como la fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, está siempre entre 0'945 y 0'947. Lo que muestra su consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

Para ofrecer mayores garantías de la fiabilidad de nuestro instrumento de recogida de datos, hemos aplicado la prueba *KMO* y *prueba de Bartlett* (tabla nº 19) obtenida del análisis factorial. Los resultados se irán desarrollando tras la presentación en tablas.

**TABLA N° 19**  
**Estadístico de fiabilidad. Prueba KMO y de Bartlett**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		.805
	Chi-cuadrado aproximado	4493,294
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	2556
	Sig.	,000

Respecto al valor KMO es de .805 un valor considerado muy importante según Kaiser (1974) (citado en Hofmann, 1978). En cuanto al valor numérico del test de esfericidad de Bartlett está asociado a un chi-cuadrado de 4493,294 y una  $p = .000$ , por tanto estadísticamente muy significativa. En este tipo de prueba obtenido del análisis factorial se observa también un alto índice de consistencia y fiabilidad.

#### 4.3.3. Validez y Fiabilidad del análisis de documentos

Hablar de estos términos para un estudio cualitativo documental supone reconocer que los datos generados desde este conocimiento no son extrapolables más allá del propio objeto de estudio y, en todo caso, sólo sirven para ilustrar más comprensivamente lo que ocurre. Por ello, no tiene sentido calibrar o evaluar la validez de una metodología cualitativa con los criterios tradicionales de validez utilizados para la parte cuantitativa (validez interna, externa, fiabilidad y objetividad).

Siguiendo a Villa y Álvarez (2003) no se pretende una validez y fiabilidad estadística, sino alcanzar un adecuado nivel de confiabilidad y consistencia en los datos, desde la propia coherencia interna de los análisis y del proceso de búsqueda, selección y análisis de las fuentes documentales y del propio proceso de construcción del sistema de categorización.

Atendiendo a los criterios de confiabilidad y consistencia de nuestros datos cualitativos (referido en el apartado 3.4.), se encuentran los criterios de validez interna, externa y fiabilidad, desarrollados por la metodología cuantitativa y que tienen correspondencia con la credibilidad, transferabilidad y la consistencia (dependencia) respectivamente. Sin embargo, también se nos advierte de otro criterio más, el de neutralidad (confirmabilidad), criterio que se correspondería a la objetividad en el contexto cuantitativo. A continuación, pasamos a comentarlos detenidamente.

En cuanto a la **credibilidad**, siguiendo a Flick (2004), Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Villa y Álvarez (2003), para garantizar este criterio en nuestro estudio, hemos desarrollado las siguientes acciones:

- Implicación y claridad de las actuaciones realizadas por el investigador respecto a los objetivos propuestos en nuestro estudio.
- El uso de contactos extensos (Instituto Nacional Seguridad e Higiene en el Trabajo, Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales de Jaén, etc.), observaciones continuas realizadas en centros escolares adheridos al programa “Aprende a crecer con seguridad”, triangulación de fuentes informativas, etc.



- Hemos intercalado continuamente las fases de recolección, interpretación y sistematización de los datos.
- Sometimiento de las informaciones al interés mutuo –dialécticamente consensuado y negociado- de llegar a conclusiones reales y valiosas.
- Este interés mutuo y contrastación de información ha sido constante, sin reducirlo a la fase terminal cuando la interpretación y la redacción han sido ya concluidas.

En relación a la **transferabilidad**, como su correspondiente validez externa, en nuestro caso, se refiere al grado en que los documentos analizados son representativos del universo al cual pueden extenderse los resultados obtenidos. Este nivel de transferencia es una cuestión de grados que pueden ser evaluados, pero no debe olvidarse que la transferabilidad no es una función del número de sujetos estudiados (muestreo probabilístico), sino de los tipos de documentos analizados.

En este sentido, hemos considerado analizar documentos que van desde el marco normativo, planes y legislación internacional, nacional y autonómica para aterrizar con programas, proyectos, recursos y materiales desarrollados por diferentes instancias en la práctica educativa.

Conseguir la transferibilidad, que no la generalización, Del Rincón y col. (citado en Vallés, 2000:257) manifiesta que “*el peso de la demostración de la aplicabilidad de una serie de resultados depende mas del investigador que realizará la transferencia que del investigador original*”. Fieles a una perspectiva constructivista, opinamos que cada contexto es genuino, y por tanto no generalizable.

Por consiguiente, no confundamos el muestreo teórico con el muestreo realizado en investigaciones cuantitativas, donde debe ser representativo o típico de una población, sino que nuestro objetivo es arrojar luz sobre el conocimiento de un contexto, pretendiendo abarcar un máximo de circunstancias en las que se pueden obtener informaciones distintas y enriquecedoras.

Respecto a la consistencia o **dependencia**, es la equivalente de la fiabilidad en el estudio cuantitativo y consiste en la preocupación por conseguir los mismos resultados al replicar un estudio con los mismos o similares fuentes documentales, sujetos y contextos (Vallés, 2000). Por una parte, Sandín (2003) comenta que la consistencia o dependencia se consigue mediante varios procedimientos, como la utilización de métodos solapados o la réplica paso a paso, que consiste en dividir las fuentes de datos en dos mitades y abordar el estudio con dos equipos de investigación independientes que se comunicarían entre sí a cada paso para comprobar la coincidencia en los resultados que se van obteniendo. También propone dejar pistas de revisión para que finalmente, puedan ser analizadas por un examinador externo, que compruebe si los procedimientos utilizados han sido correctos.

De otra parte, Vallés (2000) asegura que la dependencia se hace operativa mediante una suerte de auditoria externa. Para ello el investigador cualitativo debería facilitar la documentación que haga posible tal inspección: normativas, legislación,

transcripciones de documentos y todo tipo de materiales en los que se puede seguir el rastro de su trabajo intelectual.

Al respecto, diremos que, además de la ayuda inestimable de la directora de tesis en las cuestiones relacionadas con la revisión del trabajo, ponemos a disposición de la comunidad científica, como anexos, todos los documentos de los cuales hemos extraído los datos de nuestra investigación. De todas maneras, conviene recordar que la calidad y la utilidad de la investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha generado el investigador o el lector (Stake, 2005).

La correspondencia con el concepto de objetividad en el contexto cualitativo vendría dado por el de **confirmabilidad** o neutralidad. Se parte de la idea de que la objetividad del investigador no existe, pero se puede llegar a cierto grado de neutralidad en los datos e interpretaciones de resultados. Para Cohen y Manion (2002), la objetividad (imparcialidad) versus subjetividad (parcialidad) en realidad es un “*continuum*”. Uno puede situarse más o menos cerca de alguno de estos conceptos aparentemente bipolares. Lo idóneo para cualquier investigador es aproximarse a la neutralidad o parcialidad.

Para ello, existen estrategias, como la triangulación, la reflexión por parte del investigador y la revisión por un “*agente externo*” (Skrtic, 1994. Citado en Villa y Álvarez, 2003) que compruebe si los datos en los que se apoyan las interpretaciones son realmente consistentes.

Respecto a última estrategia, Skrtic (citado en Villa y Álvarez, 2003) la define como la más importante en esta fase y consiste en controlar a través de un agente externo (en nuestro caso técnicos-expertos en prevención e investigación) la relación existente entre los datos brutos (utilización, por parte del investigador interno, de descriptores de baja inferencia, es decir, transcripciones textuales, citas directas de las fuentes documentales, etc.) y las deducciones e interpretaciones que el investigador interno extrae de ellos.

En nuestro caso, hemos utilizado cada una de estas estrategias anteriormente descritas: hemos triangulado datos, fuentes y técnicas, hemos reflexionado durante todo el proceso, especialmente en la fase de preparación, análisis y comprobación de datos, poniendo nuestro trabajo a discusión por parte de los miembros del grupo de investigación FORCE y finalmente, cuando hemos podido, hemos utilizado la estrategia que Skrtic a la hora de analizar las fuentes documentales a las que hemos tenido acceso.

## 5. PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de nuestra investigación ha implicado una secuencia metodológica de etapas e instancias, las cuales se detallan a continuación:

- Planteamiento del problema de investigación
- Determinación del contexto de estudio
- Diseño y justificación metodológica
- Elaboración del marco teórico
- Construcción y prueba de instrumentos de investigación

- Recogida de la información
- Procesamiento e interpretación de los datos obtenidos
- Elaboración de conclusiones e informe final

Al presentar la dinámica seguida en el desarrollo de la investigación, se ofrece una visión de conjunto del trabajo realizado, integrándolo en un contexto espacio-temporal que ayudará a comprenderlo.

**TABLA N° 20**  
**Cronograma del desarrollo de la investigación**

<b>2004</b>	
<b>Temporalización</b>	<b>Actuaciones desarrolladas</b>
Octubre / Diciembre	Planteamiento, diseño y elaboración del Plan de Tesis Doctoral
<b>2005</b>	
<b>Temporalización</b>	<b>Actuaciones desarrolladas</b>
Febrero / Mayo	Ajuste del planteamiento inicial del problema Especificación del contexto y extensión de la investigación Recogida de fuentes primarias de información Primera versión del marco teórico Construcción y prueba de instrumentos
Junio / Agosto	Recogida de información procedente de fuentes secundarias Avance del marco teórico Reelaboración y corrección de los instrumentos de recogida de datos
Septiembre / Octubre	Diseño del proceso analítico de documentos Preparación de la recogida de datos Primeros contactos formales con los centros
Noviembre / Diciembre	Primera versión de conclusiones obtenidas sobre el análisis cualitativo de las fuentes primarias y secundarias Diseño del cuestionario Pretest y validación por jueces
<b>2006</b>	
<b>Temporalización</b>	<b>Actuaciones desarrolladas</b>
Enero / Abril	Aplicación del cuestionario Visita a los centros escolares Sistematización de la información Avance de conclusiones específicas sobre el análisis cualitativo
Mayo / Agosto	Procesamiento estadístico de la información Construcción de la matriz de datos Conclusiones estadísticas
Septiembre / Diciembre	Informe sobre metodología Análisis estadísticos. Construcción de tablas. Análisis descriptivo e inferencial. Interpretación porcentual.
<b>2007</b>	
<b>Temporalización</b>	<b>Actuaciones desarrolladas</b>
Enero / Marzo	Primera versión de conclusiones específicas sobre el análisis cuantitativo Diseño de la estructura formal de la Tesis Doctoral Correcciones de estilo
Abril / Julio	Primera versión de conclusiones generales Primera versión de Informe Final Avance en la corrección de los aspectos formales
Agosto / Octubre	Versión definitiva de conclusiones finales Informe Final Presentación de la versión definitiva para la lectura de la Tesis Doctoral

---

**TERCERA PARTE**

**ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LOS  
RESULTADOS**

---

# INTRODUCCIÓN

Los resultados los vamos a presentar organizados en tres bloques y articulados en torno a los objetivos de la investigación. Para ello, hemos decidido mostrarlos de la siguiente forma:

ORGANIZACIÓN DE LOS RESULTADOS			
BLOQUES	RESULTADOS	OBJETIVOS	
VISIÓN GLOBAL-COMPARADA	VISIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN	Cap. 6: Realidad preventiva-escolar en la UE	1
		Cap. 7: Visión comparativa de las CCAA	
	VISIÓN DEL PROFESORADO	Cap. 8: Características del profesorado e importancia y significado de la prevención	2
		Cap. 9: Actuación dirigida a facilitar el proceso E-A en materia de prevención	3
		Cap. 10: Formación en materia de prevención: componentes y características	4
		Cap. 11: Elementos significativos de la visión del docente respecto a la situación, enseñanza y formación en prevención	2, 3 y 4
Cap. 12: Visión comparada de la enseñanza de la prevención: una propuesta de mejora formativa para alumnos y profesores			

Un **primer bloque** muestra la visión de la Administración educativa y laboral acerca de la integración de la temática relativa a prevención de riesgos laborales en la escuela. Responde al objetivo nº 1: “*Descubrir experiencias y realizaciones en materia de prevención de riesgos laborales que permitan conocer el alcance de tal problemática en el terreno educativo*”. Los hallazgos presentan información sobre experiencias y actuaciones en los países europeos (capítulo 6) y a nivel nacional en las diferentes autonomías (capítulo 7).

El **segundo bloque** representa la visión de los profesores ante la idea de integrar tales contenidos en el currículum escolar. Muestra los resultados derivados del análisis del cuestionario en sus tres grandes apartados que se corresponden con los tres restantes objetivos (objetivo nº 2 (capítulo 8): “*Averiguar la situación actual de las instituciones educativas como focos de formación en materia de prevención de riesgos laborales*”; objetivo nº 3 (capítulo 9): “*Marcar pautas que clarifiquen la actuación didáctica y organizativa dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva*” y objetivo nº 4 (capítulo 10): “*Determinar componentes y características de la formación dirigida a capacitar a los profesionales de las instituciones educativas en materia de prevención de riesgos laborales*”). Como complemento a la visión de los profesores, el capítulo nº 11 expone la relación de las variables independientes con el resto.

Un **tercer bloque**, que sirve de vínculo entre los dos primeros y relaciona las dos visiones estudiadas, completa el estudio y permite contrastar las realizaciones y las directrices de la Administración con la opinión de los profesores (capítulo 12). Sobre esta información cruzada nos apoyaremos para hacer la propuesta de mejora indicando los elementos a tener en cuenta y planteando una serie de consideraciones que entendemos precisas para abordar con ciertas garantías la aplicación de políticas de prevención de riesgos laborales en las escuelas.

# CAPÍTULO 6

## Realidad de la prevención de riesgos laborales en los sistemas educativos europeos

1. INTRODUCCIÓN	167
2. LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA: IMPORTANCIA, SIGNIFICADO Y SITUACIÓN ACTUAL	168
3. LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN: ELEMENTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA CULTURA PREVENTIVA	172
3.1 Agentes participantes en la enseñanza de prevención de riesgos laborales en la escuela	173
3.2. Contenidos y enseñanza de prevención de riesgos laborales	176
3.3. Evaluación y enseñanza de la prevención	178
4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	182
4.1. Metodología de la enseñanza y aprendizaje de la prevención. Métodos, actividades y recursos	183
4.2. La formación en prevención como recurso para adquirir valores educativo-preventivos	190





# CAPÍTULO 6

## REALIDAD DE LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS EUROPEOS

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo ofrecemos una visión global de la situación de la prevención de riesgos laborales en los diferentes países de la Unión Europea que utilizan la prevención como un elemento cultural y educativo integrado en la formación que reciben niños y jóvenes en las escuelas.

Conviene destacar que la estrategia comunitaria en materia de Salud y Seguridad en el Trabajo, en lo sucesivo (SST) alude a la necesidad de reforzar la cultura de la prevención apoyándose en la educación como factor por excelencia para lograr mayor sensibilización sobre los riesgos laborales y la anticipación de los mismos a fin de mantener y mejorar la calidad del trabajo. Tal es la importancia que la Comisión Europea (2002) concede a la educación que entiende que debe formar parte de una estrategia integrada que comprenda todos los aspectos de la educación, la formación, la investigación y la innovación que son necesarios para construir la Unión Europea del futuro.

Tal estrategia de integración es uno de los nuevos instrumentos del enfoque preventivo que convierte los principios de gestión de riesgos y la “mentalidad SST” en elementos cruciales en los procesos de toma de decisiones y adopción de medidas en el lugar de trabajo para lograr que la salud y la seguridad no se consideren un mero apéndice. Será más sencillo lograr este objetivo si los futuros trabajadores y empresarios llegan al puesto de trabajo con la formación necesaria, con un amplio conocimiento de la SST y una cultura de “prevención de riesgos”. En este sentido, la educación a todos

los niveles puede desempeñar un papel clave para fomentar la cultura de la prevención durante las diversas etapas de la niñez, la juventud y la primera edad adulta.

Los resultados presentados a continuación se derivan del análisis de los documentos y materiales obtenidos a partir de la indagación realizada tanto a través de Internet (Agencia Europea para la Seguridad y Salud Laboral) como del Centro de Documentación Europea (Universidad de Granada), Centro Nacional de Condiciones del Trabajo (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Barcelona) y Dirección Provincial de Prevención de Riesgos Laborales (Consejería de Empleo, Jaén).

Para favorecer la visión comparada nos ayudamos de tablas que muestran los aspectos fundamentales configuradores de los diferentes programas de prevención de riesgos laborales en cada uno de los diez países de la Unión Europea: Reino Unido (GB), Países Bajos (NL), Grecia (GR), Suecia (SC), Italia (IT), Dinamarca (DK), Irlanda (IR), Francia (FR), Bélgica (BG), Alemania (AL) y España (ES). Las tablas, pues, están configuradas por doce columnas, una presenta el elemento o categoría estudiada y, el resto, los países europeos que cuentan con programas y/o campañas educativas en materia preventiva.

## 2. LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA: IMPORTANCIA, SIGNIFICADO Y SITUACIÓN ACTUAL

Iniciamos el estudio presentando la metacategoría denominada “Significado de la cultura de prevención”. Dentro de esta denominación amplia presentaremos toda información referida a la definición o conceptualización de la cultura preventiva, la relativa a importancia que se le concede, las alusiones a la necesidad de integrarla como elemento de formación, a la presentación de ventajas que conllevarían su tratamiento en la escuela, la situación actual del tema en los diferentes países, etc. Al revisar este ámbito de análisis en los distintos países europeos, pudimos observar que todos ellos en sus programas educativos hacen referencia a la conceptualización e importancia de la prevención, desde una perspectiva integradora y cultural, en la formación de nuestros escolares. Los elementos mencionados aparecen en la tabla nº 21.

**TABLA Nº 21**  
**Realidad preventiva en los países europeos**

SIGNIFICADO DE LA CULTURA PREVENTIVA											
ASPECTOS	PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA										
	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES
Conceptualización	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Importancia y necesidad	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ventajas	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Situación actual	X	X	X						X		

Nuestro análisis recoge que, prácticamente la totalidad de los programas educativos-preventivos europeos estudiados, realizan una **conceptualización** teórico-práctica de la prevención definiéndola a partir del contexto socioeconómico de cada país. Ante este hecho, destacamos que en el Reino Unido se han desarrollado dos programas preventivos de forma paralela. El primero es el programa “Estándar Nacional

para una Escuela Saludable” (1999) (*National Healthy School Standard, NHSS*) que concibe la cultura de prevención apoyándose en el concepto de promoción de la salud defendido por el gobierno británico en el Libro Verde de la Seguridad y Salud titulado “Our healthier nation” (Un país más saludable). Tal concepto se pone en práctica a través de un proceso nacional de acreditación destinado a fomentar la cooperación en materia de educación y salud en los centros escolares.

El segundo es el programa “Splaatt” (“Safe play at all times” o “Juego seguro en todo Momento”) que forma parte de una campaña comunitaria de la empresa constructora “Laing Homes” y que concibe la prevención como un ámbito donde desarrollar recursos, ideas y planes de enseñanza destinados al profesorado, tomando como base una obra de construcción. En esta concepción el aspecto fundamental es la transmisión de mensajes clave en materia de seguridad infantil y la sostenibilidad junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y el diseño y la tecnología (D+T).

La iniciativa “La escuela segura” (2000) desarrollada por el Centro Nacional para la Mejora de la Educación en los Países Bajos. Es el nombre de una campaña de ámbito nacional que define la cultura de prevención como la mejora de la comunicación en materia de seguridad para eliminar o reducir al máximo violencia dentro y fuera de los centros de enseñanza.

En Grecia el proyecto FAOS (Fomento de la seguridad en la enseñanza) desarrollado por el Centro de Prevención de Riesgos Laborales de Grecia Occidental, concibe la prevención como un método evaluativo, que de forma gradual, mediante la implicación voluntaria de organizaciones públicas y privadas, intenta desarrollar herramientas para estudiar la salud y la seguridad en los centros de enseñanza y posteriormente diseñar un modelo de acreditación de escuela saludable similar al británico.

En Dinamarca consideran la prevención de riesgos laborales como un elemento que debe ser trabajado de forma lúdica y participativa. “Ar y Mi” es un proyecto dirigido a escuelas primarias y tiene por objeto fomentar actitudes y hábitos relacionados con la seguridad y la salud (“Ar” y “Mi” son dos “trolls” cuyos nombres proceden del término danés “Arbejdsmiljø” que significa “entorno de trabajo”). Esta iniciativa presenta, a los niños, cuestiones relacionadas con la salud y la seguridad para que se familiaricen con el tema. La definición de “Ar y Mi” en la prevención es sensibilizar a los niños sobre la seguridad y la salud desde una edad temprana.

En países como Suecia con el programa “Ronda sobre el entorno escolar”, Italia en su programa “En la Escuela de la Seguridad” y España y Bélgica en sus campañas de divulgación, conciben la prevención como la “participación” de los alumnos y del profesorado de forma que puedan adquirir los conocimientos necesarios para aplicar medidas de prevención eficaces en su entorno cotidiano. Las iniciativas educativas sobre prevención de riesgos laborales se definen a partir del desarrollo y la divulgación de instrumentos didácticos para fomentar la cultura de la prevención en la enseñanza Infantil, Primaria, y Secundaria Obligatoria mediante la utilización de métodos novedosos e interactivos en los que predomine la participación.

Una iniciativa que también intenta introducir la prevención en la escuela desde una perspectiva innovadora y participativa es la que se desarrolla en Alemania. Es una campaña que adopta el modelo de un concurso de ideas y se denomina “*Jugend will sich-er-leben*” (La juventud quiere vivir para sí mismo). Se trata de un concurso anual para promover la seguridad y la salud en el trabajo entre los jóvenes. La concepción básica de la prevención en esta iniciativa es integrar la seguridad y salud en el trabajo en la educación mediante materiales y recursos diseñados por los propios jóvenes en las aulas

Iniciativas más cercanas al momento de la inserción en el mundo laboral son las desarrolladas en Irlanda (Sector agropecuario) y Francia (“Synergie”, Sector industrial). Básicamente, lo que se pretende con estas iniciativas es considerar la prevención de riesgos laborales, desde la formación profesional, como un elemento cultural y práctico. Llevado a la práctica estos programas de prevención de riesgos laborales se concibe la cultura de prevención como un espacio de formación, innovación y creación, entendido en términos de calidad de vida profesional y laboral.

**La importancia de la prevención de riesgos laborales** en cada uno de los programas e iniciativas impulsadas, deja entrever una diferenciación importante en la necesidad de la prevención en la educación. Estados miembros como Reino Unido, Países Bajos y Grecia, manifiestan que la cultura de la prevención es significativa y necesaria porque “impulsan a los centros escolares a convertirse en escuelas saludables mediante el establecimiento y la consolidación de acuerdos de cooperación sostenibles con otras partes interesadas”, “mejora la salud y el bienestar tanto de los alumnos como del personal, así como de la comunidad en general (por ejemplo, padres, grupos y empresas de la localidad)”, “ayuda a los ciudadanos jóvenes a estar más sanos y mejor preparados para su futura vida laboral”.

Otras iniciativas resaltan la idea de que la prevención a medio y largo plazo, especialmente para alumnos y profesores, pueda ejercer efectos y actitudes positivas sobre ser consciente de los riesgos que pueden encontrar y la forma de prevenirlos, conocer la importancia, responsabilidad sobre su entorno de vida y trabajo adecuado, así como, sensibilizar a la sociedad sobre los riesgos para la salud (Suecia, España, Dinamarca, Bélgica e Irlanda).

Es importante destacar que para Italia y Francia, la prevención de riesgos laborales debe suscitar la necesidad de vincular esta cuestión con los procesos educativos y los planes de estudios. Trabajar con seguridad es parte de las buenas prácticas, y, por ello, los estudiantes deben recibir una buena formación y tener experiencia en materia de salud y seguridad antes de su primer empleo. Para ello es necesaria una responsabilidad total para contribuir a la mejora de las condiciones de seguridad y de trabajo. Cabe reseñar que en Alemania, la prevención ayudaría al alumnado a lograr un “desarrollo integral y creativo de la personalidad”, como consecuencia del diseño de estrategias preventiva por parte del alumnado.

Otro aspecto a tener en cuenta son las **ventajas** que desde los diferentes programas europeos manifiestan sobre la utilización de la prevención como eje clave en la cultura escolar del alumnado. Desde el Reino Unido, la prevención supone una contribución para la mejora de la salud de los jóvenes y a prepararlos de forma óptima para su futura vida laboral, fomentaría la inclusión social, reduciendo las desigualdades

y elevando los niveles de educación. Paralelamente, atendiendo a la especificidad del programa británico, el programa de prevención ofrece un proceso de acreditación con objeto de fomentar la cooperación y participación del personal de la escuela en materia de seguridad y salud y permite crear programas rigurosos y coherentes, basados en principios sólidos, sostenibles y capaces de ofrecer servicios eficaces a las escuelas.

Para los Países Bajos y Grecia, a la esencia de la prevención tiene una similitud importante respecto al británico, aunque éstos van un poco más allá, es decir, para ellos la prevención mejora la comunicación en materia de seguridad y salud, pone fin al tabú de silencio que rodea la violencia en las escuelas y su entorno, ayuda a las escuelas a aplicar una política de seguridad específica para estudiantes y profesores, permite a los centros educativos analizar su situación y establecer su propio plan de acción en materia de seguridad y salud. Una característica innovadora de estas actuaciones es la colaboración entre el sector privado y el público, sobre todo en Grecia.

Para Suecia y España las ventajas que se extraen atienden a una serie de aspectos positivos que elevan la calidad del programa y el éxito de su desarrollo. Para los miembros de la comunidad educativa, la prevención hace sentir que están conectados con su lugar de trabajo y que forman parte de un proceso democrático. Cada vez son más conscientes de que son ellos los que crean el entorno de trabajo. Las relaciones dentro de la escuela mejoran y sus miembros toman conciencia de la importancia de comportarse correctamente con los demás para lograr un buen ambiente de trabajo.

Coincidiendo con el proyecto sueco, en Italia la salud y la seguridad impulsan parte del proceso de crecimiento y expresión de un ambiente saludable utilizando para ello estrategias y herramientas basadas en experiencias personales y colectivas. Por tanto, se proporciona a los alumnos los conocimientos necesarios para aplicar medidas eficaces de prevención en su vida diaria utilizando instrumentos concretos y prácticos y animan a profesores, padres y alumnos para que participen en la promoción de la salud y la seguridad en su entorno más cercano.

Desde la perspectiva danesa, los beneficios que aporta su programa, de forma específica y diferente al resto de iniciativas europeas, ha sido el empleo de un enfoque pedagógico y métodos de aprendizaje adecuados a los distintos grupos de edades, por lo tanto y de forma concreta, la prevención implicaría a las diferentes instancias, como sindicatos, asociaciones profesionales, Administración pública, padres y alumnos, así como a otros expertos en seguridad y salud. Este aspecto mostraría ejemplos prácticos para los alumnos, por lo que les resultan más fáciles de relacionar, comprender y aprender de ellos.

En Irlanda y Bélgica, a diferencia de sus colegas europeos, la prevención al circunscribirse en un “código normativo de buenas prácticas” ofrece orientaciones reales acerca del cumplimiento de las disposiciones de la Ley sobre seguridad, salud y bienestar en el trabajo; en cuanto al “Reglamento sobre seguridad, salud y bienestar en el trabajo” de la Comisión Europea, en lo relativo a la protección de la seguridad y salud de los niños y los jóvenes, que se aplicable a todas las especialidades preventivas (Seguridad, Higiene, Ergonomía y Psicología) que afecten a los alumnos en materia de seguridad y salud en el trabajo.

En relación a este punto, de los diez países analizados, solamente el Reino Unido, Países Bajos, Grecia y Bélgica dan a conocer el nivel de **aplicabilidad** en cada uno de sus programas. Por tanto, es coherente que realicemos un análisis pormenorizado de cada uno de ellos.

En este sentido, para el Reino Unido la puesta en práctica de sus iniciativas en prevención ha tenido un éxito importante como consecuencia de la “transferabilidad” del proceso iniciado desde su programa de acreditación y su puesta de largo en la campaña “Splaatt” en los diferentes centros escolares. ¿Cuáles han sido los criterios de éxito en la aplicación de las dos iniciativas?, en primer lugar, se han contado con recursos suficientes para hacer frente a los gastos de desarrollo y funcionamiento; el empleo de coordinadores nacionales y regionales a tiempo completo dedicados plenamente al programa también ha sido un elemento clave para el éxito del proyecto junto con el uso de redes comunicativas que han constituido una gran ventaja para que la prevención pudiera ser extrapolado a otros contextos nacionales.

La aplicación de la prevención en el sistema educativo holandés ha contribuido a incrementar la sensibilidad frente a los problemas de seguridad en las escuelas, y además coincidiendo con el proceso británico, la comunicación sobre seguridad y protección aumentó, pero, si que es destacable que el comportamiento de los estudiantes no ha variado en todo este tiempo.

La puesta en marcha del programa griego ha suscitado un gran entusiasmo e interés por todos los participantes y eso que es una iniciativa piloto que ha contado con la participación voluntaria del sector público y del privado. La organización del programa logró crear un grupo de colaboradores integrado por representantes de la comunidad (sector privado y sector público), padres, empresas locales, administradores de las escuelas y alumnos. Este grupo reunió conocimientos y competencias técnicas de los distintos colaboradores, así como ayuda financiera. Asimismo logró crear un sistema sostenible, material y humano en materia de salud y seguridad.

Finalmente en Bélgica, los principales aspectos más importantes extraídos de la aplicación del programa han sido la existencia de una coordinación estrecha entre la administración y los centros escolares en materia de prevención de riesgos laborales manifestada en proyectos cuyo proceso comienza con una evaluación de riesgos y continúa hasta que cambia la situación.

### **3. LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN: ELEMENTOS PARA LA ADQUISICIÓN DE UNA CULTURA PREVENTIVA**

La tabla nº 22 muestra una visión comparada de las claves más importantes que se establecen en la enseñanza de la prevención en el proceso de aprendizaje de nuestros escolares. Por tanto, nos permite conocer de forma global cuáles son los elementos que, cada Estado Miembro ha considerado de mayor importancia en el desarrollo de su programa educativo-preventivo. En esta metacategoría denominada “Adquisición de una cultura preventiva”, vamos a estudiar tres aspectos importantes: Agentes participantes, Contenidos y Enseñanza y finalmente, Evaluación de la Prevención. En este sentido, desde la categoría “Agentes” es importante señalar que percepción del profesorado y alumnado se obtiene desde las campañas, qué actuación se deriva del

Equipo Directivo y qué grado de participación se ha desarrollado desde las instituciones.

En cuanto a “Contenidos y Enseñanza”, no podemos olvidar categorías como “niveles educativos”, qué concepción y perspectiva de la prevención se tiene a la hora de enseñarla, cuáles son los contenidos utilizados para formar al alumnado y en qué materias se han desarrollado procesos de enseñanza-aprendizaje de las campañas. Finalmente nos queda la categoría “Evaluación de la Prevención”, donde analizaremos aspectos como los criterios utilizados para evaluar la campaña y qué tipo de obstáculos se han encontrado a la hora de llevarla a cabo.

**TABLA N° 22**  
**Aspectos educativos de la prevención**

ADQUISICIÓN DE UNA CULTURA PREVENTIVA												
ELEMENTOS	PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA											
AGENTES PARTICIPANTES	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES	
Docente					X	X	X	X	X		X	
Alumnado			X		X	X					X	
Equipo Directivo			X			X						
Participación de instituciones	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
CONTENIDOS Y ENSEÑANZA	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES	
Niveles educativos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Concepción de la prevención	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Perspectiva de la enseñanza	X		X	X	X	X		X		X	X	
Tipos de contenidos preventivos	X				X					X	X	
Materias donde enseñar PRL	X				X	X				X		
EVALUACIÓN DE LA PRL	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES	
Criterios evaluativos de la PRL	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	
Obstáculos de la prevención	X	X		X	X							

### 3.1. Agentes participantes en la enseñanza de prevención de riesgos laborales en la escuela

A través de esta categoría, extraeremos qué tipo y grado de participación tienen los agentes en la enseñanza de la prevención en los centros educativos. Por tanto, variables como el “docente”, analizado como facilitador de la cultura de prevención en el aula, junto con el “alumno”, estudiado como eje fundamental del aprendizaje de la cultura preventiva, la administración del centro educativo representada por el “Equipo Directivo” y finalmente, qué tipo de participación se ha ejercido desde las instituciones.

En este sentido y atendiendo **al docente**, podemos argumentar que, en países como España, Italia, Dinamarca, Irlanda, Francia y Bélgica lo perciben como un elemento clave que debería despertar el interés de los alumnos hacia los contenidos y actividades relacionados con la seguridad y salud; diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos; tener un conocimiento de base para poder formar; asesorar y orientar sobre las actividades y actuaciones preventivas que se realicen; proponer procedimientos que permitan el desarrollo; aplicación y actualización de la cultura preventiva y partir desde una perspectiva divergente y globalizadora de la prevención en la educación. En el resto de estados miembros, es decir, Reino Unido, Países Bajos,

Grecia, Suecia y Alemania no destacan al docente como un elemento específico e indispensable para tratar la prevención de riesgos laborales en los centros escolares.

En cuanto a la variable “**alumnado**”, solamente en Grecia, España, Italia y Dinamarca hacen hincapié en este agente como una realidad a tener en cuenta otorgando un peso específico e importante. Esto significa que los alumnos se conciben como clave en el proceso enseñanza y aprendizaje de la prevención y se debe responder a las necesidades preventivas que surjan desde su contexto, determinar qué conocimiento tienen en materia preventiva, fomentar actitudes y aptitudes preventivas en estudiantes e impulsarlas desde una perspectiva positiva y crítica frente al fenómeno preventivo en las distintas materias a enseñar en el aula. El resto de países europeos, como Reino Unido, Países Bajos, Suecia, Italia, Irlanda, Francia, Bélgica y Alemania, tienen en cuenta al alumnado pero no destacan el tipo y grado de características que deben poseer en sus respectivos programas e iniciativas en prevención.

En la categoría “**Equipo directivo**”, Grecia y Dinamarca manifiestan en sus iniciativas preventivas una serie de cualidades que responde de manera específica a actuaciones que debe tener este agente. En este caso sería:

- a) Fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud.
- b) Apoyar iniciativa de prevención que vengan del personal docente del centro.
- c) Facilitar medios e instalaciones y recursos, tomar medidas para mejorar la eficacia de la prevención y tener una participación activa en el desempeño preventivo de los centros escolares.

Es importante destacar que el resto de estados europeos no han destacado la labor del Equipo directivo como algo que deba ser específicamente importante, sino que, simplemente, su función principal sería la de coordinar y colaborar de forma activa en el desarrollo de actividades y estrategias preventivas que puedan surgir en el centro escolar.

Para concluir con esta subcategoría, nos queda por analizar si existe **participación de instituciones** ajenas al centro educativo en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención. En este aspecto, cada país europeo tiene sus propias instituciones que han trabajado en aras del fomento e integración de la cultura de prevención en la escuela. Por tanto, sería conveniente analizar esta variable de forma específica en cada estado. Comenzamos con el Reino Unido donde la fase de desarrollo del programa de acreditación nacional en prevención fue supervisada por el equipo nacional del NHSS (National Healthy School Standard) que tuvo como base la Agencia para el Desarrollo de la Salud del Reino Unido, el Ministerio de Sanidad (Department of Health, DH) y el Ministerio de Educación y Capacitación (Department for Education and Skills, DfES). En relación al otro proyecto británico “Splaatt” han participado varias organizaciones colaboradoras, como la Real Sociedad Británica para la Prevención de Accidentes (Royal Society for the Prevention of Accidents. RoSPA) y el Consejo de Formación del Sector de la Construcción (Construction Industry Training Board. CITB).

En Grecia como en el Reino Unido, la institución pública ha servido como eje vertebrador en el fomento de la cultura de prevención en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Destacamos como el programa ha contado con el apoyo de la Dirección de



Enseñanza Secundaria de la Prefectura de Acaya, el Centro de Prevención de Riesgos Laborales de Grecia Occidental y la Asociación de la Industria de Grecia Occidental y la Universidad de Patras.

Suecia, Irlanda e Italia han coincidido en sus iniciativas preventivas, que la participación se ha llevado a cabo, fundamentalmente, desde Instituto Nacional Sueco para la Vida Laboral, la Autoridad Nacional para la seguridad y salud en el trabajo (HSA. Dublín) y el “Servizio di Medicina Preventiva di Comunità” (ASL, Bérghamo) junto con el Instituto Nacional Italiano para la Prevención y la Seguridad en el Trabajo (ISPESL) y la Red Cívica de la Fundación de Milán, respectivamente.

Destacar que en Francia y Alemania han participado, respectivamente el Ministerio de Educación y la CRAM (Caisse Régionale d’Assurance Maladie) y el INRS (Institut National de Recherche et de Sécurité) y la Cooperativa para la Prevención y el Seguro de Accidentes Laborales (Landesverbände der gewerblichen Berufsgenossenschaften. Dusseldorf) junto con sindicatos, organizaciones empresariales, entidades aseguradoras de Derecho público, autoridades sociales y culturales, especialistas en seguridad en el trabajo, etc.

En los Países Bajos no se destaca la participación expresa de instituciones específicas sino que la campaña contó con el apoyo, principalmente, de los responsables políticos de la educación, personal de apoyo, formadores de los distintos departamentos y proveedores de materiales y recursos educativos, y, a través de ellos, a todos aquellos que participan de forma activa en la política de seguridad: estudiantes, profesores, personal auxiliar, padres, directores de las escuelas y miembros de los consejos escolares.

El programa de prevención impulsado en Dinamarca ha tenido un peso específico mayor que en el resto los países europeos, por tanto, es importante destacar que tipo de organizaciones han manifestado su apoyo a esta iniciativa ya que de ello ha dependido el éxito de este tipo de programa. La organización del proyecto ha estado en manos del ASC (Arbejdsmiljørådets Service Centre. Centro de Servicio del Consejo del Entorno de Trabajo de Dinamarca) y para su realización fue necesaria la cooperación de varias entidades, a destacar:

- Sindicatos y asociaciones empresariales.
- La Asociación Nacional de Autoridades Locales de Dinamarca.
- El Ministerio de Educación danés.
- La organización de padres “Escuela y sociedad”.
- La Asociación Nacional de Maestros de Escuela.
- La Asociación Danesa de Directores de Escuela.
- Las asociaciones de alumnos.
- El Servicio Danés para el Entorno de Trabajo.
- El Consejo de Seguridad del Sector de la Educación y la Investigación.

En el caso de España, la participación se desarrolla de forma colaborativa entre la Administración Central y cada una de las diferentes Comunidades Autónomas y organismos sociales implicados en este ámbito. Por tanto, de forma esquemática, la participación se realiza de la siguiente forma:

- A nivel Nacional, a través de las actuaciones derivadas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, cuya titularidad en este ámbito preventivo la ejerce el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- A nivel Autonómico, a través de las actuaciones desarrolladas en las diferentes Consejerías y/o Departamentos de Empleo y Educación.

### 3.2. Contenidos y enseñanza de prevención de riesgos laborales

En esta categoría consideramos de gran importancia la existencia de diferentes elementos que giran en torno al carácter didáctico formativo de los contenidos a enseñar en los centros educativos. En este sentido, queremos destacar en qué niveles pueden ser más fructíferos para su enseñanza, desde qué perspectiva se debe formar, cómo debemos enseñarlos, tipología de los contenidos y en qué materias se encuentran mejor ubicados para su posterior formación en el aula.

Comenzamos analizando los **niveles educativos** donde los diferentes programas e iniciativas en prevención de riesgos laborales han tenido un mayor énfasis de trabajo y consolidación. Hay que destacar la idea de que en todos los países se ha puesto en práctica los programas en niveles del sistema educativo formal. En el programa “Estándar Nacional para una escuela saludable” (Reino Unido) al ser un proceso de acreditación, el radio de acción ha sido todo el sistema de educación y formación ya sea formal o no-formal.

Teniendo en cuenta este aspecto, en los Países Bajos, España, Suecia, Bélgica e Italia se impulsa la prevención desde todos los niveles educativos inmersos en el sistema educativo formal ya que sus campañas se han puesto en marcha, en un principio, en la enseñanza secundaria, pero que actualmente también se ha centrado igualmente en primaria e infantil, en la formación profesional y en la educación de adultos.

En países como Grecia, Reino Unido (Splaat) y Dinamarca, los programas de prevención de riesgos laborales se han desarrollado en niveles básicos del sistema educativo, es decir, en primaria y secundaria obligatoria. Solamente en la iniciativa danesa nos hace una pequeña justificación de la puesta en práctica de su programa atendiendo a que en la enseñanza de la salud y la seguridad en las escuelas primarias ha tenido una especial relevancia fomentar conocimientos básicos en materia de prevención (entre 6 y 15 años de edad) y, la secundaria obligatoria, el desarrollo de actitudes y conductas positivas en el entorno psicosocial de trabajo para los jóvenes (de 15 a 19 años de edad). Entre tanto, en Irlanda, Francia y Alemania las campañas en materia de prevención han sido dirigidas en aquellos niveles educativos donde el alumnado está próximo a su incorporación al mundo laboral, es decir, secundaria y formación profesional.

En relación al **tratamiento** que se tiene **de la prevención**, en relación a si es conveniente y eficaz enseñarla de forma transversal o, por el contrario, como una asignatura más del currículum oficial. En este sentido, también nos interesa, si en cada país es la administración la que debe impulsar la prevención en uno y otro caso.

Partiendo del tratamiento transversal de la enseñanza de la prevención, Italia, Grecia, Reino Unido (Splaata) y Dinamarca coinciden en impulsar la prevención desde esta perspectiva ya que, de esta forma, los programas contribuyen mejor a la salud y seguridad del alumno y a la de sus compañeros en términos de actitudes y conocimientos básicos. La enseñanza de la salud y la seguridad reviste una gran importancia, desde esta perspectiva, en la legislación y en el plan de estudios. En estos países europeos, en el currículum de la escuela primaria y secundaria se considera prioritaria la enseñanza de la salud y la seguridad siendo necesario que se incorpore en las diferentes materias del plan de estudios.

Teniendo en cuenta la perspectiva de la enseñanza de la prevención que manifiesta el hecho de que sea una asignatura más del currículum (independiente)l y que sea impulsada desde la Administración, países como Irlanda, Francia y Bélgica han adoptado esta concepción destacando que la Educación Secundaria (los dos últimos años) y la Formación Profesional son dos etapas educativas próximas a la incorporación del alumno al mercado laboral. Desde España, Suecia y los Países Bajos se adopta una perspectiva mixta, es decir, en niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria la enseñanza se realiza de forma transversal, pero el peso específico de la formación en prevención como asignatura independiente lo tiene en niveles de Formación Profesional y Educación de Adultos.

En cuanto a **los contenidos preventivos** nos planteamos analizar desde qué **perspectiva** es más idóneo y eficaz enseñar y aprender prevención de riesgos laborales en el aula. Cabe destacar que en las iniciativas puestas en marcha por parte de los Países Bajos, Irlanda y Bélgica no se ha tenido en cuenta esta categoría. En el resto de países sí que se ha reseñado de alguna forma el tipo de perspectiva en la impartición de contenidos preventivos en el aula. Desde el Reino Unido se interpreta un enfoque flexible, mediante el cual las escuelas pueden resolver los principales problemas de salud aplicando un enfoque integral de la prevención en la educación.

En Grecia, la enseñanza de la prevención se desarrolla a través de un enfoque participativo y gradual, donde el contenido a enseñar tiene su razón de ser en el siguiente y así sucesivamente y pudiéndose aplicar a otras iniciativas similares que se centren en la educación sobre salud y seguridad, en otros entornos culturales, económicos o sociales. Adoptando un modelo similar al griego, España, Suecia e Italia persiguen un modelo de seguimiento preventivo permanente, donde el contenido a impartir se realiza a través de la repetición en los ciclos/etapas aumentando el nivel de conocimiento progresivamente y utilizándose de forma periódica. Esta perspectiva puede considerarse como un proceso en espiral ya que los temas de seguridad y salud se abordan año tras año, se estudia con mayor profundidad y se adaptan al nuevo nivel mental y emocional del estudiante.

El programa danés parte de una forma de enseñanza lúdica y participativa, centrada en el alumno, a partir de intereses y motivaciones ya que permite a los alumnos investigar activamente su entorno, formar conceptos e ideas sobre éste, intentar comprenderlo, actuar sobre él y hacerse opiniones al respecto. El enfoque fundamental es el debate y la creatividad personal de los niños. Utiliza las capacidades críticas de los alumnos y relaciona los ejemplos con experiencias difíciles que éstos pueden encontrar en un futuro cercano. La enseñanza en el aula es imposible sin atender a los conceptos que se manejan en el mundo del trabajo, razón por la cual, en este programa, los

paquetes educativos facilitan herramientas encaminadas a conocer el contexto profesional.

Francia y Alemania, comparten, salvando las distancias, una perspectiva similar de la enseñanza en materia preventiva. Los dos países entienden que los contenidos deben ser los mismos que se manejan en el mundo laboral pero la diferencia existe en que Alemania destaca la formación en prevención desde una óptica centrada en el alumno teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y el conocimiento básico que tiene al respecto de forma lúdica y creativa y en Francia el contenido a enseñar tiene su razón de ser a través de la conexión entre formación, aprendizaje y evaluación realizado por parte del alumno en un puesto de trabajo específico en una empresa determinada (visita guiada).

A continuación abordaremos **qué tipo de contenidos** se han considerado en la enseñanza de alumnos/as en materia preventiva en cada una de las iniciativas preventivas. Es importante destacar que excepto el Reino Unido, España, Italia y Alemania, el resto de países europeos no han considerado manifestar esta categoría en los diferentes programas preventivos que se han puesto en marcha.

En cualquier caso, en el Reino Unido, los Programas Locales de Escuelas Saludables (originarios del programa Estándar Nacional para una Escuela Saludable) cubren ocho temas específicos, entre los que cabe destacar la “educación sobre drogas”, “bienestar emocional”, “alimentación saludable y seguridad”. Entretanto, en España e Italia los temas relacionados con la seguridad y salud laboral trabajados en el programa parte de la realidad de los entornos y contextos cotidianos, como el hogar, la escuela, la calle y su relación con los contenidos preventivos, ya sean incendios y explosiones, quemaduras, heridas, atrapamientos, golpes y caídas, etc. En Alemania, la determinación de los contenidos se apoya en un concurso anual de ideas, por lo que la temática cambia cada año habiéndose trabajado contenidos como: la electricidad, el ruido, las caídas, las sustancias peligrosas, trabajar sentado/levantar objetos/transportar objetos, el camino hacia el trabajo y los aspectos relacionados con la salud y la seguridad del trabajo con ordenadores. El tema no se trata únicamente desde una óptica laboral, sino que abarca otros ámbitos de la vida, como el hogar o el ocio.

A nuestro juicio, también es interesante averiguar la información que los programas de los diferentes países europeos tienen acerca de las **materias o áreas** que pueden beneficiarse del trabajo diario **en la enseñanza de los contenidos preventivos**. A este respecto, cabe señalar que salvo Reino Unido, Italia, Dinamarca y Alemania, el resto de estados miembros no han reflejado ningún tipo de información en sus programas de prevención de riesgos laborales llevados a cabo. Reino Unido, Italia, Dinamarca y Alemania coinciden en que es importante tener en cuenta que la educación sobre seguridad y salud debe ser un proceso de adquisición de determinadas capacidades, por lo que debe formar parte del programa educativo y aplicarse a todas las materias y en todos los niveles.

### **3.3. Evaluación y enseñanza de la prevención**

Al estudiar la prevención de riesgos laborales en términos educativos no podríamos dejarnos atrás un elemento clave que nos aportaría una rica y variada información sobre los pasos a seguir en una nueva línea de trabajo en aras del fomento

de la cultura de prevención en la educación, nos referimos a la evaluación entendida como un espacio de reflexión e innovación. En esta categoría consideramos importante destacar la importancia que tiene el conocimiento de los elementos que obstaculizan la puesta en práctica de los programas preventivos junto con los criterios de evaluación llevados a cabo en los diferentes programas.

En un primer momento interesa saber qué criterios se han tomado **desde la evaluación de diferentes aspectos** que impliquen el éxito de las experiencias preventivas desarrolladas en los países europeos. Podemos comenzar con el ejemplo británico ya que la evaluación desarrollada se ha dirigido en una doble vertiente. En primer lugar en el programa “Estándar Nacional para una Escuela Saludable” (NHSS) consiste en un examen independiente de los informes de inspección escolar de la Administración en cada centro educativo. Esto se interpreta como una evaluación externa y definida a partir de la consecución de una serie de principios normativos que constituyen lo que los británicos denominan “escuela saludable” (Modelo evaluativo proceso-producto). A diferencia del anterior, el proyecto “Splaatt” se ha centrado en el proceso de aplicación de los componentes educativos en materia de seguridad de los planes de estudios y no en la evaluación de los resultados (Modelo evaluativo formativo).

En los Países Bajos, la evaluación ha consistido es un ejercicio de diagnóstico y seguimiento. Para facilitar la elaboración de una política integral de seguridad en las escuelas se ha desarrollado un análisis de exploración para realizar el diagnóstico de necesidades y expectativas de los diferentes agentes educativos respecto a la enseñanza y aprendizaje de la prevención, de los procedimientos a utilizar en el aula atendiendo a los criterios de calidad, cantidad, uso e interés. La modalidad de seguimiento ha consistido en:

- La integración de los instrumentos en el desarrollo de la escuela.
- El papel activo de los estudiantes en la elaboración y aplicación de estos instrumentos.
- La medición y seguimiento: mostrar el punto de partida y los cambios y efectos (por ejemplo, aumento de la sensación de seguridad y reducción clara de los incidentes violentos tanto graves como leves).
- La oferta basada en la demanda: a la medida de cada centro.
- Los instrumentos destinados a los formadores internos de los departamentos y al personal de apoyo deben ser concretos, compactos y fáciles de usar.
- La formación y mantenimiento de habilidades sociales.
- La buena orientación de los estudiantes dentro y fuera de las aulas.

En cuanto a Grecia la evaluación del proyecto ha sido un proceso continuo. Se organizaron reuniones de evaluación en base a una reflexión conjunta después de la primera etapa del programa (octubre de 2001) y antes del comienzo del año académico 2002/2003, para deliberar sobre las futuras prioridades. Se llevó a cabo una evaluación cualitativa pormenorizada de los resultados de la encuesta realizada en varias escuelas para analizar los medios y/o recursos junto con el nivel de aceptación surgido por parte de alumnos, padres y profesorado. También se han celebrado reuniones entre las diferentes escuelas participantes para hacer un seguimiento del proceso en curso y de su eficacia. Por tanto, las directrices principales del programa para evaluar la acción preventiva se ha llevado a cabo a partir de:

- Contar con procedimientos más completos para evaluar la seguridad de los edificios (mantenimiento de los edificios escolares, patios de recreo sin riesgos y puntos de entrada a la escuela más seguros frente al tráfico).
- La realización una labor de sensibilización en torno a la salud y la seguridad.

En el programa italiano, el proyecto ha contado con un sistema de evaluación que se ha centrado especialmente en una evaluación mixta del proceso, de una parte, evaluación de los procesos educativos y formativos a través de la participación de profesorado y alumnado y de otra, una evaluación a través de los resultados, es decir, "...evaluar las aptitudes cognitivas y vocacionales logrados por alumnos y profesorado".

En relación a Dinamarca, el proyecto y sus materiales han sido evaluados en el marco de un "proyecto piloto". El material fue puesto a prueba atendiendo a directrices tales como, el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado; la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva, etc. En Suecia se ha desarrollado una evaluación similar al danés, aunque en su programa se ha destacado, principalmente, cómo ha realizado dicha evaluación. En este sentido se ha diseñado un cuestionario que cada uno de los participantes lo cumplimenta por separado y los resultados obtenidos se analizan en función a los criterios de eficacia, necesidad, exigencia y calidad. A partir de aquí, se calcula una media para cada pregunta y se crea un perfil, en función del cual se determinan los ámbitos prioritarios. Esta lista de comprobación se empleó en dos ocasiones, con un intervalo de un año. En cada ocasión se recopiló información complementaria sobre el estado de salud de los alumnos y sobre las deficiencias detectadas. Para elaborar este instrumento de recogida de datos se llevaron a cabo entrevistas con los alumnos y los representantes de todas las categorías del personal de los centros de enseñanza.

En el caso irlandés, la evaluación ha sido un proceso cuya idea principal es el análisis comparativo de la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva y los procedimientos utilizados en el aula (centro de trabajo) para integrar la cultura de prevención a través de la elaboración de una declaración de seguridad y a partir de ahí, llevar a cabo una evaluación exhaustiva de los riesgos que puedan surgir en el puesto de trabajo. En ella se establece que la evaluación de riesgos debe realizarse antes de comenzar cualquier trabajo o de entrar en contacto con las actividades agrícolas.

En Bélgica y Francia, el programa de prevención describe un proceso evaluativo similar cuya finalidad es reflexionar sobre la eficacia de las directrices normativas y su cumplimiento preventivo y analizar la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva. En este sentido, los estudiantes deben pasar una "prueba integrada", que incluye todas las materias y capacidades que les han enseñado durante el curso. Esta prueba se realiza a lo largo del curso escolar y abarca capacidades profesionales y manuales, conocimientos generales y capacidades de comunicación. Durante el último trimestre se reservan cuatro horas para trabajar en la prueba integrada. Los alumnos parten de una situación de inseguridad e intentan convertirla en una situación segura colaborando entre ellos y cumpliendo la legislación. Para ello recurren a sus conocimientos generales, a su madurez, a técnicas de comunicación y a sus capacidades manuales.

En el caso español, las diferentes Comunidades Autónomas que han manifestado información al respecto, coinciden en exponer diferentes criterios a tener en cuenta para evaluar la acción formativa de las campañas. Éstos criterios aluden a la evaluación de los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés; el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de padres y profesorado y los procedimientos utilizados en el aula.

Ahora pasamos a estudiar lo referido a los diferentes factores que han **obstaculizado** la puesta en marcha o el desarrollo de las diferentes iniciativas preventivas. Salvo en el Reino Unido, Países Bajos, Suecia e Italia, el resto de países europeos no han reflejado información alguna respecto a esta categoría. En este sentido, es necesario realizar un análisis individualizado de cada uno de los programas europeos como consecuencia de las peculiaridades que entraña cada uno de ellos.

En el ejemplo británico cabe destacar una serie de obstáculos sobre la base de las prácticas existentes en relación con el programa NHSS y que han puesto de relieve una serie de problemas que han impedido lograr resultados óptimos:

- Presiones debido a la escasez de personal docente.
- Exceso de iniciativas en las escuelas.
- Falta de tiempo para llevar a cabo el programa.
- El perfil de la labor formativa realizada en materia de salud en la educación había sido inferior al deseable y señaló la necesidad de mantener una sólida orientación a nivel nacional por parte de las instancias competentes de la Administración.
- Los coordinadores manifestaron su preocupación porque la participación de los miembros de los consejos escolares y padres sigue siendo irregular, pues resulta difícil hacer participar a estos dos grupos. Se llegó a la conclusión de que es necesario trabajar más en apoyo de los programas locales a fin de fomentar la participación de estos grupos tan importantes.

En relación al programa “Splaatt” varios centros escolares han señalado que no han podido beneficiarse de muchos de los componentes preventivos que les hubiera gustado. Ello se debe a que los planes de estudio a menudo son muy amplios y, por consiguiente, los nuevos temas deben incluirse en los programas de trabajo con mucha antelación ya que la falta de una planificación y/o diagnóstico ha desembocado en que la realización de las actividades preventivas ha exigido mucho tiempo, no han contando con el estímulo y apoyo unánime de los agentes implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, etc.

En el programa holandés, lo único que se ha manifestado en relación a las dificultades de la campaña es que al haber muchos participantes y que cada uno al desempeñar su propio rol en el centro y ejercer su propio punto de vista, existe el riesgo de plantear exigencias contradictorias a las escuelas, por lo que parece sensato, partir de un consenso entre toda la comunidad socio-educativa.

En el caso sueco se ha manifestado una serie de dificultades a la hora de implementar el programa. Los principales problemas observados fueron:

- La realización de actividades preventivas exigían mucho tiempo y espacio.
- La escasa coordinación y colaboración entre los profesores.
- La necesidad de contar con recursos para las soluciones propuestas.
- La necesidad de convencer al personal para que dedique tiempo suficiente a este tema.

En Italia, los problemas encontrados en la implementación de su programa de “Escuelas seguras”, han sido que:

- Los profesores tenían un conocimiento superficial de los conceptos de seguridad y salud en el trabajo (por ello, el ISPEL había organizado reuniones con expertos en la materia).
- Los padres tenían también un conocimiento superficial de los conceptos de seguridad y salud en el trabajo.
- En general, las escuelas tenían dificultades económicas.
- Existe una escasez estructural de edificios escolares.

#### 4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

Llegados a este punto, la tabla nº 23 muestra los principios de actuación ante el carácter formativo de la prevención de riesgos laborales como contenido enseñar. Por tanto, en este apartado, nos interesa conocer qué tipo de estrategias y procedimientos se deben generar para alcanzar con éxito la enseñanza de la prevención. Ante este hecho, el análisis e interpretación de la información irá dirigida a la metodología y recursos de la prevención. También consideramos importante si ha existido un proceso de planificación en los diferentes programas, ya que esto implicaría alcanzar una vía eficaz de comunicación e información entre las partes. Otro aspecto fundamental es el de la formación en prevención de riesgos laborales, es decir, qué tipo de elementos integran el proceso formativo para concebirlo como un recurso imprescindible para el aprendizaje de la prevención por parte del alumnado y del profesorado.

**TABLA Nº 23**  
**Elementos formativos para la enseñanza eficaz de la PRL**

FORMACIÓN PARA UNA CULTURA DE PREVENCIÓN											
ELEMENTOS	PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA										
MÉTODOS Y RECURSOS	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES
Metodología de la enseñanza en PRL	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Diseño de actividades para la PRL	X				X	X	X	X		X	X
Recursos materiales/humanos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Criterios para planificar la PRL				X	X						
Información y comunicación en PRL	X	X	X	X							
FORMACIÓN VS EDUCACIÓN	GB	NL	GR	SC	IT	DK	IR	FR	BG	AL	ES
Agentes implicados en la formación	X			X	X		X	X	X		X
Contenidos a formar en el docente	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X
Formación Inicial y Permanente					X				X		X



#### **4.1. Metodología de la enseñanza y aprendizaje de la prevención. Métodos actividades y recursos**

En esta categoría damos paso a la presentación y análisis de la información recogida en cada uno de los programas europeos teniendo en cuenta los “métodos y/o formas de enseñanza de la prevención”, “diseño y tipos de actividades”, “recursos de que dispone el centro como su tipología”, “criterios para la planificación” y “existencia de una red eficaz de información-comunicación”.

En relación a la **metodología de enseñanza** de la prevención manifiesta en cada una de las iniciativas europeas, todas excepto Alemania, han expresado su vinculación con alguna metodología que impregna el proceso de actuación de estos programas.

Países como el Reino Unido (NHSS), Países Bajos, Grecia y Suecia han adoptado una perspectiva holística (globalizada) y social de la prevención que abarca los siguientes aspectos:

- El bienestar físico, mental y social.
- El sistema de enseñanza en su totalidad, que agrupa componentes organizativos, personales y medioambientales.

El punto de vista “holístico” para la integración de la seguridad y la salud en el sistema educativo tiene por objeto, en cada uno de estos programas:

- Crear o mejorar las actitudes y percepciones personales de la seguridad y la salud en la escuela.
- Diseñar la escuela como un lugar de trabajo adecuado a las necesidades de alumnos y profesores.

La idea subyacente es que un entorno de aprendizaje seguro y saludable permite a los niños y a los jóvenes tomar conciencia de los riesgos y adquirir competencias lo antes posible para configurar su futura vida laboral (y privada) en el futuro, haciéndola más segura y saludable.

En relación a países como España, Italia, Reino Unido (en su proyecto “Splaatt”) y Dinamarca el proceso metodológico desarrollado se centra en la integración de la seguridad y la salud en el plan de estudios de las escuelas. Esto constituye una doble tarea: el proceso se centra en el alumno (capacidades, actitudes, etc.) haciéndose responsable de su propia acción y en la capacidad del docente como en el proceso de aprendizaje de los escolares. Actualmente, esta perspectiva metodológica se basa sobre todo en dos aspectos fundamentales:

1. La integración de la seguridad y salud laboral como tema transversal en diversas materias en el marco del aprendizaje continuo. La seguridad y salud ya no es un tema exclusivo de las clases de ciencias, sino que también está presente en otras materias, por ejemplo, la enseñanza de idiomas extranjeros y la literatura.
2. El desarrollo de competencias clave en materia de seguridad y salud por parte de alumnos y profesores. La prioridad ha pasado del “aprendizaje unidireccional” de conocimientos sobre seguridad y salud al aprendizaje orientado hacia la

experiencia y basado en el diálogo entre alumnos, profesores y profesionales de la prevención de riesgos laborales.

En Irlanda, Francia y Bélgica, la metodología de enseñanza de la prevención se basa en el principio de “la relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares”. Este proceso es un paso pequeño pero importante, sobre todo en la Formación Profesional. Por ello, la preparación para hacer frente a los retos de la futura vida laboral debería formar parte básica de la enseñanza. Este apartado se centra en la última etapa del proceso educativo: la transición del mundo escolar al mundo laboral. Este paso reviste una enorme importancia, ya que en el lugar de trabajo pueden surgir riesgos concretos, sobre todo en determinados sectores como la construcción o la agricultura.

Para comprender el proceso metodológico de cada uno de los programas europeos es necesario determinar el diseño de las diferentes **actividades** que ayuden a lograr un grado de adquisición relevante del conocimiento a enseñar.

Ante este hecho, el Reino Unido, Italia, Dinamarca, España, Irlanda, Francia y Alemania explican su “filosofía” de trabajo en la puesta a punto de las actividades. En este sentido, en el Reino Unido en su programa “Estándar Nacional para una Escuela Saludable” (NHSS), se encuentra una serie de “actividades escolares” para obtener la acreditación de “escuela saludable” en uno o varios de los diversos objetivos establecidos por el programa local. Es importante destacar que en el diseño de actividades lo que se prioriza es ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar en los centros escolares para que sigan trabajando a partir de los logros obtenidos.

Dentro del programa italiano, el eje vertebrador en el diseño de las actividades es a partir del control directo y exclusivo del docente para ejemplificar el contexto preventivo que se pretende enseñar. Para llevar a cabo esta idea, el programa está dividido en tres aspectos fundamentales:

- Contenido técnico. Objetivos de formación: se informará a los profesores sobre los principales factores de riesgos en distintos contextos (carreteras, hogar, escuela, localidad), datos epidemiológicos y legislación de referencia.
- Aspectos educativos, teoría. Objetivos de formación: se enseñará a los profesores en qué consiste la educación en materia de salud y se explicarán modelos teóricos para facilitar un cambio de comportamiento, actitudes sociales y representación, así como el papel de las emociones.
- Aspectos prácticos. Herramientas de trabajo, objetivos de formación: los profesores podrán elaborar hojas de actividad para alcanzar los objetivos en materia de seguridad en distintos entornos y para distintos tramos de edades. Estas hojas se comprobarán con algunos de los alumnos durante el año escolar y se evaluará su eficacia y la posibilidad de aplicarlas en los planes de estudios.

En el contexto danés y español, las actividades han contribuido a transmitir actitudes y conocimientos básicos sobre la seguridad y salud, contribuyendo

positivamente en el alumnado y profesorado a su propia salud y seguridad y a las de sus compañeros. La forma de trabajar es colaborando, debatiendo y expresando sus opiniones, donde los alumnos y profesores descubren cómo pueden influir en su entorno de acuerdo con los puntos de vista y las opiniones que se han formado durante el proceso, esto es, hacer comprender sobre el entorno psicosocial del trabajo, la forma en que éste puede afectar su seguridad y salud, y enseñarles a reaccionar de forma positiva y adaptada a las circunstancias.

En Irlanda y Francia, las actividades se centran en los propios estudiantes, que inician la construcción del concepto prevención a partir de la realización de una evaluación de riesgos en la empresa en la que trabajan y de este modo realizan una labor económica y socialmente útil durante su formación. La idea básica del concepto “Escuela-Prevención-Empresa” es capacitar a los alumnos durante su período de prácticas, dotándoles de destrezas económicas y sociales adecuadas dentro de una empresa.

La iniciativa alemana (concurso de ideas) en materia preventiva, parte de las experiencias vividas por parte del alumnado y cuenta con la participación de padres y demás agentes de la comunidad educativa. La actividad consiste en la realización de una ficha que contiene un cuestionario, al que los alumnos rellenan facilitando ideas en materia preventiva, condición “sine qua non” para poder participar en el concurso. Se recogen todas las respuestas en la escuela y luego se envían a la oficina regional más próxima. Entre los acertantes se realiza un sorteo para elegir al ganador. Hay 1 800 premios para los estudiantes por un valor total de 80.000 euros. Asimismo se concede un premio a la escuela que registra el mayor porcentaje de participantes.

Para realizar una actividad con éxito es necesario contar con los **recursos** adecuados. En este sentido, para fomentar una cultura de prevención es importante no olvidarse de qué tipo de recursos se han utilizado para conseguir con éxito la ejecución del programa de prevención en cada uno de los países europeos.

Los recursos utilizados en el Reino Unido irá en función del programa preventivo, es decir, existe una serie de recursos destinados para el programa “NHSS” del y otros dirigidos al programa “Splaat”. En relación al programa “NHSS”, al ser una campaña institucional, los recursos más significativos son de carácter humano, es decir, creación de un equipo de asesores nacionales, nueve coordinadores regionales del NHSS en cada oficina gubernamental regional y en el ámbito local, mediante acuerdos de cooperación en materia de educación y salud. El NHSS funciona a cuatro niveles:

1. El equipo de coordinadores nacionales del NHSS.
2. Los coordinadores regionales de los programas locales.
3. Los programas locales de escuelas saludables.
4. Las actividades escolares de fomento de la salud.

Los Coordinadores Nacionales son los responsables de desarrollar los estándares de calidad nacionales para los programas locales de escuelas saludables. Los Coordinadores Regionales son los que deben promover la capacitación a nivel local en apoyo de los acuerdos de cooperación en materia de educación y salud, para alcanzar el objetivo nacional. Deben gestionar las actividades, lo que implica el seguimiento de los objetivos de las escuelas y la divulgación de pruebas que demuestren el impacto de las

actividades. Los Programas Locales de Escuelas Saludables comprenden un acuerdo de cooperación entre las autoridades locales responsables de la educación y los servicios sanitarios, y se ocupa de captar escuelas y de prestar la asistencia necesaria para abordar las cuestiones relativas a la educación sobre la salud.

Respecto al proyecto “*Splaat*” se ha diseñado un paquete de recursos educativos para la enseñanza (a niños de 7 a 11 años) sobre la seguridad en obras de construcción y otros objetivos de aprendizaje importantes. Este paquete ofrece al profesorado numerosos recursos para desarrollar actividades educativas en materia de seguridad basadas en temas de los planes de estudios, por ejemplo, el aprendizaje de la lectura y la escritura, las TIC y el plan de estudios de educación personal, social y sanitaria. Comprende materiales y guiones para seis unidades didácticas. Cada unidad cubre los objetivos básicos de aprendizaje de los planes de estudios nacionales, así como temas importantes de educación en materia de seguridad. Los guiones están organizados de tal forma que los profesores pueden adaptarlos a las necesidades de sus alumnos.

Para llevar a cabo las actividades se han diseñado una serie de talleres de construcción. En los talleres, los alumnos trabajan en grupo para crear amplias estructuras independientes (por ejemplo, un puente o una cúpula). Los talleres tienen por objeto fomentar el trabajo en equipo y las capacidades para resolver problemas, así como fomentar el interés por la construcción de edificios, los materiales de construcción y los aspectos relacionados con la seguridad. También se realizan visitas guiadas de las escuelas a obras de construcción de “*Laing Homes*”. Se organizan visitas seguras a obras para pequeños grupos de niños. Estas visitas pueden centrarse en los temas del plan de estudios, por ejemplo en los materiales de construcción (ciencias) o en la zona geográfica (geografía). También se financian todos los recursos materiales y a un coordinador a tiempo completo que actúa como enlace con las comunidades locales.

Otro de los recursos importantes de este proyecto es un sitio web interactivo dedicado a la educación en materia de seguridad. El sitio web de “*Splaat*” ofrece otros recursos sobre obras de construcción y seguridad dirigidas al profesorado. Asimismo presenta actividades para niños, como concursos y un escenario interactivo en el que los niños deben asumir el papel de inspectores de seguridad e identificar riesgos en una obra de construcción virtual.

La iniciativa holandesa “La escuela segura” es un ejemplo capaz de adaptarse a la situación de cualquier escuela mediante la participación de todas las partes en la elaboración de su propia lista de seguridad. El diseño de esta lista viene apoyada por diferentes instrumentos, por un lado, tenemos una Guía donde se presentan modelos, ejemplos de éxito y de métodos de formación adecuados. También se facilita un vídeo, varios manuales y supuestos teóricos aplicables a diversas situaciones escolares. Además existe una línea telefónica de asistencia escolar que puede usarse para una serie de campañas relacionadas, como “*Voortijdig schoolverlaten*” (“Abandono escolar”), “*Weer samen naar school*” (“Regresamos juntos a la escuela”) y “*Samen school make*” (“Juntos construimos nuestra escuela”).

En Grecia, los recursos más importantes y que pueden tener un peso específico en la consecución con éxito del impulso y enseñanza de la prevención en el aula son:

- Una serie de guías y libros que incluyen buenas prácticas y ejemplos de temas de salud y seguridad basados en determinados entornos de trabajo.
- Un cuestionario de diagnóstico destinado a los representantes de seguridad y salud (normalmente, uno de los profesores de la escuela), este cuestionario permite a una persona no experta descubrir paso a paso todas las posibles situaciones de riesgo en el entorno escolar.
- Una guía de primeros auxilios.
- Organización de eventos como jornadas, congresos y seminarios, donde todo el material surgido se distribuye a todas las bibliotecas de los centros escolares.
- Ampliación de la colaboración: participación de la comunidad académica, asociaciones de padres, asociaciones sociales y científicas, etc.

Países como Suecia e Italia, el material creado y distribuido es de carácter autodidáctico, de forma que cada centro puede adaptarlo a su propia cultura. Este material es flexible, por lo que se pueden suprimir y añadir diferentes elementos. Solamente podemos describir los recursos en Italia ya que en el programa sueco no deja ver de forma clara los recursos utilizados. Por tanto, el proyecto italiano “En la escuela de la seguridad” se han creado dos tipos de instrumentos didácticos, el CD-ROM interactivo titulado “En casa de Luca” y un cortometraje titulado “Gafas para ver” dirigido para el alumnado.

Cabe destacar en el programa italiano la existencia de un paquete con documentación para las escuelas. Se podrá acceder a este paquete a través de Internet. El paquete comprenderá al menos los siguientes recursos:

- Reunión de datos epidemiológicos sobre accidentes (carretera, hogar, escuela y localidad) en los que se hayan visto implicados niños en Italia y en Europa.
- Directivas nacionales, europeas e internacionales sobre la promoción de la salud infantil.
- Legislación sobre seguridad infantil.
- Directrices (nacionales e internacionales) sobre prevención de accidentes
- Documentación sobre métodos pedagógicos en materia de salud.
- Revisión de la bibliografía nacional e internacional relativa a las actuaciones de eficacia demostrada en el ámbito de los planes de estudios sobre temas de seguridad y prevención.

En relación a Dinamarca, el proyecto “Ar y Mi” incluye una gran cantidad de recursos y materiales:

- La “casa de los trolls”, es un material dirigido para la educación sobre seguridad y salud, el libro de cuentos “Ar” y “Mi” en la escuela, carteles y una carpeta de material para profesores.
- El Diario de “Ar” y “Mi” y Formación sobre salud y seguridad.
- Un catálogo de ideas, formación sobre salud y seguridad para formadores.
- La página web de “Ar” y “Mi” (<http://www.armi.dk>).

También existe un paquete de recursos de carácter lúdico y son: cuatro películas (vídeo/DVD), carteles, carpetas, artículos e informes impresos, guías para los profesores, programas educativos en televisión y un amplísimo sitio web desarrollado en estrecha colaboración con la radiotelevisión danesa.

En Irlanda se ha publicado, como instrumento didáctico-complementario a las actividades, un código de buenas prácticas para la prevención de accidentes entre niños y jóvenes en la agricultura (*Code of Practice on Preventing Accidents to Children and Young Persons in Agriculture*). También nos encontramos con “*Safe farming is good business*” (“La seguridad en la agricultura es un buen negocio”), una publicación que presenta estudios de casos de empresas y recursos para profesores y estudiantes. Esta publicación cuenta con el respaldo de un CD-ROM y un sitio web (<http://www.business2000.ie>) y se facilita gratuitamente a las escuelas de Irlanda.

En el país galo se ofrece a los educadores instrumentos de diagnóstico, proyectos pilotos para la creación de instrumentos destinados a nuevos sectores económicos; ofrece ayuda en materia de formación a las autoridades regionales de educación para aplicar este enfoque en las regiones, y mantiene un punto permanente de información para las empresas que deseen participar.

Respecto a Bélgica, los recursos básicos para impulsar la prevención en su programa son de carácter multimedia (cursos, diapositivas y CD-ROMs). Dado que el elevado coste económico era una carga para la escuela, las empresas se ofrecieron a sufragar los gastos y, además, facilitó dos delegados de prevención para que colaboraran en los cursos.

En el caso alemán, el concurso está dotado de interesantes premios y una presentación atractiva del material, los iniciadores de este proyecto intentan llegar al grupo de destinatarios con la mayor eficacia posible. Los materiales que reciben las escuelas dentro del programa, se halla una ficha técnica en la que se presenta el tema de forma interesante y entretenida. También se compone de una película en vídeo y materiales de apoyo para los profesores que presentan el tema.

En el contexto español, los recursos utilizados son diversos y variados ya que han sido diseñados por las diferentes Comunidades Autónomas (en colaboración con el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo) y adaptados a su ámbito escolar. Por tanto, los recursos van desde CDs interactivos, folletos, carteles, revistas, etc., hasta portales de internet de carácter educativo, donde existen espacios para la descarga de diferentes medios y recursos multimedia.

Dentro del análisis de los programas europeos en materia preventiva, es necesario abordar las condiciones sobre los medios y recursos para fomentar y enseñar la prevención de riesgos laborales de forma amplia e integradora en los centros escolares. Para ello, habría que tener en cuenta aspectos que irían relacionados con la planificación, información-comunicación, ya sea a nivel organizativo-estructural como didáctico-formativo. En relación a los aspectos destinados con la **planificación** del proceso de enseñanza-aprendizaje en materia preventiva, solamente en Suecia e Italia nos aportan información al respecto.

En Suecia, la planificación se ha realizado a partir de decisiones sobre la forma de efectuar el proyecto, por ejemplo, uso del material durante una jornada temática especial, durante determinadas clases o en los deberes para casa, y establecer plazos claros donde el personal sólo debe trabajar con el material una vez que se haya familiarizado con él. También se tenido en cuenta en la planificación, el establecimiento de prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa, utilizando las opiniones vertidas a tal efecto.

En el programa italiano, la planificación ha ido dirigida a los profesores de las distintas escuelas a través de una serie de principios, criterios y sugerencias para planificar los temas relacionados con la seguridad en las diversas materias escolares de acuerdo con el modelo del plan de estudios. El método incluye criterios prácticos para evaluar su eficacia, diagnostique las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo y establezca prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en prevención. La planificación debe abordar el desarrollo de las siguientes capacidades:

1. Saber: información necesaria para la comprensión e información sobre el tramo de edades del grupo de destinatarios.
2. Saber cómo: adquirir capacidades operativas a través de experiencias prácticas.
3. Saber ser: adquirir una actitud personal positiva.

Llegados a este punto en el análisis de las iniciativas preventivas europeas, un elemento que es de vital importancia para las relaciones que se establecen entre los diferentes elementos que conforma el programa de prevención es el desarrollo de un proceso de **información y comunicación**. En relación a este punto, cabe decir que en los Países Bajos, Grecia, Suecia y Reino Unido han manifestado claramente este aspecto como uno de los principales impulsores de la enseñanza de la prevención en sus respectivas iniciativas preventivas. El resto de países no se ha descrito con claridad el funcionamiento de este tipo de proceso y la finalidad que persigue.

En cuanto a los Países Bajos, para adoptar una política educativo-preventiva en el programa es importante conocer la sensación de seguridad que experimentan todos, dentro y cerca de la escuela. La iniciativa “La escuela segura” lo que intenta extraer es que tipo de información, en materia preventiva, que se extrae en cada centro, teniendo en cuenta tres parámetros:

1. El grado de seguridad que experimentan los estudiantes y el personal.
2. La opinión que tienen los padres de la seguridad de sus hijos.
3. Las formas de violencia a las que se ha tenido que hacer frente dentro y cerca de la escuela.

Es importante destacar que en esta campaña ha contribuido a incrementar la comunicación sobre seguridad en las escuelas, junto con otras iniciativas. Dentro y cerca de la escuela se crean condiciones que permiten dar respuestas eficaces ante situaciones de inseguridad generando un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro.

En la iniciativa griega, el proceso de información y comunicación ejercido desde el proyecto ha sido continuo, facilitando y compartiendo el uso de información de forma adecuada y accesible a toda la comunidad para conseguir hacer con éxito un seguimiento de los avances y de los problemas que puedan surgir. Al igual que con los proyectos de participación, el comité coordinador debe contar con argumentos sólidos para defender la ejecución del proyecto y la participación de las distintas partes interesadas.

En relación al proyecto sueco, éste ha desarrollado flujos de comunicación porque en él se ha impulsado informar a todo el mundo sobre el programa, a fin de facilitar su aceptación. Debe informarse del motivo y/o finalidad, las responsabilidades de cada cual, la meta que persiguen los trabajos y la forma en que se realizarán éstos y también se ha ofrecido información sobre cuestiones importantes para los estudiantes relacionadas con el entorno de trabajo (aspectos psicosociales, entorno físico, seguridad contra incendios, ergonomía, alergias, etc.).

Sobre el programa británico “*Splaat*” a partir de los resultados obtenidos, se ha hecho especial hincapié en el proceso informativo-comunicativo que debe tener un programa de estas condiciones. En este sentido, el programa debe fomentar cauces de información entre el personal docente, los alumnos, los padres y otros miembros de la comunidad (por ejemplo, empresas) en las actividades educativas y generar un clima de concienciación e impulso de la cultura preventiva del centro escolar.

#### **4.2. La formación en prevención como recurso para adquirir valores educativo-preventivos**

Analizada la información obtenida de los diferentes elementos que conforman la integración de la cultura de prevención de riesgos laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cada una de las iniciativas preventivas europeas, sólo nos queda un aspecto que abordar, y es, qué tipo de agentes formadores han participado, cuáles son los contenidos principales para formar en prevención, y cómo se ha realizado la formación en los diferentes programas europeos.

En este sentido, estudiaremos un aspecto tan importante en la organización de cualquier actividad formativa y es qué **tipo de personas** han intervenido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la prevención. En países como Suecia, Reino Unido, Irlanda, Italia, Francia y Bélgica han manifestado la necesidad de que la formación se realice por parte de agentes externos especialistas en prevención junto con el profesor de aula y representantes de otros sectores implicados en la educación.

De forma exhaustiva, en Suecia en su programa “Ronda sobre el entorno escolar” el grupo de trabajo diseñado para impartir formación en prevención en el centro/aula debe figurar al menos el director, el representante de seguridad y el representante de los estudiantes. En Italia, la formación se ha ejercido mediante un grupo de profesores coordinados por un representante de la Oficina Provincial de Educación perteneciente al Departamento de Personal especialista en prevención. En países como el Reino Unido (*Splaat*) e Irlanda, la formación se ha llevado a cabo, en el caso británico, por parte de un agente externo experto en la construcción con fuerte carga didáctica (sobre todo un profesor con formación en arquitectura) que ha



desempeñado la función de coordinador entre las diferentes comunidades locales y en el caso irlandés, un agente experto en materia agrícola sin especificar el peso didáctico en su formación.

En Francia y Bélgica, la enseñanza de la prevención se ha impartido en el centro escolar por un equipo formado por profesores, delegados de prevención de empresas y personas procedentes de la vida laboral en colaboración con una escuela técnica para llevar a cabo un proyecto de mejora de la seguridad.

Destacar el caso italiano ya que en su programa “En la escuela de la seguridad” está previsto elaborar un curso específico de formación de profesores, a fin de que éstos puedan aplicar medidas eficaces en materia de seguridad y salud y contribuir así a la integración de la seguridad y la salud en el trabajo (SST) en los planes de estudios. Los trabajos comienzan con un análisis de las necesidades de formación para el desarrollo y la aplicación de un curso educativo sobre seguridad dirigido a los jóvenes. El grupo que participa en las actividades de formación está formado por quince profesores de una escuela primaria en la que se aplicará el método estudiado.

En España, a consecuencia de la diversidad de campañas y/o programas preventivos institucionales, la enseñanza y formación en materia preventiva se ha realizado de forma variopinta. Es decir, existen Comunidades Autónomas donde el profesor tutor, con la colaboración de un agente externo especialista en prevención han trabajado contenidos preventivos en el aula (Andalucía, País Vasco, Madrid y Navarra). En otras Comunidades Autónomas (Murcia, Castilla y León, Galicia, Cataluña, La Rioja, Canarias y las Islas Baleares), solamente se ha tenido en cuenta al profesor tutor del aula para la puesta en marcha del programa.

Ante la realidad expuesta, no podemos finalizar nuestro análisis sin conocer qué tipo de contenidos y en qué momento del desarrollo profesional del profesorado adquiere una formación acorde con lo se propugna en materia preventiva en los diferentes proyectos.

En relación con los **contenidos a enseñar**, cabe mencionar que todos los países excepto Alemania, entienden que la formación de profesores en el marco de sus proyectos, debe ser sobre cuestiones relacionadas con la salud y la seguridad y los correspondientes métodos de enseñanza junto con la ergonomía y psicología en el trabajo y en la escuela y la gestión de la prevención en la escuela.

Finalmente, no podíamos terminar el análisis sin saber la información que existe respecto a la **formación** del profesorado en materia de prevención, desde una perspectiva **inicial y permanente**.

En este sentido, cabe señalar que no hay referencia alguna en los programas europeos respecto al tipo de formación inicial que debe tener un profesor o cualquier otro agente formador para poder enseñar prevención en el centro escolar. Respecto a la formación permanente, solamente en España, Italia y Bélgica nos aporta alguna información en este sentido. En Italia, la formación permanente del profesorado se ha centrado en la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo y el medio utilizado han sido cursos organizados por el programa con ayuda de la Administración pública. En cuanto a Bélgica, la formación se realizó como continuación del proyecto y

se organizó a través de un curso de formación sobre “aspectos de la prevención y sus efectos en el puesto de trabajo” para asesores técnicos, profesores y alumnos. En relación a España, la formación permanente se ha impulsado, principalmente, desde la Administración pública, a partir de cursos monográficos impartidos desde los CEPs o integrados en los programas y/o campañas de prevención.

## **CAPÍTULO 7**

### **Cultura de prevención en España: Actuaciones en las comunidades autónomas**

1. INTRODUCCIÓN	195
2. RELEVANCIA Y SIGNIFICADO DE LA PREVENCIÓN EN LA ACTUALIDAD	196
3. LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	199
4. COMPONENTES FORMATIVOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	205



# CAPÍTULO 7

## CULTURA DE PREVENCIÓN EN ESPAÑA: ACTUACIONES EN LAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se ofrece una visión amplia y completa de la situación actual que vive la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo. Abordamos su estudio a nivel nacional apoyándonos en la información remitida desde las diferentes Comunidades Autónomas junto a la procedente de la Administración General del Estado. La información obtenida, viene representada por diferentes campañas de sensibilización, juegos interactivos ejecutables desde la red Internet, documentación gráfica y escrita sobre aspectos educativos y formativos.

La documentación y/o material que solicitábamos, se focalizó, fundamentalmente, en las actuaciones preventivas que desarrollan cada una de las distintas Administraciones Públicas en el ámbito educativo-formativo. En este sentido, nos pusimos en contacto telefónico, electrónico y postal, con cada uno de los organismos encargados de trabajar esta temática. La información obtenida podemos agruparla desde dos perspectivas:

- *A nivel Nacional*, a través de las actuaciones derivadas del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, cuya titularidad en este ámbito preventivo la ejerce el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, y concretamente, el apartado de formación y divulgación de la información en materia preventiva, lo ejerce el Centro Nacional de Condiciones del Trabajo ubicado en Barcelona.

- *A nivel Autonómico*, a través de las actuaciones desarrolladas en las diferentes Consejerías y/o Departamentos de Empleo y Educación, teniendo en cuenta que, a este nivel, existen colaboraciones normativas y protocolarias ya que tienen repartidas las competencias en esta materia.

En cuanto a la visualización de los datos, seguimos el mismo formato del capítulo 6. Aunque en este análisis, las tablas que muestran los aspectos clave de las diferentes campañas y/o estrategias educativo-preventivas, se componen por diecinueve columnas, donde se expone categoría estudiada y, el resto, las diferentes Comunidades Autónomas: Aragón (AG), Asturias (AS), Castilla y León (CL), Murcia (MR), País Vasco (PV), Generalitat Valenciana (CV), Galicia (GL), Andalucía (AD), Comunidad de Madrid (CM), Cataluña (CT), Extremadura (EX), Castilla La Mancha (CLM), La Rioja (LR), Navarra (NV), Cantabria (CT), Canarias (CN), Islas Baleares (IB) y la Administración General del Estado (AGE). A diferencia del capítulo 6, las categorías se han agrupado en base a una más amplia para mostrar un análisis de la información más rica y variada.

## 2. RELEVANCIA Y SIGNIFICADO DE LA PREVENCIÓN EN LA ACTUALIDAD

Comenzamos el análisis presentando la metacategoría denominada “Relevancia y Significado de la prevención en la actualidad”. En el estudio de esta metacategoría, hemos diferenciado dos categorías importantes, en primer lugar, hablamos de “Concepción y significado de la prevención” donde se representa toda aquella información referida al significado y conceptualización de la prevención. En segundo lugar, es importante recoger las “Ventajas” que se extraen de la prevención entendida en términos de importancia y necesidad.

Teniendo en cuenta estos aspectos, al estudiar esta metacategoría en las diferentes Comunidades Autónomas y en la Administración General del Estado, hemos observado que en todas ellas se extrae información relevante en este sentido. Las dos categorías, anteriormente mencionadas, aparecen en la tabla nº 24.

**TABLA Nº 24**  
**Realidad de la prevención en las CCAA-AGE**

RELEVANCIA Y SIGNIFICADO DE LA PREVENCIÓN																		
ASPECTOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS-AGE																	
	AGE	AG	AS	CL	MR	PV	CV	GL	AD	CM	CT	EX	CLM	LR	NV	CT	CN	IB
Concepción	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Ventajas	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

En la labor analítica realizada, hemos observado que en la totalidad de las diferentes campañas y/o programas institucionales han manifestado una **definición** del término “prevención”, pero hay que destacar que no todas las administraciones han concebido la prevención del mismo modo. Así pues, desde la Administración General del Estado a través del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo considera la prevención desde diversos frentes: como un elemento de investigación, innovación y desarrollo, como soporte para la promoción de valores y comportamientos

seguros, como vía de información y divulgación de estos valores dirigidos a todo el conjunto de la comunidad y como un contenido de formación de carácter integrador en el desarrollo personal y profesional del sujeto.

En relación a las diferentes Comunidades Autónomas, en el Gobierno aragonés y riojano se entiende la “prevención” como un espacio de formación, compromiso, innovación y creación, entendido en términos de calidad de vida profesional y laboral que permite un aprendizaje y educación para la salud de forma multidisciplinar. Desde el Principado de Asturias y el Gobierno de Canarias se concibe el término “prevención” como un contexto formativo que ayudaría a generar una concienciación y un aprendizaje significativo preventivo como instrumento para alcanzar una mejora en la salud laboral. En el contexto murciano, balear y extremeño, la prevención se considera como un contenido formativo que configure la prevención como un “valor” con el objetivo de sensibilizar a la comunidad educativa de la problemática de la prevención de riesgos para la adopción de hábitos de conducta seguros y saludables.

La consideración de la cultura de prevención que se ejerce desde la Junta de Andalucía, la Generalitat de Cataluña y la Junta de Castilla y León, va dirigida desde una doble concepción. En primer lugar, la prevención se percibe, a nivel institucional, como un elemento de participación activa para lograr un cambio positivo en la realidad profesional y como un contexto formativo que ayudaría a generar un aprendizaje significativo de la realidad laboral, entendido el aprendizaje, en términos de calidad de vida profesional y personal. Desde una perspectiva práctica y educativa, se considera como un “valor” tanto conceptual como actitudinal para que así se identifique los posibles riesgos y podamos evitarlos o controlarlos manifestando un hábito de conducta.

Desde la Comunidad Foral de Navarra, el concepto de cultura de prevención se debe plantear como un contenido interdisciplinar, amplio e integrador que ayude a lograr comportamientos saludables y seguros donde la escuela se convierta en un espacio de promoción de la salud con la implicación de toda la comunidad educativa y la colaboración de los servicios y recursos sociosanitarios de la zona implicada.

Comunidades Autónomas como el País Vasco, Generalitat Valenciana, Xunta de Galicia, Comunidad de Madrid, Junta de Castilla La Mancha y Cantabria, asumen la cultura de prevención como un conjunto de tareas que ayuden a la investigación, promoción, difusión, formación, asesoramiento técnico, vigilancia y control de la salud y la seguridad de los trabajadores, dentro del marco normativo establecido por la Constitución Española, las Directivas Europeas, el Estatuto de los Trabajadores y la Ley de Prevención de Riesgos Laborales, así como el establecimiento de vías de colaboración y cooperación técnica e institucional con organismos e instituciones con competencias en la materia.

A partir de las diversas concepciones de la prevención extraídas desde las administraciones, no es menos importante conocer qué tipo de **ventajas** se manifiestan en las diferentes campañas y programas en aras del fomento de la cultura de prevención. En este sentido, desde la Administración Central, trabajar la prevención de riesgos laborales desde contextos educativos implicaría una reducción del número de accidentes laborales en un futuro, fomentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo y posibilitaría, desde la formación, la adquisición de “herramientas” básicas para acceder al mundo laboral.

En las Comunidades de Aragón, Madrid, Asturias, Murcia, La Rioja, Castilla La Mancha, Navarra, Cantabria, Canarias, Islas Baleares, la Generalitat Valenciana y Extremadura, fomentar la cultura de prevención en los centros educativos ayudaría a potenciar la investigación científica y técnica en el campo de la prevención con el fin de la ejecución de medidas que hagan descender los índices de accidentes de trabajo y de enfermedades profesionales, mejoraría las condiciones de trabajo y con ello la seguridad y la salud de los trabajadores.

La Junta de Castilla y León y la Xunta de Galicia creen en la necesidad de integrar la prevención de riesgos laborales porque ayudaría a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida de los ciudadanos, enseñándoles a identificar los riesgos y adoptar las medidas necesarias que eviten los accidentes en los diferentes ámbitos, al tiempo que les ayude a orientarse y familiarizarse con las medidas de seguridad, al mismo tiempo que, al enseñarlo mejoraría las relaciones y el contacto con el mundo laboral de alumnos/as y profesores.

En este sentido, cabe destacar que para la Xunta de Galicia, trabajar la prevención de riesgos laborales en la escuela, también evitaría la exclusión social y laboral de los alumnos en el mundo del trabajo porque se fomentaría la idea de la prevención como una opción de vida a partir de estrategias lúdicas, amenas y divertidas.

Para el País Vasco, es necesario trabajar en el aula la prevención de riesgos laborales porque:

- Profundizaría en el conocimiento del mundo de la Prevención de Riesgos Laborales no sólo impartiendo conceptos sino promoviendo actitudes preventivas.
- Promovería posturas críticas y participativas ante el creciente aumento de la siniestralidad laboral.
- Impulsaría la concienciación en materia preventiva creando de esta manera una cultura y aumentando la sensibilidad social en torno al tema.
- Convencería al alumnado y profesorado de que la prevención es positiva para el conjunto de la sociedad y demostrando de manera práctica su eficacia.

La difusión de la cultura de prevención para la Junta de Andalucía y la Generalitat de Cataluña es importante y necesario porque:

- Concienciaría al alumnado, padres y profesores sobre conductas y comportamientos peligrosos.
- Integraría la prevención en la sociedad a través de la comunidad educativa.
- Facilitaría la labor docente sobre seguridad y salud laboral en su desarrollo profesional y personal.



- Reduciría el número de accidentes infantiles en primer término, y los laborales en un futuro.
- Repercutiría en la colaboración y apoyo de la escuela hacia las familias propiciando y reforzando conductas saludables.

### 3. LA PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para que la prevención de riesgos laborales tenga cabida en el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe tener en cuenta una serie de elementos de gran peso específico en el fomento y adquisición de una cultura en seguridad y salud laboral desde etapas iniciales del desarrollo socio-educativo de la persona. En este sentido, las Comunidades Autónomas junto con la Administración General del Estado han aportado información al respecto, en base a las categorías que configuran este apartado. Para conocer el tipo de información ubicado en una categoría, hemos tenido en cuenta qué subcategorías la configuran, es decir, en la categoría “Agentes”, la información ha sido analizada en base a qué percepción del docente y alumnado se tiene desde las campañas, cuáles son las actuaciones realizadas por parte del equipo directivo y qué instituciones han participado en la puesta en marcha de la campaña. En relación a “Enseñanza de la prevención de riesgos laborales” se analiza la información teniendo en cuenta en qué niveles educativos se han desarrollado las acciones de los programas preventivos, qué concepción de la prevención, tipos de contenidos preventivos y materias se han enseñado en el proceso formativo. Finalmente, en el apartado de “Evaluación” los conceptos clave han sido “obstáculos” que hayan podido surgir en la puesta en marcha del programa y qué criterios se han tenido en cuenta para evaluar el proceso formativo. A continuación, en la tabla nº 25 se exponen las diferentes categorías para conseguir una mejor visión de la información analizada.

**TABLA Nº 25**  
**Elementos que forman el proceso enseñanza-aprendizaje**

COMPONENTES EDUCATIVOS PARA LA ENSEÑANZA DE LA PRL																		
COMPONENTES	COMUNIDADES AUTÓNOMAS-AGE																	
	AGE	AG	AS	CL	MR	PV	CV	GL	AD	CM	CT	EX	CLM	LR	NV	CT	CN	IB
Agentes	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Enseñanza PRL	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Evaluación		X		X			X		X		X							

En cuanto a los **agentes participantes** en la enseñanza de la prevención de riesgos laborales en la escuela, cabe destacar que en la información remitida por cada una de las dieciocho instituciones analizadas se alude más a los diferentes organismos que llevan a la práctica la campaña y/o programa de prevención que a los sujetos participantes en el proceso enseñanza-aprendizaje encargados de trabajar estos temas en el aula.

Los aspectos que se tratan, de forma general, están referidos a que los maestros implicados en cada una de las campañas institucionales para el fomento de la prevención deben estar formados y preparados para impartirla, facilitar la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral, asesorar y orientar en actividades

de prevención complementarias a las del aula y conocer la realidad del mundo laboral al que accederán sus alumnos. En cuanto al alumnado, estos programas preventivos, en su mayoría, manifiestan que para tener éxito en el proceso formativo hay que responder a las necesidades preventivas que surjan de los alumnos, fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo futuro de un puesto de trabajo e impulsar actitudes positivas y críticas frente al fenómeno preventivo en los alumnos.

En relación a la información referente sobre la participación de las instituciones en los diferentes programas preventivos, ha sido más específica en cada uno de los organismos analizados. En este sentido, desde la Administración General del Estado, las actuaciones que se establecen, se instrumentalizan a través del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT). Éste, es considerado, desde una perspectiva legislativa, el órgano científico-técnico especializado de la Administración General del Estado cuya misión es el análisis y estudio de las Condiciones de Seguridad y Salud en el Trabajo, así como la promoción y apoyo a la mejora de las mismas.

La participación que se extrae a nivel autonómico, queda reflejada en los diferentes organismos públicos con entidad autónoma que se ubican, generalmente, en las Consejerías o Departamentos de Trabajo, Empleo y Educación. Los diferentes agentes implicados, por lo general, están íntimamente involucrados en procesos de colaboración, desde una perspectiva didáctico-pedagógica con el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

En el Gobierno de Aragón, el órgano titular y competente en materia de prevención de riesgos laborales lo ejerce el Instituto Aragonés de Seguridad y Salud Laboral, dependiente de la Dirección General de Trabajo e Inmigración, forma parte del Departamento de Economía, Hacienda y Empleo del Gobierno de Aragón y fue creado por Decreto 336/2001 de 18 de Diciembre del Gobierno de Aragón. Desde el Principado de Asturias, las acciones desarrolladas en aras del fomento de la prevención como cultura, es llevada a cabo por el Instituto Asturiano de Prevención de Riesgos Laborales. Este organismo surge con la aprobación del Decreto 32/2000 de 13 de abril y es consecuencia de lo comprometido en asunción de las competencias en esta materia en el año 2000. Este instrumento de participación fue creado por el Pacto Institucional por el Empleo entre los agentes sociales (FADE, UGT y CC.OO. y el Gobierno del Principado de Asturias). La constitución del Instituto Asturiano de Prevención de Riesgos Laborales como organismo tripartito y paritario lo desarrolla la Ley de 30 de noviembre de 2004 que lo constituye en un organismo autónomo.

En relación a la Junta de Castilla y León, la participación institucional se ha desarrollado a través del Centro de Seguridad y Salud Laboral de Castilla y León (BOCyL nº 241, de 12 de diciembre de 2003) perteneciente a la Dirección General de Trabajo y Prevención de Riesgos Laborales adscrito a la Viceconsejería de Empleo de la Consejería de Economía y Empleo. También es importante reseñar que la puesta en marcha del Programa Castellano-Leonés ha sido desarrollado a través del Acuerdo de Dialogo Social en materia de prevención de riesgos laborales, firmado entre la Junta de Castilla y León y los Agentes Sociales y Económicos (U.G.T, CC.OO y CECAL) y en colaboración con Centros Europeos de Empresas e Innovación de Castilla y León.

En cuanto a la Región de Murcia, País Vasco y Generalitat Valenciana, se ha creado un organismo competente que centraliza toda actuación educativa de la

enseñanza de la prevención. En Murcia, es el Instituto Murciano para la Seguridad y Salud Laboral adscrito a la Consejería de Trabajo y Política social, el que participa como organismo autónomo en materia de fomento de la cultura de prevención en los centros escolares. También es la institución gestora de la política de seguridad, higiene, condiciones ambientales y salud laboral y científico-técnico en esta comunidad autónoma.

En el País Vasco, el organismo se denomina OSALAN-Instituto Vasco de Seguridad y Salud Laborales, que se crea por Ley 7/1993, de 21 de diciembre, del Parlamento Vasco (B.O.P.V. nº 4, de 7 de enero de 1994) como un organismo autónomo administrativo adscrito al Departamento de Trabajo y Seguridad Social. Surge con el objeto de coordinar y centralizar en un sólo órgano técnico todas las acciones que competen a la Comunidad Autónoma Vasca. En la Generalitat Valenciana, el órgano de referencia en materia preventiva es el Instituto Valenciano de Seguridad y Salud Laboral junto con la Fundación de la Generalitat Valenciana para la Prevención de Riesgos Laborales, adscrita a la Dirección General de Trabajo de la Consejería de Economía, Hacienda y Empleo. Desde la Dirección General, las funciones que se realizan son: coordinar las actuaciones que en materia de prevención de riesgos desarrollan las distintas consejerías y por otra, incentivar la investigación, desarrollo e innovación en esta materia. Es importante destacar que en el ámbito educativo, la Unión de Mutuas Valencianas refuerza la participación en materia de enseñanza de la prevención en los centros escolares.

Para la Xunta de Galicia, la Dirección General de Relaciones Laborales tiene atribuida la dirección, coordinación, control y ejecución de las competencias de la Comunidad Autónoma en seguridad y salud laboral. Así, a través de la Subdirección General de Seguridad y Salud Laboral se realizan las funciones de promoción de la prevención, asesoramiento y formación en materia preventiva en los centros escolares, entre otros ámbitos de actuación. El Consello Galego de Seguridade e Hixiene no Traballo es el órgano colegiado asesor de la administración pública en la formulación de las políticas de prevención y el órgano de participación institucional en materia de seguridad y salud en el trabajo.

Desde la Junta de Andalucía, se encuentra la Dirección General de Seguridad y Salud Laboral adscrita a la Consejería de Empleo de la Junta de Andalucía. Las competencias de esta Dirección General están reguladas por el Decreto 203/2004, de 11 de mayo. Es importante destacar que adscrita a la Dirección General, se encuentra el Consejo Andaluz de Prevención de Riesgos Laborales y el Instituto Andaluz de Prevención, órganos cuyo objetivo principal es orientar e impulsar de forma coordinada todas las actuaciones en materia preventiva y, por lo tanto, constituir un elemento de participación y colaboración entre la Administración Laboral y Educativa, con un objetivo principal que es planificar, programar y organizar actuaciones para el fomento de una cultura de prevención desde una perspectiva didáctico-formativa y educativa.

En la Comunidad de Madrid, el Instituto Regional de Seguridad y Salud en el Trabajo (IRSST), es el organismo autónomo gestor de la política de seguridad y salud en el trabajo en la comunidad, que tiene como fin primordial la promoción de las mejoras de las condiciones de trabajo dirigidas a elevar el nivel de protección de la seguridad y la salud de los trabajadores y en coordinación con la Consejería de

Educación desarrolla actuaciones dirigidas al contexto escolar en materia de formación y enseñanza de la prevención.

La institución que participa en materia de enseñanza y formación de la prevención en la Generalitat de Cataluña es la Dirección General de Relaciones Laborales a la que pertenece la Subdirección General de Seguridad y Salud Laboral. Éste órgano se constituye como dirección y coordinación técnica y funcional de los centros de seguridad y condiciones de salud en el trabajo. Coordina la elaboración de estudios e informes en materia de seguridad y condiciones de salud en el trabajo junto con las relaciones con instituciones y organizaciones especializados en materia preventiva. Realiza un asesoramiento en materia preventiva para el fomento en el ámbito educativo en colaboración con el Departamento de Educación y Universidades.

Siguiendo un argumento similar, desde la Junta de Extremadura se encuentra el Servicio de Seguridad y Salud en el Trabajo adscrito a la Dirección General de Trabajo de la Consejería de Economía y Trabajo de la Junta de Extremadura que tiene, entre otras muchas funciones, la de promover proyectos de investigación aplicada, en colaboración con instituciones docentes o investigadoras sobre metodologías y técnicas preventivas a través de convenios de colaboración o acuerdos para el fomento de una cultura preventiva. Estas actuaciones se realizan en coordinación con la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología contándose para su ejecución con material de organismos sindicales y empresariales, mutuas de accidentes de trabajo y entidades formativas.

En Castilla La Mancha, Cantabria y Canarias, es similar la participación de sus instituciones en materia de enseñanza y formación en seguridad y salud laboral. En el contexto manchego se lleva a cabo de acuerdo al Decreto 92/2004, de 11 de mayo, (DOCM 14-05-2004), por el que se establece las competencias de la Consejería de Trabajo y Empleo. Dentro de esta consejería, dichas competencias están encomendadas a la Dirección General de Seguridad y Salud Laboral en colaboración con la Consejería de Educación. En Cantabria, las actuaciones en esta materia se desarrollan desde el Centro de Seguridad y Salud en el Trabajo (es un organismo técnico de asesoramiento, formación e información en materia laboral así como de control de la siniestralidad) adscrito a la Consejería de Industria, Trabajo y Desarrollo Tecnológico en colaboración con la de Educación. El gobierno canario es a través del Instituto Canario de Seguridad Laboral (perteneciente a la Consejería de Empleo y Asuntos Sociales adscrita a la Dirección General de Trabajo), el órgano competente en materia de seguridad y salud laboral de la Comunidad Autónoma de Canarias. Una de las competencias principales de este órgano es la enseñanza y formación en prevención en el contexto escolar pero con la necesaria colaboración de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

En cuanto a las actuaciones desarrolladas desde el Gobierno de La Rioja, a través del Decreto 6/1996, de 16 de febrero, se regula la participación institucional en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo en el ámbito de la comunidad autónoma, mediante la creación del Consejo Riojano de Seguridad y Salud en el Trabajo. El Instituto Riojano de Salud Laboral toma la iniciativa en materia de promoción y fomento de la cultura de prevención (se integra en la Consejería de Hacienda y Empleo dependiendo de la Dirección General de Empleo y Relaciones Laborales. Decreto 34/2001 de 3 de agosto), creándose a partir del Decreto 36/1997, de 27 de junio, y es el

órgano técnico de gestión y formación de los planes y programas de salud laboral que, junto con la Consejería de Educación, desarrollan actuaciones en el ámbito educativo.

La participación de instituciones en materia de enseñanza y formación en prevención en la Comunidad Foral de Navarra y en las Islas Baleares tiene una similitud importante. Este tipo de actuación, en Navarra, está encomendada al Instituto Navarro de Salud Laboral adscrito al Departamento de Salud, cuyo objeto es el asesoramiento técnico y de formación en materia de salud laboral (Decreto Foral 16/2006, de 10 de abril. BON nº 54, de 5 de mayo de 2006). Junto con el Departamento de Educación se impulsa la promoción de la salud en los centros educativos a través de la participación de éstos en la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud (REEPS), proyecto europeo promovido por la Oficina Regional de la Organización Mundial de la Salud, la Comisión de la Unión Europea, el Consejo de Europa y la Agencia Europea para la Seguridad y Salud Laboral. En las Islas, la Dirección General de Salud Laboral (Instituto de Salud Laboral de las Islas Baleares) es el órgano principal en materia de prevención de riesgos laborales, adscrito a la Consejería de Trabajo y Formación creado a través del Decreto 38/2001, de 9 de marzo (BOIB nº 33, de 17 de marzo). Junto con la Consejería de Educación y Cultura, en materia de enseñanza y formación en prevención en contextos escolares, se adscriben al mismo programa europeo en el que está implicada la Comunidad Foral de Navarra.

En relación a los **contenidos y enseñanza** de la prevención de riesgos laborales insertos en los diferentes programas impulsados desde las diversas administraciones públicas, entendemos que es importante destacar en qué niveles educativos se están impulsando la prevención, qué tipo de perspectiva curricular se tiene en la enseñanza de la prevención en los programas, qué tipo de contenidos creen necesarios para formar en prevención y desde qué materias han trabajado la prevención en el aula-centro.

En relación a la perspectiva curricular cabe destacar que todas las administraciones públicas coinciden en afirmar que la prevención de riesgos laborales, entendida como un contenido a enseñar, debe plantearse de forma transversal a través de las distintas materias tradicionales en etapas iniciales del sistema escolar y de forma independiente en niveles educativos próximos a la incorporación al mundo laboral y que debe ser la administración la que debe impulsarla como materia de formación y enseñanza en los centros escolares.

En cuanto a los niveles educativos donde se circunscribe la actuación de los programas y/o campañas educativo-preventivas, es importante reseñar que solamente en la Generalitat de Cataluña desarrollan sus acciones formativas en todos los niveles del sistema educativo formal. El Gobierno de la Rioja también trabaja todos los niveles educativos salvo el Bachillerato y la Formación Profesional.

Teniendo en cuenta la afirmación anterior, son varias las comunidades autónomas que desarrollan sus actuaciones en algunos de los niveles educativos. En cualquier caso, administraciones como la Junta de Andalucía, Xunta de Galicia, Extremadura, Islas Baleares, Principado de Asturias, la Región de Murcia y la Administración General de Estado desarrollan estrategias educativo-preventivas en niveles de Educación Primaria, Secundaria Obligatoria y Formación Profesional.

También hemos detectado que comunidades como Madrid, Navarra, País Vasco, Comunidad Valenciana y Aragón solamente trabajan la prevención de riesgos laborales en el ámbito escolar, a partir de niveles de Secundaria, es decir, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Para terminar este apartado, la Junta de Castilla y León y Canarias únicamente desarrollan labores de enseñanza y formación en sus actuaciones preventivas en la Educación Primaria. A esto hay que añadir que Cantabria, además de la Educación Primaria, también lo amplía a la Educación Infantil. El programa desarrollado desde Castilla La Mancha enseña prevención solamente en la Educación Secundaria Obligatoria.

En relación al tipo de contenido preventivo que se tratan en las diferentes campañas de la Administración General del Estado, Asturias, País Vasco, Galicia, Castilla La Mancha, Navarra, Cantabria, Canarias e Islas Baleares se enseñan contenidos tales como problemas auditivos por abuso de ruido, intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos, sobrecargas físicas y psicológicas, incendios y explosiones, quemaduras, heridas, atrapamientos, golpes, caídas y electrocución.

En Aragón se han enseñando los contenidos anteriormente citados pero impartidos de forma conjunta desde tres bloques temáticos: sanidad, servicios socio-comunitarios y municipios. También en Madrid se han impartido este tipo de contenidos aunque distribuidos en cuatro amplios ámbitos de estudio: la prevención y el trabajo, los accidentes y enfermedades profesionales, las condiciones de trabajo y la señalización. Ocurre lo mismo en Extremadura, los contenidos se reparten en función de los sectores de actividad propios de la comunidad autónoma: agricultura, ganadería, industria, construcción, educación y servicios.

En la Región de Murcia, el tipo de contenido a enseñar es similar a los anteriores, concretamente, caídas, golpes y choques, quemaduras, carga física del trabajo, productos tóxicos, riesgo eléctrico, heridas, cortes y rozaduras, asfixia y obstrucción respiratoria y carga mental del trabajo. Estos contenidos están adscritos a tres bloques temáticos denominados: el hogar, el colegio y la calle.

Los contenidos preventivos impartidos desde la campaña leonesa gira en torno a cinco bloques: identificación y prevención de riesgos, equipos de protección individual, señales, seguridad y planes de emergencia y primeros auxilios. Para llevarlos a la práctica tiene su ejemplificación en cuatro escenarios temáticos diferentes: una cocina, un taller de reparación mecánica, un laboratorio y una carpintería. De igual forma se lleva a la práctica en la Comunidad Valenciana, salvo en los escenarios, éstos son, una isla, una obra de construcción, un laboratorio y una oficina.

Desde la comunidad andaluza hay que distinguir los contenidos preventivos en función de los niveles educativos. En Primaria se trabaja contenidos que traten de introducir al alumnado en el conocimiento de la prevención indicándoles los tipos de accidentes y situaciones de riesgo cercanas, orientándoles hacia los modos de evitarlos y llevándolos hacia la generalización de estos conceptos relacionándolos con la prevención de riesgos laborales. En Secundaria, los contenidos a enseñar son más específicos ya que están relacionados con el futuro puesto de trabajo a desempeñar:

- Los Valores en la Educación Secundaria. La Seguridad un valor Educativo.
- La Seguridad en el Trabajo y en la Escuela.
- La Higiene Industrial en el trabajo y en la Escuela.
- La Salud en el trabajo.
- La Ergonomía y la Psicosociología aplicada en el trabajo y en la escuela.
- El contexto social de la salud laboral: la gestión de la prevención.

En Cataluña, al igual que en Andalucía, los contenidos preventivos a enseñar se dividen en función del nivel educativo. En Primaria se enseñan contenidos similares a los que la Administración General del Estado y diferentes comunidades imparten en sus programas institucionales. Siguiendo la misma idea, en Secundaria, los contenidos se enseñan a partir de la introducción de conceptos básicos de seguridad y salud laboral relacionado con las condiciones de vida y de trabajo a través de los diferentes periodos históricos y utilizando como referencia obras artísticas representativas.

En relación a las materias o **asignaturas** a través de las cuales se puede enseñar cultura de prevención, decir que solamente en la Comunidad Foral de Navarra y Cantabria aluden información al respecto. En Navarra se hace hincapié dentro de la Formación Profesional, a través de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL). Por otra parte, es intención del Departamento de Educación incluir el tema de la prevención en todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria. La prevención se incluiría en todas aquellas materias cuyo currículo ofrece una relación más directa con ese tema y que requieran tener en cuenta actuaciones propias de prevención de riesgo laboral. En Cantabria se intenta responder a la necesidad de formar en prevención de riesgos desde las programaciones transversales de educación en valores para así fomentar la cultura de prevención de accidentes y de la salud laboral desde la enseñanza primaria y dirigida a niños y niñas, familiares y profesores.

En relación a la **evaluación** hallamos información acerca de los criterios manejados para abordar la valoración de los esfuerzos realizados respecto a la integración de la cultura de prevención de riesgos laborales en las escuelas. En este sentido, solamente las Comunidades Autónomas de Aragón, Castilla-León, Valencia, Andalucía y Cataluña coinciden en exponer diferentes criterios a tener en cuenta para evaluar su propia campaña y/o programa en materia preventiva aludiendo a 1) cantidad de medios y recursos utilizados; 2) calidad de los mismos; 3) el uso adecuado; 4) interés de los recursos respecto al logro de los objetivos; 5) nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado; y procedimientos utilizados en el aula para integrar la cultura de prevención.

#### **4. COMPONENTES FORMATIVOS PARA LA INTEGRACIÓN DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES**

Para concluir el análisis, no podemos hacerlo sin conocer como se ha desarrollado el proceso formativo de la prevención en los centros escolares. En la tabla nº 26 podemos observar las dos categorías consideradas al analizar la información obtenida. De una parte, presentamos la información relativa a metodología y, como parte de ella, integramos también lo relativo a medios empleados y actividades

realizadas. De otra, la relativa a formación (de los agentes formadores) entendiéndola como un recurso inestimable.

**TABLA N° 26**  
**Formación para la prevención en los centros escolares**

ELEMENTOS QUE CONSTITUYEN EL PROCESO FORMATIVO EN PRL																		
ELEMENTOS	COMUNIDADES AUTÓNOMAS-AGE																	
	AGE	AG	AS	CL	MR	PV	CV	GL	AD	CM	CT	EX	CLM	LR	NV	CT	CN	IB
Metodología: Medios/ Actividades	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formación vs. recurso educat.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

En relación a nuestra primera categoría denominada “Metodología de la enseñanza y aprendizaje de la prevención”, trataremos métodos, actividades y recursos utilizados en el desempeño preventivo de sus programas y/o campañas escolares.

Para la Administración General del Estado, País Vasco, Extremadura, Madrid y Canarias, la **metodología** adoptada para enseñar la cultura de prevención dependerá de las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente debiendo tener en cuenta también los resultados de aprendizaje. Se insiste fundamentalmente en la necesidad de establecer una relación estrecha entre los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares en el aula. Destacar que en la Comunidad de Madrid, la metodología desarrollada en la campaña se ha fundamentado en las siguientes actuaciones:

- Se impartieron cursos con el contenido mínimo del programa de formación, para el desempeño de las funciones de nivel básico en prevención de riesgos laborales de 30 y 50 horas, para alumnos de Formación Profesional.
- Se impartieron charlas informativas en materia preventiva a 250 alumnos de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional de la Comunidad. Dichas charlas se realizaron para grupos de 50 asistentes de los últimos cursos y dos horas de duración.
- Se formaron a profesores de centros docentes a través de un curso monográfico impartido desde los Centros de Profesorado de la Comunidad.

Por parte de Comunidades Autónomas como el Gobierno de Aragón, Comunidad Valenciana, Galicia, Castilla La Mancha, La Rioja e Islas Baleares, la perspectiva metodológica utilizada está centrada en el alumno, es decir, en sus capacidades y actitudes, haciéndole responsable de su propia acción. También dependerá del tiempo requerido y del rendimiento de los resultados del aprendizaje adquirido. Se insiste fundamentalmente en lo aconsejable que resultará potenciar en el aprendizaje actividades de carácter lúdico.

Para el Principado de Asturias, Castilla y León, Murcia, Andalucía, Cataluña, Navarra y Cantabria, la filosofía de trabajo en el proceso de enseñanza y aprendizaje esta centrado en una interpretación holística (globalizada), participativa y social de la



prevención, donde los contenidos a enseñar, dentro o fuera del contexto del aula, tienen su razón de ser en el siguiente y así sucesivamente, predominando aquellos que se manejan en el mundo del trabajo, en la vida personal y familiar, teniendo como base, los intereses y motivaciones del profesor y del alumno (aprendizaje horizontal).

La metodología holística desarrollada desde Asturias y Andalucía tiene su reflejo en las diferentes estrategias didáctico-preventivas que a continuación se exponen. En el contexto asturiano las actividades que se desarrollan son: Simulación de diferentes escenarios laborales en la que los riesgos no evitables son controlados mediante la utilización de equipos de protección colectiva e individual, ropa de trabajo específica, señalización, etc.; Adiestramiento en la elección y utilización de equipos de protección individual; ejercicios prácticos de primeros auxilios; aplicaciones informáticas interactivas para la detección de riesgos y propuestas de eliminación y control; proyección de vídeos sobre prevención de riesgos laborales; entrega de material: folletos informativos y de sensibilización, pins, etc.; concursos participativos vinculando la prevención de accidentes susceptibles de ocurrir en el ámbito escolar, deportivo o familiar con aquellos propiamente adscritos al ámbito laboral; visita a laboratorios de Ergonomía e Higiene Industrial.

La metodología desarrollada desde la campaña andaluza se estructura en torno a tres aspectos: realización de talleres para el alumnado, sesiones formativas para el profesorado e informativas para padres y madres. En los talleres para el alumnado, se desarrollan acciones fundamentadas en procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e interactivos. En relación al profesorado, las sesiones adoptan una perspectiva práctica potenciando el binomio teoría-práctica. En cuanto al colectivo de padres y madres desarrollan un proceso similar al de alumnos ya que son actuaciones de carácter significativo y cercano a su realidad cotidiana.

En cuanto al **diseño y elaboración de los recursos** utilizados en las diferentes iniciativas institucionales, cada administración pública ha desarrollado sus propias actividades y recursos con el objeto de ser lo más práctico y cercano a su contexto socio-comunitario.

En este sentido, la Administración General del Estado ha elaborado una serie de materiales relacionados con el fomento de la cultura de prevención de riesgos laborales en los centros educativos, a nivel de Primaria y Secundaria:

- *Revista del INSHT*: “Revista de Seguridad y Salud en el Trabajo”. Revista de carácter bimestral con vocación de constituirse en un medio o vehículo útil de comunicación para y entre todos los profesionales e interesados en la prevención de los riesgos laborales en España: expertos de los Servicios de Prevención, trabajadores designados para funciones preventivas de cualquier nivel, técnicos de las administraciones públicas, inspectores de trabajo, delegados de prevención y cualquier otro profesional, directivo o representante sindical o empresarial interesado en este campo.
- “*Revista Erga FP*” (Formación Profesional): El objetivo de esta revista se centra fundamentalmente en el campo de la Formación Profesional no sólo para proporcionar a los profesores la información necesaria para estar actualizados en el campo de la prevención de riesgos laborales, sino también

para darles herramientas pedagógicas, “trucos” que les ayuden a que su labor no se limite a transmitir conocimientos sino, que los que en este campo es mucho más importante, a desarrollar en los alumnos actitudes positivas frente a la prevención de riesgos laborales.

- *Erga Noticias*. Es un periódico bimestral de carácter divulgativo que aporta al mundo del trabajo las nuevas tendencias en el campo de la prevención, incluyendo también recomendaciones prácticas y artículos de opinión. Se distribuye directamente de forma gratuita a todas las empresas de más de 50 trabajadores, organizaciones sindicales y otras instituciones.
- *Erga Primaria Transversal*. Es una publicación digital, de carácter pedagógico e informativo sobre la educación en valores y las condiciones de salud y seguridad en el entorno escolar. Está dirigida al profesorado de Enseñanza Primaria y su principal objetivo es que sirva como material de apoyo en la enseñanza de dichos temas.
- *Las Guías del Monitor “Técnicas educativas”*. Es un libro que se presenta para ofrecer ayudas audiovisuales y ejercicios prácticos en el desarrollo eficaz de la formación y educación en el fomento de una cultura de prevención en espacios educativos.
- *Notas Técnicas de Prevención (NTP)*. Las NTP son documentos científicos-técnicos con un carácter divulgativo, donde podemos encontrar diferentes informaciones propias en materia de formación en prevención de riesgos laborales destinadas al mundo educativo junto con otras de diversa índole.

Desde el Gobierno de Aragón, los recursos y actividades desarrolladas se encuentran en la Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de la Salud (RAPPS). En esta Red se encuentra un conjunto de materiales denominados “Red de Salud” que representa el instrumento que la Red Aragonesa de Proyectos de Promoción de Salud (RAPPS) pone a disposición para proyectos e iniciativas de promoción de salud como cauce de difusión de informaciones, noticias y recursos relacionados con los diferentes escenarios de la promoción de salud: el medio escolar a través de la “Guía para la prevención de accidentes en la infancia”, “Manual para la prevención en el sistema escolar dirigido a niños y jóvenes (videos, folletos, carteles, etc.)”, etc.

En la Comunidad Autónoma de Asturias, el diseño de materiales y actividades para la promoción y fomento de la prevención han sido los siguientes:

- Creación de soportes divulgativos gráficos y audiovisuales. “Te va la vida” (folleto utilizado en campañas de promoción de la seguridad y salud laboral en el ámbito educativo).
- Revista “Asturias prevención”. Revista divulgativa y de información que contiene temáticas diversas, entre ellos, el educativo.
- Programa de sensibilización preventiva para colectivos escolares denominado “Aula interactiva”, cuya filosofía es fomentar una cultura preventiva desde los primeros años de formación de los jóvenes. Programa

que se pone a disposición de los centros docentes asturianos, recursos técnicos y humanos como complemento y ayuda en esta materia, concebido a partir del marco del programa “Asturias espacio educativo”.

Las acciones desarrolladas por la Junta de Castilla y León en materia de prevención desde una perspectiva educativo-formativa, se concentran en un portal de Internet denominado “Escuela de prevención” (uno de los más importantes a nivel nacional en esta materia) donde se encuentra toda la documentación e información y campañas relacionadas con la educación y la cultura en prevención de riesgos laborales.

La dirección web es [www.prevenzioncastillayleon.com/escueladeprevencion](http://www.prevenzioncastillayleon.com/escueladeprevencion). En la web, tanto el alumno como el profesor, cuentan con su espacio: el alumno podrá encontrar diversos juegos que, al tiempo que le divierten, le enseñan a adquirir hábitos y normas de conducta seguras y el profesor podrá descargarse gran parte del material incluido en la maleta trolley (guía del profesor, fichas de actividades, etc.) que le servirán como elementos de trabajo para el aula, así como otras propuestas de juegos.

Bajo el título de “Escuela de Prevención” se engloban una serie de actuaciones que la Junta de Castilla y León está llevando a cabo en materia de prevención de riesgos laborales dirigidos al ámbito educativo. En la actualidad, la Escuela de Prevención consta de la campaña escolar “¡A salvo!” y del Aula de Prevención (ubicada en el Centro de Seguridad y Salud Laboral de Castilla y León, en la ciudad de León). Así mismo, la Escuela de Prevención; en su portal, nos encontramos un amplio abanico de Contenidos virtuales de la campaña “¡A salvo!”, Aula de prevención, “El Desván” y “El bus a salvo”. A continuación, vamos a describir cada una de las actividades y recursos utilizados.

Campaña “¡a salvo!”. Está estructurada en diversas fases: La maleta “trolley ¡a salvo!”: es un material didáctico que se entrega en todos los colegios públicos y concertados de la comunidad. Mediante diversos juegos se pretende contribuir a la educación de los participantes, enseñándoles a identificar los riesgos y a adoptar las medidas necesarias que eviten los accidentes en los diferentes ámbitos, al tiempo que les ayude a orientarse y familiarizarse con las medidas de seguridad y la prevención. En la “trolley de ¡a salvo!” el profesor y el alumno podrán encontrar: a la mascota “Salva”, el juego de señales, el cartel de situaciones y las escenas, las fichas de actividades, el teatrillo, los cómic, el “Prevenpinta”, el “Trivisalva”, y la guía del profesor.

Aula de prevención. El Aula de prevención, es un proyecto enmarcado dentro de la “Escuela de Prevención”. A través de este proyecto se realizan visitas de escolares al centro de seguridad y salud laboral de la Junta de Castilla y León, donde cada alumno, al entrar, recibirá un cuadernillo en el que aparecen dibujadas las escenas que van a presenciar con una serie de actividades sobre los riesgos y medidas preventivas que van a observar durante la visita. El recorrido finaliza en una zona multimedia dotada de ordenadores donde además de realizar preguntas sobre los escenarios y sobre la prevención en sí, habrá una demo de la sección web de “Escuela de Prevención”. Finalmente, los alumnos y profesores acompañantes darán su opinión y valoración del aula antes de hacerles entrega de un recuerdo de su paso por esta singular Aula de Prevención.

“El Desván”. Espacio web dedicado para la exposición actualizada de información y documentación gráfica derivada de la campaña.

“El bus ¡a salvo!”. Es un instrumento itinerante que expone y fomenta la difusión de la prevención de riesgos laborales en el ámbito educativo. En este espacio web, también ubicado en el portal de la campaña escolar, se centra en el itinerario recorrido, junto con documentación gráfica y fotografías de los diferentes actos y actividades que se desarrollan en el autobús.

Los recursos y actividades desarrollados en la Región de Murcia se enmarcan en el III Plan Regional de Prevención de Riesgos Laborales (2005-2007). En este sentido, la campaña se denomina “Crece en seguridad” y esta diseñada en un CD interactivo que se ha elaborado como instrumento pedagógico de apoyo al profesorado y como material didáctico participativo para los alumnos de los centros educativos que participen.

En esta campaña existe un tutor virtual llamado “prevenix” (mascota virtual) que va asesorando y orientado a través de los tres bloques temáticos anteriormente descritos. De forma resumida, en este material se encuentran representaciones gráficas, documentación escrita, viñetas interactivas, juegos y pasatiempos en red que le permiten al usuario poder aprender e incentivarse en el conocimiento de este ámbito didáctico-formativo. Existe otra campaña desarrollada también por el gobierno murciano, que se denomina “Prevenix: Una forma segura de divertirse”. Este CD interactivo, similar al anteriormente mencionado, pero que se diferencia por ser un juego multimedia. El objetivo fundamental es aconsejar sobre la prevención y las consecuencias que acarrear los riesgos. Estas dos campañas se complementan con actividades divulgativas, jornadas, charlas y concursos que se desarrollan en los distintos centros educativos que participan en las mismas.

Por parte del Gobierno del País Vasco se ha diseñado una campaña desarrollada desde un aula móvil de prevención de riesgos laborales: “La seguridad es salud y vida”. El principal instrumento de esta campaña es el Aula móvil de Prevención de Riesgos Laborales que comenzó su andadura en el año 2002 y pretende sensibilizar a los jóvenes sobre la importancia de la prevención de riesgos laborales a través de diferentes medios audiovisuales y lúdicos en soporte de aula móvil. La dinámica de la actividad se basa fundamentalmente en un multimedia interactivo que analiza los principales riesgos de los diferentes sectores laborales que se apoya en la proyección previa de un audiovisual. Como material de apoyo para introducir la actividad y para darle una continuidad en las aulas se pone a disposición del profesorado una Unidad Didáctica de prevención de riesgos laborales que esta estructurada por diferentes actividades que conforman cada una de las cuatro especialidades de prevención: seguridad, higiene industrial, ergonomía y psicología.

En la Comunidad Valenciana se desarrolla la campaña “En prevención: ponte un 10, es tu vida”, donde se ha permitido al alumnado conocer, de primera mano, las medidas de prevención de riesgos laborales en las empresas valencianas. Los jóvenes estudiantes reciben una ficha resumen del contenido de la visita que hayan realizado a alguna empresa ubicada en la Comunidad Autónoma junto con una copia del videojuego “El desafío de Worky”, iniciativa que surge como un juego interactivo que fomenta la cultura de la prevención de riesgos laborales entre los más jóvenes. Mediante la investigación, la lógica y el diálogo entre “Worky” (protagonista) y otros personajes

del videojuego, el jugador podrá resolver los puzzles y problemas que se le presenten y avanzar en el juego.

Este juego interactivo tiene una página web propia "[www.workyseguro.com](http://www.workyseguro.com)" y también se convierte en un concurso que de forma periódica, la temática se dedica a un concepto clave de la prevención de riesgos laborales (en el momento del análisis lo dedicaba al "ruido"). Hace partícipe a la propia comunidad educativa en su totalidad. El concurso se denominaba "Acaba con él: gánale la partida al ruido. II Concurso familiar en busca de Worky seguro".

La aplicación educativa de la prevención de riesgos laborales en la Comunidad Autónoma de Galicia se desarrolla a través de la campaña "Moitollo" y cuya aplicación práctica se denomina "O segredo de Teba" (El secreto de Teba). La dirección web donde se encuentra alojada la campaña es en la siguiente dirección: [www.xunta.es/conselle/tr/c-novas/novas/060426A.htm](http://www.xunta.es/conselle/tr/c-novas/novas/060426A.htm). Es una aplicación multimedia que puede descargarse por parte del usuario en Windows y Macintosh. El juego consiste en un relato ambientado en una historia de misterio, a partir de ahí, la practicidad del juego interactivo queda visible en actividades interactivas de refuerzo, documentos gráficos y escritos, asesoramiento y orientación en materia preventiva, muy aplicable y flexible en tiempo para el usuario.

En Andalucía, se han elaborado dos tipos de campañas didáctico-formativas en materia de prevención de riesgos laborales. En primer lugar, nos referimos al programa "Aprende a Crecer con Seguridad", que nació en Jaén en 1994 con el objetivo fundamental de desarrollar una serie de acciones en el ámbito escolar centradas en la promoción y difusión de la cultura de la prevención en Primaria. Este programa se articula a partir de cuatro líneas de actuación:

Campaña de sensibilización. Se dirige a toda la comunidad escolar y a través de un método participativo y lúdico donde se aporta un conocimiento sobre tipos de accidentes, situaciones de riesgo, prevención y seguridad y la conexión entre centro escolar y familiar. Esto se consigue a través de la realización por parte del alumnado de una ficha-cuestionario de riesgos, lectura y visualización de comics, videos demostrativos, concursos, visita al aula móvil de prevención, charlas divulgativas, cds interactivos, aplicación de un juego multimedia, etc).

Formación del profesorado. Con ello, se trata de asesorar sobre planes de evacuación y emergencia y de hacer conscientes a los docentes de los riesgos que su trabajo conllevan y las medidas preventivas oportunas. A partir de la realización de jornadas de sensibilización del profesorado, cursos monográficos de temáticas específicas, cds interactivos, documentos legislativos, etc.

Apoyo al profesorado. En esta dirección se han elaborado unas guías de apoyo para relacionar la seguridad y la salud de forma transversal con otras áreas educativas del currículo. Estos documentos se denominan "La seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal" que va por su tercera edición en el año 2007.

Investigación de la accidentalidad infantil. Con el fin de establecer indicadores de factores de riesgo y proponer medidas preventivas y educativas en el marco

educativo, se utilizan manuales e informes estadísticos sobre la realidad infantil en este aspecto.

En el ámbito de la Educación Secundaria, se encuentra el programa de promoción y difusión de la cultura preventiva en el aula “Prevebús Joven”, es un autobús articulado que permite una gran movilidad por zonas rurales. El “Prevebús” se encuentra acondicionado para efectuar en su interior talleres multimedia (aula- sala interactiva) y sesiones informativas y/o divulgativas, dirigidas al profesorado y a madres y padres de alumnos (sala de información- reunión). Las acciones del programa se estructuran en torno a tres aspectos: talleres para el alumnado, sesiones formativas para el profesorado e informativas para padres y madres.

Dentro del II Plan Director de Prevención de Riesgos Laborales de la Comunidad de Madrid (2004-2007) se encuentra la campaña denominada “Seguros por la vida”. En esta campaña se han adecuado materiales pedagógicos y divulgativos, apoyándose igualmente de medios audiovisuales que ofrece el Aula móvil “Prevebús” para complementar la formación que les son impartidas al alumnado y profesorado.

En la Comunidad Autónoma de Cataluña, el fomento de la cultura preventiva en el ámbito educativo se corresponde a partir de dos programas:

El programa “Nou badis: obre els ulls” es un material didáctico para fomentar la cultura preventiva en la educación primaria e infantil. Este programa preventivo-educativo-formativo es ganador del primer “Premio Innova” en el año 2004. La estructura del material multimedia, también se puede tener en soporte físico, se caracteriza en dos niveles. Por una parte, corresponde al propio juego interactivo, que se estructura en tres niveles, inicial, medio y superior, que corresponde con los niveles educativos. Se exponen diferentes modalidades interactivas de trabajo y actividades, conforme al propio desarrollo socioeducativo del alumnado. Por otra parte, corresponde al espacio propio para el colectivo docente, donde se encuentra las guías de apoyo didácticas elaboradas a partir de los tres niveles del propio juego y que corresponden con los propios niveles educativos, inicial, medio y superior.

El segundo programa se denomina “El treball en l'art”. Es un material didáctico para el fomento de la cultura preventiva en la educación secundaria. Este juego ha sido elaborado y diseñado en el año 2006. Es un juego interactivo que permite asesorar, y orientar, a partir de un conocimiento transversal, los conceptos de seguridad y salud laboral a través de momentos y situaciones históricas.

Los medios utilizados por parte de la Junta de Extremadura se encuentran dentro del Plan de Actuación de Prevención de Riesgos Laborales. Concretamente se han realizado las siguientes acciones:

- Campaña Institucional. Se han elaborado y promovido una serie de campañas institucionales enfocadas a emitir mensajes a través de todos los medios de comunicación posibles, con el objetivo de motivar y movilizar a toda la sociedad en la lucha contra la Siniestralidad Laboral.

- Jornadas Técnicas. Se han programado Jornadas Técnicas que han tratado sobre diversos aspectos relativos a la normativa, condiciones de trabajo y siniestralidad laboral en todos los sectores profesional de la Comunidad.
- Actuaciones en centros educativos. Se ha desarrollado un programa en el que se abordó el problema de la prevención de riesgos laborales a través de charlas dirigidas y proyección de vídeos.
- Difusión de una publicación dirigida a los alumnos que trate los diversos temas preventivos adaptados al medio al que va dirigido.

En Castilla la Mancha, el conjunto de actividades y recursos utilizados para formar en prevención se recoge en el Plan de Acciones para la Seguridad y Salud de Castilla La Mancha. En este sentido, se han llevado a cabo las siguientes acciones:

- Promover campañas institucionales en colaboración con los medios de comunicación de difusión regional.
- Realización de jornadas y campañas específicas de sensibilización de la sociedad sobre la importancia de la seguridad y la salud en el trabajo.
- Se han programado convocatorias para celebrar concursos de carteles, fotografías, guías de buenas prácticas preventivas, premios dirigidos a quienes hayan destacado especialmente en la labor preventiva, y así ayudar a inculcar la cultura de prevención.

De forma práctica, desde esta administración pública, se ha diseñado un juego multimedia sobre educación en valores para pensar y actuar en el deporte y en la vida, titulado “Juego limpio”. “Juego limpio” también está al alcance de cualquier internauta en la siguiente dirección web:

[www.jccm.es/educacion/deportes/juego\\_limpio/juego\\_limpio.html](http://www.jccm.es/educacion/deportes/juego_limpio/juego_limpio.html)

En el Gobierno de la Rioja, la cultura de prevención de riesgos laborales, desde una perspectiva educativo-formativa, viene dado por la campaña de prevención de riesgos laborales “Ojito mira bien”. En esta campaña se ha editado un material educativo que incluye un cómic, un cuaderno de actividades, tres puzzles y un juego de parejas de fichas. También se encuentra una aplicación educativa multimedia titulada “El Medallón de la Fortuna” dirigida a jóvenes para fomentar la prevención de riesgos laborales de forma lúdica. Este programa educativo multimedia se encuentra alojada en la página web <http://medallondelafortuna.larioja.org/>.

Por parte de la Comunidad Foral de Navarra, se han editado folletos informativos sobre la Red Europea de Escuelas Promotoras de la Salud, denominados “Promoción de la salud en los centros escolares”, “Red Navarras de Escuelas Promotoras de Salud”. Para facilitar la formación y promoción de la cultura de prevención en los centros escolares, desde el Departamento de Educación se hace una convocatoria anual para que los centros escolares puedan participar en el proyecto de la Red Europea. La participación otorga al centro, financiación, material multimedia y documental para iniciar el proceso de integración y formación en materia preventiva.

La campaña de promoción y formación de la prevención en el ámbito escolar en Cantabria, es a través de la recopilación de trabajos gráficos y redacciones realizadas por los alumnos. Esta recopilación nace a través de la campaña “Cuida tu vida: prevención de los accidentes laborales”, cuya finalidad, es ilustrar colaboraciones gráficas y redacciones transmitiendo un mensaje de prevención a la sociedad. Texto que recoge reflexiones de estudiantes sobre prevención de riesgos laborales. También existe una “Guía de salud laboral para jóvenes” que se encuentra ubicada en la página de Internet [www.ugt.es/cantabria/saludlaboral/manuales/gjuventud.pdf](http://www.ugt.es/cantabria/saludlaboral/manuales/gjuventud.pdf)

Por su parte, en Canarias se desarrolla una campaña de sensibilización en prevención de riesgos laborales que ofrece diversos juegos virtuales, comics, videos y visitas con el fin de acercar a los escolares a la cultura preventiva. Es este sentido, la elaboración y desarrollo de esta campaña denominada “Campaña de sensibilización escolar: Estudia y juega con seguridad”, intenta generar una concienciación preventiva como instrumento para alcanzar una mejora en la salud laboral futura. Al colectivo docente se les facilita de herramientas y medios adecuados a través del portal interactivo que se ha diseñado para este evento a través de guías de apoyo al profesorado, encuestas de valoración de riesgos, descargas de vídeos y documentación gráfica, etc.

Para terminar, en las Islas Baleares se ha puesto en práctica la campaña europea por la seguridad y salud en el trabajo plasmado en un concurso dirigido a centros educativos, bajo el título “Crèixer amb seguretat: jove realitzador europeu de l'any” en el que pueden participar adolescentes y jóvenes donde elaboran de un corto documental, un anuncio de televisión, un boletín de noticias, etc. También existen otras iniciativas institucionales que, a continuación, se exponen de forma resumida:

1. Escola, salut i feina, per una cultura de la prevenció. Guía para jóvenes. [www.conc.es/ensenyament/salut/CURS/ESCOL~26.PDF](http://www.conc.es/ensenyament/salut/CURS/ESCOL~26.PDF)
2. Accidents a la llar: per què ocorren? Com evitarlos? (también en castellano). [http://treballiformacio.caib.es/portal/m7ser/publi/accidentes\\_hogar\\_es.pdf](http://treballiformacio.caib.es/portal/m7ser/publi/accidentes_hogar_es.pdf). Entrega gratuita al Servicio de Ocupación de las Islas Baleares (SOIB) y en la Conselleria de Treball i Formació de Mallorca, Menorca, Ibiza y Formentera.
3. Consells de prevenció per a nins y Viure en seguretat. Folletos para 1er y 2º ciclo de Educación Primaria. Consejos de prevención para niños. [www.caib.es/govern/sac/fitxa.ca.jsp?codi=19372](http://www.caib.es/govern/sac/fitxa.ca.jsp?codi=19372)
4. Alteraciones de la voz en la profesión docente. Texto. Dirección web: [http://treballiformacio.caib.es/portal/m6mgr\\_veu.ca.htm](http://treballiformacio.caib.es/portal/m6mgr_veu.ca.htm)

Para concluir con nuestro análisis, debemos estudiar la **formación en prevención** de riesgos laborales como medio o recurso para adquirir valores seguros y saludables. En este sentido, hemos obtenido información sobre el tipo de agentes formadores implicados para enseñar prevención y, de forma más específica, qué tipo de formación se ha desarrollado en las diferentes iniciativas institucionales para formar en prevención al profesorado.



En relación al tipo de agente que ha impartido formación en las diferentes campañas institucionales, en Andalucía, País Vasco, Madrid y Navarra se realiza a través del profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención. En este tipo de actuación, el profesorado ha recibido una formación “permanente” dirigida a contenidos básicos como: seguridad, higiene y ergonomía y psicología en la escuela, a través de los cursos monográficos que se han impartido desde las diferentes campañas institucionales. De forma específica, en Andalucía, las sesiones formativas y de sensibilización dirigidas al profesorado tienen una hora de duración e irán dirigidos a los profesores de los centros educativos seleccionados por las Consejerías de Empleo y Educación de la Junta de Andalucía. Para impartir las sesiones se emplea como herramienta didáctica la Guía para el Profesorado de Educación Secundaria.

En el caso de la Comunidad de Madrid, es importante destacar la creación de un grupo de expertos formado por técnicos del Instituto Regional para la Seguridad y la Salud y personal de la Consejería de Educación y Asuntos Sociales, denominado “Grupo de Trabajo de Educación”. La formación y orientación que recibe el profesorado es ofertada desde los CEPs a través de este Grupo de Trabajo de Educación. También es relevante comentar que en Navarra, la formación se hace con la ayuda de un grupo de expertos que asesoran en materia de salud y educación y la formación que recibe el profesorado sigue la misma dinámica de trabajo.

En Comunidades Autónomas como Murcia, Castilla y León, Galicia, Cataluña, La Rioja, Canarias y las Islas Baleares, la formación en prevención en el aula lo realiza el profesor tutor utilizando los diferentes materiales y recursos que se obtienen de las campañas institucionales. En este sentido, la formación e información recibida, para poder enseñar prevención al alumnado, es de carácter permanente y se ha originado desde las actividades formativas y de orientación que se desarrollan desde las propias campañas (los contenidos preventivos recibidos son similares a los anteriores).

Por su parte, en Castilla La Mancha, Extremadura, Comunidad Valenciana y Aragón, es un agente externo especialista en prevención con una mayor formación técnica y una menor carga didáctica (procedente de alguna mutua de accidentes, servicio de prevención de empresas, fundaciones, administración pública, etc.), el que realiza labores formativas en esta materia y cuyos contenidos preventivos que necesita para enseñar son: seguridad, higiene y ergonomía-psicología en la escuela y el en trabajo, gestión de la prevención y sobre todo, estrategias didácticas para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención en la formación técnica. Solamente en Asturias, la formación se realiza por parte de un agente externo especialista en prevención con una formación técnica y una fuerte carga didáctica. La estructura del programa de formación tanto al alumnado como al profesorado viene determinado por la explicación de un técnico de prevención de alguna mutua de accidentes sobre los riesgos más comunes, cómo evitarlos y cómo prevenir los accidentes laborales. Posteriormente visitan una sala de equipos de protección individual, explicándoles para qué sirve cada uno y haciendo hincapié en la necesidad de utilizarlos ante determinados riesgos. Finalmente, también se les explica cómo prevenir enfermedades y accidentes relacionados con el trabajo bajo el prisma socio-sanitario y para terminar, se les da una charla de primeros auxilios.

# CAPÍTULO 8

## Situación de la cultura de prevención en los centros escolares

1. INTRODUCCIÓN	219
2. IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE	220
2.1. Edad, sexo y cargo desempeñado	220
2.2. Experiencia del colectivo docente	223
2.3. Labor docente y materia impartida	224
2.4. Características del Centro Educativo	227
3. CONSIDERACIÓN E IMPORTANCIA DE LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA	228
3.1. Significado de la prevención de riesgos laborales en el aula	229
3.2. Nivel de aplicación de la prevención de riesgos laborales en los centros educativos	231



# CAPÍTULO 8

## SITUACIÓN DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se muestra las características propias que identifican socio-educativamente al profesorado junto con su opinión acerca de la prevención de riesgos laborales entendida desde una perspectiva actual y práctica. ¿Tiene importancia la prevención de riesgos laborales en los centros educativos?, ¿es significativa para la comunidad educativa la enseñanza de la prevención en la escuela?, ¿constituye la prevención de riesgos laborales un tema importante con alto potencial educativo?.

Estos y otros muchos interrogantes se irán despejando a lo largo del trabajo, según vayamos mostrando los resultados derivados del análisis de la información recogida, en este caso, mediante el cuestionario aplicado al profesorado. Los resultados se han obtenido tras aplicar un análisis descriptivo a la información derivada de la aplicación de nuestro instrumento de recogida de datos denominado “*Aprender a crecer con seguridad: Bases para la creación de una cultura preventiva en la escuela*”.

La estructura que damos a la presentación de resultados del análisis de la información obtenida se desarrolla en base a dos grandes apartados, en primer lugar, estudiaríamos las *variables de identificación* correspondientes al profesorado objeto de estudio (Edad, sexo, cargo desempeñado, experiencia del profesorado, labor docente, materia impartida y las características del centro donde ejerce su actividad profesional). En segundo lugar, analizaríamos la información que muestran los datos referida a la opinión que tiene el profesorado respecto a la importancia, significado y situación actual de la *cultura de prevención de riesgos laborales en la escuela*.

La información analizada se presentará en tablas de frecuencia a partir de dos modelos diferentes que corresponden con las formas de análisis de la información obtenida. Respecto a los datos referidos a la “identificación” del profesorado cabe destacar que junto con las tablas de frecuencias, también las presentamos de forma gráfica.

El diseño de las tablas se estructura en tres columnas, la situada a la izquierda se refiere a las categorías, la central al número de personas que ha seleccionado una determinada categoría y la de la derecha al porcentaje obtenido. En este tipo de tablas de frecuencias situamos los datos que ayudarán a identificar al colectivo docente que ha constituido la muestra de estudio. Saber quiénes son, conocer su edad, el bagaje cultural que poseen, su campo de especialidad, el nivel o etapa donde desempeñan su labor profesional, la experiencia docente que avala sus opiniones, todo ello, representa una información de primer orden que nos ayudará a comprender sus aportaciones, dotándolas de significado.

En el apartado de “la importancia y significado de la cultura de prevención en los centros escolares”, la visualización de las tablas de frecuencias está referida a puntuaciones (N) y porcentajes obtenidos (%) alcanzadas en cada uno de los ítems. Cabe destacar que en este último apartado, en el análisis e interpretación de la información exhibida en las tablas de frecuencia, se ha optado por mostrar unidos los porcentajes de los grados Nada y Poco y los de Bastante y Mucho por entender que facilita la comparación y dota de claridad a la presentación (patrón seguido en las tablas de frecuencias que se encuentran en los posteriores capítulos de la investigación).

La escala de valoración de estas tablas oscila entre los grados “Nada=N”, “Poco=P”, “Bastante=B” y “Mucho=M”. Paralelamente, se muestra la “Media” (M) de las respuestas obtenidas por el colectivo docente encuestado y, finalmente, la “Desviación típica” (SD) que muestra el grado de homogeneidad y/o dispersión de la respuesta. Cabe destacar que en las casillas destinadas a las puntuaciones de valoración de las variables, situamos en la parte inferior el número de veces que los profesores la han puntuado y debajo se encuentra entre paréntesis el porcentaje obtenido.

## **2. IDENTIDAD DEL COLECTIVO DOCENTE**

En este apartado señalaremos los resultados obtenidos en función de las variables independientes criterio (Edad, sexo, cargo, experiencia, nivel educativo, labor en equipo docente y departamento, tipo de centro y nivel socioeconómico) analizadas de forma descriptiva en nuestra investigación

### **2.1. Edad, sexo y cargo desempeñado**

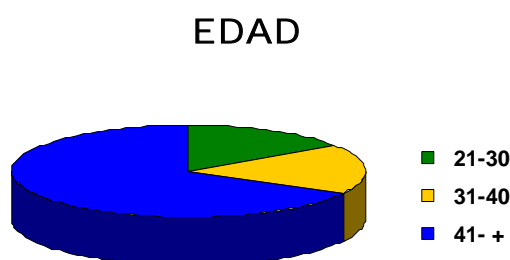
Una primera información de la que partimos es la relativa a la edad de los profesores que constituyen la muestra de estudio. Los datos se articulan en la tabla nº 27.

**TABLA N° 27**  
**Edad de los profesores que configuran la muestra**

<b>EDAD</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. 21-30</b>	39	15,3
<b>2. 31-40</b>	45	17,6
<b>3. 41 o más</b>	174	67,1
<b>Total</b>	258	100

La edad de los profesores está comprendida en un amplio intervalo que abarca a sujetos jóvenes desde los veintiún años de edad, hasta los que cuentan con cuarenta y uno y más años. En cualquier caso, están representadas las diferentes etapas de vida con su correspondiente experiencia, hecho importante porque dará la posibilidad de conocer las aspiraciones, inquietudes, expectativas propias de los distintos ciclos vitales. De forma clara aparece en el gráfico n° 1.

**GRÁFICO N° 1**



Como se puede observar el número de sujetos integrantes de la muestra va creciendo gradualmente de acuerdo a la edad. El primer intervalo (21-30) es el que cuenta con menor número de sujetos (15,3%) hecho totalmente lógico teniendo en cuenta que, por pronto que se obtenga la Diplomatura en Magisterio, no es antes de los veinte años, ello, unido al período dedicado a oposiciones, conlleva un tiempo que no permite la incorporación al trabajo de manera inmediata. El mayor número de sujetos se sitúa en el intervalo comprendido entre los cuarenta y uno y más años de edad (67,1 %). Por lo general en los años de experiencia docente, la edad corre paralela, con lo cual, nos hallaremos con un gran número de sujetos con prolongadas y variadas vivencias que aportarán, sin duda, unos juicios bien fundados en la experiencia. Otro aspecto que nos muestran los datos son los relativos al “sexo” que exponemos en la tabla n° 28:

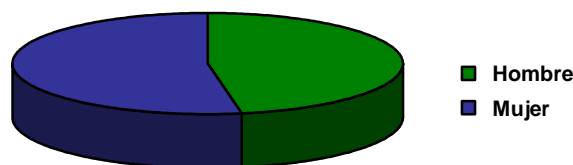
**TABLA N° 28**  
**Sexo de los profesores muestra de estudio**

<b>SEXO</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Hombre</b>	122	47,3
<b>2. Mujer</b>	136	52,7
<b>Total</b>	258	100

Dada la información mostrada, es destacable, que más de la mitad de la muestra se corresponde con el colectivo femenino ya que es la categoría que mayor porcentaje de participación ha obtenido (52,7%). Entre tanto, en el colectivo masculino ha obtenido una participación del 47,3%. La información la presentamos en el gráfico n° 2 para una mejor visualización:

**GRÁFICO N° 2**

**SEXO**



Finalmente, queda mostrar lo relativo a los datos correspondientes al “cargo desempeñado” por los docentes en los centros educativos estudiados (tabla n° 29):

**TABLA N° 29**

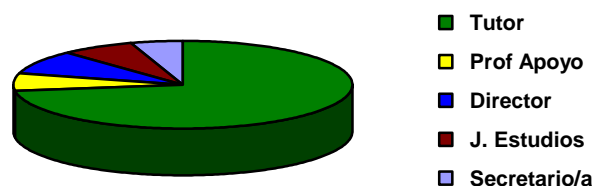
**Cargo ocupado por los profesores de la muestra**

<b>CARGO DESEMPEÑADO</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Tutor</b>	188	72,9
<b>2. Profesor Apoyo</b>	16	6,2
<b>3. Director</b>	23	8,9
<b>4. J. Estudios</b>	18	7
<b>5. Secretario</b>	13	5
<b>Total</b>	258	100

Podemos observar en la tabla que la muestra de estudio está configurada por una doble vertiente de cargos que implicarán funciones diferentes, responsabilidades diversas, etc. De una parte, los tutores y profesores de apoyo, ejemplos del trabajo práctico, diario y continuo con el alumnado; de otra, el equipo directivo, integrado por diferentes cargos que desempeña una labor de gestión y dinamización del centro y del profesorado en general. Este hecho aportará rica y variada información pues, lógicamente, aparecerá matizada desde diferentes ópticas y perspectivas que, sin duda, dotarán al estudio de una riqueza particular. Entre los diferentes cargos de gestión se encuentra el Director, Jefe de Estudios y Secretario. Todos ellos quedan representados de forma clara en el gráfico n° 3.

**GRÁFICO N° 3**

**CARGO**



En cualquier caso, el colectivo mas representado en esta investigación es el de Tutores, con un 72,9 %. Esto nos aporta una información muy valiosa puesto que desde su experiencia en el aula conocen estrategias, dominan el conocimiento teórico-práctico, etc., esto permitirá una enseñanza ajustada sobre el tratamiento de la prevención. El Equipo Directivo, en su conjunto, tiene una representación aproximada del 21%, implicando una aportación imprescindible y de gran riqueza en la propia gestión, impulso y dinamización de nuestros objetivos en esta investigación.

Es importante destacar que, prácticamente, todos ejercen paralelamente la docencia, por tanto, las opiniones de los que asumen varios cargos harán una doble aportación, una, referida a su experiencia como docentes en el aula, otra, supone el valor añadido y, más específico, que representa la visión que da el desempeño de cargo directivo.

## 2.2. Experiencia del colectivo docente

En este apartado, se exponen los datos relativos a los “años de experiencia” y también los “niveles educativos”, donde los sujetos ejercen su labor profesional. En primer lugar, se muestran (tabla nº 30) los años de docencia de los profesores.

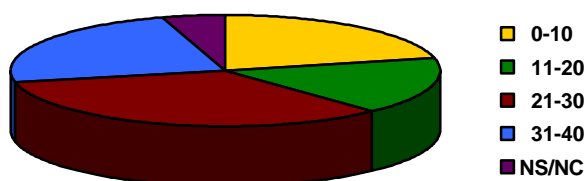
**TABLA Nº 30**  
**Años de docencia de los profesores encuestados**

<b>AÑOS DE DOCENCIA</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. 1-10</b>	55	21,3
<b>2. 11-20</b>	43	16,7
<b>3. 21-30</b>	87	33,7
<b>4. 31-40</b>	61	23,6
<b>5. NC</b>	12	4,7
<b>Total</b>	258	100

Los “años de docencia” se han agrupado en diferentes intervalos que cubren el número total de casos obtenidos. En este sentido, podemos observar que el mayor porcentaje viene representado por los docentes que han desarrollado su labor profesional durante un periodo que oscila entre los 21 a 30 años (33,7 %), seguido de los que cuentan con 31 a 40 años (23,6 %). De forma clara se expone en el gráfico nº 4.

**GRÁFICO Nº 4**

### AÑOS DOCENCIA





Destacamos estas dos categorías porque en ellas se representan a los profesores con experiencia consolidada e importante de cara a la comunidad educativa, peso específico en la toma de decisiones del centro, etc. También, es importante destacar, el colectivo docente que se encuentra en el intervalo de experiencia de 1-10 años, con un 21,3 %, ya que, su participación viene a reflejar una potencialidad tanto a nivel profesional como personal y su implicación en procesos de mejora y cambio, desde una perspectiva socio-educativa.

Los datos relativos a los “niveles educativos” donde ejercen los profesores su labor, se sitúan en la tabla nº 31. Ésta, aparece configurada por cuatro categorías de respuesta, Infantil, Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y “No Contesta”.

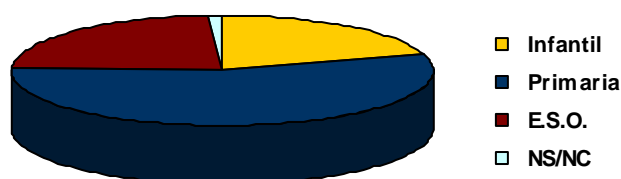
**TABLA Nº 31**  
**Niveles educativos donde trabajan los profesores encuestados**

NIVELES EDUCATIVOS		
Categorías	N	%
1. Infantil	52	20,2
2. Primaria	144	55,8
3. Secundaria Oblig.	61	23,6
4. NC	1	0,4
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>

Como podemos observar en la muestra de estudio, están representados todos los “niveles educativos” de carácter obligatorio. Es el de “Educación Primaria” el que destaca sobre los demás (55,8 %), seguido de la “Educación Secundaria Obligatoria” (23,6 %) y “la Educación Infantil” con un 20,2 %. Se puede apreciar en el gráfico nº 5.

**GRÁFICO Nº 5**

**NIVELES**



De todo lo expuesto, derivamos que de los sujetos que constituyen la muestra, prácticamente la mitad son maestros con una dilatada experiencia. Tener en cuenta este hecho es importante ya que las opiniones, sugerencias, que realicen, contarán con la garantía que supone la sabiduría adquirida con los años de docencia, entendiendo que pueden ser más realistas y ajustadas a las necesidades de la situación educativa.

**2.3. Labor docente y materia impartida**

En la siguiente tabla se representa al colectivo docente agrupado en “equipos docentes” (Infantil y Primaria) y en Departamentos o Seminarios (E.S.O.).

**TABLA N° 32**  
**Labor Docente en Equipos Docentes y Departamentos**

<b>LABOR EN EQUIPOS DOCENTES</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Infantil</b>	65	24,1
<b>2. Primaria</b>	105	43,4
<b>3. Etapas y/o Ciclos</b>	30	13,2
<b>LABOR EN DEPARTAMENTOS</b>		
<b>1. Lengua y Lit.</b>	6	2
<b>2. Matemáticas</b>	9	3,5
<b>3. Idiomas</b>	14	4,3
<b>4. Tecnología</b>	14	4,3
<b>5. Filosofía</b>	4	1,6
<b>6. Física y Química</b>	2	0,4
<b>7. Educación Física</b>	6	2
<b>8. CC Sociales</b>	3	1,2
<b>Total</b>	258	100

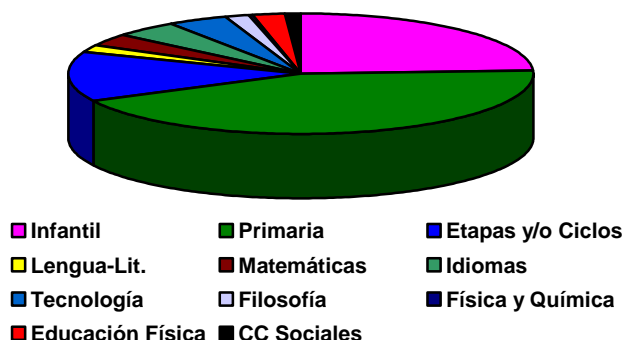
Aparecen los profesores que han indicado estar integrados en las diferentes etapas, ciclos y departamentos, en función del nivel educativo. En este sentido, observamos la implicación de un 43,4 % del profesorado que se encuentra entre los tres ciclos de Educación Primaria, en el momento de realizar la recogida de datos.

Destacar la existencia de un 24,1 % de aquellos profesores que trabajan en la actualidad la Educación Infantil. También podemos observar la aparición de puntuaciones en la categoría “Etapas y/o Ciclos”; esto quiere decir que el profesorado también desempeña su labor tanto en Infantil como en Primaria (13,2%). Por último, hallamos un porcentaje del 19,3 % que se refiere a docentes que se inscriben en niveles de Educación Secundaria Obligatoria. La labor docente en éste nivel viene configurada por los Departamentos o Seminarios que en nuestra tabla n° 32 se muestra con una gran variedad de especialidades o áreas de estudio.

Aunque sin notables diferencias, ordenados de mayor a menor aparece el departamento de Idiomas (4,3%) junto con el departamento de Tecnología (4,3%). Le sigue el departamento de Matemáticas (3,5%), Lengua y Literatura (2%) y Educación Física y Deportiva (2%). Finalmente el departamento de Filosofía (1,6%), Ciencias Sociales (1,2%) y Física y Química (0,4%).

Interesa resaltar que los sujetos integrantes en éstos departamentos son especialistas en su materia, y esto es importante, ya que, sus opiniones serán de un amplio alcance y enriquecerán el estudio haciendo posible el hecho de contar con una información muy completa derivada de las diversas perspectivas que representa cada una de las áreas curriculares.

**GRÁFICO N° 6**  
**LABOR DOCENTE**



Completamos la información anterior indicando las materias que imparten (tabla n° 33) los docentes encuestados:

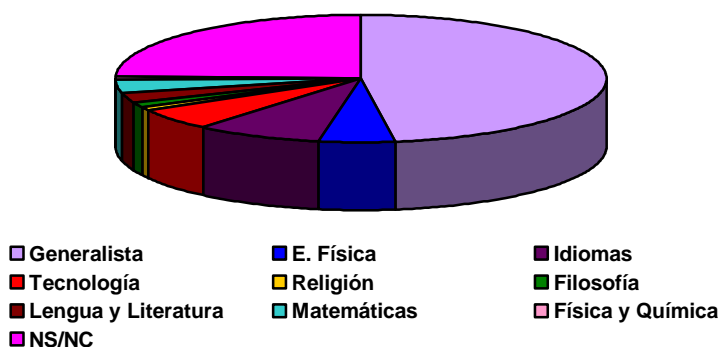
**TABLA N° 33**  
**Materias impartidas por los profesores**

<b>MATERIAS</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Generalista</b>	123	47,7
<b>2. Educación Física</b>	13	5
<b>3. Idiomas</b>	22	8,5
<b>4. Tecnología</b>	14	5,4
<b>5. Religión</b>	2	0,8
<b>6. Filosofía</b>	4	1,6
<b>7. Lengua y Lit.</b>	6	2,3
<b>8. Matemáticas</b>	9	3,5
<b>9. Física y Química</b>	2	0,8
<b>10. NC</b>	63	24,4
<b>Total</b>	258	100

Podemos observar que el porcentaje más elevado se encuentra en la categoría “generalista” con un 47,7%, indicando que existe una mayor representación del colectivo docente cuya labor se desarrolla en niveles de Educación Infantil y Primaria. El resto de categorías que definen el apartado de “materias” se diversifica de forma regular en aquellas como Educación Física (5%), Idiomas (8,5%) y Tecnología (5,4%), el resto quedan emplazadas a mínimos porcentajes, entre ellos, la materia de Religión (0,8%), Filosofía (1,6%), Física y Química (0,8%). Es importante destacar la presencia de especialistas en un elevado número de materias o asignaturas. En el gráfico n° 7, se expone de forma clara, los resultados obtenidos, para así tener una visión de conjunto.

## GRÁFICO N° 7

### MATERIA



## 2.4. Características del Centro Educativo

En este apartado, identificamos el tipo de centro educativo mostrando los datos en la tabla n° 34.

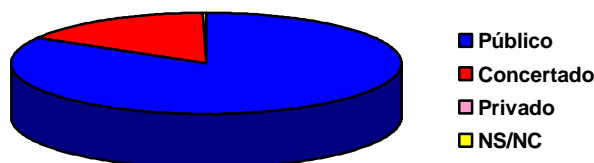
**TABLA N° 34**  
**Tipo de centro escolar**

TIPO DE CENTRO		
Categorías	N	%
1. Público	215	83,3
2. Concertado	42	16,3
3. Privado	0	0
4. NC	1	0,4
<b>Total</b>	<b>258</b>	<b>100</b>

Hemos planteado esta cuestión con la idea de averiguar si el carácter de “público” o “privado-concertado” influye de alguna forma en la actuación y actitud del colectivo docente frente a la necesidad, importancia, etc. de integrar el tema relativo a prevención de riesgos laborales en la cultura del centro.

## GRÁFICO N° 8

### TIPO DE CENTRO



En el gráfico n° 8 puede observarse que predominan los profesores que prestan sus servicios en centros de carácter público, constituyendo éstos el 83,3 % del total. Por

el contrario, el profesorado que ejerce su labor profesional en centros de carácter privado-concertado refleja un 16,3 %, del total de la muestra.

Finalmente, en la tabla nº 35, se exponen los datos relativos al “nivel socioeconómico” de los alumnos que el profesorado percibe en el centro educativo donde se encuentra ejerciendo su labor profesional.

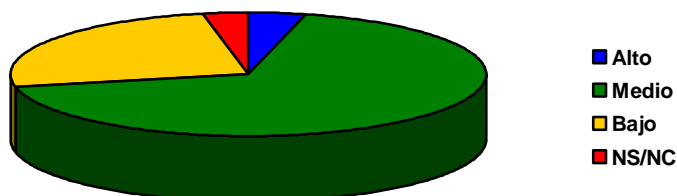
**TABLA Nº 35**  
**Nivel socioeconómico de los centros escolares**

<b>NIVEL SOCIOECONÓMICO</b>		
<b>Categorías</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>1. Alto</b>	10	3,9
<b>2. Medio</b>	175	67,8
<b>3. Bajo</b>	65	25,2
<b>4. NS/NC</b>	8	3,1
<b>Total</b>	258	100

Interpretando los datos obtenidos, sólo un 3,9 % de los docentes encuestados, asegura que sus alumnos pertenecen a un nivel socioeconómico alto. La mayoría del colectivo docente (67,8%) indica que los alumnos de su centro poseen un nivel socioeconómico medio. Una cuarta parte del profesorado percibe al alumnado como perteneciente a un nivel socioeconómico bajo (25,2%).

**GRÁFICO Nº 9**

**NIVEL SOCIOECONÓMICO**



En definitiva, como puede observarse en el gráfico nº 9, predominan los centros con alumnos de nivel socioeconómico medio y, como ya se ha demostrado en la tabla nº 9, los centros escolares a los que pertenecen los profesores estudiados son mayoritariamente de carácter público.

**3. CONSIDERACIÓN E IMPORTANCIA DE LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA**

En esta dimensión de análisis lo más importante para nuestra investigación es extraer e interpretar la información relativa a la importancia, significado y situación actual de la cultura de prevención en los centros educativos. Las variables que conforman esta dimensión la subdividimos en dos campos:

- Consideración en la escuela de la cultura de prevención, importancia, significado y ventajas de la prevención de riesgos laborales en el aula.
- Nivel de aplicabilidad del tratamiento de la prevención en el centro educativo.

### 3.1. Significado de la prevención de riesgos laborales en el aula

En este ámbito de análisis, la opinión del profesorado se adentra en la consideración de la prevención de riesgos laborales desde una triple perspectiva. En primer lugar estaríamos hablando de la concepción que tiene el colectivo docente ante este nuevo contenido a enseñar en el aula (tabla nº 36), la importancia que pueda tener la prevención de riesgos laborales en el centro educativo (tabla nº 37) y las ventajas que se derivan del tratamiento de la prevención (tabla nº 38). Damos paso al comentario de cada una de ellas.

**TABLA Nº 36**  
**Conceptualización de la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Enriquecimiento del currículo	4 (1,6)	20 (7,8)	143 (55,4)	86 (33,3)	5 (1,9)	3,22	0,656
Aprendizaje significativo	2 (0,8)	30 (11,6)	149 (57,8)	71 (27,5)	6 (2,3)	3,14	0,642
Cambio positivo en la realidad laboral	1 (0,4)	31 (12)	156 (60,5)	64 (24,8)	6 (2,3)	3,12	0,615
Contenido interdisciplinar	1 (0,4)	40 (15,5)	142 (55)	67 (26)	8 (3,1)	3,10	0,660
Calidad de vida profesional y laboral	6 (2,3)	39 (15,1)	134 (51,9)	71 (27,5)	8 (3,1)	3,08	0,729

El análisis descriptivo realizado nos ha permitido extraer una información muy significativa que orienta de forma clara el pensamiento del profesorado. En esta línea, podemos interpretar que existe un valor de acuerdo muy importante en la **consideración de la cultura de prevención de riesgos laborales en la escuela**.

El profesorado con un 88,7% considera que la prevención de riesgos laborales es un contenido valioso que “enriquecería el currículo” y la formación. Paralelamente coinciden (85,3%) en que la cultura de prevención también se define como un contexto formativo que generaría un “aprendizaje significativo” de la realidad laboral interpretándose como un elemento de participación activa que ayudaría a lograr un “cambio positivo en la realidad laboral”.

Aspecto interesante a destacar (81%) es que la prevención de riesgos laborales puede enseñarse como un “contenido interdisciplinar”, amplio e integrador a través de un espacio de formación, innovación y creación, entendido en términos de “calidad de vida profesional y laboral” (79,4%). Las puntuaciones medias obtenidas oscilan entre 3,22 y el 3,08, interpretándose unos valores de acuerdo importantes en las afirmaciones que se exponen.

Por lo tanto, podemos considerar que en opinión del profesorado la prevención de riesgos laborales es un contenido valioso y muy importante en el funcionamiento e

impulso de la cultura de la prevención en la enseñanza. Este hecho tiene una consideración elevada porque es un aspecto a tener en cuenta en la sociedad actual como consecuencia de los altos valores de siniestralidad laboral.

**TABLA N° 37**  
**Necesidad e importancia de la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Para la Sociedad		24 (9,3)	116 (45)	116 (45)	2 (0,8)	3,35	0,647
En el Centro educativo	2 (0,8)	43 (16,7)	124 (48,1)	82 (31,8)	7 (2,7)	3,13	0,715
Desarrollo del sujeto		28 (10,9)	140 (54,3)	86 (33,3)	4 (1,6)	3,22	0,631

Situados en la tabla n° 37, observamos que no se han valorado prácticamente los grados inferiores “Nada” y “Poco” de la escala. Las respuestas se han concentrado en los grados superiores representados por “Bastante” y “Mucho”. En esta ocasión es el grado “Bastante” el que obtiene porcentajes más elevados salvo en la primera variable que existe coincidencia con el grado “Mucho”.

**Trabajar la prevención de riesgos laborales en el aula es considerado importante y necesario** en opinión del profesorado porque a la larga resultaría eficaz para la “sociedad” (90% y 3,35 de media) y más concretamente, ayudaría al alumnado a lograr un “desarrollo integral de la personalidad” manifestado en un equilibrio emocional y preparación para la vida (87,6% y 3,22 de media). También es importante destacar para el profesorado la necesidad y la importancia de enseñar prevención de riesgos laborales ya que el “centro educativo” se beneficiaría de sus efectos ganando en seguridad (79,9% y 3,13 de media).

A continuación nos centraremos en las ventajas de la prevención de riesgos laborales como elemento cultural a enseñar y formar a nuestros escolares (tabla n° 38).

**TABLA N° 38**  
**Ventajas de la prevención en los centros escolares**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	NC		
Reducir siniestralidad laboral	4 (1,6)	29 (11,2)	136 (52,7)	86 (33,3)	3 (1,2)	3,19	0,691
En el Mundo laboral	6 (2,3)	55 (21,3)	127 (49,2)	66 (25,6)	4 (1,6)	2,99	0,757
Eficacia en el puesto de trabajo	5 (1,9)	40 (15,5)	129 (50)	79 (30,6)	5 (1,9)	3,11	0,733
Adquisición de "herramientas" básicas	13 (5)	70 (27,1)	113 (43,8)	52 (20,2)	10 (3,9)	2,82	0,820
Exclusión social y laboral	29 (11,2)	89 (34,5)	79 (30,6)	52 (20,2)	9 (3,5)	2,61	0,943

La información que la tabla n° 38 aporta respecto a las **ventajas o posibilidades que se obtienen en la enseñanza de la prevención en el aula**, demuestra que los porcentajes predominantes son los relativos a “bastante-mucho”. Para el profesorado

una de las ventajas más importantes que se derivan de la enseñanza de la prevención de riesgos laborales es la reducción en el número de “siniestralidad laboral” a medio y largo plazo (86%), obteniéndose una media del 3,19. También es de resaltar que la prevención de riesgos laborales en el aula fomentaría la “eficacia” en el desempeño futuro de un “puesto de trabajo”, aspecto en el que el colectivo docente coincide en un elevado nivel de acuerdo (80,6%) y una media del 3,11.

En un segundo término, el profesorado coincide que la prevención de riesgos laborales “mejoraría las relaciones y el contacto con el mundo laboral” de alumnos/as y docentes (74,6% con una media del 2,99) y la “adquisición de "herramientas" básicas” para acceder al mundo laboral (64%). Es importante destacar que la mitad del colectivo docente (50,8%) está “bastante-muy” de acuerdo en que trabajar la prevención en el aula evitaría la “exclusión social y laboral” del alumno/a en el mundo del trabajo.

### 3.2. Nivel de aplicación de la prevención de riesgos laborales en los centros educativos

En este apartado nos interesa el nivel de aplicación en el que se encuentra la cultura de prevención desde una perspectiva práctica y cotidiana en los centros educativos. En la tabla nº 39, los porcentajes más elevados se encuentran entre los grados “Nada y Poco”, el grado “Nada” ha experimentado un aumento considerable respecto a las anteriores tablas de frecuencias. El grado “Mucho” ha descendido notablemente.

**TABLA Nº 39**  
**Aplicabilidad de la prevención en centros**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Utilización de términos preventivos	76 (29,5)	137 (53,1)	31 (12)	8 (3,1)	6 (2,3)	1,88	0,735
¿Se han producido incidentes?	83 (32,2)	106 (41,1)	51 (19,8)	16 (6,2)	2 (0,8)	2	0,881
¿Es oportuno enseñar prevención?	13 (5)	19 (7,4)	159 (61,6)	65 (25,2)	2 (0,8)	3,07	0,726
Compromiso en el centro	58 (22,5)	112 (43,4)	58 (22,5)	18 (7,3)	12 (4,7)	2,14	0,863
Realización de actividades	74 (28,7)	118 (45,7)	44 (17,1)	15 (5,8)	7 (2,7)	2	0,843
¿Se trabaja en el aula?	91 (35,3)	119 (46,1)	33 (12,8)	7 (2,7)	8 (3,1)	1,82	0,761
Recursos en el centro	101 (39,1)	114 (44,2)	24 (9,3)	5 (1,9)	14 (5,4)	1,72	0,721
Relaciones con otros centros	172 (66,7)	60 (23,3)	8 (3,1)	3 (1,2)	15 (5,8)	1,34	0,607
Coordinación con la administración	116 (45)	105 (40,7)	48 (7)	3 (1,2)	16 (6,2)	1,61	0,678
Impacto en el centro educativo	85 (32,9)	134 (51,9)	24 (9,3)	5 (1,9)	10 (3,9)	1,79	0,692

La opinión del profesorado, en cuanto al nivel de **aplicación que tiene en la actualidad la prevención de riesgos laborales en los centros educativos** y de forma concreta en el trabajo diario del aula con los escolares, ha experimentado un giro importante en las respuestas llamando poderosamente nuestra atención ya que la



valoración se centra básicamente en términos de “Nada-Poco”. A ello cabe mencionar la excepción que la tercera variable relativa a si “es oportuno enseñar cultura de prevención a los escolares” donde prima el grado “bastante-muy” de acuerdo (86,8% y con una media del 3,07). Es importante destacar que en la actualidad prevalece una negativa existencia -en términos de “nada-poco”- en las “relaciones conjuntas con otros centros escolares” para trabajar la prevención de riesgos laborales (90% y una media del 1,34).

La cuestión de que si existe “coordinación con la administración” en materia de prevención de riesgos laborales, ha obtenido un grado de respuesta bastante similar al anterior, traduciéndose en un 85,7% (una media del 1,61), esto quiere decir, que es escasa la colaboración con la administración en el desempeño y desarrollo de actividades, planes de formación, etc., en el centro educativo.

En un segundo término, aunque coincidiendo en gran medida, con los niveles de respuesta expuestos anteriormente, cuestiones como si cuentan con los “recursos necesarios” para impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro, junto con si se “trabaja en el aula” con los escolares la prevención de riesgos laborales, muestran porcentajes que oscilan entre el 83,3% y el 81,4%, respectivamente.

De ahí se interpreta que el colectivo docente escasamente cuenta con los recursos apropiados para impulsar la prevención en el centro y con lo cual, implica tener dificultades a la hora de trabajar la prevención con los escolares. De ello se podría derivar que resultará difícil poder fomentar la cultura de prevención si no se tienen recursos para desarrollar actividades, planificar una formación adecuada, etc.

En un tercer nivel de argumento se preguntaba si existe una oferta educativa del centro, que contemple la “realización de actividades preventivas”. En este sentido, el 74,4% de los profesores afirman que el centro educativo ofrece una oferta escasa para elaborar actividades de ocio, encuentros, charlas divulgativas, etc. Coincidiendo con el argumento anterior, la utilización de los “términos prevención” y cultura preventiva en el centro, tiene poca apreciación en el centro escolar, ya que, un 82,6% de los encuestados (con una media del 1,88), afirman que la utilización de estos términos es “nada o poco” relevante.

En este apartado, no queríamos dejar pasar la oportunidad de averiguar, si en el profesorado, existe un nivel de “compromiso” en impulsar la prevención en el centro. Al hilo de este aspecto, que para nosotros es importante, el porcentaje es del 65,9%, con una media del 2,14, con lo cual, esto se traduce que el profesorado percibe, observa y trabaja con un escaso (poco) compromiso en aras del fomento e impulso de la prevención de riesgos laborales en todos sus ámbitos de actuación.

En este sentido, el “impacto” de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad se traduce en términos de “poco o nada” (84,8%, con una media del 2) entre los diferentes agentes que conforman la comunidad educativa del centro. Finalmente, al profesorado se le planteó si se habían producido “incidentes” que justifiquen la necesidad de tratar temas relativos a salud laboral y escolar. Un 73,3% de los encuestados creen que se han producido poco o ningún incidentes en el centro.

En este momento quisiéramos destacar un hecho que debe analizarse con más profundidad a raíz de la información mostrada anteriormente. Por una parte, apoyándonos en los resultados de las tablas nº 10, 11 y 12 (Consideración de la prevención de riesgos laborales; Importancia y significado de la cultura preventiva y Ventajas de la prevención en el centro escolar, respectivamente), observamos que los profesores consideran importante, necesario, con grandes ventajas y creen oportuno enseñar prevención de riesgos laborales en el aula.

Por otra parte, según los resultados de la tabla nº 13 (Aplicación de la prevención en los centros educativos) muestra una visión de la realidad preventiva escolar mínima ya que según la opinión del profesorado, prácticamente no existe una concienciación y/o interpretación de este fenómeno en el centro educativo, hallándonos, por tanto, en una clara contradicción: los profesores entienden positivo trabajar la prevención de riesgos laborales en la escuela, pero no se lleva a cabo en la práctica educativa.

¿A qué puede ser debido esta situación?, se nos ocurre pensar, apoyándonos en las respuestas a las variables relativas a “recursos”, “coordinación con la administración” e “incidentes” que sea debido a la falta de recursos tanto materiales como humanos, a una escasa atención por parte de la administración e incluso de no haberse producido incidente destacable que lo hicieran necesario.

## **CAPÍTULO 9**

### **Actuación dirigida a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de prevención**

1. INTRODUCCIÓN	237
2. AGENTES PARTICIPANTES EN LA ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA ESCUELA	238
3. CONTENIDOS Y ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES	242
4. EVALUACIÓN DE LA PREVENCIÓN	247



# CAPÍTULO 9

## ACTUACIÓN DIRIGIDA A FACILITAR EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN MATERIA DE PREVENCIÓN

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Para que la prevención de riesgos laborales tenga cabida en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta una serie de elementos que tienen un gran peso específico en el fomento y adquisición de una cultura en seguridad y salud laboral desde etapas iniciales del desarrollo socio-educativo de las personas. Los resultados sobre tales elementos los presentamos en este capítulo y en el siguiente. Consideramos interesante comenzar mostrando las posibles actuaciones de los agentes intervinientes en el proceso, así como, pautas relativas a contenidos y evaluación.

Respecto a los *agentes que participan*, hacemos referencia al “docente” como facilitador de la cultura de prevención en el aula junto con el “alumno” como eje fundamental del aprendizaje de la cultura preventiva y también a los agentes representantes de la administración del centro integrados en el “Equipo Directivo”. En este sentido, nos referimos a la participación en la formación para la prevención de riesgos laborales cuestionándonos si ¿es necesaria la “participación” de otros agentes que apoyen la iniciativa de impulsar el tratamiento de la prevención en los centros escolares?.

En relación a los *contenidos a enseñar*, bajo este aspecto integramos elementos tales como nivel educativo, contenidos, y materias. Varias son las cuestiones que nos interesan: ¿en qué medida se puede trabajar la prevención en los “niveles educativos”?, ¿qué relación puede tener la prevención con los contenidos?, ¿qué “tipo de contenidos” preventivos se deberían enseñar? y ¿en qué “materias” podemos trabajar los contenidos de la prevención de riesgos laborales?.

En cuanto a la temática relativa a la *evaluación de la prevención*, analizaremos los diferentes aspectos que conciernen a la “evaluación” en términos de calidad en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de cultura preventiva. Como aspecto especial de la evaluación, nos interesa conocer los obstáculos que los profesores y los centros escolares indiquen hallar en la tarea de integrar el tratamiento de la prevención de riesgos laborales en la formación de los estudiantes, como paso previo a eliminarlos y lograr la mejora.

Desde una perspectiva de análisis e interpretación de la información, los datos obtenidos se mostrarán siguiendo el mismo patrón de elaboración y presentación en tablas de frecuencias que en el capítulo anterior.

## 2. AGENTES PARTICIPANTES EN LA ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES EN LA ESCUELA

Para valorar la información obtenida en base a las características del docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula, a continuación procedemos a exponerla en la tabla n° 40.

**TABLA N° 40**  
**El docente facilitador de la cultura preventiva**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Formado y preparado	12 (4,7)	23 (8,9)	138 (53,5)	81 (31,4)	4 (1,6)	3,13	0,763
Diagnosticar necesidades	18 (7)	35 (13,6)	119 (46,1)	81 (31,4)	5 (1,9)	3,03	0,862
Buscar y preparar recursos	13 (5)	34 (13,2)	133 (51,6)	72 (27,9)	6 (2,3)	3,04	0,791
Despertar el interés	3 (1,2)	21 (8,1)	147 (57)	83 (32,2)	4 (1,6)	3,22	0,640
Fomentar la participación	6 (2,3)	15 (5,8)	145 (56,2)	88 (34,1)	4 (1,6)	3,24	0,666
Facilitar la comprensión	6 (2,3)	18 (7)	145 (56,2)	85 (32,9)	4 (1,6)	3,21	0,674
Ser ejemplo de actuación	4 (1,6)	19 (7,4)	122 (47,3)	110 (42,6)	3 (1,2)	3,32	0,681
Asesorar y orientar	12 (4,7)	32 (12,4)	144 (55,8)	65 (25,2)	5 (1,9)	3,03	0,757
Proponer procedimientos	14 (5,4)	32 (12,4)	125 (48,4)	82 (31,8)	5 (1,9)	3,08	0,816
Conocer a sus alumnos	13 (5)	48 (18,6)	133 (51,6)	60 (23,3)	4 (1,6)	2,94	0,793
Divergente y amplio	12 (4,7)	38 (14,7)	113 (43,8)	86 (33,3)	9 (3,5)	3,09	0,827

Observando la tabla n° 40, y atendiendo a las características del **docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula**, apreciamos que en general, una gran mayoría de los profesores encuestados coinciden en considerar que el docente debe ser facilitador poniéndolo de manifiesto a través de las puntuaciones obtenidas en los

valores “Bastante” y “Mucho”. Los porcentajes correspondientes a las columnas “Nada” y “Poco” son bastante menores.

En cualquier caso, partiendo de que todas las afirmaciones referidas al docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula, han sido puntuadas muy positivamente en la escala de valoración, vamos a presentar el orden de preferencia mostrado, atendiendo al valor de las puntuaciones de mayor a menor.

Así, el profesorado, en una gran mayoría, afirma que el docente debe fomentar la “participación” de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas (90,3% y con una media del 3,24) y debe ser “ejemplo de actuación” y portador de valores preventivos en sus alumnos/as (89,9% con una media del 3,32).

También coinciden que el profesorado debe “despertar el interés” del alumnado hacia contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud (89,2% y con una media del 3,22). De forma similar, el 89,1% (con una media del 3,21) argumentan que el docente debe “facilitar la comprensión” de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral.

En opinión del profesorado es importante destacar que el docente debe estar “formado y preparado” para impartir la prevención de riesgos laborales en el aula de forma que pueda “proponer procedimientos” que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva y “asesorar y orientar” en actividades de prevención complementarias a las del aula. Estos aspectos muestran en el colectivo docente un nivel de acuerdo bastante importante (84,9%, 80,2% y 81% respectivamente).

Esto quiere decir que para trabajar la prevención es imprescindible que el profesorado esté preparado y formado para ello, pues, solo así será capaz de diseñar, elaborar y planificar procedimientos adecuados para que la cultura de prevención se integre y actualice en los modos de vida del alumnado y profesorado.

Es importante destacar que el profesorado, en un 79,5%, piensa que deben buscar y “preparar recursos” y materiales didácticos para la enseñanza de la prevención en el aula junto con un “diagnóstico de las necesidades” de formación de sus alumnos/as en materia preventiva (77,5%) y mantener un posicionamiento desde una perspectiva “divergente y amplia” (77,1).

También habría que añadir que el docente debe “conocer la realidad del mundo laboral” al que accederán sus alumnos/as (74,9%). Esta característica se considera importante ya que piensan que es muy oportuno que el docente conozca la realidad del mundo laboral, aunque no de forma exhaustiva pero sí que sería interesante plasmar algunas pinceladas de lo que en un futuro próximo el alumnado puede afrontar.

De todo lo anterior, derivamos que el profesorado, en una abrumadora mayoría, valora en alto grado que el docente sea facilitador de la cultura de prevención en el aula, destacando así, funciones con un marcado carácter motivacional. Esto mismo, se pone de manifiesto por el porcentaje obtenido en funciones como “despertar el interés”, “ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos”, “fomentar la participación”, etc.

De forma paralela, habría que destacar que la propia comunidad educativa en general, tiene que manifestar esfuerzos y otorgar recursos, tanto materiales como humanos. Este hecho puede originarlo, sin duda, afirmaciones como “diagnosticar necesidades preventivas”, “buscar y preparar recursos”, “conocer el mundo laboral”, etc.

Partiendo de esta actitud positiva, nos interesa conocer qué tipo de parámetros hay que tener en cuenta en el alumnado para trabajar la prevención de riesgos laborales en el aula. En este sentido mostramos en la tabla nº 41 una serie de cuestiones a fin de conocer la opinión de los profesores.

**TABLA Nº 41**  
**El alumnado. Principios básicos de la enseñanza**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Responder a sus necesidades		17 (6,6)	155 (60,1)	82 (31,8)	4 (1,6)	3,25	0,570
Nivel de conocimiento	3 (1,2)	35 (13,6)	125 (48,4)	87 (33,7)	8 (3,1)	3,18	0,710
Fomentar aptitudes		33 (12,8)	122 (47,3)	98 (38)	5 (1,9)	3,25	0,673
Impulsar actitudes críticas	4 (1,6)	19 (7,4)	131 (50,8)	100 (38,8)	4 (1,6)	3,28	0,671

La información mostrada en la tabla nº 41 referida al **alumno como eje fundamental del aprendizaje de la cultura preventiva**, el profesorado coincide en otorgar, de forma muy similar, un peso específico e importante, en cada una de las afirmaciones planteadas.

Cuestiones como “impulsar actitudes” positivas y críticas frente al fenómeno preventivo en los alumnos/as en las distintas materias (89,6%), “fomentar aptitudes” idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo (85,3%) y de forma destacable, “responder a las necesidades” preventivas que surjan de los alumnos/as (91,9% y con un nivel de dispersión de respuesta no significativa del 0,570, constituyendo un carácter homogeneizador de la respuesta ante esta afirmación). Estos aspectos son elementos que el profesorado debe tener en cuenta para conseguir un alto grado de concienciación y de actuación ante situaciones que pueden, en momentos determinados, manifestar una conducta y/o comportamiento preventivo mejorado día a día.

En este sentido, estaríamos argumentando un valor medio de respuesta que oscilaría entre el 3,28 y el 3,25, otorgando un grado de acuerdo muy importante en esta línea argumentativa. Respecto a la cuestión de que debe hacerse necesario “determinar el nivel de conocimiento” del que parten los alumnos en materia preventiva (83,1%, con un valor medio del 3,18), el docente debe iniciar su trabajo, necesariamente, desde la base experiencial y cercana del alumnado en esta materia.

Finalmente para concluir con este apartado, no es menos importante saber qué tipo de actuaciones, actitudes y comportamientos debe tener el Equipo Directivo como representante de la administración en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los centros escolares. La información obtenida del análisis queda expuesta en la tabla nº 42.



**TABLA N° 42**  
**Actuaciones del Equipo Directivo**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Revisar la prevención	1 (0,4)	15 (5,8)	145 (56,2)	86 (33,3)	11 (4,3)	3,27	0,570
Concienciación e implicación		7 (2,7)	150 (58,1)	93 (36)	8 (3,1)	3,34	0,531
Apoyar iniciativas		10 (3,9)	154 (59,7)	81 (31,4)	13 (5)	3,28	0,537
Facilitar medios		13 (5)	146 (56,6)	83 (32,2)	16 (6,2)	3,28	0,560
Fomentar la creatividad	1 (0,4)	31 (12)	121 (46,9)	90 (34,9)	15 (5,8)	3,23	0,679
Gestionar actividades		29 (11,2)	133 (51,6)	84 (32,6)	12 (4,7)	3,22	0,641

El profesorado considera que las actuaciones del Equipo Directivo estimularían la presencia de una cultura de prevención en el centro. Dejar constancia que el grado de respuesta más predominante es de “bastante-mucho”. Seguidamente, se expone, de manera esquemática y por orden de preferencia, aquellas actuaciones descritas en la tabla n° 42 junto con sus porcentajes correspondientes:

- Fomentaría la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro (94,1%, con un valor de respuesta del 3,34 y una homogeneidad de respuesta absoluta del 0,531).
- Apoyaría iniciativas de prevención que parten del personal docente del centro (91,1%, con un valor de respuesta del 3,28 y una homogeneidad de respuesta absoluta del 0,537).
- Tomaría medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo (89,5%, con un valor de respuesta del 3,27 y una homogeneidad de respuesta absoluta del 0,570).
- Facilitaría medios e instalaciones adecuados para el mejor desempeño de actividades de prevención (88,8%, con un valor de respuesta del 3,28 y una homogeneidad de respuesta absoluta del 0,560).
- Realizaría gestiones para realizar actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención (84,2%).
- Fomentaría la creatividad e innovación en temas de prevención (81,8%).

El elemento de la **participación**, es primordial en cualquier contexto educativo-formativo. En este sentido, en la tabla n° 43 se le preguntaba al profesorado sobre la participación, desde una perspectiva institucional que en buena medida ayudaría a consolidar la cultura de prevención en la escuela.

**TABLA N° 43**  
**Participación de las instituciones**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Administración Educativa	2 (0,8)	16 (6,2)	108 (41,9)	125 (48,4)	7 (2,7)	3,41	0,648
Administración Laboral		13 (5)	112 (43,4)	123 (47,7)	10 (3,9)	3,44	0,594
Entes públicos y/o privados	2 (0,8)	29 (11,2)	127 (49,2)	89 (34,5)	11 (4,3)	3,22	0,678

Podemos observar que en el valor de las respuestas de cada una de las afirmaciones predomina la calificación de “bastante-mucho”. En cualquier caso, los datos obtenidos reflejan que un 91,1% considera que la Administración Laboral debe ser un agente primordial en este campo. En este sentido, la consideración de que la Administración Educativa debe tener un peso institucional equiparable a la Administración Laboral, un 90,3% piensa que se debe tener una línea de colaboración, apoyo, asesoramiento mutuo, etc., entre las dos administraciones públicas ya que esta desarrollaría con éxito el impulso necesario en la integración de la cultura de prevención de riesgos laborales en los centros educativos. Es considerable destacar, con un 83,7% de los encuestados que la inclusión de empresas públicas y/o privadas, en el contexto educativo-formativo de la enseñanza de la prevención sería todo un acierto en el ámbito que nos ocupa.

### 3. CONTENIDOS Y ENSEÑANZA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS LABORALES

En esta subdimensión consideramos de gran importancia la existencia de diferentes elementos que giran en torno al carácter didáctico formativo de los contenidos a enseñar en los centros educativos. En este sentido, queremos destacar en qué niveles pueden ser más fructíferos para su enseñanza, desde qué perspectiva se debe formar, cómo debemos enseñarlos, tipología de los contenidos y en qué materias se encuentran mejor ubicados para su posterior formación en el aula.

**TABLA N° 44**  
**Niveles educativos**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Ed. Infantil	32 (12,4)	93 (36)	60 (23,3)	37 (14,3)	36 (14)	2,45	0,934
Ed. Primaria	6 (2,3)	61 (23,6)	107 (41,5)	56 (21,7)	28 (10,9)	2,92	0,781
E.S.O.		14 (5,4)	116 (45)	105 (40,7)	23 (8,9)	3,38	0,598
Bachillerato		15 (5,8)	79 (30,6)	130 (50,4)	34 (13,2)	3,51	0,620
F.P.		6 (2,3)	38 (14,7)	181 (70,2)	33 (12,8)	3,77	0,476

Como podemos observar en la tabla n° 44, se exponen los datos obtenidos en relación a la enseñanza de la prevención en los diferentes **niveles educativos**. A partir de aquí, el profesorado opina de forma muy diversa en función de los diferentes niveles escolares que conforman nuestro sistema escolar. La interpretación del análisis comienza con una mayoría de opinión respecto a si se debería trabajar contenidos preventivos en la Educación Secundaria Obligatoria y Formación Profesional. Los docentes coinciden en un 85,7% y en un 84,9% respectivamente (y con una media del 3,38 y de 3,77), que deben ser en estos niveles de formación de nuestro sistema educativo los pioneros en este sentido. En el Bachillerato con un 81% se encuentra en un nivel de respuesta aproximado a los niveles educativos anteriormente citados. Esto se traduce en opinión del profesorado consultado que la prevención debe ser impulsada de forma destacada en niveles educativos de Secundaria donde el comportamiento y actitud del alumnado tiende a consolidarse y están próximos en su incorporación al mercado laboral.

En cualquier caso, los valores otorgados a Educación Primaria obtienen un porcentaje del 63,2%. Esto podría traducirse a que el peso específico de la prevención debe ser trabajado en el alumnado de Secundaria, ya que están próximos a realizar su aterrizaje en el contexto profesional-laboral y aunque en menor medida, en la Educación Primaria. La idea que se trabajaría, sería la de dar a conocer de forma más lúdica y proyectando un conocimiento de base consolidado de la prevención, para que así, no se manifiesten dificultades de raíz y poder seguir enseñando y aprendiendo prevención a lo largo de nuestro sistema educativo.

La Educación Infantil, desde la opinión de nuestros encuestados, se considera también un nivel educativo para enseñar y aprender prevención de riesgos laborales. En esta afirmación, coinciden el 37,6%, con una media del 2,45. Esto quiere decir que en este aspecto, la información extraída nos aporta una inquietud importante, ya que, consideramos que la prevención de riesgos laborales no es solo un contenido a impartir, sino también un elemento cultural proyectado en comportamientos y actitudes que debe ser impulsado desde las etapas iniciales del desarrollo socio-afectivo del alumno/a.

En relación a la forma de enseñar **los contenidos preventivos** (tabla n° 45), se planteó una serie de afirmaciones, bajo una doble perspectiva, que a nuestro juicio se considera bastante importante para el desarrollo que en el futuro tendrá la aplicación de las sugerencias derivadas de la investigación. Nos referimos a si es conveniente y óptimo enseñar prevención de forma transversal o, por el contrario, como una asignatura más del currículum oficial. Otra cosa que nos interesa es si la administración debe impulsar la prevención en uno y otro caso.

**TABLA N° 45**  
**Diferentes concepciones de los contenidos**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Asignatura del currículum oficial	63 (24,4)	88 (34,1)	70 (27,1)	35 (13,6)	2 (0,8)	2,30	0,989
De forma transversal	6 (2,3)	18 (7)	145 (56,2)	87 (33,7)	2 (0,8)	3,22	0,505
Impulsar desde la Administración	32 (12,4)	52 (20,2)	113 (43,8)	56 (21,7)	5 (1,9)	2,98	0,938

En la tabla nº 45 observamos que el profesorado muestra un carácter dispar en su respuesta. La cuestión que define la prevención como un contenido que tiene entidad propia para ser tratada como una “asignatura del currículum oficial” es aceptada por el 58,5% del profesorado. Esta postura iría en la línea de que sería complicado abrir un espacio (aula específica) y tiempo (horario) en el centro educativo.

Por el contrario, la opinión vertida respecto a la afirmación el contenido preventivo debe plantearse de forma “transversal” a través de las distintas materias tradicionales, el porcentaje de respuesta obtenido se traduce en un 89,9%, es decir, el profesorado coincide de forma unánime y manifiestan una importancia destacable en que la prevención se enseñe de forma transversal en los centros educativos. Este dato queda consolidado con una media del 3,22 y con un 0,505 de desviación típica, plasmado en un alto grado de homogeneidad de respuesta.

Respecto a la última afirmación, el profesorado piensa que es importante que la “administración impulse la prevención” de riesgos laborales como materia de enseñanza. En esta cuestión coinciden un 65,5% del profesorado. Este aspecto nos parece interesante ya que nos cuestionamos de qué forma la administración debe impulsar la prevención de riesgos laborales teniendo en cuenta criterios de calidad y mejora.

Siguiendo el hilo conductor de **los contenidos preventivos**, esta vez nos planteamos proponer a los docentes desde qué **perspectiva** es más idóneo y eficaz enseñar y aprender prevención de riesgos laborales en el aula (tabla nº 46).

**TABLA Nº 46**  
**Perspectivas de enseñanza de la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Predomine lo memorístico	117 (45,3)	71 (27,5)	44 (17,1)	16 (6,2)	10 (3,9)	1,83	0,939
Centrada en el alumno	4 (1,6)	23 (8,9)	171 (66,3)	57 (22,1)	3 (1,2)	3,10	0,606
Cíclico-Dinámico	9 (3,5)	44 (17,1)	151 (58,5)	41 (15,9)	13 (5)	2,91	0,698
Cíclico-Progresivo	6 (2,3)	24 (9,3)	158 (61,2)	64 (24,8)	6 (2,3)	3,11	0,658
Igual al mundo del trabajo	7 (2,7)	57 (22,1)	120 (46,5)	60 (23,3)	14 (5,4)	2,95	0,771

Bajo este prisma, observamos en la tabla nº 46 que los profesores coinciden positivamente (Bastante-Mucho) en los siguientes aspectos: el profesorado, en primer lugar, sitúa la enseñanza de los contenidos desde una perspectiva “centrada en el alumno”, a partir de intereses, motivaciones, aprendizaje horizontal, etc. (88,4%) que paralelamente, estos contenidos a enseñar en el alumnado, deben ser repetitivos en los ciclos/etapas aumentando el nivel de conocimiento progresivamente (Cíclico-Dinámico) (86%) y además “el contenido a enseñar tiene su razón de ser en el siguiente y así sucesivamente” (Cíclico-Progresivo) (86%).

Este aspecto coincide con la segunda afirmación, anteriormente expuesta, ya que, para que el nivel de conocimiento sobre prevención y/o cultura preventiva, vaya progresivamente aumentando, el propio contenido a enseñar, debe ser consolidado en una base de conocimiento previo, para que ese progreso en la adquisición de conocimientos, tenga solidez y vaya en aumento. Otro aspecto destacable, es la idea de que los contenidos preventivos deben ser los mismos que se manejan en el “mundo del trabajo” (69,8%). Del profesorado, en este aspecto, se interpreta que, para cerrar este círculo dinámico de la enseñanza en prevención, recogiendo las propuestas, anteriormente mencionadas, habría que consolidar el aumento progresivo del conocimiento preventivo, en primer lugar; paralelamente, éste debe sustentarse en unos contenidos previos impartidos; y finalmente, todo este conocimiento queda supeditado a la experiencia laboral que se extrae de la realidad cotidiana y cambiante.

Cuando se cuestiona al profesorado, de cuál es la mejor forma de impartir prevención en el aula, la idea de que el conocimiento esté estructurado, jerarquizado y que “predomine lo memorístico, etc.”, coinciden en un 72,8% en considerarlo “nada-poco” adecuado y con una media de respuesta del 1,83, que de forma unilateral, la enseñanza debe escapar de estos parámetros. Por lo tanto, esta afirmación nos interpreta una realidad de la enseñanza que va posicionándose en términos de calidad, mejora y éxito.

A continuación, en la tabla nº 47 abordaremos **qué tipo de contenidos** considera el profesorado importante para enseñar a los alumnos/as en materia preventiva.

**TABLA Nº 47**  
**Tipos de contenidos a enseñar en prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Problemas auditivos	1 (0,4)	16 (6,2)	125 (48,4)	113 (43,8)	3 (1,2)	3,37	0,619
Intoxicaciones	2 (0,8)	22 (8,5)	107 (41,5)	123 (47,7)	4 (1,6)	3,38	0,677
Carga física-psicológica	2 (0,8)	25 (9,7)	118 (45,7)	106 (41,1)	7 (2,7)	3,30	0,679
Incendios y explosiones		16 (6,2)	114 (44,2)	120 (46,5)	8 (3,1)	3,41	0,610
Heridas, golpes, caídas	1 (0,4)	3 (1,2)	108 (41,9)	140 (54,3)	6 (2,3)	3,53	0,545
Electrocución	4 (1,6)	17 (6,6)	115 (44,6)	113 (43,8)	9 (3,5)	3,35	0,680

Observamos en primer lugar que para el profesorado, los contenidos más importantes e imprescindibles para formar al alumnado sería sobre “heridas, atrapamientos, golpes y caídas” con un 96,2% y consolidado a su vez con un valor medio del 3,53. Por lo general, los porcentajes y valores medios de respuesta obtenidos en los diferentes contenidos expuestos en nuestro instrumento de recogida de datos, tienen un valor similar, mostrando así, que todos ellos son importantes para el profesorado.

En este sentido, contenidos que desarrollen aspectos como “problemas auditivos” por abuso de ruido, etc., “intoxicaciones” ya sea por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos, sobrecargas “físicas y psicológicas” e

“incendios y explosiones” junto con “quemaduras” y “electrocución”, obtienen una valoración en términos de “bastante-muy” importantes para que sean impartidos al alumnado. Estos contenidos tienen unos valores porcentuales que oscilan entre 90,7% y el 86,8%, consolidados, con un valor por respuesta muy alto, esto se traduce entre el 3,41 y el 3.30 de media.

Interesante resulta averiguar la opinión que tienen los profesores acerca de las **materias o áreas que pueden beneficiarse del trabajo diario en la enseñanza de los contenidos preventivos**. Nos planteamos cuestiones como ¿se puede utilizar contenidos preventivos para enseñar y enriquecer el aprendizaje en las distintas áreas curriculares? ¿en cuáles?, ¿cuáles más que otras?. A estos interrogantes hallaremos respuesta en el análisis de la información que hemos desarrollado en la tabla nº 48.

**TABLA Nº 48**  
**Materias donde enseñar la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Lengua y Lit.	45 (17,4)	91 (35,3)	64 (24,8)	17 (6,6)	41 (15,9)	2,24	0,871
Matemáticas	51 (19,8)	93 (36)	63 (24,4)	5 (1,9)	46 (17,8)	2,10	0,790
Ciencias	15 (5,8)	24 (9,3)	89 (34,5)	100 (38,8)	30 (11,6)	3,20	0,877
CC Sociales	9 (3,5)	38 (14,7)	95 (36,8)	88 (34,1)	28 (10,9)	3,13	0,829
Ed. Física	13 (5)	13 (5)	83 (32,2)	116 (45)	33 (12,8)	3,34	0,830
Ed. Artística	28 (10,9)	78 (30,2)	82 (31,8)	30 (11,6)	40 (15,5)	2,52	0,886
Idiomas	40 (15,5)	96 (37,2)	47 (18,2)	25 (9,7)	50 (19,4)	2,27	0,909
Tecnología	3 (1,2)	4 (1,6)	64 (24,8)	158 (61,2)	29 (11,2)	3,64	0,586

La información obtenida plantea un doble posicionamiento, y es, en primer lugar, la idea de que la enseñanza de la prevención se consigue con éxito a través de la transversalidad del conocimiento y en segundo lugar, ésta enseñanza transversal debe de ser un pilar fundamental en niveles educativos pertenecientes a la Educación Secundaria, y más concretamente, se fundamente en materias, cuyo proceso de enseñanza-aprendizaje, se posiciona en conceptos más prácticos que teóricos para su enseñanza.

En este sentido, en opinión de profesorado, la principal asignatura, donde la prevención tiene una cabida importante e imprescindible, es en “Tecnología”, en ello, coincide el 86% y justificado con un valor de respuesta media del 3,64. Destacar, el valor otorgado por parte de la desviación típica, que es del 0,586, interpretando así, una homogeneidad de respuesta, por parte del colectivo docente al respecto.

En segundo lugar, la asignatura de “Educación Física” obtiene un apoyo del 77,2% del profesorado, interpretando así, que la enseñanza de prevención en esta materia tiene un peso específico muy importante.

En tercer lugar, y de forma coincidente, las asignaturas que se encuentran circunscritas en materias como “Ciencias” y/o “Ciencias Sociales”, tienen un apoyo importante por parte del profesorado en que se enseñe prevención, obteniendo así, un 73,3% y un 70,9% respectivamente. A partir de ahora nos quedamos con las materias que los profesores consideran poco o nada adecuadas para integrar conocimientos de prevención a través de ellas. Nos referimos a “Educación Artística” (43,4%), “Idiomas” (52,7%) y “Lengua y Literatura” (52,7%). Finalmente, podemos argumentar que en estas tres últimas materias analizadas, es difícil poder estructurar un cuerpo de conocimiento preventivo transversal para que se integre en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La asignatura que ha obtenido una puntuación menor respecto al conjunto de materias expuestas para su análisis, es “Matemáticas”. En esta asignatura, el profesorado, con un porcentaje del 55,8% y con una media del 2,10, opina que es un espacio curricular muy poco práctico para impartir contenidos preventivos.

#### 4. EVALUACIÓN DE LA PREVENCIÓN

Al estudiar la prevención de riesgos laborales en términos educativos no podríamos dejarnos atrás un elemento clave que nos aportaría una rica y variada información sobre los pasos a seguir en una nueva línea de trabajo en aras del fomento de la cultura de prevención en la educación, nos referimos a la evaluación entendida como un espacio de reflexión e innovación.

También es importante destacar, en este apartado, la importancia que tiene el conocimiento de los obstáculos, ya que es una forma de evaluación que nos permite conocer aspectos y elementos necesitados de mejora.

En este sentido, pasamos a estudiar los datos obtenidos en el análisis de la información referida a los **factores que obstaculizan el impulso de una cultura preventiva en el centro educativo** y que se muestran en la tabla nº 49.

**TABLA Nº 49**  
**Obstáculos de la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Exige mucho tiempo	13 (5)	56 (21,7)	121 (46,9)	58 (22,5)	10 (3,9)	2,90	0,814
Los profesores no reciben apoyo	12 (4,7)	31 (12)	92 (35,7)	116 (45)	7 (2,7)	3,24	0,848
Recursos humanos	10 (3,9)	30 (11,6)	79 (30,6)	133 (51,6)	6 (2,3)	3,32	0,836
Financiación	11 (4,3)	35 (13,6)	61 (23,6)	139 (53,9)	12 (4,7)	3,33	0,882
Tamaño de clase	18 (7)	72 (27,9)	49 (19)	102 (39,5)	17 (6,6)	2,97	1,012

Como muy bien se observa, los profesores coinciden en considerar todos los elementos barajados como serios obstáculos para el impulso de una cultura preventiva en el centro educativo.

Si atendemos al grado de valoración concedido, comprobamos que de mayor a menor, los profesores consideran como principal obstáculo la falta de “recursos humanos” de apoyo (82,2%); en segundo lugar, los profesores “no reciben estímulo ni apoyo” de la administración (80,7%); un tercer aspecto a tener en cuenta es la carencia de “financiación” por parte de entes públicos y/o privados (77,5%), y finalmente, la realización de actividades preventivas “exige mucho tiempo” (69,4%) ya que se tiene un excesivo “tamaño de alumnado en el aula” (58,5%).

Sin lugar a dudas, estos datos representan clarísimos indicadores de actuaciones concretas a realizar por las instancias oportunas para fomentar la prevención de riesgos laborales en los centros educativos. Habrá que pensar en personas, bien agentes especializados externos o los propios maestros interesados en esta temática que puedan apoyar la realización de estas actividades.

En cuanto al tema económico se habrá de pensar en medidas que supongan ayudas que financien totalmente o en parte el importe de los recursos solicitados, salidas al exterior, etc. Se deben sugerir medidas que supongan el mejor aprovechamiento del tiempo. Se habrá de establecer diálogos con la Administración Educativa y Laboral, demandando los apoyos y reconocimientos que puedan compensar los esfuerzos para realizar actividades preventivas.

También se deberán arbitrar medidas que hagan posible los medios, recursos y/o materiales, asegurando que por el tamaño del grupo-clase serán más aprovechables, e igualmente, aquellas otras que cuiden especialmente el riesgo que suponen su utilización y actualización continua

En la tabla nº 50 nos interesa mostrar, desde la opinión del profesorado, qué medidas se pueden tomar **desde la evaluación de diferentes aspectos** que impliquen facilitar y estimular la realización de experiencias preventivas en el centro escolar.

**TABLA Nº 50**  
**Criterios para evaluar la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	NC		
Extraer las expectativas	5 (1,9)	49 (19)	124 (48,1)	58 (22,5)	22 (8,5)	2,99	0,735
Reflexión conjunta	2 (0,8)	20 (7,8)	149 (57,8)	71 (27,5)	16 (6,2)	3,19	0,610
Reflexión del profesorado sobre su práctica	3 (1,2)	27 (10,5)	149 (57,8)	63 (24,4)	16 (6,2)	3,12	0,638
Adecuación enseñado con objetivos	1 (0,4)	25 (9,7)	145 (56,2)	68 (26,4)	19 (7,4)	3,17	0,614
Evaluar los medios y recursos	2 (0,8)	22 (8,5)	155 (60,1)	64 (24,8)	15 (5,8)	3,15	0,603
Evaluar el nivel de aceptación	1 (0,4)	23 (8,9)	129 (50)	88 (34,1)	17 (6,6)	3,26	0,640
Reflexionar la eficacia	1 (0,4)	28 (10,9)	139 (53,9)	70 (27,1)	20 (7,8)	3,16	0,634
Evaluar procedimientos	2 (0,8)	14 (5,4)	138 (53,5)	80 (31)	24 (9,3)	3,26	0,606



Desde este elemento curricular, tan necesario para diseñar actuaciones futuras, se definen una serie de estrategias y procedimientos que para el profesorado tienen una importancia considerable, dado que la interpretación del análisis de la información extraída se traduce en una valoración que gira entorno a “bastante” y “mucho”.

En cualquier caso, las afirmaciones las presentamos ordenadas en base al porcentaje obtenido. Esto nos ayudaría a ver qué tipo de aspectos son de gran relevancia para extraer una realidad preventiva determinada y proceder a potenciarla con medidas de calidad y adaptadas al contexto educativo:

- Planificar y organizar las actividades formativas en base a una reflexión conjunta en el centro/aula (85,3%).
- Evaluar los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés (84,9%).
- Evaluar los procedimientos utilizados en el aula para integrar la cultura de prevención (84,5%).
- Evaluar el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado (84,1%).
- Reflexionar la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva (82,6%).
- Promover la reflexión del profesorado sobre su práctica docente en materia de prevención (82,2%).
- Reflexionar la eficacia de las directrices a seguir en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención (82%).
- Extraer las expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa en materia de prevención (70,6%).

# CAPÍTULO 10

## Formación en materia de prevención: Componentes y características

1. INTRODUCCIÓN	253
2. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN. Métodos, actividades y recursos	254
3. LAS ACCIONES DE PLANIFICACIÓN E INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN	258
4. LA FORMACIÓN DE FORMADORES, RECURSO PARA ADQUIRIR VALORES PREVENTIVOS	260
4.1. Agentes implicados en el proceso formativo	261
4.2. Formación en prevención del docente	263



# CAPÍTULO 10

## FORMACIÓN EN MATERIA DE PREVENCIÓN: COMPONENTES Y CARACTERÍSTICAS

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Conocida la opinión de los profesores acerca de la actuación de los agentes intervinientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje requerido para fomentar una cultura preventiva, así como sobre el tratamiento que dar a los componentes “contenidos” y “evaluación” interesa de forma especial, en este apartado, averiguar qué tipo de “medios” se deben generar para alcanzar con éxito el carácter formativo de la enseñanza en materia preventiva en los centros escolares. Como tales medios vamos a considerar un abanico amplio refiriéndonos a “métodos de enseñanza-aprendizaje”, “organización de actividades”, “recursos materiales”, “acciones de planificación”, “organización de las variables relativas a información-comunicación” y a la “formación de formadores”, como medio por excelencia.

Se tratarán aspectos como:

¿Qué tipo de “método” es el más adecuado para impartir y aprender prevención?, ¿cuáles son las “actividades” más idóneas para dinamizar, de forma eficaz, la prevención en los centros educativos?, ¿qué tipo de “recursos” son óptimos para trabajar la prevención?, ¿dispone el centro de ellos?.

Los relativos a condiciones de *planificación*:

¿Qué requisitos debe tener la “planificación” para lograr aprendizajes efectivos?, ¿qué aspectos son importantes para desarrollar e implicar una “buena red de información-comunicación” en el centro?.

También los relacionados con la *formación en prevención de riesgos laborales* en el ámbito educativo:

¿Qué tipo de elementos integran el proceso formativo para concebirlo como un recurso imprescindible para el aprendizaje de la prevención?

## 2. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PREVENCIÓN. Métodos, actividades y recursos

Damos paso a la presentación y análisis de la información recogida a partir del conglomerado de variables que forman, en primera instancia, los “métodos y/o formas de enseñanza de la prevención”, “diseño y tipos de actividades” y finalmente, los “recursos de que dispone el centro como su tipología”, aspectos que en su conjunto, son parte sustancial de una metodología de la enseñanza y aprendizaje en el ámbito que nos ocupa.

En primer lugar presentaremos un aspecto tan importante como son los principios básicos metodológicos o formas de enseñanza de toda actividad formativa y para ello nos centraremos en la tabla nº 51.

**TABLA Nº 51**  
**Métodos de enseñanza en prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Centrado en el alumno/a	2 (0,8)	45 (17,4)	122 (47,3)	81 (31,4)	7 (2,7)	3,20	1,446
Centrado en el docente	14 (5,4)	64 (24,8)	115 (44,6)	56 (21,7)	9 (3,5)	1,95	0,829
Capacidad del docente como los resultados de escolares	14 (5,4)	52 (20,2)	136 (52,7)	47 (18,2)	9 (3,5)	2,06	0,779
Tiempo empleado y rendimiento de los escolares	16 (6,2)	71 (27,5)	118 (45,7)	44 (17,1)	9 (3,5)	1,76	0,815
Holística y social	4 (1,6)	38 (14,7)	133 (51,6)	74 (28,7)	9 (3,5)	3,11	0,709
Relación entre la teoría y práctica de los escolares		13 (5)	134 (51,9)	108 (41,9)	3 (1,2)	3,37	0,580

En relación a la información expuesta, la **adecuación metodológica para enseñar la cultura de prevención en el aula**, según el profesorado en un 93,8%, indica que la enseñanza debe estar relacionada estrechamente entre “los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares”. Aspecto a tener en cuenta, ya que, esta afirmación logra una media del 3,37 y con una desviación típica del 0,580, traduciéndose, en un alto grado de homogeneidad en la elección de la respuesta.

También el profesorado coincide en que la metodología debe estar “centrada en el alumno/a” (78,7%) a partir de sus capacidades, actitudes, etc., haciéndose responsable de su propia acción” junto con una interpretación “holística (globalizada) y social” de la prevención (80,3%).

Este tipo de afirmaciones nos confirma la idea que se propugnaba desde la subdimensión denominada “desde qué posicionamiento teórico-práctico se debe enseñar los contenidos preventivos”, ya que, se instaba la enseñanza desde la perspectiva del alumnado, fomentando elementos motivacionales, desarrollando un aprendizaje horizontal y globalizado, emplazándonos desde intereses personales del alumnado hasta intereses profesionales del contexto laboral, etc.

Cuando la enseñanza de la prevención se centra en una perspectiva, cuyo eje principal es el docente, el profesorado coincide en que es bastante interesante plantearlo desde esta óptica (el valor porcentual de la respuesta en los dos ítems es del 66,3%).

En cualquier caso, un modelo formativo centrado en la capacidad del docente traducida en actitudes y comportamientos psicológicos, nos emplaza a una idea poco rentable para que nuestra metodología de enseñanza sea eficaz, de calidad y adaptada al contexto socioeducativo.

Otro aspecto a destacar es cuando la metodología de enseñanza de la prevención debe estar centrada en “el tiempo empleado y el rendimiento de los escolares”. El profesorado muestra una tendencia similar a la anterior ante esta afirmación, ya que el 62,8% de los encuestados opina que la enseñanza de la prevención en el aula debe estar centrada en términos de rendimiento y tiempo empleado por los escolares.

En cualquier caso, la interpretación de los datos obtenidos en esta tabla deriva una aceptación de todas las metodologías descritas. El matiz de la información mostrada reside en que el profesorado valora a unas más que a otras. Por tanto, esta peculiaridad queda reflejada en los diferentes porcentajes exhibidos de mayor a menor.

Para tener una comprensión sólida y de calidad de los contenidos preventivos impartidos desde una metodología determinada tenemos que ejemplificarlos con **actividades** diversas que ayuden a lograr un grado de adquisición relevante del conocimiento a enseñar (tabla nº 52).

**TABLA Nº 52**  
**Criterios para el diseño de actividades**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
A partir del alumnado	2 (0,8)	35 (13,6)	117 (45,3)	96 (37,2)	8 (3,1)	3,22	0,711
Ejemplificar el aprendizaje	1 (0,4)	16 (6,2)	113 (43,8)	118 (45,7)	10 (3,9)	3,40	0,628
De situaciones cotidianas		11 (4,3)	118 (45,7)	126 (48,8)	3 (1,2)	3,45	0,578
Control del docente	26 (10,1)	94 (36,4)	83 (32,2)	48 (18,6)	7 (2,7)	2,60	0,911
Participación de padres	3 (1,2)	16 (6,2)	130 (50,4)	107 (41,5)	2 (0,8)	3,33	0,647
De forma reiterada	4 (1,6)	49 (19)	138 (53,5)	59 (22,9)	8 (3,1)	3	0,705
Fórmulas variadas	3 (1,2)	15 (5,8)	127 (49,2)	103 (39,9)	10 (3,9)	3,33	0,645

Para el 94,5% del profesorado, las actividades deben tener una importancia real teniendo en cuenta situaciones experimentales y cotidianas de su “vida diaria”. También coinciden en señalar que las actividades deben “ejemplificar al máximo el contexto preventivo” de aprendizaje que pretendemos inculcar (89,5%). Afirmación ésta, que consolida aún más el aprendizaje pragmático que se desarrolla como consecuencia de una metodología centrada en el alumno a partir de sus experiencias, relaciones vitales y motivacionales.

Para justificar este posicionamiento en materia de elaboración, diseño y planificación de actividades en el ámbito de la prevención de riesgos laborales, el profesorado (82,5%) piensa que es muy interesante que se trabajen y dinamicen a partir de la base de experiencias propias del “alumnado”.

Otro aspecto importante para el profesorado (91,9%) es la necesidad de prestar especial atención al fomento de la “participación de padres” y otros agentes de la comunidad educativa. El 89,1% valora el desarrollo de “fórmulas variadas” y complementarias en busca de nuevos caminos que faciliten la comprensión. Ante este hecho, el 76,4% hacen referencia a la oportunidad de realizar de “forma reiterada” actividades donde el alumno/a pueda dominar el concepto clave para su aprendizaje. Finalmente, para la mitad del profesorado (50,8%) el diseño y desarrollo de actividades en el ámbito de la prevención deben estar bajo el “control directo” y exclusivo del docente.

Para realizar un análisis completo de la realidad metodológica para conseguir con éxito el fomento de la cultura de prevención no podemos olvidar **los tipos de recursos que se puedan utilizar en el proceso de enseñanza-aprendizaje**. A continuación, en la tabla nº 53 se exhibe el análisis de la información obtenida.

**TABLA Nº 53**  
**Tipo de recursos**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Objetos reales de la realidad laboral	3 (1,2)	38 (14,7)	115 (44,6)	92 (35,7)	10 (3,9)	3,19	0,733
Maquetas, juguetes, etc.	3 (1,2)	38 (14,7)	146 (56,6)	65 (25,2)	6 (2,3)	3,08	0,671
Medios impresos	2 (0,8)	73 (28,3)	121 (46,9)	51 (19,8)	11 (4,3)	2,89	0,724
Medios visuales fijos (fotografías, etc.)		28 (10,9)	144 (55,8)	72 (27,9)	14 (5,4)	3,18	0,615
Medios visuales fijos		30 (11,6)	133 (51,6)	81 (31,4)	14 (5,4)	3,20	0,642
Recursos sonoros	6 (2,3)	48 (18,6)	123 (47,7)	65 (25,2)	16 (6,2)	3,02	0,753
Medios audiovisuales		11 (4,3)	114 (44,2)	122 (47,3)	11 (4,3)	3,44	0,681
Recursos informáticos	6 (2,3)	21 (8,1)	96 (37,2)	127 (49,2)	8 (3,1)	3,37	0,740
Campaña institucional	8 (3,1)	36 (14)	115 (44,6)	90 (34,9)	9 (3,5)	3,15	0,783

Podemos observar que los recursos valorados como más importantes por el profesorado y que a su juicio pueden tener un peso específico en la consecución con éxito del impulso y enseñanza de la prevención en el aula, son los “medios audiovisuales”, a través de DVDs, proyección de filmaciones que acerquen la realidad al alumnado desde una óptica preventiva, televisión, video, etc. (91,5%, con una media de 3,44).

También es muy importante destacar para el profesorado (86,4%), la utilización de “recursos informáticos” o tecnológicos teniendo en cuenta Internet, software multimedia, CDs interactivos, etc. En definitiva, esto quiere decir, que el profesorado piensa en la conveniencia y necesidad de trabajar con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para conseguir un mayor éxito en el desarrollo y adquisición de conocimientos e impulso de la cultura de prevención en el aula.

En un segundo término, también conceden importancia relevante otra serie de recursos y materiales, tales como, “medios audiovisuales fijos” como anuncios, calendarios, pósters, murales, fotografías, cuadros, etc. (83,7%), “medios visuales fijos proyectados” a través de diapositivas, transparencias, etc. (82%), trabajar la prevención a partir de “objetos reales del mundo laboral” (museo escolar, excursiones, visitas a entidades, etc.) (80,3%) y “maquetas, juguetes, puzzles, etc.” (81,8%).

Finalmente, el profesorado cree oportuno un apoyo institucional, como no podía ser de otra manera, a partir de “campañas institucionales” de promoción de la prevención en los escolares (79,5%). Recursos de tradición consolidada en el contexto educativo como “reproducciones sonoras” de situaciones de emergencia, alarmas, diálogos, etc., a través de discos, cassettes, CDs, etc. (72,9%) son también, a juicio del profesorado, materiales de relevancia y complementariedad a los anteriores recursos mencionados. Con un porcentaje menor y con una media de 2,89, los “medios impresos” como enciclopedias, libros de texto, revistas, etc.”, caen en desuso en opinión del profesorado encuestado.

Un argumento de gran relevancia es que el profesorado piensa que sin recursos adaptados al contexto educativo y sin financiación suficiente, no puede conseguirse con éxito una enseñanza de la prevención en el aula. Ante esta premisa, en la tabla nº 54 se muestra la importancia de **disponer recursos para ejecutar la práctica preventiva**.

**TABLA N° 54**  
**Disponibilidad de los recursos**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Cuenta con recursos	85 (32,9)	118 (45,7)	33 (12,8)	13 (5)	9 (3,5)	1,89	0,821
Utiliza las instalaciones	80 (31)	112 (43,4)	38 (14,7)	20 (7,8)	8 (3,1)	1,99	0,891
Posee espacio específico	145 (56,2)	67 (26)	20 (7,8)	11 (4,3)	15 (5,8)	1,57	0,826
Percibe ayuda financiera	154 (59,7)	58 (22,5)	7 (2,7)	21 (8,1)	18 (7)	1,56	0,912
Recursos alternativos	152 (58,9)	55 (21,3)	15 (5,8)	15 (5,8)	21 (8,1)	1,54	0,870
Comparte con otros centros	167 (64,7)	32 (12,4)	15 (5,8)	22 (8,5)	22 (8,5)	1,54	0,968



En definitiva, al profesorado se le planteaba que considerara una serie de afirmaciones, que en su totalidad, impulsaría el trabajo con éxito de la prevención en el centro educativo. A este parecer, desde una perspectiva generalizada, en el análisis podemos observar el predominio de los valores “Nada-Poco” pudiéndose interpretar que los profesores consideran de que no existe una realidad en materia de recursos apropiada para afrontar este nuevo reto.

De forma concreta, se le preguntaba si el centro “utiliza las instalaciones” y equipamientos apropiados para realizar actividades preventivas y la contestación en un porcentaje elevado (74,4%), es que apenas tienen instalaciones y equipamientos reales para ejercer la práctica educativa.

En cuanto a, si se “cuenta con recursos y medios” adecuados para enseñar prevención en el aula”, la respuesta es parecida a la anterior obteniendo un 78,6%. Esto nos permite manifestar una realidad muy alejada a las pretensiones que se proponen, desde diferentes ámbitos de decisión y puesta en marcha de proyectos y metodologías activas del aprendizaje y formación en materia de prevención de riesgos laborales.

En cualquier caso, en opinión del profesorado, escasamente se “posee un espacio específico” para trabajar la prevención con el alumnado (82,2%). Paralelamente, coinciden en afirmar que la “ayuda financiera” que se pueda percibir por parte de la Administración para enseñar la prevención en el aula es bastante pobre (82,2%), con lo cual, no se “cuenta con recursos alternativos” a los del propio centro educativo (80,2%) y como consecuencia de la inexistencia de materiales y medios, en esta línea, no se puede “compartir recursos con otros centros” para impulsar la prevención (77,1%).

Para justificar estos porcentajes de respuesta, el valor medio de cada una de las variables mostradas, oscila entre el 1,57 y el 1,54, es decir, es una visión bastante pesimista de la realidad que acontece en los centros educativos.

### **3. LAS ACCIONES DE PLANIFICACIÓN E INFORMACIÓN-COMUNICACIÓN**

Al abordar las condiciones sobre los medios y recursos para fomentar y enseñar la prevención de riesgos laborales de forma amplia e integradora en los centros escolares habría que tener en cuenta aspectos que irían relacionados con la planificación, información-comunicación, ya sea a nivel organizativo-estructural como didáctico-formativo.

En la tabla nº 55 vamos a estudiar las características que debe tener la **planificación en materia preventiva en los centros escolares**. El porcentaje de respuesta ha obtenido un valor que ha girado en torno a “Bastante-Mucho” en todas sus variables.

**TABLA N° 55**  
**Criterios para planificar la prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Identificar fines y objetivos	1 (0,4)	19 (7,4)	132 (51,2)	98 (38)	8 (3,1)	3,30	0,625
Diagnosticar necesidades	3 (1,2)	14 (5,4)	123 (47,7)	109 (42,2)	9 (3,5)	3,35	0,645
Contemplar realidad laboral	4 (1,6)	24 (9,3)	127 (49,2)	93 (36)	10 (3,9)	3,24	0,691
Establecer prioridades		31 (12)	128 (49,6)	88 (34,1)	11 (4,3)	3,23	0,655
Información otros centros	3 (1,2)	26 (10,1)	144 (55,8)	73 (28,3)	12 (4,7)	3,16	0,652
Legislación aplicable	1 (0,4)	25 (9,7)	158 (61,2)	64 (24,8)	10 (3,9)	3,14	0,595
Contemplar en PEC	2 (0,8)	23 (8,9)	123 (47,7)	96 (37,2)	14 (5,4)	3,28	0,665
Documento específico	11 (4,3)	38 (14,7)	117 (45,3)	80 (31)	12 (4,7)	3,08	0,809

Hemos requerido al profesorado que opine sobre aquellas propuestas que crean convenientes para conseguir con éxito una planificación real y efectiva de la prevención en las aulas. De tal manera que, uno de los principios básicos e imprescindibles, para el profesorado en la planificación, es “diagnosticar las necesidades” de seguridad y salud en el centro educativo (89,9%), de forma previa, para que, posteriormente, se “identifiquen los fines y objetivos” en materia de prevención (89,2%) y así poder adaptarlos al contexto del centro educativo.

En segundo lugar, para que la planificación de la acción preventiva tenga una justificación normativa y de obligado cumplimiento para toda la comunidad educativa, los profesores consideran que debe ser recogido en el “Proyecto Educativo de Centro (PEC)”, diseñando actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva (84,9%).

El profesorado considera que para lograr en el Proyecto Educativo de Centro, solidez, eficacia y aplicación práctica en su ejecución normativa, debe contemplar las necesidades y expectativas en prevención procedentes de la “realidad laboral” (85,2%) y así “establecer prioridades” para satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en prevención (83,7%).

Con un valor porcentual elevado, para el profesorado, el Proyecto Educativo de Centro (84,9%) es un marco normativo importante y sirve de orientación para poder aplicar de forma correcta y eficiente todo aquello que concierne a la enseñanza y aprendizaje de la prevención.

El colectivo docente (84,1%) afirma que se debería “utilizar información de otros centros” educativos que destacan por sus prácticas en este ámbito, ya que, estrategias que se desarrollen en otros centros escolares pudiera dar lugar al enriquecimiento general, mejora y calidad de los servicios, recursos y actividades que pudieran ser de interés su aplicación.

La opinión de un 80,1% del profesorado demanda que para conseguir con mayor eficacia la enseñanza y fomento de la cultura de prevención, toda actividad,

metodología, recursos, etc., quede reflejado en un “documento específico” que sirva de referencia en cada aula, y así, conseguir una flexibilidad y adaptación pragmática real de la prevención de riesgos laborales.

En la tabla nº 56, al colectivo docente se le ha preguntado por un elemento que es de vital importancia para las relaciones que se establecen entre los diferentes estamentos que conforman la comunidad educativa del centro. Nos referimos al desarrollo de **una buena red de información-comunicación**.

**TABLA Nº 56**  
**Información-comunicación en prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Informar planes preventivos		8 (3,1)	120 (46,5)	121 (46,1)	9 (3,5)	3,45	0,559
Facilitar y compartir	1 (0,4)	15 (5,8)	126 (48,4)	101 (39,1)	15 (5,8)	3,34	0,613
Impulsar " <i>flujo comunicativo</i> "	2 (0,8)	30 (11,6)	118 (45,7)	96 (37,2)	12 (4,7)	3,25	0,695
Generar un clima	1 (0,4)	13 (5)	121 (46,9)	112 (43,4)	11 (4,3)	3,39	0,607

La información y comunicación en los centros escolares es un aspecto clave en las relaciones que surgen en el centro escolar y debe tener un espacio imprescindible y práctico para que el trabajo preventivo desarrollado en el centro desde una óptica educativo-formativa sea ejemplar. La valoración otorgada en este aspecto por el colectivo docente se sitúa alrededor del valor “bastante-mucho”.

Conseguir una buena red de información y comunicación en el centro, desde la opinión del profesorado implicaría, por orden de preferencia:

- Informar al alumnado, a los padres/madres y al profesorado de los planes preventivos que tiene el centro (92,6%, con una media de 3,45 y una homogeneidad de respuesta del 0,559).
- Generar un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro (90,3%, con una media de 3,39).
- Compartir el uso de información adecuada y accesible a la comunidad educativa (87,5%, con una media de 3,34).
- Impulsar un “*flujo comunicativo*” continuo para gestionar eficazmente la prevención (82,9%).

#### **4. LA FORMACIÓN DE FORMADORES, RECURSO PARA ADQUIRIR VALORES PREVENTIVOS**

Manifestadas las opiniones del profesorado acerca de los diferentes elementos que conforman la integración de la cultura de prevención de riesgos laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sólo nos queda un aspecto que abordar, y es, “cuál

es”, “qué tipo”, “dónde y cómo se realiza” la formación para impartir prevención en los centros escolares, considerándolo como un medio imprescindible a la hora de planificar un modelo de enseñanza. En este sentido, damos paso a la presentación y análisis de la información recogida en la que hallaremos respuesta a los interrogantes planteados.

#### 4.1. Agentes implicados en el proceso formativo

En este apartado estudiaremos un aspecto muy importante en la organización de cualquier actividad formativa, se trata de averiguar qué tipo de personas intervienen en ella. Es de importancia para nuestro estudio la opinión del profesorado respecto a la cuestión **¿quién o quiénes deberían impartir prevención de riesgos laborales en el aula?** (tabla nº 57).

**TABLA Nº 57**  
**Agentes para impartir formación en prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Tutor aula	32 (12,4)	74 (28,7)	99 (38,4)	35 (13,6)	18 (7)	2,47	0,898
Agente externo con formación técnica	25 (9,7)	75 (29,1)	82 (31,8)	59 (22,9)	17 (6,6)	2,32	0,948
Agente externo con formación técnica y carga didáctica	5 (1,9)	30 (11,6)	83 (32,2)	122 (47,3)	18 (7)	3,34	0,776
Tutor del aula y agente externo técnico	8 (3,1)	19 (7,4)	87 (33,7)	132 (51,2)	12 (4,7)	3,39	0,768

Observando los resultados obtenidos, existen dos tendencias muy claras en las respuestas manifestadas por parte del profesorado. En este sentido, coinciden mayoritariamente (84,9% con una media de 3,39) que el profesor “tutor del aula apoyado por un agente externo especialista en prevención” es el método por excelencia para enseñar contenidos y desarrollar actividades de carácter preventivo.

Ante el hecho de que el profesorado necesite la ayuda de un agente externo especialista en prevención, podemos interpretar que este aspecto sea un signo de que necesita formación específica, para contribuir al desarrollo e integración de la cultura de prevención en los centros escolares. Ello se ve reforzado por las reacciones ante la cuestión referida a si se sienten capaces de abordar la temática en solitario. Esta propuesta es la menos votada, un poco más de la mitad del profesorado (52%) opina que “el profesor tutor” de forma autónoma también podría enseñar prevención.

En relación a las características que debe reunir el agente externo comprobamos que prefieren que la “capacitación técnica esté acompañada de una fuerte preparación didáctica” para que, así, pueda colaborar, asesorar, orientar y finalmente enseñar prevención de riesgos laborales. Ante este hecho, el profesorado coincide en esta afirmación en un 79,5% y con una media del 3,34. También es importante reseñar, que si el agente externo solamente tiene una “formación fundamentalmente técnica” (54,7%), el profesorado lo considera aceptable para que pueda impartir contenidos preventivos en el aula.

Finalmente de los datos obtenidos en el análisis de la información, podemos interpretar varios aspectos a tener en cuenta ante el hecho de la participación de agentes para enseñar prevención como un contenido formativo en el aula:

1. Solamente la mitad del profesorado considera que ellos de forma autónoma podrían impartir este tipo de contenidos.
2. No se niegan a impartir prevención de riesgos laborales sino que demandan ayuda para alcanzar con éxito una enseñanza eficaz (la ayuda consistiría en el apoyo a través de un agente externo).
3. Pensamos que no se sienten seguros para enseñar prevención quizá por falta de formación en este ámbito.
4. Las características que exigen al agente externo no es solo técnica sino que también tengan una fuerte carga didáctica.

Una vez que tenemos claro el pensamiento del profesorado ante la cuestión anterior, es de nuestro interés plantearles el hecho de que tuvieran que hacerse cargo de la formación de los escolares y no recibieran apoyo externo alguno. Ante esta situación concreta habría que preguntarles sobre qué elementos consideran idóneos en su **formación para impartir contenidos preventivos** de manera efectiva (tabla nº 58).

Esto nos permite ser conscientes de las posibles situaciones deficitarias que puedan encontrar la enseñanza y el fomento de la cultura de prevención en los centros educativos.

**TABLA Nº 58**  
**El profesorado como agente formador en prevención**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Suficientemente capacitado	32 (12,5)	127 (49,2)	70 (27,1)	9 (3,5)	20 (7,8)	2,23	0,725
Lo necesita en su formación inicial	2 (0,8)	20 (7,8)	129 (50)	97 (37,6)	10 (3,9)	3,29	0,647
Lo necesita una vez integrado en el mundo del trabajo	3 (1,2)	38 (14,7)	130 (50,4)	69 (26,7)	18 (7)	3,10	0,697

Observamos en la tabla que el profesorado considera que está nada o muy poco preparado para impartir prevención mediante una formación generalista con una fuerte carga didáctica en su formación inicial (61,7%). Por lo tanto, esto nos permite argumentar que el profesor tutor necesita “bastante-mucho” una formación específica en seguridad y salud laboral ya desde su “formación inicial” (87,6%).

También es importante destacar que el pensamiento del profesorado manifiesta la necesidad de formación específica en el ámbito de la prevención de riesgos laborales y que ésta debe ser consolidada una vez integrado en el “mundo del trabajo” (77,1%).

## 4.2. Formación en prevención del docente

Ante la realidad expuesta en el epígrafe anterior, hemos interpretado la opinión del profesorado desde una doble realidad formativa en el aula, con lo cual, no podemos finalizar nuestro estudio sin conocer qué tipo de contenidos y en que momento de su desarrollo profesional puede adquirir una formación acorde con lo se propugna en materia preventiva en los centros escolares.

Conocida la situación nos preguntamos **¿qué tipo de contenidos preventivos son necesarios para conseguir un cuerpo de conocimientos consolidado en el profesorado?** En la tabla nº 59 se sugieren una serie de temáticas dirigidas a dotarlos en este sentido. Veamos qué nos dicen los profesores analizando los datos que en ella se plantean.

**TABLA Nº 59**  
**Contenidos integrados en la formación del docente**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Seguridad		4 (1,6)	122 (47,3)	122 (47,3)	10 (3,9)	3,47	0,531
Higiene	2 (0,8)	7 (2,7)	119 (46,1)	118 (45,7)	12 (4,7)	3,43	0,594
Ergonomía	4 (1,6)	15 (5,8)	135 (52,3)	94 (36,4)	10 (3,9)	3,28	0,650
Psicosociología	4 (1,6)	24 (9,3)	119 (46,1)	99 (38,4)	12 (4,7)	3,27	0,702
Gestión de la prevención	2 (0,8)	41 (15,9)	140 (54,3)	61 (23,6)	14 (5,4)	3,06	0,669
Relación Escuela-Trabajo	10 (3,9)	40 (15,5)	131 (50,8)	65 (25,2)	12 (4,7)	3,02	0,769
Estrategias para la transversalidad		38 (14,7)	110 (42,6)	99 (38,4)	11 (4,3)	3,24	0,704

El análisis de la información expuesta tiene como referencia **los temas que el profesorado cree oportunos e imprescindibles para formarse en prevención** y los presentamos por orden de preferencia en base al porcentaje obtenido en términos de “Bastante-Mucho”.

- Seguridad en el trabajo y en la escuela (Factor de riesgo y daño, orden y limpieza, protección, etc.) (94,6% con una media de 3,47 y una homogeneidad de respuesta del 0,531).
- Higiene en el trabajo y en la escuela (Contaminantes y vías de entrada, ruido, temperatura, radiaciones, etc.) (91,8% con una media de 3,43).
- Ergonomía en el trabajo y en la escuela (Mobiliario escolar, iluminación, ambiente acústico y térmico, etc.) (88,7% con una media de 3,28).

- Psicología del docente y alumnado (estrés, mobbing, “burn out” o agotamiento profesional, etc.) (84,5%).
- Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención (81%).
- Gestión de la prevención en la escuela (Participación de la comunidad educativa, administración, etc.) (77,9%).
- Relación Escuela-Trabajo (76%).

Finalmente, no podíamos terminar el análisis sin conocer la opinión del profesorado respecto a la formación de los futuros docentes en materia de prevención, desde una perspectiva inicial y permanente. En primer lugar, nos centraremos en la **Formación Inicial** del profesorado, que básicamente y por lo general, se establece en niveles de la Educación Superior (tabla nº 60).

**TABLA Nº 60**  
**Características de la Formación Inicial**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	Nc		
Fuerte y exhaustiva base teórica	22 (8,5)	140 (54,3)	59 (22,9)	11 (4,3)	26 (10,1)	2,25	0,690
Vinculación entre teoría y práctica	12 (4,7)	25 (9,7)	139 (53,9)	62 (24)	20 (7,8)	3,05	0,752
Observación del mundo real del trabajo	1 (0,4)	10 (3,9)	129 (50)	108 (41,9)	10 (3,9)	3,38	0,586

En este sentido, les planteamos una serie de fórmulas que creemos imprescindibles para desarrollar y consolidar la formación en prevención en el plan de estudios de los futuros docentes. Por lo tanto, para el profesorado es muy importante (91,9% con una media de 3,38) que la adquisición de contenidos preventivos se apoye en la observación del “mundo real del trabajo” y así, posteriormente, comprender la enseñanza de la prevención en su ejercicio profesional futuro.

En un segundo término, coinciden en señalar (77,9%), que debe de existir una estrecha vinculación entre los “contenidos teóricos y la práctica de laboratorio”, es decir, entre la teoría a impartir y la toma de contacto con experiencias, situaciones prácticas y realidades concretas del mundo laboral.

Como es sabido, en anteriores interpretaciones de la información obtenida, el profesorado (62,8%) huye del predominio en la adquisición de fuertes y exhaustivas “bases teóricas”, ya que, creen que tiene un escaso sentido en las nuevas metodologías de formación.

En cuanto a la **Formación Permanente** (tabla nº 61), el profesorado (84,1%) cree que una de las medidas más acertada es aquella que se encuentra en las propias actividades formativas y de orientación que ofrecen los “CEPs”.

**TABLA N° 61**  
**Tipos de Formación Permanente**

VARIABLES	VALORACIÓN					M	SD
	N	P	B	M	NC		
Centrada en la escuela	11 (4,3)	43 (16,7)	130 (50,4)	59 (22,9)	15 (5,8)	2,97	0,776
Universidad	7 (2,7)	66 (25,6)	110 (42,6)	55 (21,3)	20 (7,8)	2,89	0,785
Cursos organizados por la Administración	1 (0,4)	33 (12,8)	129 (50)	72 (27,9)	23 (8,9)	3,15	0,664
Actividades de los CEPs	11 (4,3)	19 (7,4)	136 (52,7)	81 (31,4)	11 (4,3)	3,16	0,747

En segundo lugar con un 77,9%, coinciden en señalar que la actualización formativa en este ámbito de la enseñanza, a través de cursos, seminarios, congresos y demás reuniones divulgativas, puede ser ejercida por la “Administración” u otras instancias públicas y/o privadas que tengan consideración ante este nuevo horizonte formativo.

En este sentido, el profesorado (73,3%), piensa que la formación permanente también puede ser ejercida y desarrollada desde un posicionamiento centralizado en la escuela entendida como “formación en el puesto de trabajo”.

Por último, un elemento de la formación permanente que consiste en querer seguir formándose a partir de inquietudes personales y motivacionales, que traducido al análisis de la información obtenida, sería a través de la recibida en la “Universidad” (Master, Cursos Postgrado, etc.) teniendo continuidad en su práctica docente, es considerado, por el 63,9%, como una medida formativa más, pero queda más como algo residual, como consecuencia del apoyo obtenido en la respuesta.



# CAPÍTULO 11

## Elementos significativos de la visión del docente respecto a la prevención en el contexto escolar

1. INTRODUCCIÓN	269
2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD	269
3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO	285
4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CARGO	290
5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA	303
6. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO	309
7. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR DEPARTAMENTO	311
8. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR MATERIA	315
9. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO	321
10. RESULTADO DERIVADO DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL SOCIOECONÓMICO	325



# CAPÍTULO 11

## ELEMENTOS SIGNIFICATIVOS DE LA VISIÓN DEL DOCENTE RESPECTO A LA PREVENCIÓN EN EL CONTEXTO ESCOLAR

---

### 1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo constituye un complemento a los que con anterioridad han mostrado la opinión de los profesores. En este sentido, los resultados mostrados tratan de encontrar asociaciones significativas entre las diferentes variables independientes (Edad, Sexo, Cargo, etc.) con el resto de variables dependientes analizadas. Esto significa, extraer una información específica que afianza y complementa lo manifestado en los anteriores capítulos descriptivos. Para ello, el análisis de los datos obtenidos en cada una de las tablas de contingencia generadas como estadísticamente muy significativas, se hace especial hincapié en la interpretación de la información partiendo de aquellos porcentajes más altos (análisis horizontal de la tabla).

### 2. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR EDAD

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente Edad con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable I1:** “Trabajar la prevención en el aula es importante y necesario porque a la larga, resultaría eficaz para la sociedad”.

**TABLA N° 62**  
**Contingencia Edad-Variable I1**

Chi cuadrado: 0.005		i1			Total	
		poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	4	13	22	39
		% de edad	10,3%	33,3%	56,4%	100,0%
		% de i1	17,4%	11,4%	19,0%	15,4%
		% del total	1,6%	5,1%	8,7%	15,4%
	31-40	Recuento	5	13	27	45
		% de edad	11,1%	28,9%	60,0%	100,0%
		% de i1	21,7%	11,4%	23,3%	17,8%
		% del total	2,0%	5,1%	10,7%	17,8%
	40>	Recuento	14	88	67	169
	% de edad	8,3%	52,1%	39,6%	100,0%	
	% de i1	60,9%	77,2%	57,8%	66,8%	
	% del total	5,5%	34,8%	26,5%	66,8%	
Total	Recuento	23	114	116	253	
	% de edad	9,1%	45,1%	45,8%	100,0%	
	% de i1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	9,1%	45,1%	45,8%	100,0%	

En la interpretación de esta variable se deriva que existe una asociación muy significativa en cuanto al cruce de tramos de edad y grado de importancia del ítem “Trabajar la prevención en el aula es importante y necesario porque a la larga, resultaría eficaz para la sociedad”. Los profesores con edades comprendidas entre los 21 y los 40 años consideran muy importante trabajar la prevención en el aula ya que resultaría eficaz para la sociedad. También aquellos que tienen más de 41 años consideran bastante importante trabajar en el aula este contenido.

**Variable D5:** “Fomentar la participación de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas”.

**TABLA N° 63**  
**Contingencia Edad-Variable D5**

Chi cuadrado: 0.005		d5				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
21-30	Recuento	1	0	22	16	39
	% de edad	2,6%	,0%	56,4%	41,0%	100,0%
	% de d5	16,7%	,0%	15,4%	18,2%	15,5%

	% del total	,4%	,0%	8,7%	6,3%	15,5%	
	Recuento	0	4	18	23	45	
edad	31-40	% de edad	,0%	8,9%	40,0%	51,1%	100,0%
		% de d5	,0%	26,7%	12,6%	26,1%	17,9%
	% del total	,0%	1,6%	7,1%	9,1%	17,9%	
	Recuento	5	11	103	49	168	
40>	% de edad	3,0%	6,5%	61,3%	29,2%	100,0%	
	% de d5	83,3%	73,3%	72,0%	55,7%	66,7%	
	% del total	2,0%	4,4%	40,9%	19,4%	66,7%	
	Recuento	6	15	143	88	252	
Total	% de edad	2,4%	6,0%	56,7%	34,9%	100,0%	
	% de d5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	2,4%	6,0%	56,7%	34,9%	100,0%	

Podemos observar que existe una relación estadísticamente significativa entre los diferentes intervalos de edad y la variable dependiente “Fomentar la participación de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas” destacando su importancia ya que los mayores porcentajes se han encontrado en “bastante y mucho”. En este sentido, se interpreta que los profesores, cuyas edades están comprendidas entre los 21-30 años junto con los que tienen más de 40, piensan que el maestro, como facilitador de la cultura preventiva en el aula, es “bastante” importante que se consiga a través del fomento de la participación del alumnado en la realización de actividades preventivas. Los profesores que tienen una edad comprendida entre los 31 y los 40 años otorgan una importancia mayor (decantándose por “mucho”) al hecho de que se fomente en el alumnado la participación para trabajar la prevención en el aula.

**Variable D9:** “Proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva”.

**TABLA N° 64**  
**Contingencia Edad-Variable D9**

Chi cuadrado: 0.002		d9				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
21-30	Recuento	2	3	21	13	39
	% de edad	5,1%	7,7%	53,8%	33,3%	100,0%
	% de d9	14,3%	9,4%	17,1%	15,9%	15,5%
	% del total	,8%	1,2%	8,4%	5,2%	15,5%
edad 31-40	Recuento	0	4	17	24	45
	% de edad	,0%	8,9%	37,8%	53,3%	100,0%
	% de d9	,0%	12,5%	13,8%	29,3%	17,9%
	% del total	,0%	1,6%	6,8%	9,6%	17,9%
	Recuento	12	25	85	45	167
	% de edad	7,2%	15,0%	50,9%	26,9%	100,0%

40>	% de d9	85,7%	78,1%	69,1%	54,9%	66,5%
	% del total	4,8%	10,0%	33,9%	17,9%	66,5%
	Recuento	14	32	123	82	251
Total	% de edad	5,6%	12,7%	49,0%	32,7%	100,0%
	% de d9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,6%	12,7%	49,0%	32,7%	100,0%

Coincidiendo con la variable anterior, en la tabla podemos observar que existe una asociación estadísticamente significativa entre los diferentes intervalos de edad y la variable dependiente “Proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva”. En este sentido, se interpreta que profesores, cuyas edades están comprendidas entre los 21-30 años junto con los que tienen más de 40, piensan que el maestro, como facilitador de la cultura preventiva en el aula, es bastante importante que proponga procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva. Mientras, profesores que tienen una edad comprendida entre los 31 y los 40 años otorgan una importancia mayor a este aspecto.

**Variable D10:** “Conocer la realidad del mundo laboral al que accederá su alumnado”.

**TABLA N° 65**  
**Contingencia Edad-Variable D10**

Chi cuadrado: 0.002		d10				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	1	6	16	16	39
		% de edad	2,6%	15,4%	42,0%	40,0%	100,0%
		% de d10	7,7%	12,8%	12,1%	26,7%	15,5%
	31-40	% del total	,4%	2,4%	6,3%	6,3%	15,5%
		Recuento	1	4	26	14	45
		% de edad	2,2%	8,9%	57,8%	31,1%	100,0%
	40>	% de d10	7,7%	8,5%	19,7%	23,3%	17,9%
		% del total	,4%	1,6%	10,3%	5,6%	17,9%
		Recuento	11	37	90	30	168
	Total	% de edad	6,5%	22,0%	53,6%	17,9%	100,0%
		% de d10	84,6%	78,7%	68,2%	50,0%	66,7%
		% del total	4,4%	14,7%	35,7%	11,9%	66,7%
Total	Recuento	13	47	132	60	252	
	% de edad	5,2%	18,7%	52,4%	23,8%	100,0%	
	% de d10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	5,2%	18,7%	52,4%	23,8%	100,0%

Aquí podemos interpretar que existe una relación significativa entre los diferentes intervalos de edad y la variable dependiente “Conocer la realidad del mundo laboral al que accederá su alumnado” destacando los mayores porcentajes en el valor

“bastante”. El peso estadísticamente significativo se encuentra en la coincidencia de valoraciones entre los tres grupos de profesorado. Por tanto, se interpreta que todo el profesorado (31-40, más de 40 y 21-30) coincide en que deben tener una actitud bastante cercana respecto al alumnado para conocer la realidad del mundo laboral al que accederán. Esto significa una garantía de que pueda conseguirse con éxito la integración de la cultura de prevención en el aula.

**Variable D11:** “Posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia”.

**TABLA Nº 66**  
**Contingencia Edad-Variable D11**

Chi cuadrado: 0.002		d11				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	8	15	16	39
		% de edad	,0%	20,5%	38,5%	41,0%	100,0%
		% de d11	,0%	21,6%	13,4%	18,6%	15,8%
	31-40	% del total	,0%	3,2%	6,1%	6,5%	15,8%
		Recuento	1	3	15	25	44
		% de edad	2,3%	6,8%	34,1%	56,8%	100,0%
	40>	% de d11	8,3%	8,1%	13,4%	29,1%	17,8%
		% del total	,4%	1,2%	6,1%	10,1%	17,8%
		Recuento	11	26	82	45	164
	Total	% de edad	6,7%	15,9%	50,0%	27,4%	100,0%
		% de d11	91,7%	70,3%	73,2%	52,3%	66,4%
		% del total	4,5%	10,5%	33,2%	18,2%	66,4%
Total	Recuento	12	37	112	86	247	
	% de edad	4,9%	15,0%	45,3%	34,8%	100,0%	
	% de d11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	4,9%	15,0%	45,3%	34,8%	100,0%

En la interpretación de esta variable cabe destacar una asociación estadísticamente muy significativa entre la Edad y “posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia”. El profesorado en su conjunto, coincide en otorgar una puntuación de “bastante-mucho” a la idea de que debe posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia para trabajar e integrar la cultura de prevención en el aula. Las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en que el intervalo de mayor edad (41-+) valora esta variable de forma positiva aunque se diferencia de los dos intervalos de menor edad (21-30 y 31-40) ya que éstos otorgan un peso específico de mayor importancia en este aspecto.

**Variable AL2:** “Determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos en materia preventiva”.

**TABLA N° 67**  
**Contingencia Edad-Variable AL2**

Chi cuadrado: 0.005		al2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	2	17	19	38
		% de edad	,0%	5,3%	44,7%	50,0%	100,0%
		% de al2	,0%	5,7%	13,8%	21,8%	15,3%
		% del total	,0%	,8%	6,9%	7,7%	15,3%
	31-40	Recuento	2	4	17	22	45
		% de edad	4,4%	8,9%	37,8%	48,9%	100,0%
		% de al2	66,7%	11,4%	13,8%	25,3%	18,1%
		% del total	,8%	1,6%	6,9%	8,9%	18,1%
	40>	Recuento	1	29	89	46	165
		% de edad	,6%	17,6%	53,9%	27,9%	100,0%
		% de al2	33,3%	82,9%	72,4%	52,9%	66,5%
		% del total	,4%	11,7%	35,9%	18,5%	66,5%
Total	Recuento	3	35	123	87	248	
	% de edad	1,2%	14,1%	49,6%	35,1%	100,0%	
	% de al2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,2%	14,1%	49,6%	35,1%	100,0%	

La interpretación de esta variable nos muestra una asociación significativa entre la Edad y “determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos en materia preventiva” de forma positiva. En este sentido, podemos argumentar que las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en puntuaciones otorgadas desde cada tramo de edad. Esto quiere decir que los tramos de menor edad (21-30 y 31-40) piensan que es muy importante que el profesorado determine el nivel de conocimiento preventivo del que parten los alumnos para enseñar este aspecto en el aula de forma óptima. El profesorado de mayor edad (41-+) es diferente en su opinión porque valora considera bastante importante determinar el nivel de conocimiento de sus alumnos en prevención.

**Variable AL3:** “Fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo”.

**TABLA N° 68**  
**Contingencia Edad-Variable AL3**

Chi cuadrado: 0.001		al3			Total	
		poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	4	13	22	39
		% de edad	10,3%	33,3%	56,4%	100,0%
		% de al3	12,1%	10,8%	22,4%	15,5%
		% del total	1,6%	5,2%	8,8%	15,5%
		Recuento	4	18	23	45



31-40	% de edad	8,9%	40,0%	51,1%	100,0%
	% de al3	12,1%	15,0%	23,5%	17,9%
	% del total	1,6%	7,2%	9,2%	17,9%
	Recuento	25	89	53	167
40>	% de edad	15,0%	53,3%	31,7%	100,0%
	% de al3	75,8%	74,2%	54,1%	66,5%
	% del total	10,0%	35,5%	21,1%	66,5%
	Recuento	33	120	98	251
Total	% de edad	13,1%	47,8%	39,0%	100,0%
	% de al3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	13,1%	47,8%	39,0%	100,0%

En esta variable denominada “fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo” se ha asociado significativamente con la variable Edad. En este sentido, podemos argumentar que las diferencias estadísticamente significativas se encuentran en puntuaciones otorgadas desde cada tramo de edad. Esto quiere decir que los tramos de menor edad (21-30 y 31-40) piensan que es muy importante que el profesorado fomente aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo. El profesorado de mayor edad (41-+) se diferencia del resto de sus compañeros que otorga una importancia de menor peso a este aspecto.

**Variable N1:** “Trabajar la prevención en Infantil”.

**TABLA N° 69**  
**Contingencia Edad-Variable N1**

Chi cuadrado: 0.005		n1				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	6	15	10	7	38
		% de edad	15,8%	39,5%	26,3%	18,4%	100,0%
		% de n1	18,8%	16,5%	16,7%	18,9%	17,3%
		% del total	2,7%	6,8%	4,5%	3,2%	17,3%
	31-40	Recuento	1	12	8	16	37
		% de edad	2,7%	36,8%	21,6%	38,8%	100,0%
		% de n1	3,1%	15,4%	13,3%	37,8%	16,8%
		% del total	,5%	5,4%	3,6%	7,4%	16,8%
	40>	Recuento	25	62	42	16	145
		% de edad	17,2%	42,8%	29,0%	11,0%	100,0%
		% de n1	78,1%	68,1%	70,0%	43,2%	65,9%
		% del total	11,4%	28,2%	19,1%	7,3%	65,9%
Total	Recuento	32	91	60	37	220	
	% de edad	14,5%	41,4%	27,3%	16,8%	100,0%	
	% de n1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	14,5%	41,4%	27,3%	16,8%	100,0%	

En esta variable podemos afirmar que la edad ha resultado relevante a la hora de valorar la importancia de la implantación de la cultura preventiva en Infantil con una manifiesta relación estadísticamente significativa entre los diferentes intervalos de edad. Por un lado, para profesores cuya edad está comprendida entre los 21 y 30 y los mayores de 41, enseñar la cultura de prevención en este nivel tiene poca importancia y efectividad aunque el profesorado que se encuentra en el tramo de edad intermedio (31-40) piensa lo contrario, ya que considera muy importante enseñar prevención en esta nivel escolar. Por tanto, podemos observar una disparidad de opinión otorgando una importancia relativa en el conjunto de opiniones del profesorado encuestado.

**Variable N2:** “Trabajar la prevención en Primaria”.

**TABLA N° 70**  
**Contingencia Edad-Variable N2**

Chi cuadrado: 0.001		n2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	1	14	11	12	38
	% de edad	2,6%	36,8%	28,9%	31,6%	100,0%	
	% de n2	16,7%	23,0%	10,5%	21,4%	16,7%	
	% del total	,4%	6,1%	4,8%	5,3%	16,7%	
	31-40	Recuento	1	6	15	17	39
	% de edad	2,6%	15,4%	38,5%	43,6%	100,0%	
	% de n2	16,7%	9,8%	14,3%	30,4%	17,1%	
	% del total	,4%	2,6%	6,6%	7,5%	17,1%	
	40>	Recuento	4	41	79	27	151
	% de edad	2,6%	27,2%	52,3%	17,9%	100,0%	
	% de n2	66,7%	67,2%	75,2%	48,2%	66,2%	
	% del total	1,8%	18,0%	34,6%	11,8%	66,2%	
Total	Recuento	6	61	105	56	228	
% de edad	2,6%	26,8%	46,1%	24,6%	100,0%		
% de n2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	2,6%	26,8%	46,1%	24,6%	100,0%		

Aquí podemos argumentar que existe una asociación estadísticamente significativa entre la Edad del profesorado y la variable dependiente “Primaria”. Destacar que la significatividad se encuentra en las diferentes valoraciones extraídas desde este ítem.

El profesorado cuya edad es mayor de 31 años piensa que es muy importante que la enseñanza de la prevención en el aula se realice en niveles educativos de Primaria. Respecto al profesorado de menor edad (21-30), la enseñanza de la prevención en este nivel educativo, lo interpretan como algo de poca importancia impartirlo en este nivel.

**Variable CT1:** “La prevención tiene entidad propia para ser tratada como una asignatura más del currículum oficial”.

**TABLA N° 71**  
**Contingencia Edad-Variable CT1**

Chi cuadrado: 0.000		ct1				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	11	19	6	3	39
	% de edad	28,2%	48,7%	15,4%	7,7%	100,0%	
	% de ct1	18,0%	21,6%	8,6%	8,6%	15,4%	
	% del total	4,3%	7,5%	2,4%	1,2%	15,4%	
	31-40	Recuento	3	11	16	15	45
	% de edad	6,7%	24,4%	35,6%	33,3%	100,0%	
	% de ct1	4,9%	12,5%	22,9%	42,9%	17,7%	
	% del total	1,2%	4,3%	6,3%	5,9%	17,7%	
	40>	Recuento	47	58	48	17	170
	% de edad	27,6%	34,1%	28,2%	10,0%	100,0%	
	% de ct1	77,0%	65,9%	68,6%	48,6%	66,9%	
	% del total	18,5%	22,8%	18,9%	6,7%	66,9%	
Total	Recuento	61	88	70	35	254	
	% de edad	24,0%	34,6%	27,6%	13,8%	100,0%	
	% de ct1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	24,0%	34,6%	27,6%	13,8%	100,0%	

Los datos obtenidos de esta variable nos muestran una asociación estadísticamente significativa entre la Edad y “la prevención tiene entidad propia para ser tratada como una asignatura más del currículum oficial”.

En este sentido, podemos argumentar que el profesorado de edades comprendidas entre los 21-30 y los mayores de 41, piensan que la prevención tiene poca entidad para ser tratada como una asignatura más del currículum oficial. Solamente el profesorado con una edad que oscila entre los 31-40 años valoran bastante esta idea otorgando a la prevención un estatus de asignatura independiente en el currículum oficial.

**Variable CT3:** “La administración debe impulsar la prevención de riesgos laborales como materia a enseñar”.

**TABLA N° 72**  
**Contingencia Edad-Variable CT3**

Chi cuadrado: 0.002		ct3				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
edad	21-30	Recuento	8	11	14	6	39	
		% de edad	20,5%	28,2%	35,9%	15,4%	100,0%	
		% de ct3	25,0%	9,7%	28,0%	10,7%	15,5%	
		% del total	3,2%	4,4%	5,6%	2,4%	15,5%	
		31-40	Recuento	4	4	19	18	45
		% de edad	8,9%	8,9%	42,2%	40,0%	100,0%	
		% de ct3	12,5%	8,0%	16,8%	32,1%	17,9%	
		% del total	1,6%	1,6%	7,6%	7,2%	17,9%	
		40>	Recuento	20	32	83	32	167
		% de edad	12,0%	19,2%	49,7%	19,2%	100,0%	
		% de ct3	62,5%	64,0%	73,5%	57,1%	66,5%	
		% del total	8,0%	12,7%	33,1%	12,7%	66,5%	
Total		Recuento	32	50	113	56	251	
		% de edad	12,7%	19,9%	45,0%	22,3%	100,0%	
		% de ct3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	12,7%	19,9%	45,0%	22,3%	100,0%	

Desde esta variable podemos argumentar una coincidencia en las opiniones vertidas por parte del conjunto del profesorado. Lo estadísticamente significativo se encuentra en la coincidencia de que el profesorado valora de forma bastante positiva e importante que la administración impulse la prevención de riesgos laborales como materia a enseñar.

**Variable CP1:** “El contenido preventivo debe ser impartido desde una perspectiva donde el conocimiento esté estructurado, jerarquizado, predomina lo memorístico, etc.”.

**TABLA N° 73**  
**Contingencia Edad-Variable CP1**

Chi cuadrado: 0.002		cp1				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
21-30		Recuento	24	10	2	1	37
		% de edad	64,9%	27,0%	5,4%	2,7%	100,0%
		% de cp1	20,7%	14,3%	4,5%	6,3%	15,0%
		% del total	9,8%	4,1%	,8%	,4%	15,0%
		Recuento	15	10	14	6	45

edad	31-40	% de edad	33,3%	22,2%	31,1%	13,3%	100,0%
		% de cp1	12,9%	14,3%	31,8%	37,5%	18,3%
		% del total	6,1%	4,1%	5,7%	2,4%	18,3%
		Recuento	77	50	28	9	164
	40>	% de edad	47,0%	30,5%	17,1%	5,5%	100,0%
		% de cp1	66,4%	71,4%	63,6%	56,3%	66,7%
		% del total	31,3%	20,3%	11,4%	3,7%	66,7%
		Recuento	116	70	44	16	246
Total	% de edad	47,2%	28,5%	17,9%	6,5%	100,0%	
	% de cp1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	47,2%	28,5%	17,9%	6,5%	100,0%	

En relación a esta variable dependiente cabe destacar una relación significativa entre la Edad y “el contenido preventivo debe ser impartido desde una perspectiva donde el conocimiento esté estructurado, jerarquizado, predomina lo memorístico, etc.”. Podemos afirmar que el profesorado, en los diferentes tramos de edad, coincide en valorar que los contenidos preventivos no sean impartidos desde una perspectiva donde el conocimiento esté estructurado, jerarquizado y que predomine lo memorístico. Este dato es estadísticamente significativo porque el profesorado, en los diferentes tramos de edad, coincide en otorgar una valoración similar a esta variable dependiente.

**Variable CP2:** “El contenido preventivo debe ser impartido desde una perspectiva centrada en el alumno, a partir de interés, motivaciones, aprendizaje horizontal”.

**TABLA N° 74**  
**Contingencia Edad-Variable CP2**

Chi cuadrado: 0.002		cp2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	3	25	11	39
		% de edad	,0%	7,7%	64,1%	28,2%	100,0%
		% de cp2	,0%	13,6%	14,7%	19,3%	15,4%
		% del total	,0%	1,2%	9,9%	4,3%	15,4%
	31-40	Recuento	1	5	19	20	45
		% de edad	2,2%	11,1%	42,2%	44,4%	100,0%
		% de cp2	25,0%	22,7%	11,2%	35,1%	17,8%
		% del total	,4%	2,0%	7,5%	7,9%	17,8%
	40>	Recuento	3	14	126	26	169
		% de edad	1,8%	8,3%	74,6%	15,4%	100,0%
		% de cp2	75,0%	63,6%	74,1%	45,6%	66,8%
		% del total	1,2%	5,5%	49,8%	10,3%	66,8%
Total	Recuento	4	22	170	57	253	
	% de edad	1,6%	8,7%	67,2%	22,5%	100,0%	
	% de cp2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,6%	8,7%	67,2%	22,5%	100,0%	

En la interpretación de esta variable podemos argumentar que existe una relación estadísticamente significativa entre los diferentes intervalos de edad y la variable dependiente “Centrada en el alumno, a partir de interés, motivaciones, aprendizaje horizontal.” destacando su importancia ya que se han otorgado puntuaciones de “bastante y mucho”. El peso estadísticamente significativo está en las diferentes valoraciones que se ha tenido al respecto. En este sentido, se interpreta que profesores, cuyas edades están comprendidas entre los 21-30 años junto con los que tienen más de 40, piensan que los contenidos preventivos deben ser enseñados en el aula desde una perspectiva centrada en el alumno, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y adoptando un proceso de enseñanza-aprendizaje horizontal. Mientras, profesores que tienen una edad comprendida entre los 31 y los 40 años valoran de forma más positiva la enseñanza de la prevención desde este posicionamiento didáctico.

**Variable AC6:** “Las actividades dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva deberían realizarse de forma reiterada hasta que el alumno/a pueda dominar el concepto clave”.

**TABLA N° 75**  
**Contingencia Edad-Variable AC6**

Chi cuadrado: 0.001		ac6				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	13	19	7	39
	% de edad	,0%	33,3%	48,7%	17,9%	100,0%	
	% de ac6	,0%	27,1%	13,8%	12,1%	15,7%	
	% del total	,0%	5,2%	7,7%	2,8%	15,7%	
	31-40	Recuento	3	11	16	15	45
	% de edad	6,7%	24,4%	35,6%	33,3%	100,0%	
	% de ac6	75,0%	22,9%	11,6%	25,9%	18,1%	
	% del total	1,2%	4,4%	6,5%	6,0%	18,1%	
	40>	Recuento	1	24	103	36	164
	% de edad	,6%	14,6%	62,8%	22,0%	100,0%	
	% de ac6	25,0%	50,0%	74,6%	62,1%	66,1%	
	% del total	,4%	9,7%	41,5%	14,5%	66,1%	
Total	Recuento	4	48	138	58	248	
	% de edad	1,6%	19,4%	55,6%	23,4%	100,0%	
	% de ac6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,6%	19,4%	55,6%	23,4%	100,0%	

La información que nos muestra este ítem viene a destacar una asociación estadísticamente significativa entre la Edad y “las actividades dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva deberían realizarse de forma reiterada hasta que el alumno/a pueda dominar el concepto clave”. Cabe destacar una coincidencia de valoración

otorgada por cada uno de los tramos de edad. El profesorado, de forma mayoritaria en cada uno de los tramos de edad, considera bastante importante que las actividades dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva deberían realizarse de forma reiterada hasta que el alumno/a pueda dominar el concepto clave a enseñar en el aula.

**Variable PL2:** “Diagnosticar las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo”.

**TABLA N° 76**  
**Contingencia Edad-Variable PL2**

Chi cuadrado: 0.001		pl2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	1	15	23	39
	% de edad	,0%	2,6%	38,5%	59,0%	100,0%	
	% de pl2	,0%	7,1%	12,4%	21,1%	15,8%	
	% del total	,0%	,4%	6,1%	9,3%	15,8%	
	31-40	Recuento	3	0	21	20	44
	% de edad	6,8%	,0%	47,7%	45,5%	100,0%	
	% de pl2	100,0%	,0%	17,4%	18,3%	17,8%	
	% del total	1,2%	,0%	8,5%	8,1%	17,8%	
	40>	Recuento	0	13	85	66	164
	% de edad	,0%	7,9%	51,8%	40,2%	100,0%	
	% de pl2	,0%	92,9%	70,2%	60,6%	66,4%	
	% del total	,0%	5,3%	34,4%	26,7%	66,4%	
Total	Recuento	3	14	121	109	247	
	% de edad	1,2%	5,7%	49,0%	44,1%	100,0%	
	% de pl2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	1,2%	5,7%	49,0%	44,1%	100,0%	

En primer lugar, decir que existe una asociación significativa entre la Edad y “diagnosticar las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo”. Las valoraciones otorgadas por parte del profesorado han sido similares desde una perspectiva positiva.

En este sentido, podemos destacar que para el profesorado cuya edad esta comprendida entre los 21 y los 30 años de edad piensa que es muy importante que una enseñanza efectiva relacionada con temas de prevención requiera una planificación significativa que diagnostique las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo. Dentro de esta variable, con un peso estadísticamente muy significativo, también se encuentran el profesorado (31-+) que valora de forma bastante importante este aspecto clave en la enseñanza de la prevención en el aula/centro.

**Variable P1:** “En qué medida ayudaría a consolidar la cultura de prevención en la escuela la participación de la Administración Educativa”.

**TABLA N° 77**  
**Contingencia Edad-Variable P1**

Chi cuadrado: 0.005		p1				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
21-30	Recuento	0	2	14	23	39
	% de edad	,0%	5,1%	35,9%	59,0%	100,0%
	% de p1	,0%	12,5%	13,0%	18,7%	15,7%
	% del total	,0%	,8%	5,6%	9,2%	15,7%
edad 31-40	Recuento	2	3	13	26	44
	% de edad	4,5%	6,8%	29,5%	59,1%	100,0%
	% de p1	100,0%	18,8%	12,0%	21,1%	17,7%
	% del total	,8%	1,2%	5,2%	10,4%	17,7%
40>	Recuento	0	11	81	74	166
	% de edad	,0%	6,6%	48,8%	44,6%	100,0%
	% de p1	,0%	68,8%	75,0%	60,2%	66,7%
	% del total	,0%	4,4%	32,5%	29,7%	66,7%
Total	Recuento	2	16	108	123	249
	% de edad	,8%	6,4%	43,4%	49,4%	100,0%
	% de p1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	,8%	6,4%	43,4%	49,4%	100,0%

Las respuestas emitidas por parte del profesorado en esta variable manifiesta una relación estadísticamente significativa entre la Edad y “en qué medida ayudaría a consolidar la cultura de prevención en la escuela la participación de la Administración Educativa”. Esto quiere decir que el profesorado de edades comprendidas entre los 21 y los 40 años considera muy positivamente que la Administración Educativa ayude a consolidar la cultura de prevención en la escuela. El profesorado con más de 41 años de edad señala que es bastante importante que la Administración Educativa colabore en este cometido.

**Variable IC4:** “Generar un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro”.

**TABLA N° 78**  
**Contingencia Edad-Variable IC4**

Chi cuadrado: 0.002		ic4				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
21-30	Recuento	0	1	12	26	39
	% de edad	,0%	2,6%	30,8%	66,7%	100,0%
	% de ic4	,0%	7,7%	10,1%	23,2%	15,9%



	% del total	,0%	,4%	4,9%	10,6%	15,9%	
	Recuento	1	2	17	23	43	
edad	31-40	% de edad	2,3%	4,7%	39,5%	53,5%	100,0%
		% de ic4	100,0%	15,4%	14,3%	20,5%	17,6%
	% del total	,4%	,8%	6,9%	9,4%	17,6%	
	Recuento	0	10	90	63	163	
40>	% de edad	,0%	6,1%	55,2%	38,7%	100,0%	
	% de ic4	,0%	76,9%	75,6%	56,3%	66,5%	
	% del total	,0%	4,1%	36,7%	25,7%	66,5%	
	Recuento	1	13	119	112	245	
Total	% de edad	,4%	5,3%	48,6%	45,7%	100,0%	
	% de ic4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,4%	5,3%	48,6%	45,7%	100,0%	

La información extraída del análisis de esta variable nos muestra una asociación significativa entre la Edad y “Generar un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro”. Cabe destacar que el profesorado cuyas edades oscilan entre los 21 y 40 años de edad manifiestan que es muy importante diseñar una buena red de información y comunicación en el centro escolar ya que este aspecto ayudaría a impulsar la creación de una cultura preventiva generando un clima de concienciación e impulso en el aula. Para el profesorado de más de 41 años valora de forma bastante importante esta variable.

**Variable F5:** “Gestión de la prevención en la escuela”.

**TABLA N° 79**  
**Contingencia Edad-Variable F5**

Chi cuadrado: 0.002		f5				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	0	7	23	9	39
		% de edad	,0%	17,9%	59,0%	23,1%	100,0%
		% de f5	,0%	17,1%	16,5%	15,0%	16,1%
		% del total	,0%	2,9%	9,5%	3,7%	16,1%
	31-40	Recuento	1	9	12	20	42
		% de edad	2,4%	21,4%	28,6%	47,6%	100,0%
		% de f5	50,0%	22,0%	8,6%	33,3%	17,4%
		% del total	,4%	3,7%	5,0%	8,3%	17,4%
	40>	Recuento	1	25	104	31	161
		% de edad	,6%	15,5%	64,6%	19,3%	100,0%
		% de f5	50,0%	61,0%	74,8%	51,7%	66,5%
		% del total	,4%	10,3%	43,0%	12,8%	66,5%
Total	Recuento	2	41	139	60	242	
	% de edad	,8%	16,9%	57,4%	24,8%	100,0%	
	% de f5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,8%	16,9%	57,4%	24,8%	100,0%	

En la interpretación de esta variable se deriva una asociación significativa entre la Edad y “Gestión de la prevención en la escuela”. Aunque todo el profesorado coincide en otorgar importancia a esta variable dependiente, de forma específica, podemos argumentar que solamente el profesorado que se encuentra en el tramo de edad de 31 a 40 años piensan que es muy importante que en su formación preventiva, los temas más importantes para trabajar sean aquellos que estén relacionados con la gestión de la prevención en la escuela, es decir, estrategias para el fomento de la participación de la comunidad educativa, colaboración con la administración, etc. Mientras, las respuestas manifestadas por parte del resto de profesores (21-30 y más de 41) valoran esta variable de forma bastante importante.

**Variable F7:** “Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención”.

**TABLA N° 80**  
**Contingencia Edad-Variable F7**

Chi cuadrado: 0.004		f7			Total	
		poco	bastante	mucho		
edad	21-30	Recuento	3	20	16	39
		% de edad	7,7%	51,3%	41,0%	100,0%
		% de f7	7,9%	18,5%	16,2%	15,9%
		% del total	1,2%	8,2%	6,5%	15,9%
	31-40	Recuento	1	17	25	43
		% de edad	2,3%	39,5%	58,1%	100,0%
		% de f7	2,6%	15,7%	25,3%	17,6%
		% del total	,4%	6,9%	10,2%	17,6%
	40>	Recuento	34	71	58	163
		% de edad	20,9%	43,6%	35,6%	100,0%
		% de f7	89,5%	65,7%	58,6%	66,5%
		% del total	13,9%	29,0%	23,7%	66,5%
Total	Recuento	38	108	99	245	
	% de edad	15,5%	44,1%	40,4%	100,0%	
	% de f7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	15,5%	44,1%	40,4%	100,0%	

La interpretación de este variable deriva una relación significativa entre la Edad y “Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención”.

Por tanto, podemos manifestar que tanto para el profesorado cuya edad oscila entre los 21 y 30 años junto con los que tiene más de 41 piensan que es bastante importante que en su formación preventiva es necesario enseñarles estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención en las diferentes materias oficiales del currículum.

Para el profesorado que se encuentra en el tramo de edad comprendido entre los 31 y 40 años, valora esta opción de forma más importante y con un mayor peso específico en su formación.

### 3. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR SEXO

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente Sexo con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable V4:** “Posibilitaría la adquisición de herramientas básicas para acceder al mundo laboral”.

**TABLA N° 81**  
**Contingencia Sexo-Variable V4**

Chi cuadrado: 0.004		v4				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
sexo	hombre	Recuento	9	28	49	33	119
		% de sexo	7,6%	23,5%	41,2%	27,7%	100,0%
		% de v4	69,2%	40,0%	43,4%	63,5%	48,0%
		% del total	3,6%	11,3%	19,8%	13,3%	48,0%
	mujer	Recuento	4	42	64	19	129
		% de sexo	3,1%	32,6%	49,6%	14,7%	100,0%
		% de v4	30,8%	60,0%	56,6%	36,5%	52,0%
		% del total	1,6%	16,9%	25,8%	7,7%	52,0%
	Total	Recuento	13	70	113	52	248
	% de sexo	5,2%	28,2%	45,6%	21,0%	100,0%	
	% de v4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,2%	28,2%	45,6%	21,0%	100,0%	

La información dada por esta variable dependiente, por un lado, manifiesta una relación estadísticamente significativa entre el Sexo y la “posibilidad de adquirir herramientas básicas para acceder al mundo laboral”. Cabe señalar que la mayoría del profesorado (femenino y masculino) afirma que es bastante importante trabajar la prevención de riesgos laborales en la escuela porque posibilitaría la adquisición de herramientas básicas para acceder al mundo laboral.

**Variable D5:** “Fomentar la participación de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas”.

**TABLA N° 82**  
**Contingencia Sexo-Variable D5**

Chi cuadrado: 0.003		d5				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
hombre	Recuento	5	3	78	35	121
	% de sexo	4,1%	2,5%	64,5%	28,9%	100,0%
	% de d5	83,3%	20,0%	53,8%	39,8%	47,6%
	% del total	2,0%	1,2%	30,7%	13,8%	47,6%
mujer	Recuento	1	12	67	53	133
	% de sexo	,8%	9,0%	50,4%	39,8%	100,0%
	% de d5	16,7%	80,0%	46,2%	60,2%	52,4%
	% del total	,4%	4,7%	26,4%	20,9%	52,4%
Total	Recuento	6	15	145	88	254
	% de sexo	2,4%	5,9%	57,1%	34,6%	100,0%
	% de d5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	2,4%	5,9%	57,1%	34,6%	100,0%

Respecto a esta variable dependiente, la interpretación de la información mostrada en la tabla es muy similar a la anterior variable. En este sentido, podemos afirmar que la existencia de una asociación significativa entre el Sexo y “fomentar la participación de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas”. Para el profesorado encuestado (masculino y femenino) piensa que es bastante importante que para adquirir una cultura de prevención, el maestro/a debe ser facilitador/a de la cultura preventiva en el aula a través del fomento de la participación del alumnado en la realización de actividades relacionadas con esta temática.

**Variable ME2:** “La metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente”.

**TABLA N° 83**  
**Contingencia Sexo-Variable ME2**

Chi cuadrado: 0.003		me2				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
hombre	Recuento	2	26	60	34	122
	% de sexo	1,6%	21,3%	49,2%	27,9%	100,0%
	% de me2	14,3%	40,6%	52,2%	60,7%	49,0%
	% del total	,8%	10,4%	24,1%	13,7%	49,0%
mujer	Recuento	12	38	55	22	127
	% de sexo	9,4%	29,9%	43,3%	17,3%	100,0%
	% de me2	85,7%	59,4%	47,8%	39,3%	51,0%
	% del total	9,4%	29,9%	43,3%	17,3%	100,0%

	% del total	4,8%	15,3%	22,1%	8,8%	51,0%
	Recuento	14	64	115	56	249
Total	% de sexo	5,6%	25,7%	46,2%	22,5%	100,0%
	% de me2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,6%	25,7%	46,2%	22,5%	100,0%

La información derivada de esta variable dependiente nos muestra una relación significativa entre el Sexo y “la metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente”. Prácticamente el conjunto del profesorado tanto masculino como femenino, coinciden en valorar de forma positiva y bastante importante que la metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente para que en el alumnado se pueda conseguir una formación de calidad en materia preventiva.

**Variable ME3:** “La metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en la capacidad del docente como en los resultados de aprendizaje de los escolares”.

**TABLA N° 84**  
**Contingencia Sexo-Variable ME3**

Chi cuadrado: 0.003		me3				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
hombre	Recuento	2	25	63	32	122
	% de sexo	1,6%	20,5%	51,6%	26,2%	100,0%
	% de me3	14,3%	48,1%	46,3%	68,1%	49,0%
	% del total	,8%	10,0%	25,3%	12,9%	49,0%
mujer	Recuento	12	27	73	15	127
	% de sexo	9,4%	21,3%	57,5%	11,8%	100,0%
	% de me3	85,7%	51,9%	53,7%	31,9%	51,0%
	% del total	4,8%	10,8%	29,3%	6,0%	51,0%
Total	Recuento	14	52	136	47	249
	% de sexo	5,6%	20,9%	54,6%	18,9%	100,0%
	% de me3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,6%	20,9%	54,6%	18,9%	100,0%

Siguiendo la misma tónica argumentativa, en esta variable dependiente podemos destacar una asociación significativa entre el Sexo y “la metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en la capacidad del docente como en los resultados de aprendizaje de los escolares”.

Por tanto, podemos afirmar que tanto para el profesorado de género femenino como masculino coinciden en valorar de forma bastante positiva que no solamente la

enseñanza hay que centrarla en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente (variable dependiente ME) sino que también debe tenerse en cuenta los resultados de aprendizaje obtenidos por parte de los escolares en el proceso de formación en materia preventiva.

**Variable AC2:** “Ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar”.

**TABLA N° 85**  
**Contingencia Sexo-Variable AC2**

Chi cuadrado: 0.005		ac2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
sexo	hombre	Recuento	1	12	63	45	121
	% de sexo	,8%	9,9%	52,1%	37,2%	100,0%	
	% de ac2	100,0%	75,0%	55,8%	38,1%	48,8%	
	% del total	,4%	4,8%	25,4%	18,1%	48,8%	
	mujer	Recuento	0	4	50	73	127
	% de sexo	,0%	3,1%	39,4%	57,5%	100,0%	
	% de ac2	,0%	25,0%	44,2%	61,9%	51,2%	
	% del total	,0%	1,6%	20,2%	29,4%	51,2%	
Total	Recuento	1	16	113	118	248	
	% de sexo	,4%	6,5%	45,6%	47,6%	100,0%	
	% de ac2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,4%	6,5%	45,6%	47,6%	100,0%	

La interpretación de la información extraída manifiesta una asociación significativa entre el Sexo y “ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar”. Desde el profesorado masculino manifiesta que es bastante importante diseñar actividades que vayan dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva y que éstas ejemplifiquen al máximo el contexto preventivo de aprendizaje. Por el contrario, el profesorado femenino considera muy importante que las actividades ejemplifiquen al máximo el contexto de aprendizaje en el centro.

**Variable AC3:** “Ejemplificar en situaciones de su vida diaria, conceptos como “prevención”, “seguridad”, etc.”.

**TABLA N° 86**  
**Contingencia Sexo-Variable AC3**

Chi cuadrado: 0.001		ac3			Total	
		poco	bastante	mucho		
sexo	hombre	Recuento	7	66	48	121
	% de sexo	5,8%	54,5%	39,7%	100,0%	
	% de ac3	63,6%	55,9%	38,1%	47,5%	
	% del total	2,7%	25,9%	18,8%	47,5%	
	mujer	Recuento	4	52	78	134

mujer	% de sexo	3,0%	38,8%	58,2%	100,0%
	% de ac3	36,4%	44,1%	61,9%	52,5%
	% del total	1,6%	20,4%	30,6%	52,5%
	Recuento	11	118	126	255
Total	% de sexo	4,3%	46,3%	49,4%	100,0%
	% de ac3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	4,3%	46,3%	49,4%	100,0%

Manteniendo la misma línea argumentativa y obteniendo una relación estadísticamente significativa entre el Sexo y “ejemplificar en situaciones de su vida diaria, conceptos como “prevención”, “seguridad”, etc.”, podemos interpretar que el profesorado masculino considera bastante importante que la ejemplificación de las actividades preventivas sean de situaciones de la vida diaria e incluyendo en la actividad el trabajo de conceptos como “seguridad”, “salud”, etc.

La opinión del profesorado femenino señala que es muy importante que las actividades inmersas en el proceso enseñanza-aprendizaje trabajen aspectos de la vida diaria integrando conceptos como “seguridad”, “salud”, etc.

**Variable RC3:** “Los medios impresos (enciclopedias, libros de texto, revistas, etc.) ayudan a lograr en mayor medida la cultura de prevención”.

**TABLA N° 87**  
**Contingencia Sexo-Variable RC3**

Chi cuadrado: 0.001		rc3				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
sexo	hombre	Recuento	64	31	18	4	117
	% de sexo	54,7%	26,5%	15,4%	3,4%	100,0%	
	% de rc3	44,1%	46,3%	90,0%	36,4%	48,1%	
	% del total	26,3%	12,8%	7,4%	1,6%	48,1%	
	mujer	Recuento	81	36	2	7	126
	% de sexo	64,3%	28,6%	1,6%	5,6%	100,0%	
	% de rc3	55,9%	53,7%	10,0%	63,6%	51,9%	
	% del total	33,3%	14,8%	,8%	2,9%	51,9%	
	Total	Recuento	145	67	20	11	243
	% de sexo	59,7%	27,6%	8,2%	4,5%	100,0%	
	% de rc3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	59,7%	27,6%	8,2%	4,5%	100,0%	

En relación a esta variable dependiente, existe una relación significativa entre el Sexo y “los medios impresos (enciclopedias, libros de texto, revistas, etc.) ayudan a lograr en mayor medida la cultura de prevención”. En este sentido, podemos interpretar

que el conjunto del profesorado (femenino y masculino) piensa que utilizar recursos impresos tales como enciclopedias, libros de texto, revistas, etc., en el proceso de formación de los escolares no ayudan en absoluto a conseguir una cultura de prevención de calidad.

**Variable Q2:** “Un agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica”.

**TABLA N° 88**  
**Contingencia Sexo-Variable Q2**

Chi cuadrado: 0.002		q2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
sexo	hombre	Recuento	6	36	50	25	117
		% de sexo	5,1%	30,8%	42,7%	21,4%	100,0%
		% de q2	24,0%	48,0%	61,0%	42,4%	48,5%
		% del total	2,5%	14,9%	20,7%	10,4%	48,5%
	mujer	Recuento	19	39	32	34	124
		% de sexo	15,3%	31,5%	25,8%	27,4%	100,0%
		% de q2	76,0%	52,0%	39,0%	57,6%	51,5%
		% del total	7,9%	16,2%	13,3%	14,1%	51,5%
	Total	Recuento	25	75	82	59	241
	% de sexo	10,4%	31,1%	34,0%	24,5%	100,0%	
	% de q2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	10,4%	31,1%	34,0%	24,5%	100,0%	

La interpretación de esta variable nos muestra una asociación significativa entre el Sexo y “agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica”. En este sentido, podemos interpretar que en opinión del profesorado masculino es bastante importante que en el proceso de formación preventivo de nuestros escolares participe un agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica para impartir contenidos preventivos en el centro escolar complementando la labor docente del maestro/a tutor/a del aula. Por el contrario, para el profesorado femenino considera que en la formación de nuestros alumnos/as no es tan necesaria la actuación de un agente externo de características anteriormente citadas que complemente la labor docente del tutor/a.

#### **4. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR CARGO**

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente Cargo con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:



**Variable A4:** “Existe un compromiso de todo el personal en impulsar la prevención en el centro”.

**TABLA N° 89**  
**Contingencia Cargo-Variable A4**

Chi cuadrado: 0.003		a4				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
cargo	Tutor	Recuento	37	82	37	10	166	
		% de cargo	22,3%	49,4%	22,3%	6,0%	100,0%	
		% de a4	66,1%	76,6%	67,3%	58,8%	70,6%	
		% del total	15,7%	34,9%	15,7%	4,3%	70,6%	
		P. Apoyo	Recuento	2	7	5	1	15
		% de cargo	13,3%	46,7%	33,3%	6,7%	100,0%	
		% de a4	3,6%	6,5%	9,1%	5,9%	6,4%	
		% del total	,9%	3,0%	2,1%	,4%	6,4%	
		Director	Recuento	8	5	5	5	23
		% de cargo	34,8%	21,7%	21,7%	21,7%	100,0%	
		% de a4	14,3%	4,7%	9,1%	29,4%	9,8%	
		% del total	3,4%	2,1%	2,1%	2,1%	9,8%	
		Jefe Estudios	Recuento	5	7	5	1	18
		% de cargo	27,8%	38,9%	27,8%	5,6%	100,0%	
		% de a4	8,9%	6,5%	9,1%	5,9%	7,7%	
	% del total	2,1%	3,0%	2,1%	,4%	7,7%		
	Secretario	Recuento	4	6	3	0	13	
	% de cargo	30,8%	46,2%	23,1%	,0%	100,0%		
	% de a4	7,1%	5,6%	5,5%	,0%	5,5%		
	% del total	1,7%	2,6%	1,3%	,0%	5,5%		
	Total	Recuento	56	107	55	17	235	
	% de cargo	23,8%	45,5%	23,4%	7,2%	100,0%		
	% de a4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	23,8%	45,5%	23,4%	7,2%	100,0%		

La información extraída referente a esta variable dependiente es importante tenerla en cuenta ya que existe una relación estadísticamente significativa entre Cargo y la “existencia de un compromiso de todo el personal en impulsar la prevención en el centro”.

El análisis deriva una percepción bastante negativa sobre el ítem por parte del profesorado en función del cargo que ocupa en el centro escolar. En este sentido, podemos interpretar que el profesorado que ocupa puestos de tutor, profesor de apoyo, secretario y jefe de estudios considera que existe poco compromiso en impulsar la prevención por parte del personal que integra el centro educativo.

Entre tanto, es muy importante destacar los profesores que ocupan puestos de director en los centros, ya que éstos opinan que no existe tal compromiso en los centros.

**Variable A8:** “Existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales”.

**TABLA N° 90**  
**Contingencia Cargo-Variable A8**

Chi cuadrado: 0.000		a8				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
cargo	Tutor	Recuento	117	39	7	1	164
		% de cargo	71,3%	23,8%	4,3%	,6%	100,0%
		% de a8	71,8%	67,2%	100,0%	33,3%	71,0%
		% del total	50,6%	16,9%	3,0%	,4%	71,0%
	P. Apoyo	Recuento	9	3	0	1	13
		% de cargo	69,2%	23,1%	,0%	7,7%	100,0%
		% de a8	5,5%	5,2%	,0%	33,3%	5,6%
		% del total	3,9%	1,3%	,0%	,4%	5,6%
	Director	Recuento	12	10	0	1	23
		% de cargo	52,2%	43,5%	,0%	4,3%	100,0%
		% de a8	7,4%	17,2%	,0%	33,3%	10,0%
		% del total	5,2%	4,3%	,0%	,4%	10,0%
	Jefe Estudios	Recuento	18	0	0	0	18
		% de cargo	100,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%
		% de a8	11,0%	,0%	,0%	,0%	7,8%
		% del total	7,8%	,0%	,0%	,0%	7,8%
	Secretario	Recuento	7	6	0	0	13
		% de cargo	53,8%	46,2%	,0%	,0%	100,0%
	% de a8	4,3%	10,3%	,0%	,0%	5,6%	
	% del total	3,0%	2,6%	,0%	,0%	5,6%	
Total	Recuento	163	58	7	3	231	
	% de cargo	70,6%	25,1%	3,0%	1,3%	100,0%	
	% de a8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	70,6%	25,1%	3,0%	1,3%	100,0%	

En relación a los datos obtenidos de la variable dependiente “existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales” señalamos una asociación significativa con la variable Cargo. En este sentido, todos los cargos (jefe de estudios, tutor, profesor de apoyo, secretario y director), expresan de forma mayoritaria, que no existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales en la actualidad.

**Variable A10:** “Impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad”.

**TABLA N° 91**  
**Contingencia Cargo-Variable A10**

Chi cuadrado: 0.000		a10				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
cargo	Tutor	Recuento	65	83	18	2	168
	% de cargo	38,7%	49,4%	10,7%	1,2%	100,0%	
	% de a10	77,4%	66,4%	78,3%	40,0%	70,9%	
	% del total	27,4%	35,0%	7,6%	,8%	70,9%	
	P. Apoyo	Recuento	1	11	2	1	15
	% de cargo	6,7%	73,3%	13,3%	6,7%	100,0%	
	% de a10	1,2%	8,8%	8,7%	20,0%	6,3%	
	% del total	,4%	4,6%	,8%	,4%	6,3%	
	Director	Recuento	7	12	2	2	23
	% de cargo	30,4%	52,2%	8,7%	8,7%	100,0%	
	% de a10	8,3%	9,6%	8,7%	40,0%	9,7%	
	% del total	3,0%	5,1%	,8%	,8%	9,7%	
	Jefe Estudios	Recuento	5	13	0	0	18
	% de cargo	27,8%	72,2%	,0%	,0%	100,0%	
	% de a10	6,0%	10,4%	,0%	,0%	7,6%	
	% del total	2,1%	5,5%	,0%	,0%	7,6%	
	Secretario	Recuento	6	6	1	0	13
	% de cargo	46,2%	46,2%	7,7%	,0%	100,0%	
	% de a10	7,1%	4,8%	4,3%	,0%	5,5%	
	% del total	2,5%	2,5%	,4%	,0%	5,5%	
Total	Recuento	84	125	23	5	237	
% de cargo	35,4%	52,7%	9,7%	2,1%	100,0%		
% de a10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	35,4%	52,7%	9,7%	2,1%	100,0%		

En esta variable podemos observar una relación significativa entre el Cargo y el “impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad”. En este sentido, se sigue manifestando una percepción negativa de este aspecto en los centros escolares vista desde los cargos que ocupan los diferentes profesores encuestados.

Por tanto, podemos argumentar que todos los cargos (profesor de apoyo, jefe de estudios, tutor, director y secretario) coinciden mayoritariamente en afirmar que es poco el impacto que ha tenido la cultura de prevención en la realidad cotidiana del centro escolar en la actualidad.

**Variable D1:** “El docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe estar formado y preparado para impartirla”.

**TABLA N° 92**  
**Contingencia Cargo-Variable D1**

Chi cuadrado: 0.000		d1				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
cargos	Recuento	9	12	95	57	173
	Tutor					
	% de cargo	5,2%	6,9%	54,9%	32,9%	100,0%
	% de d1	75,0%	54,5%	72,5%	74,0%	71,5%
	% del total	3,7%	5,0%	39,3%	23,6%	71,5%
	Recuento	0	1	8	6	15
	P. Apoyo					
	% de cargo	,0%	6,7%	53,3%	40,0%	100,0%
	% de d1	,0%	4,5%	6,1%	7,8%	6,2%
	% del total	,0%	,4%	3,3%	2,5%	6,2%
	Recuento	0	5	13	5	23
	Director					
	% de cargo	,0%	21,7%	56,5%	21,7%	100,0%
	% de d1	,0%	22,7%	9,9%	6,5%	9,5%
	% del total	,0%	2,1%	5,4%	2,1%	9,5%
	Recuento	2	1	11	4	18
	Jefe Estudios					
	% de cargo	11,1%	5,6%	61,1%	22,2%	100,0%
	% de d1	16,7%	4,5%	8,4%	5,2%	7,4%
	% del total	,8%	,4%	4,5%	1,7%	7,4%
Recuento	1	3	4	5	13	
Secretario						
% de cargo	7,7%	23,1%	30,8%	38,5%	100,0%	
% de d1	8,3%	13,6%	3,1%	6,5%	5,4%	
% del total	,4%	1,2%	1,7%	2,1%	5,4%	
Recuento	12	22	131	77	242	
Total						
% de cargo	5,0%	9,1%	54,1%	31,8%	100,0%	
% de d1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	5,0%	9,1%	54,1%	31,8%	100,0%	

Respecto a la información extraída desde esta variable dependiente, podemos señalar una asociación significativa entre el Cargo que ocupan y “el docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe estar formado y preparado para impartirla”.

Cabe afirmar que las valoraciones extraídas desde los diferentes cargos que ocupan el profesorado encuestado ya sean director, jefe de estudios, tutor y profesor de apoyo coinciden en que es bastante importante que el docente enseñe y facilite la prevención en el aula y que éste debe estar formado y preparado para impartirla. Este aspecto tiene una importancia mayor si la opinión es vertida por parte del secretario del centro escolar.

**Variable D2:** “El docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos/as en materia preventiva”.

**TABLA N° 93**  
**Contingencia Cargo-Variable D2**

Chi cuadrado: 0.002		d2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
cargo	Tutor	Recuento	13	18	84	57	172
		% de cargo	7,6%	10,5%	48,8%	33,1%	100,0%
		% de d2	76,5%	54,5%	73,7%	74,0%	71,4%
		% del total	5,4%	7,5%	34,9%	23,7%	71,4%
	P. Apoyo	Recuento	0	5	5	5	15
		% de cargo	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
		% de d2	,0%	15,2%	4,4%	6,5%	6,2%
		% del total	,0%	2,1%	2,1%	2,1%	6,2%
	Director	Recuento	2	4	9	8	23
		% de cargo	8,7%	17,4%	39,1%	34,8%	100,0%
		% de d2	11,8%	12,1%	7,9%	10,4%	9,5%
		% del total	,8%	1,7%	3,7%	3,3%	9,5%
	Jefe Estudios	Recuento	2	1	13	2	18
		% de cargo	11,1%	5,6%	72,2%	11,1%	100,0%
		% de d2	11,8%	3,0%	11,4%	2,6%	7,5%
		% del total	,8%	,4%	5,4%	,8%	7,5%
	Secretario	Recuento	0	5	3	5	13
		% de cargo	,0%	38,5%	23,1%	38,5%	100,0%
	% de d2	,0%	15,2%	2,6%	6,5%	5,4%	
	% del total	,0%	2,1%	1,2%	2,1%	5,4%	
Total	Recuento	17	33	114	77	241	
	% de cargo	7,1%	13,7%	47,3%	32,0%	100,0%	
	% de d2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	7,1%	13,7%	47,3%	32,0%	100,0%	

El análisis de esta variable dependiente señala una relación significativa entre Cargo y “el docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos/as en materia preventiva”. Los porcentajes han girado entorno a “bastante” y “mucho”. Por tanto, podemos señalar que el profesorado que ocupa cargos como jefe de estudios, tutor, director y profesor de apoyo considera de forma bastante importante que el docente debe diagnosticar las necesidades de formación del alumnado para que el profesor sea facilitador de la cultura de prevención en el aula. Entre tanto, el cargo de secretario va más allá otorgando una importancia mayor a este aspecto.

**Variable CPF2:** “Intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos”.

**TABLA N° 94**  
**Contingencia Cargo-Variable CPF2**

Chi cuadrado: 0.000		cpf2				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
cargo	Tutor	Recuento	1	16	69	85	171	
		% de cargo	,6%	9,4%	40,4%	49,7%	100,0%	
		% de cpf2	100,0%	72,7%	66,3%	74,6%	71,0%	
		% del total	,4%	6,6%	28,6%	35,3%	71,0%	
		P. Apoyo	Recuento	0	2	11	3	16
		% de cargo	,0%	12,5%	68,8%	18,8%	100,0%	
		% de cpf2	,0%	9,1%	10,6%	2,6%	6,6%	
		% del total	,0%	,8%	4,6%	1,2%	6,6%	
		Director	Recuento	0	1	9	13	23
		% de cargo	,0%	4,3%	39,1%	56,5%	100,0%	
		% de cpf2	,0%	4,5%	8,7%	11,4%	9,5%	
		% del total	,0%	,4%	3,7%	5,4%	9,5%	
		Jefe Estudios	Recuento	0	1	10	7	18
		% de cargo	,0%	5,6%	55,6%	38,9%	100,0%	
		% de cpf2	,0%	4,5%	9,6%	6,1%	7,5%	
	% del total	,0%	,4%	4,1%	2,9%	7,5%		
	Secretario	Recuento	0	2	5	6	13	
	% de cargo	,0%	15,4%	38,5%	46,2%	100,0%		
	% de cpf2	,0%	9,1%	4,8%	5,3%	5,4%		
	% del total	,0%	,8%	2,1%	2,5%	5,4%		
	Total	Recuento	1	22	104	114	241	
	% de cargo	,4%	9,1%	43,2%	47,3%	100,0%		
	% de cpf2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	,4%	9,1%	43,2%	47,3%	100,0%		

En cuanto a la información extraída de esta variable dependiente, podemos observar que existe una asociación significativa entre Cargo e “intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos”.

Podemos argumentar que para el profesorado que ocupa el cargo de director, tutor y secretario manifiestan una especial consideración en señalar que para la formación de nuestros escolares es necesario trabajar contenidos que tengan relación con intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos, etc. Para el resto del profesorado que ocupa puestos de profesor de apoyo y jefe de estudios señalan de forma bastante la necesidad de la enseñanza de este contenido.

Variable M8: “Tecnología”.

**TABLA N° 95**  
**Contingencia Cargo-Variable M8**

Chi cuadrado: 0.001		m8				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
cargos	Tutor	Recuento	1	3	46	106	156	
		% de cargo	,6%	1,9%	29,5%	67,9%	100,0%	
		% de m8	50,0%	75,0%	75,4%	69,3%	70,9%	
		% del total	,5%	1,4%	20,9%	48,2%	70,9%	
		P. Apoyo	Recuento	0	0	2	12	14
		% de cargo	,0%	,0%	14,3%	85,7%	100,0%	
		% de m8	,0%	,0%	3,3%	7,8%	6,4%	
		% del total	,0%	,0%	,9%	5,5%	6,4%	
		Director	Recuento	1	0	6	14	21
		% de cargo	4,8%	,0%	28,6%	66,7%	100,0%	
		% de m8	50,0%	,0%	9,8%	9,2%	9,5%	
		% del total	,5%	,0%	2,7%	6,4%	9,5%	
		Jefe Estudios	Recuento	0	1	2	13	16
		% de cargo	,0%	6,3%	12,5%	81,3%	100,0%	
		% de m8	,0%	25,0%	3,3%	8,5%	7,3%	
		% del total	,0%	,5%	,9%	5,9%	7,3%	
		Secretario	Recuento	0	0	5	8	13
		% de cargo	,0%	,0%	38,5%	61,5%	100,0%	
	% de m8	,0%	,0%	8,2%	5,2%	5,9%		
	% del total	,0%	,0%	2,3%	3,6%	5,9%		
	Total	Recuento	2	4	61	153	220	
	% de cargo	,9%	1,8%	27,7%	69,5%	100,0%		
	% de m8	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	,9%	1,8%	27,7%	69,5%	100,0%		

En el análisis de esta variable dependiente, hemos observado que existe una relación significativa entre el Cargo que ocupan y la variable “Tecnología”.

Podemos argumentar que mayoritariamente, el profesorado (profesor de apoyo, jefe de estudios, tutor, director y secretario) valora de forma muy importante que la cultura de prevención se trabaje de manera transversal en la asignatura de Tecnología frente al resto de materias propias del currículum oficial.

**Variable ME2:** “La metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente”.

**TABLA N° 96**  
**Contingencia Cargo-Variable ME2**

Chi cuadrado: 0.003		me2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
cargo	Tutor	Recuento	9	46	79	34	168
	% de cargo	5,4%	27,4%	47,0%	20,2%	100,0%	
	% de me2	64,3%	73,0%	73,1%	65,4%	70,9%	
	% del total	3,8%	19,4%	33,3%	14,3%	70,9%	
	P. Apoyo	Recuento	3	1	8	4	16
	% de cargo	18,8%	6,3%	50,0%	25,0%	100,0%	
	% de me2	21,4%	1,6%	7,4%	7,7%	6,8%	
	% del total	1,3%	,4%	3,4%	1,7%	6,8%	
	Director	Recuento	0	4	7	12	23
	% de cargo	,0%	17,4%	30,4%	52,2%	100,0%	
	% de me2	,0%	6,3%	6,5%	23,1%	9,7%	
	% del total	,0%	1,7%	3,0%	5,1%	9,7%	
	Jefe Estudios	Recuento	2	6	8	1	17
	% de cargo	11,8%	40,2%	42,2%	5,9%	100,0%	
	% de me2	14,3%	10,1%	7,5%	1,9%	7,2%	
	% del total	,8%	2,0%	4,0%	,4%	7,2%	
	Secretario	Recuento	0	5	7	1	13
	% de cargo	,0%	38,5%	53,8%	7,7%	100,0%	
	% de me2	,0%	7,9%	6,5%	1,9%	5,5%	
	% del total	,0%	2,1%	3,0%	,4%	5,5%	
Total	Recuento	14	63	108	52	237	
% de cargo	5,9%	26,6%	45,6%	21,9%	100,0%		
% de me2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	5,9%	26,6%	45,6%	21,9%	100,0%		

La información extraída del análisis de esta variable dependiente denominada “la metodología más adecuada para enseñar prevención en el aula debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente” señala una relación significativa con el Cargo que ocupan.

Para la mayoría del profesorado que desempeña el cargo de secretario, profesor de apoyo, tutor y jefe de estudios ha considerado de forma bastante importante que la metodología más adecuada para enseñar prevención debe estar centrada en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente. En esta misma valoración positiva, el máximo representante del centro escolar otorga una mayor importancia a este tipo de metodología, considerándola como la más acertada para impartir prevención en el aula.



**Variable AC1:** “Partir de experiencias propias del alumnado”.

**TABLA N° 97**  
**Contingencia Cargo-Variable AC1**

Chi cuadrado: 0.000		ac1				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
cargo	Recuento	1	25	78	64	168	
	Tutor	% de cargo	,6%	14,9%	46,4%	38,1%	100,0%
		% de ac1	100,0%	71,4%	70,9%	69,6%	70,6%
		% del total	,4%	10,5%	32,8%	26,9%	70,6%
	P. Apoyo	Recuento	0	2	8	6	16
		% de cargo	,0%	12,5%	50,0%	37,5%	100,0%
		% de ac1	,0%	5,7%	7,3%	6,5%	6,7%
		% del total	,0%	,8%	3,4%	2,5%	6,7%
	Director	Recuento	0	2	11	10	23
		% de cargo	,0%	8,7%	47,8%	43,5%	100,0%
		% de ac1	,0%	5,7%	10,0%	10,9%	9,7%
		% del total	,0%	,8%	4,6%	4,2%	9,7%
	Jefe Estudios	Recuento	0	4	7	7	18
		% de cargo	,0%	22,2%	38,9%	38,9%	100,0%
		% de ac1	,0%	11,4%	6,4%	7,6%	7,6%
		% del total	,0%	1,7%	2,9%	2,9%	7,6%
	Secretario	Recuento	0	2	6	5	13
		% de cargo	,0%	15,4%	46,2%	38,5%	100,0%
	% de ac1	,0%	5,7%	5,5%	5,4%	5,5%	
	% del total	,0%	,8%	2,5%	2,1%	5,5%	
Total	Recuento	1	35	110	92	238	
	% de cargo	,4%	14,7%	46,2%	38,7%	100,0%	
	% de ac1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	,4%	14,7%	46,2%	38,7%	100,0%	

En cuanto a los datos obtenidos de esta variable dependiente, podemos afirmar una asociación significativa entre el Cargo y “partir de experiencias propias del alumnado”. La opinión mayoritaria de los cargos señalados (profesor de apoyo, director, tutor, secretario y jefe de estudios) consideran de manera positiva que las actividades que se desarrollen en el proceso enseñanza-aprendizaje vayan dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva teniendo como base las experiencias propias del alumnado. De forma específica, cabe destacar que la puntuación máxima se encuentra en el grado “bastante” y esto quiere decir que todos los cargos desempeñados por los diferentes profesores encuestados consideran bastante importante llevar a cabo este tipo de actividades

**Variable R7:** “Los medios audiovisuales (cine, televisión, video, DVD, etc.) ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva”.

**TABLA N° 98**  
**Contingencia Cargo-Variable R7**

Chi cuadrado: 0.003		r7			Total
		poco	bastante	mucho	
cargo	Recuento	8	74	86	168
	Tutor				
	% de cargo	4,8%	44,0%	51,2%	100,0%
	% de r7	72,7%	66,7%	75,4%	71,2%
	% del total	3,4%	31,4%	36,4%	71,2%
	Recuento	0	7	9	16
	P. Apoyo				
	% de cargo	,0%	43,8%	56,3%	100,0%
	% de r7	,0%	6,3%	7,9%	6,8%
	% del total	,0%	3,0%	3,8%	6,8%
	Recuento	0	13	9	22
	Director				
	% de cargo	,0%	59,1%	40,9%	100,0%
	% de r7	,0%	11,7%	7,9%	9,3%
	% del total	,0%	5,5%	3,8%	9,3%
	Recuento	0	12	5	17
	Jefe Estudios				
	% de cargo	,0%	70,6%	29,4%	100,0%
	% de r7	,0%	10,8%	4,4%	7,2%
	% del total	,0%	5,1%	2,1%	7,2%
	Recuento	3	5	5	13
Secretario					
% de cargo	23,1%	38,5%	38,5%	100,0%	
% de r7	27,3%	4,5%	4,4%	5,5%	
% del total	1,3%	2,1%	2,1%	5,5%	
Recuento	11	111	114	236	
Total					
% de cargo	4,7%	47,0%	48,3%	100,0%	
% de r7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	4,7%	47,0%	48,3%	100,0%	

En relación a esta variable, podemos observar una asociación significativa entre Cargo y la utilización de “medios audiovisuales (cine, televisión, video, DVD, etc.) que ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva”. De forma general, existe una consideración positiva a que los recursos audiovisuales tales como cine, televisión, video, dvd, etc., ayudarían de forma óptima a lograr a través de la enseñanza una cultura preventiva en el aula/centro de calidad. Ahora bien, la diferencia significativa está, en el porcentaje obtenido. De una parte, aquellos cargos que tienen un mayor contacto diario con el grupo-clase (tutor y profesor de apoyo) consideran muy importante que la prevención se adquiera ayudada de recursos audiovisuales que es más motivadora e interesante para la sesión. Por otra parte, los cargos que forman el Equipo Directivo

(director, secretario y jefe de estudios) piensan que es bastante importante la utilización de este tipo de recursos materiales.

**Variable ED6:** “El Equipo Directivo debe hacer gestiones para realizar actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención”.

**TABLA N° 99**  
**Contingencia Cargo-Variable ED6**

Chi cuadrado: 0.005		ed6			Total
		poco	bastante	mucho	
cargos	Recuento	17	94	55	166
	% de cargo	10,2%	56,6%	33,1%	100,0%
	Tutor	58,6%	73,4%	70,5%	70,6%
	% de ed6	7,2%	40,0%	23,4%	70,6%
	% del total	7	5	4	16
	P. Apoyo	43,8%	31,3%	25,0%	100,0%
	% de cargo	24,1%	3,9%	5,1%	6,8%
	% de ed6	3,0%	2,1%	1,7%	6,8%
	% del total	3	9	10	22
	Director	13,6%	40,9%	45,5%	100,0%
	% de cargo	10,3%	7,0%	12,8%	9,4%
	% de ed6	1,3%	3,8%	4,3%	9,4%
	% del total	1	14	3	18
	Jefe Estudios	5,6%	77,8%	16,7%	100,0%
	% de cargo	3,4%	10,9%	3,8%	7,7%
	% de ed6	,4%	6,0%	1,3%	7,7%
	% del total	1	6	6	13
	Secretario	7,7%	46,2%	46,2%	100,0%
	% de cargo	3,4%	4,7%	7,7%	5,5%
	% de ed6	,4%	2,6%	2,6%	5,5%
	% del total	29	128	78	235
Total	12,3%	54,5%	33,2%	100,0%	
% de cargo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% de ed6	12,3%	54,5%	33,2%	100,0%	
% del total					

En relación a los datos obtenidos de esta variable, observamos una relación estadísticamente significativa entre Cargo y la variable “el Equipo Directivo debe hacer gestiones para realizar actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención”. En este sentido, interpretamos que los mayores porcentajes, desde una perspectiva positiva, se han alcanzado en los cargos que conforman el Equipo Directivo junto con el tutor de aula. Destacar que en las valoraciones positivas existen diferencias a tener cuenta, ya que el tutor, jefe de estudios y secretario afirman que es bastante importante que las actuaciones del Equipo Directivo deben ir encaminadas hacia la

gestión de actividades conjuntas para realizar con otros centros educativos actuaciones de carácter preventivo. Junto a esta afirmación, los propios directores piensan que este tipo de estrategia debe tener un peso mayor ya que la máxima puntuación se encuentra en el grado “mucho”. Cabe destacar un aspecto importante y es que los profesores de apoyo afirman que este tipo de estrategia es considerada de poca importancia en el seno de actuaciones preventivas que el Equipo Directivo debería desarrollar.

**Variable O2:** “Los profesores no reciben estímulo ni apoyo de la administración”.

**TABLA N° 100**  
**Contingencia Cargo-Variable O2**

Chi cuadrado: 0.003		o2				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
carga	Recuento	9	19	59	84	171
	Tutor					
	% de cargo	5,3%	11,1%	34,5%	49,1%	100,0%
	% de o2	75,0%	65,5%	65,6%	77,1%	71,3%
	% del total	3,8%	7,9%	24,6%	35,0%	71,3%
	Recuento	0	6	3	7	16
	P. Apoyo					
	% de cargo	,0%	37,5%	18,8%	43,8%	100,0%
	% de o2	,0%	20,7%	3,3%	6,4%	6,7%
	% del total	,0%	2,5%	1,3%	2,9%	6,7%
	Recuento	2	0	12	8	22
	Director					
	% de cargo	9,1%	,0%	54,5%	36,4%	100,0%
	% de o2	16,7%	,0%	13,3%	7,3%	9,2%
	% del total	,8%	,0%	5,0%	3,3%	9,2%
	Recuento	1	2	13	2	18
	Jefe Estudios					
	% de cargo	5,6%	11,1%	72,2%	11,1%	100,0%
	% de o2	8,3%	6,9%	14,4%	1,8%	7,5%
	% del total	,4%	,8%	5,4%	,8%	7,5%
Recuento	0	2	3	8	13	
Secretario						
% de cargo	,0%	15,4%	23,1%	61,5%	100,0%	
% de o2	,0%	6,9%	3,3%	7,3%	5,4%	
% del total	,0%	,8%	1,3%	3,3%	5,4%	
Recuento	12	29	90	109	240	
Total						
% de cargo	5,0%	12,1%	37,5%	45,4%	100,0%	
% de o2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	5,0%	12,1%	37,5%	45,4%	100,0%	

En la interpretación de la información referida a este ítem se deriva que existe una asociación estadísticamente significativa y que la mayoría de los porcentajes obtenidos por parte de los cargos coinciden en dar importancia a que uno de los factores que obstaculizan el impulso de la cultura preventiva en el centro escolar esta referida a que los profesores no reciben estímulo ni apoyo por parte de la administración. En este

sentido, los profesores que desempeñan el cargo de tutor, profesor de apoyo y secretario manifiestan que este obstáculo debe ser considerado con especial atención. No obstante, tanto el director como el jefe de estudios consideran que este tipo de factor es importante pero no lo afirman con tanta rotundidad.

## 5. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR AÑOS DE EXPERIENCIA

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Años de experiencia” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable D11:** “El docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia”.

**TABLA N° 101**  
**Contingencia Años-Variable D11**

Chi cuadrado: 0.002		d11				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
años	1-10	Recuento	0	8	16	30	54
		% de años	,0%	14,8%	29,6%	55,6%	100,0%
		% de d11	,0%	22,2%	15,0%	35,7%	22,6%
	11-20	% del total	,0%	3,3%	6,7%	12,6%	22,6%
		Recuento	1	8	23	10	42
		% de años	2,4%	19,0%	52,9%	25,7%	100,0%
	21-30	% de d11	8,3%	22,2%	16,8%	17,9%	17,6%
		% del total	,4%	3,3%	9,5%	6,3%	17,6%
		Recuento	5	14	43	24	86
	31-40	% de años	5,8%	16,3%	50,0%	27,9%	100,0%
		% de d11	41,7%	38,9%	40,2%	28,6%	36,0%
		% del total	2,1%	5,9%	18,0%	10,0%	36,0%
Total	Recuento	6	6	30	15	57	
	% de años	10,5%	10,5%	52,6%	26,3%	100,0%	
	% de d11	50,0%	16,7%	28,0%	17,9%	23,8%	
Total	% del total	2,5%	2,5%	12,6%	6,3%	23,8%	
	Recuento	12	36	107	84	239	
	% de años	5,0%	15,1%	44,8%	35,1%	100,0%	
Total	% de d11	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,0%	15,1%	44,8%	35,1%	100,0%	

En relación a la información referida de la variable dependiente “El docente como facilitador de la cultura de prevención en el aula debe posicionarse desde una

perspectiva divergente y amplia”, en primer lugar, encontramos una asociación estadísticamente significativa con la variable Años de experiencia. Cabe destacar que desde esta opinión positiva, el profesorado que lleva aproximadamente entre 1 y 10 años de experiencia docente afirma que es muy importante que el docente deba posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia en la enseñanza de la prevención en el aula. El resto de profesores que llevan más de 11 años de experiencia considera esta opción como bastante importante.

**Variable AL2:** “Determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos, en materia preventiva”.

**TABLA N° 102**  
**Contingencia Años-Variable AL2**

Chi cuadrado: 0.000		al2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
años	1-10	Recuento	0	3	21	30	54
	% de años	,0%	5,6%	38,9%	55,6%	100,0%	
	% de al2	,0%	9,7%	17,5%	34,9%	22,5%	
	% del total	,0%	1,3%	8,8%	12,5%	22,5%	
	11-20	Recuento	2	3	22	15	42
	% de años	4,8%	7,1%	52,4%	35,7%	100,0%	
	% de al2	66,7%	9,7%	18,3%	17,4%	17,5%	
	% del total	,8%	1,3%	9,2%	6,3%	17,5%	
	21-30	Recuento	1	13	47	25	86
	% de años	1,2%	15,1%	56,7%	27,1%	100,0%	
	% de al2	33,3%	41,9%	39,9%	28,7%	35,8%	
	% del total	,4%	5,4%	19,6%	10,4%	35,8%	
31-40	Recuento	0	12	30	16	58	
% de años	,0%	20,7%	51,7%	27,6%	100,0%		
% de al2	,0%	38,7%	25,0%	18,6%	24,2%		
% del total	,0%	5,0%	12,5%	6,7%	24,2%		
Total	Recuento	3	31	120	86	240	
% de años	1,3%	12,9%	50,0%	35,8%	100,0%		
% de al2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	1,3%	12,9%	50,0%	35,8%	100,0%		

En esta variable podemos observar una relación significativa entre los Años de experiencia y la variable “determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos, en materia preventiva”.

El profesorado cuyo trabajo lleva desempeñando no más de 10 años, considera especialmente importante que el docente determine el nivel de conocimiento del que parten los alumnos, en materia preventiva, para conseguir un aprendizaje óptimo y de calidad en la enseñanza de la prevención. Prácticamente el resto de profesores que llevan

más de 11 años en el trabajo docente, opinan que es bastante importante esta estrategia en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención en el aula.

**Variable CP2:** “El contenido preventivo debe ser impartido desde una perspectiva centrada en el alumno, a partir de interés, motivaciones, aprendizaje horizontal, etc.”.

**TABLA N° 103**  
**Contingencia Años-Variable CP2**

Chi cuadrado: 0.004		cp2				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
años	1-10	Recuento	0	3	32	20	55	
		% de años	,0%	5,5%	58,2%	36,4%	100,0%	
		% de cp2	,0%	13,6%	19,6%	35,7%	22,4%	
		% del total	,0%	1,2%	13,1%	8,2%	22,4%	
		11-20	Recuento	1	6	19	16	42
		% de años	2,4%	14,3%	45,2%	38,1%	100,0%	
		% de cp2	25,0%	27,3%	11,7%	28,6%	17,1%	
		% del total	,4%	2,4%	7,8%	6,5%	17,1%	
		21-30	Recuento	1	8	66	12	87
		% de años	1,1%	9,2%	75,9%	13,8%	100,0%	
		% de cp2	25,0%	36,4%	40,5%	21,4%	35,5%	
		% del total	,4%	3,3%	26,9%	4,9%	35,5%	
	31-40	Recuento	2	5	46	8	61	
	% de años	3,3%	8,2%	75,4%	13,1%	100,0%		
	% de cp2	50,0%	22,7%	28,2%	14,3%	24,9%		
	% del total	,8%	2,0%	18,8%	3,3%	24,9%		
	Total	Recuento	4	22	163	56	245	
	% de años	1,6%	9,0%	66,5%	22,9%	100,0%		
	% de cp2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	1,6%	9,0%	66,5%	22,9%	100,0%		

La información mostrada en esta variable denominada “el contenido preventivo debe ser impartido desde una perspectiva centrada en el alumno, a partir de interés, motivaciones, aprendizaje horizontal, etc.” se observa una asociación significativa con la variable Años de experiencia.

Cabe destacar que el profesorado considera importante que el docente determine el conocimiento preventivo del que parten sus alumnos y como consecuencia de esto, tanto el profesor novel (1-10) como el resto de compañeros (11-+) han manifestado que es bastante importante que los contenidos en prevención deban ser impartidos desde una perspectiva centrada en el alumno teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones y desarrollando un aprendizaje horizontal del proceso formativo.

**Variable CPF1: “Problemas auditivos por abuso de ruido”.**

**TABLA N° 104**  
**Contingencia Años-Variable CPF1**

Chi cuadrado: 0.005		cpf1				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
años	1-10	Recuento	0	7	28	20	55	
		% de años	,0%	12,7%	50,9%	36,4%	100,0%	
		% de cpf1	,0%	46,7%	23,1%	18,5%	22,4%	
		% del total	,0%	2,9%	11,4%	8,2%	22,4%	
		11-20	Recuento	1	3	14	25	43
		% de años	2,3%	7,0%	32,6%	58,1%	100,0%	
		% de cpf1	100,0%	20,0%	11,6%	23,1%	17,6%	
		% del total	,4%	1,2%	5,7%	10,2%	17,6%	
			Recuento	0	3	52	31	86
		21-30	% de años	,0%	3,5%	60,5%	36,0%	100,0%
		% de cpf1	,0%	20,0%	43,0%	28,7%	35,1%	
		% del total	,0%	1,2%	21,2%	12,7%	35,1%	
		Recuento	0	2	27	32	61	
	31-40	% de años	,0%	3,3%	44,3%	52,5%	100,0%	
	% de cpf1	,0%	13,3%	22,3%	29,6%	24,9%		
	% del total	,0%	,8%	11,0%	13,1%	24,9%		
	Total	Recuento	1	15	121	108	245	
	% de años	,4%	6,1%	49,4%	44,1%	100,0%		
	% de cpf1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	,4%	6,1%	49,4%	44,1%	100,0%		

Cabe destacar que la información derivada de esta variable dependiente denominada “problemas auditivos por abuso de ruido” manifiesta una relación significativa con la variable Años de experiencia.

Para el profesorado, los contenidos formativos más importantes a enseñar en el proceso de aprendizaje son aquellos relacionados con problemas auditivos causados por el abuso de ruido, etc. En este sentido, no todo el profesorado que tiene años de experiencia opina igual.

Por una parte, el profesorado novel (1-10) junto con los que llevan entre 21 y 30 años de experiencia docente consideran que es bastante importante que sean este tipo de contenido formativo lo que se deba impartir. Por otra parte, profesores que llevan entre 11 y 20 años y los que tienen más de 31 piensan que este tipo de contenido formativo es muy importante enseñarlo en la formación de nuestros escolares.



**Variable PL2:** “Diagnosticar las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo”.

**TABLA N° 105**  
**Contingencia Años-Variable PL2**

Chi cuadrado: 0.000		pl2				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
años	Recuento	0	1	26	28	55
	1-10 % de años	,0%	1,8%	47,3%	50,9%	100,0%
	% de pl2	,0%	7,7%	22,0%	26,4%	22,9%
	% del total	,0%	,4%	10,8%	11,7%	22,9%
	Recuento	3	1	15	21	40
	11-20 % de años	7,5%	2,5%	37,5%	52,5%	100,0%
	% de pl2	100,0%	7,7%	12,7%	19,8%	16,7%
	% del total	1,3%	,4%	6,3%	8,8%	16,7%
	Recuento	0	6	46	33	85
	21-30 % de años	,0%	7,1%	54,1%	38,8%	100,0%
	% de pl2	,0%	46,2%	39,0%	31,1%	35,4%
	% del total	,0%	2,5%	19,2%	13,8%	35,4%
	Recuento	0	5	31	24	60
	31-40 % de años	,0%	8,3%	51,7%	40,0%	100,0%
	% de pl2	,0%	38,5%	26,3%	22,6%	25,0%
% del total	,0%	2,1%	12,9%	10,0%	25,0%	
Recuento	3	13	118	106	240	
Total % de años	1,3%	5,4%	49,2%	44,2%	100,0%	
% de pl2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
% del total	1,3%	5,4%	49,2%	44,2%	100,0%	

Esta variable dependiente denominada “diagnosticar las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo” exhibe una asociación significativa con la variable Años de experiencia. La mayoría del profesorado considera positivamente que una enseñanza efectiva en temas de prevención requiere una planificación significativa que diagnostique las necesidades de seguridad y salud en el centro escolar.

Concretamente el profesorado que lleva una carrera docente de hasta 20 años afirma que es muy importante tener en cuenta este criterio a la hora de planificar en el centro educativo en materia preventiva. Aquellos profesores que llevan más de 21 años en la docencia consideran que este aspecto es bastante importante.

**Variable F4:** “Psicosociología del docente y alumnado (estrés, mobbing, “burn out” o agotamiento profesional, etc.)”.

**TABLA N° 106**  
**Contingencia Años-Variable F4**

Chi cuadrado: 0.001		f4				Total		
		nada	poco	bastante	mucho			
años	1-10	Recuento	0	6	17	31	54	
		% de años	,0%	11,1%	31,5%	57,4%	100,0%	
		% de f4	,0%	25,0%	14,8%	32,6%	22,7%	
		% del total	,0%	2,5%	7,1%	13,0%	22,7%	
		11-20	Recuento	3	3	14	21	41
		% de años	7,3%	7,3%	34,1%	51,2%	100,0%	
		% de f4	75,0%	12,5%	12,2%	22,1%	17,2%	
		% del total	1,3%	1,3%	5,9%	8,8%	17,2%	
		21-30	Recuento	1	11	49	24	85
		% de años	1,2%	12,9%	57,6%	28,2%	100,0%	
		% de f4	25,0%	45,8%	42,6%	25,3%	35,7%	
		% del total	,4%	4,6%	20,6%	10,1%	35,7%	
	31-40	Recuento	0	4	35	19	58	
	% de años	,0%	6,9%	60,3%	32,8%	100,0%		
	% de f4	,0%	16,7%	30,4%	20,0%	24,4%		
	% del total	,0%	1,7%	14,7%	8,0%	24,4%		
	Total	Recuento	4	24	115	95	238	
	% de años	1,7%	10,1%	48,3%	39,9%	100,0%		
	% de f4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
	% del total	1,7%	10,1%	48,3%	39,9%	100,0%		

La interpretación de esta variable denominada “psicosociología del docente y alumnado (estrés, mobbing, “burn out” o agotamiento profesional, etc.)” manifiesta una relación significativa con la variable independiente Años de experiencia.

Coincidiendo con la interpretación de la variable anterior, el profesorado, en función de los porcentajes señalados, se agrupa de la misma forma.

Esto quiere decir que profesores de hasta 20 años de docencia piensan que es muy importante que su formación se trabaje la psicosociología del docente y alumnado teniendo cuenta factores como el estrés, mobbing, “burn out” agotamiento profesional, etc.

Mientras, aquellos profesores que llevan más de 21 años de experiencia docente afirman que es bastante importante contemplarlo en la enseñanza de la prevención en su colectivo.

## 6. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL EDUCATIVO

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Nivel educativo o Labor en equipo docente” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable AL1:** “El docente debe responder a las necesidades preventivas que surjan de los alumnos/as”.

**TABLA N° 107**  
**Contingencia Nivel educativo-Variable AL1**

Chi cuadrado: 0.005			al1			Total
			poco	bastante	mucho	
experiencia	E. Infantil	Recuento	1	29	22	52
		% de experiencia	1,9%	55,8%	42,3%	100,0%
		% de al1	5,9%	18,8%	26,8%	20,6%
		% del total	,4%	11,5%	8,7%	20,6%
	E. Primaria	Recuento	16	83	42	141
		% de experiencia	11,3%	58,9%	29,8%	100,0%
		% de al1	94,1%	53,9%	51,2%	55,7%
		% del total	6,3%	32,8%	16,6%	55,7%
	ESO	Recuento	0	42	18	60
		% de experiencia	,0%	70,0%	30,0%	100,0%
		% de al1	,0%	27,3%	22,0%	23,7%
		% del total	,0%	16,6%	7,1%	23,7%
Total	Recuento	17	154	82	253	
	% de experiencia	6,7%	60,9%	32,4%	100,0%	
	% de al1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	6,7%	60,9%	32,4%	100,0%	

Como resultado del análisis realizado en esta variable, observamos que existe una asociación significativa entre la variable dependiente denominada “el docente debe responder a las necesidades preventivas que surjan de los alumnos/as” y el Nivel educativo desde donde trabaja el profesorado encuestado.

Los porcentajes más altos se encuentra en el grado “bastante”, con lo cual, esto quiere decir que los profesores que han desarrollado su experiencia en los tres niveles de la educación obligatoria (Infantil, Primaria y ESO) afirman que es bastante importante que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el docente deba responder a las necesidades preventivas que surjan de sus alumnos/as.

**Variable N5:** “Trabajar prevención en Formación Profesional”.

**TABLA N° 108**  
**Contingencia Nivel educativo-Variable N5**

Chi cuadrado: 0.002		n5			Total	
		poco	bastante	mucho		
experiencia	E. Infantil	Recuento	1	3	45	49
		% de experiencia	2,0%	6,1%	91,8%	100,0%
		% de n5	16,7%	7,9%	25,0%	21,9%
		% del total	,4%	1,3%	20,1%	21,9%
		Recuento	1	19	100	120
		% de experiencia	,8%	15,8%	83,3%	100,0%
		% de n5	16,7%	50,0%	55,6%	53,6%
		% del total	,4%	8,5%	44,6%	53,6%
		Recuento	4	16	35	55
		% de experiencia	7,3%	29,1%	63,6%	100,0%
		% de n5	66,7%	42,1%	19,4%	24,6%
		% del total	1,8%	7,1%	15,6%	24,6%
Total		Recuento	6	38	180	224
		% de experiencia	2,7%	17,0%	80,4%	100,0%
		% de n5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,7%	17,0%	80,4%	100,0%

La información derivada de esta variable dependiente manifiesta una asociación significativa entre el Nivel educativo desde donde desarrollan su labor docente y la variable “trabajar prevención en Formación Profesional”. En este sentido, observamos que para la mayoría del profesorado que trabaja en Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria ha considerado bastante positivo.

**Variable CP5:** “Los contenidos preventivos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo”.

**TABLA N° 109**  
**Contingencia Nivel educativo-Variable CP5**

Chi cuadrado: 0.002		cp5				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
E. Infantil		Recuento	1	11	31	8	51
		% de experiencia	2,0%	21,6%	60,8%	15,7%	100,0%
		% de cp5	14,3%	19,3%	26,1%	13,3%	21,0%
		% del total	,4%	4,5%	12,8%	3,3%	21,0%
		Recuento	6	40	60	28	134

experiencia	E. Primaria	% de experiencia	4,5%	29,9%	44,8%	20,9%	100,0%
		% de cp5	85,7%	70,2%	50,4%	46,7%	55,1%
		% del total	2,5%	16,5%	24,7%	11,5%	55,1%
		Recuento	0	6	28	24	58
	ESO	% de experiencia	,0%	10,3%	48,3%	41,4%	100,0%
		% de cp5	,0%	10,5%	23,5%	40,0%	23,9%
		% del total	,0%	2,5%	11,5%	9,9%	23,9%
		Recuento	7	57	119	60	243
Total		% de experiencia	2,9%	23,5%	49,0%	24,7%	100,0%
		% de cp5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	2,9%	23,5%	49,0%	24,7%	100,0%

En la información extraída de esta variable dependiente observamos una relación estadísticamente significativa entre la variable independiente “Nivel educativo” y la dependiente “los contenidos preventivos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo”.

La mayoría de los porcentajes obtenidos por el profesorado en función de los niveles de experiencia docente se encuentran en el grado “bastante”. Esto quiere decir que el profesorado ha valorado primordialmente este grado porque piensa que es bastante importante que los contenidos preventivos sean los mismos que se manejan en el mundo laboral para así conocer la realidad profesional que le rodea.

## 7. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR DEPARTAMENTO

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Labor docente en departamentos” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable A3:** “¿Cree oportuno enseñar a los escolares la cultura de prevención?”.

**TABLA N° 110**  
**Contingencia Departamento-Variable A3**

Chi cuadrado: 0.004		a3				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
Lengua	Recuento	0	0	4	2	6
	% de dept	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de a3	,0%	,0%	12,5%	11,1%	10,3%
	% del total	,0%	,0%	6,9%	3,4%	10,3%
	Recuento	2	3	3	1	9
	% de dept	22,2%	33,3%	33,3%	11,1%	100,0%

departamento	Matemáticas	% de a3	66,7%	60,0%	9,4%	5,6%	15,5%
		% del total	3,4%	5,2%	5,2%	1,7%	15,5%
		Recuento	0	1	7	6	14
	Idiomas	% de dept	,0%	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%
		% de a3	,0%	20,0%	21,9%	33,3%	24,1%
		% del total	,0%	1,7%	12,1%	10,3%	24,1%
	Tecnología	Recuento	0	0	12	2	14
		% de dept	,0%	,0%	85,7%	14,3%	100,0%
		% de a3	,0%	,0%	37,5%	11,1%	24,1%
	Filosofía	% del total	,0%	,0%	20,7%	3,4%	24,1%
		Recuento	0	0	4	0	4
		% de dept	,0%	,0%	100,0%	,0%	100,0%
	Ciencias	% de a3	,0%	,0%	12,5%	,0%	6,9%
		% del total	,0%	,0%	6,9%	,0%	6,9%
		Recuento	1	0	0	1	2
	E. Física	% de dept	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%
		% de a3	33,3%	,0%	,0%	5,6%	3,4%
		% del total	1,7%	,0%	,0%	1,7%	3,4%
	CC. Sociales	Recuento	0	1	2	3	6
		% de dept	,0%	16,7%	33,3%	50,0%	100,0%
		% de a3	,0%	20,0%	6,3%	16,7%	10,3%
	Total	% del total	,0%	1,7%	3,4%	5,2%	10,3%
		Recuento	0	0	0	3	3
		% de dept	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
Total	% de a3	,0%	,0%	,0%	16,7%	5,2%	
	% del total	,0%	,0%	,0%	5,2%	5,2%	
	Recuento	3	5	32	18	58	
Total	% de dept	5,2%	8,6%	55,2%	31,0%	100,0%	
	% de a3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	5,2%	8,6%	55,2%	31,0%	100,0%	

En relación a esta variable denominada “¿cree oportuno enseñar a los escolares la cultura de prevención?” se observa una asociación significativa con el Departamento al que pertenece el profesorado encuestado.

En este sentido, para el profesorado adscrito a algún departamento, considera oportuno enseñar a los escolares la cultura de prevención. Cabe destacar que profesores adscritos a los departamentos de Lengua, Matemáticas, Idiomas, Tecnología y Filosofía afirman que es bastante importante enseñar este tipo de contenidos al alumnado. Profesores que trabajan en los departamentos de Ciencias, Educación Física y CC Sociales defienden esta idea con una mayor importancia.

**Variable Q4:** “El profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención”.

**TABLA N° 111**  
**Contingencia Departamento-Variable Q4**

Chi cuadrado: 0.000		q4				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
departamento	Lengua	Recuento	0	2	0	4	6
	% de dept	,0%	33,3%	,0%	66,7%	100,0%	
	% de q4	,0%	33,3%	,0%	14,3%	10,9%	
	% del total	,0%	3,6%	,0%	7,3%	10,9%	
	Matemáticas	Recuento	0	1	6	2	9
	% de dept	,0%	11,1%	66,7%	22,2%	100,0%	
	% de q4	,0%	16,7%	30,0%	7,1%	16,4%	
	% del total	,0%	1,8%	10,9%	3,6%	16,4%	
	Idiomas	Recuento	0	0	2	10	12
	% de dept	,0%	,0%	16,7%	83,3%	100,0%	
	% de q4	,0%	,0%	10,0%	35,7%	21,8%	
	% del total	,0%	,0%	3,6%	18,2%	21,8%	
	Tecnología	Recuento	0	2	8	4	14
	% de dept	,0%	14,3%	57,1%	28,6%	100,0%	
	% de q4	,0%	33,3%	40,0%	14,3%	25,5%	
	% del total	,0%	3,6%	14,5%	7,3%	25,5%	
	Filosofía	Recuento	0	0	2	1	3
	% de dept	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%	
	% de q4	,0%	,0%	10,0%	3,6%	5,5%	
	% del total	,0%	,0%	3,6%	1,8%	5,5%	
	Ciencias	Recuento	1	0	0	1	2
	% de dept	50,0%	,0%	,0%	50,0%	100,0%	
	% de q4	100,0%	,0%	,0%	3,6%	3,6%	
	% del total	1,8%	,0%	,0%	1,8%	3,6%	
	E. Física	Recuento	0	0	1	5	6
	% de dept	,0%	,0%	16,7%	83,3%	100,0%	
	% de q4	,0%	,0%	5,0%	17,9%	10,9%	
% del total	,0%	,0%	1,8%	9,1%	10,9%		
CC. Sociales	Recuento	0	1	1	1	3	
% de dept	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%		
% de q4	,0%	16,7%	5,0%	3,6%	5,5%		
% del total	,0%	1,8%	1,8%	1,8%	5,5%		
Total	Recuento	1	6	20	28	55	
% de dept	1,8%	10,9%	36,4%	50,9%	100,0%		
% de q4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	1,8%	10,9%	36,4%	50,9%	100,0%		

En esta variable dependiente denominada “el profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención” se ha encontrado una asociación significativa con la variable Departamento.

Cabe destacar que solamente el profesorado adscrito a los departamentos de Matemáticas, Tecnología y Filosofía argumenta que es bastante importante formar a los alumnos utilizando medios humanos que sean especialistas en materia preventiva y que complementen la labor docente en el aula.

El resto de profesorado perteneciente a los departamentos de Idiomas, Educación Física, Lengua, Ciencias y Ciencias Sociales consideran muy importante que la labor docente se complemente con un agente externo para formar en prevención.

**Variable FP4:** “Actividades formativas y de orientación ofertadas desde los CEPs”.

**TABLA N° 112**  
**Contingencia Departamento-Variable FP4**

Chi cuadrado: 0.000		fp4				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
departamento	Recuento	0	0	4	2	6
	Lengua % de dept	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de fp4	,0%	,0%	12,9%	9,5%	10,7%
	% del total	,0%	,0%	7,1%	3,6%	10,7%
	Recuento	0	0	7	2	9
	Matemáticas % de dept	,0%	,0%	77,8%	22,2%	100,0%
	% de fp4	,0%	,0%	22,6%	9,5%	16,1%
	% del total	,0%	,0%	12,5%	3,6%	16,1%
	Recuento	0	0	9	3	12
	Idiomas % de dept	,0%	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% de fp4	,0%	,0%	29,0%	14,3%	21,4%
	% del total	,0%	,0%	16,1%	5,4%	21,4%
	Recuento	0	1	7	6	14
	Tecnología % de dept	,0%	7,1%	50,0%	42,9%	100,0%
	% de fp4	,0%	33,3%	22,6%	28,6%	25,0%
	% del total	,0%	1,8%	12,5%	10,7%	25,0%
	Recuento	0	1	1	2	4
	Filosofía % de dept	,0%	25,0%	25,0%	50,0%	100,0%
	% de fp4	,0%	33,3%	3,2%	9,5%	7,1%
	% del total	,0%	1,8%	1,8%	3,6%	7,1%
Recuento	1	0	1	0	2	
Ciencias % de dept	50,0%	,0%	50,0%	,0%	100,0%	
% de fp4	100,0%	,0%	3,2%	,0%	3,6%	
% del total	1,8%	,0%	1,8%	,0%	3,6%	



	Recuento	0	0	1	5	6
E. Física	% de dept	,0%	,0%	16,7%	83,3%	100,0%
	% de fp4	,0%	,0%	3,2%	23,8%	10,7%
	% del total	,0%	,0%	1,8%	8,9%	10,7%
	Recuento	0	1	1	1	3
CC. Sociales	% de dept	,0%	33,3%	33,3%	33,3%	100,0%
	% de fp4	,0%	33,3%	3,2%	4,8%	5,4%
	% del total	,0%	1,8%	1,8%	1,8%	5,4%
	Recuento	1	3	31	21	56
Total	% de dept	1,8%	5,4%	55,4%	37,5%	100,0%
	% de fp4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	1,8%	5,4%	55,4%	37,5%	100,0%

El análisis de esta variable dependiente denominada “actividades formativas y de orientación ofertadas desde los CEPs” se ha encontrado una asociación significativa con la variable Departamento. Desde los diferentes departamentos, el profesorado coincide en valorar positivamente que en su formación permanente, las actividades formativas y de orientación aplicadas al campo de la prevención sean diseñadas y ofertadas desde los CEPs. El personal docente adscrito a los departamentos de Lengua, Matemáticas, Idiomas, Tecnología, Ciencias y CC Sociales considera bastante importante desarrollar esta iniciativa formativa. También quisiéramos destacar que solamente el profesorado adscrito a los departamentos de Educación Física y Filosofía considera muy importante la implicación de este tipo de estrategia formativa en los centros de profesorado en aras de un mayor conocimiento del campo preventivo en el colectivo docente.

## 8. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR MATERIA

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Materia” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable ME6:** “La metodología más adecuada para enseñar prevención esta centrada en la relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares”.

**TABLA N° 113**  
**Contingencia Materia-Variable ME6**

Chi cuadrado: 0.005		me6			Total
		poco	bastante	mucho	
Generalista	Recuento	8	65	49	122
	% de materia	6,6%	53,3%	40,2%	100,0%
	% de me6	72,7%	67,0%	57,6%	63,2%

	% del total	4,1%	33,7%	25,4%	63,2%
	Recuento	0	7	5	12
E. Física	% de materia	,0%	58,3%	41,7%	100,0%
	% de me6	,0%	7,2%	5,9%	6,2%
	% del total	,0%	3,6%	2,6%	6,2%
	Recuento	1	6	14	21
Idiomas	% de materia	4,8%	28,6%	66,7%	100,0%
	% de me6	9,1%	6,2%	16,5%	10,9%
	% del total	,5%	3,1%	7,3%	10,9%
	Recuento	0	9	5	14
Tecnología	% de materia	,0%	64,3%	35,7%	100,0%
	% de me6	,0%	9,3%	5,9%	7,3%
	% del total	,0%	4,7%	2,6%	7,3%
	Recuento	0	0	1	1
Religión	% de materia	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de me6	,0%	,0%	1,2%	,5%
	% del total	,0%	,0%	,5%	,5%
	Recuento	0	3	1	4
Filosofía	% de materia	,0%	75,0%	25,0%	100,0%
	% de me6	,0%	3,1%	1,2%	2,1%
	% del total	,0%	1,6%	,5%	2,1%
	Recuento	0	1	4	5
Lengua	% de materia	,0%	20,0%	80,0%	100,0%
	% de me6	,0%	1,0%	4,7%	2,6%
	% del total	,0%	,5%	2,1%	2,6%
	Recuento	0	5	4	9
Matemáticas	% de materia	,0%	55,6%	44,4%	100,0%
	% de me6	,0%	5,2%	4,7%	4,7%
	% del total	,0%	2,6%	2,1%	4,7%
	Recuento	2	1	0	3
Ciencias	% de materia	66,7%	33,3%	,0%	100,0%
	% de me6	18,2%	1,0%	,0%	1,6%
	% del total	1,0%	,5%	,0%	1,6%
	Recuento	11	97	85	193
Total	% de materia	5,7%	50,3%	44,0%	100,0%
	% de me6	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	5,7%	50,3%	44,0%	100,0%

La opinión extraída del profesorado manifiesta una asociación significativa entre la variable independiente Materia y “la metodología más adecuada para enseñar prevención esta centrada en la relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares”.

El profesorado que desarrolla su labor docente en las diferentes materias a excepción de Ciencias, coinciden en señalar positivamente que la metodología más adecuada para enseñar prevención, es aquella que relacione los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares. Por un lado, profesores generalistas y aquellos que

trabajan en las materias de Educación Física, Tecnología, Filosofía y Matemáticas afirman que es bastante interesante que la enseñanza de la prevención este centrada en la unión teoría-práctica.

Otros profesores adscritos a materias como Idiomas, Religión y Lengua consideran esta estrategia metodológica de forma muy importante para conseguir con éxito una enseñanza de calidad en materia preventiva. Por otro lado, cabe destacar la existencia de profesorado perteneciente a materias de Ciencias que manifiestan poca credibilidad en desarrollar este tipo de metodología en la enseñanza de la prevención en el aula.

**Variable R9:** “Realización de campañas institucionales para la promoción de la prevención en los escolares”.

**TABLA N° 114**  
**Contingencia Materia-Variable R9**

Chi cuadrado: 0.002		r9				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
Generalista	Recuento	0	14	75	29	118
	% de materia	,0%	6,9%	77,0 %	16,1%	100,0%
	% de r9	,0%	50,0%	64,6%	70,8%	62,4%
	% del total	,0%	7,4%	28,0%	27,0%	62,4%
E. Física	Recuento	1	4	4	3	12
	% de materia	8,3%	33,3%	33,3%	25,0%	100,0%
	% de r9	14,3%	14,3%	4,9%	4,2%	6,3%
	% del total	,5%	2,1%	2,1%	1,6%	6,3%
Idiomas	Recuento	3	1	11	6	21
	% de materia	14,3%	4,8%	52,4%	28,6%	100,0%
	% de r9	42,9%	3,6%	13,4%	8,3%	11,1%
	% del total	1,6%	,5%	5,8%	3,2%	11,1%
Tecnología	Recuento	1	4	4	5	14
	% de materia	7,1%	28,6%	28,6%	35,7%	100,0%
	% de r9	14,3%	14,3%	4,9%	6,9%	7,4%
	% del total	,5%	2,1%	2,1%	2,6%	7,4%
Religión	Recuento	0	0	0	1	1
	% de materia	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
	% de r9	,0%	,0%	,0%	1,4%	,5%
	% del total	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%
Filosofía	Recuento	0	3	1	0	4
	% de materia	,0%	75,0%	25,0%	,0%	100,0%
	% de r9	,0%	10,7%	1,2%	,0%	2,1%
	% del total	,0%	1,6%	,5%	,0%	2,1%
	Recuento	1	0	2	2	5
	% de materia	20,0%	,0%	40,0%	40,0%	100,0%

Lengua	% de r9	14,3%	,0%	2,4%	2,8%	2,6%
	% del total	,5%	,0%	1,1%	1,1%	2,6%
	Recuento	0	2	4	3	9
Matemáticas	% de materia	,0%	22,2%	44,4%	33,3%	100,0%
	% de r9	,0%	7,1%	4,9%	4,2%	4,8%
	% del total	,0%	1,1%	2,1%	1,6%	4,8%
Ciencias	Recuento	0	0	2	1	3
	% de materia	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
	% de r9	,0%	,0%	2,4%	1,4%	1,6%
Total	% del total	,0%	,0%	1,1%	,5%	1,6%
	Recuento	7	28	82	72	189
	% de materia	3,7%	14,8%	43,4%	38,1%	100,0%
Total	% de r9	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	3,7%	14,8%	43,4%	38,1%	100,0%

El análisis realizado en esta variable dependiente denominada “realización de campañas institucionales para la promoción de la prevención en los escolares” se deriva una asociación significativa con la independiente Materia. La mayoría de los profesores valoran positivamente este aspecto, a excepción de profesores que enseñan Filosofía. En este sentido, interpretamos que solamente el profesorado que pertenece a materias de Tecnología y Religión considera muy importante que la administración impulse la cultura preventiva a través de campañas institucionales. El resto de profesores consideran que es bastante importante la realización de tales campañas institucionales como recurso para promover y fomentar la cultura de prevención en los centros escolares. De forma excepcional, solamente los profesores de Filosofía consideran este tipo de recurso institucional como algo poco efectivo a la hora de conseguir un proceso enseñanza-aprendizaje óptimo en materia preventiva.

**Variable PL7:** “Contemplar en el Proyecto Educativo de Centro actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva”.

**TABLA N° 115**  
**Contingencia Materia-Variable PL7**

Chi cuadrado: 0.000		pl7				Total
		nada	poco	bastante	mucho	
Generalista	Recuento	0	15	56	46	117
	% de materia	,0%	12,8%	47,9%	39,3%	100,0%
	% de pl7	,0%	78,9%	61,5%	62,2%	62,9%
	% del total	,0%	8,1%	30,1%	24,7%	62,9%
E. Física	Recuento	0	0	7	5	12
	% de materia	,0%	,0%	58,3%	41,7%	100,0%
	% de pl7	,0%	,0%	7,7%	6,8%	6,5%
	% del total	,0%	,0%	3,8%	2,7%	6,5%

		Recuento	0	1	10	10	21
	Idiomas	% de materia	,0%	4,8%	47,6%	47,6%	100,0%
		% de pl7	,0%	5,3%	11,0%	13,5%	11,3%
		% del total	,0%	,5%	5,4%	5,4%	11,3%
		Recuento	0	1	8	4	13
	Tecnología	% de materia	,0%	7,7%	61,5%	30,8%	100,0%
		% de pl7	,0%	5,3%	8,8%	5,4%	7,0%
		% del total	,0%	,5%	4,3%	2,2%	7,0%
		Recuento	0	0	0	1	1
	Religión	% de materia	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%
		% de pl7	,0%	,0%	,0%	1,4%	,5%
		% del total	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%
		Recuento	1	0	0	2	3
materia	Filosofía	% de materia	33,3%	,0%	,0%	66,7%	100,0%
		% de pl7	50,0%	,0%	,0%	2,7%	1,6%
		% del total	,5%	,0%	,0%	1,1%	1,6%
		Recuento	0	1	2	2	5
	Lengua	% de materia	,0%	20,0%	40,0%	40,0%	100,0%
		% de pl7	,0%	5,3%	2,2%	2,7%	2,7%
		% del total	,0%	,5%	1,1%	1,1%	2,7%
		Recuento	0	0	6	3	9
	Matemáticas	% de materia	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
		% de pl7	,0%	,0%	6,6%	4,1%	4,8%
		% del total	,0%	,0%	3,2%	1,6%	4,8%
		Recuento	1	0	2	0	3
	Ciencias	% de materia	33,3%	,0%	66,7%	,0%	100,0%
		% de pl7	50,0%	,0%	2,2%	,0%	1,6%
		% del total	,5%	,0%	1,1%	,0%	1,6%
		Recuento	2	19	91	74	186
	Total	% de materia	1,1%	10,2%	48,9%	39,8%	100,0%
		% de pl7	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	1,1%	10,2%	48,9%	39,8%	100,0%

En cuanto al análisis de la información referida a esta variable dependiente, observamos que existe una relación significativa entre la variable Materia y “contemplar en el Proyecto Educativo de Centro actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva”. La mayoría del profesorado perteneciente a las materias señaladas en la tabla, coincide en valorar de forma positiva que las actividades, dirigidas a fomentar e impulsar la cultura de prevención en el centro/aula, queden reflejadas en el Proyecto Educativo de Centro. Destacar que todas las materias salvo Religión y Filosofía, afirman que este tipo de planificación preventiva en el centro escolar ayudaría bastante a conseguir un marco de actuación firme y de calidad para la enseñanza de la prevención. Las dos excepciones anteriormente citadas, son profesores que consideran muy importante que este tipo de actuación se consiga y que realmente quede fijado en el documento normativo más importante del centro escolar.

**Variable IC3:** “Impulsar un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención en el centro”.

**TABLA N° 116**  
**Contingencia Materia-Variable IC3**

Chi cuadrado: 0.003		ic3				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
materia	Generalista	Recuento	0	15	47	55	117
	% de materia	,0%	12,8%	40,2%	47,0%	100,0%	
	% de ic3	,0%	68,2%	56,0%	69,6%	62,9%	
	% del total	,0%	8,1%	25,3%	29,6%	62,9%	
	E. Física	Recuento	0	1	7	4	12
	% de materia	,0%	8,3%	58,3%	33,3%	100,0%	
	% de ic3	,0%	4,5%	8,3%	5,1%	6,5%	
	% del total	,0%	,5%	3,8%	2,2%	6,5%	
	Idiomas	Recuento	0	2	12	7	21
	% de materia	,0%	9,5%	57,1%	33,3%	100,0%	
	% de ic3	,0%	9,1%	14,3%	8,9%	11,3%	
	% del total	,0%	1,1%	6,5%	3,8%	11,3%	
	Tecnología	Recuento	0	1	9	3	13
	% de materia	,0%	7,7%	69,2%	23,1%	100,0%	
	% de ic3	,0%	4,5%	10,7%	3,8%	7,0%	
	% del total	,0%	,5%	4,8%	1,6%	7,0%	
	Religión	Recuento	0	0	0	1	1
	% de materia	,0%	,0%	,0%	100,0%	100,0%	
	% de ic3	,0%	,0%	,0%	1,3%	,5%	
	% del total	,0%	,0%	,0%	,5%	,5%	
	Filosofía	Recuento	0	0	2	1	3
	% de materia	,0%	,0%	66,7%	33,3%	100,0%	
	% de ic3	,0%	,0%	2,4%	1,3%	1,6%	
	% del total	,0%	,0%	1,1%	,5%	1,6%	
	Lengua	Recuento	1	0	1	3	5
	% de materia	20,0%	,0%	20,0%	60,0%	100,0%	
	% de ic3	100,0%	,0%	1,2%	3,8%	2,7%	
% del total	,5%	,0%	,5%	1,6%	2,7%		
Matemáticas	Recuento	0	2	5	2	9	
% de materia	,0%	22,2%	55,6%	22,2%	100,0%		
% de ic3	,0%	9,1%	6,0%	2,5%	4,8%		
% del total	,0%	1,1%	2,7%	1,1%	4,8%		
Ciencias	Recuento	0	1	0	2	3	
% de materia	,0%	33,3%	,0%	66,7%	100,0%		
% de ic3	,0%	4,5%	,0%	2,5%	1,6%		
% del total	,0%	,5%	,0%	1,1%	1,6%		
Total	Recuento	1	22	84	79	186	
% de materia	,5%	11,8%	45,2%	42,5%	100,0%		
% de ic3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	,5%	11,8%	45,2%	42,5%	100,0%		

En esta variable una asociación significativa entre Materia e “impulsar un flujo comunicativo continuo para gestionar eficazmente la prevención en el centro”. Cabe destacar que el profesorado adscrito a las diferentes materias considera favorablemente la idea de que el impulso de un “canal” comunicativo continuo ayudaría a gestionar de forma óptima la prevención en el centro escolar. Este aspecto es valorado muy positivamente por parte de profesores generalistas y de profesorado adscrito a materias de Religión, Lengua y Ciencias. El resto de materias (Educación Física, Idiomas, Tecnología, Filosofía y Matemáticas) consideran que la creación de un “flujo” comunicativo en el seno del centro educativo favorecería bastante la gestión preventiva en términos de calidad y mejora.

## 9. RESULTADOS DERIVADOS DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR TIPO DE CENTRO

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Tipo de centro” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable A10:** “¿Cuál es el impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad?”.

**TABLA N° 117**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable A10**

Chi cuadrado: 0.002		a10				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	78	112	15	3	208
		% de centro	37,5%	53,8%	7,2%	1,4%	100,0%
		% de a10	91,8%	84,2%	62,5%	60,0%	84,2%
	Concertado	% del total	31,6%	45,3%	6,1%	1,2%	84,2%
		Recuento	7	21	9	2	39
		% de centro	17,9%	53,8%	23,1%	5,1%	100,0%
	Total	% de a10	8,2%	15,8%	37,5%	40,0%	15,8%
		% del total	2,8%	8,5%	3,6%	,8%	15,8%
		Recuento	85	133	24	5	247
Total	% de centro	34,4%	53,8%	9,7%	2,0%	100,0%	
	% de a10	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	34,4%	53,8%	9,7%	2,0%	100,0%	

En relación a la variable dependiente “¿cuál es el impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad?” observamos una asociación significativa con la independiente Tipo de centro. El profesorado que pertenece a centros públicos como concertados afirma que es poco el impacto acontecido en sus centros escolares. A continuación, mostramos conjuntamente el análisis de cada una de las variables dependientes que pertenecen al grupo de ítems de nuestro cuestionario denominado “consideración de los recursos” por considerarlo óptimo a la hora de interpretar los resultados obtenidos y por exhibir una significatividad similar.

**Variable RC1:** “Cuenta con recursos adecuados para enseñar prevención en el aula”.

**TABLA N° 118**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable RC1**

Chi cuadrado: 0.000		rc1				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	74	106	22	6	208
		% de centro	35,6%	51,0%	10,6%	2,9%	100,0%
		% de rc1	87,1%	90,6%	66,7%	46,2%	83,9%
	Concertado	% del total	29,8%	42,7%	8,9%	2,4%	83,9%
		Recuento	11	11	11	7	40
		% de centro	27,5%	27,5%	27,5%	17,5%	100,0%
		% de rc1	12,9%	9,4%	33,3%	53,8%	16,1%
		% del total	4,4%	4,4%	4,4%	2,8%	16,1%
		Total	Recuento	85	117	33	13
% de centro	34,3%	47,2%	13,3%	5,2%	100,0%		
% de rc1	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		
% del total	34,3%	47,2%	13,3%	5,2%	100,0%		

**Variable RC2:** “Utiliza las instalaciones y equipamientos para realizar actividades preventivas”.

**TABLA N° 119**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable RC2**

Chi cuadrado: 0.000		rc2				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	72	100	27	9	208
		% de centro	34,6%	48,1%	13,0%	4,3%	100,0%
		% de rc2	90,0%	90,1%	71,1%	45,0%	83,5%
	Concertado	% del total	28,9%	40,2%	10,8%	3,6%	83,5%
		Recuento	8	11	11	11	41
		% de centro	19,5%	26,8%	26,8%	26,8%	100,0%
		% de rc2	10,0%	9,9%	28,9%	55,0%	16,5%



Total	% del total	3,2%	4,4%	4,4%	4,4%	16,5%
	Recuento	80	111	38	20	249
	% de centro	32,1%	44,6%	15,3%	8,0%	100,0%
	% de rc2	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	32,1%	44,6%	15,3%	8,0%	100,0%

**Variable RC3:** “Posee un espacio específico para trabajar prevención con el alumnado”.

**TABLA N° 120**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable RC3**

Chi cuadrado: 0.000		rc3				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	128	57	12	5	202
		% de centro	63,4%	28,2%	5,9%	2,5%	100,0%
		% de rc3	88,9%	85,1%	60,0%	45,5%	83,5%
		% del total	52,9%	23,6%	5,0%	2,1%	83,5%
Tipo centro	Concertado	Recuento	16	10	8	6	40
		% de centro	40,0%	25,0%	20,0%	15,0%	100,0%
		% de rc3	11,1%	14,9%	40,0%	54,5%	16,5%
		% del total	6,6%	4,1%	3,3%	2,5%	16,5%
Total		Recuento	144	67	20	11	242
		% de centro	59,5%	27,7%	8,3%	4,5%	100,0%
		% de rc3	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	59,5%	27,7%	8,3%	4,5%	100,0%

**Variable RC4:** “Percibe ayuda financiera por parte de la Administración para enseñar la prevención en el aula”.

**TABLA N° 121**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable RC4**

Chi cuadrado: 0.000		rc4				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	133	52	6	10	201
		% de centro	66,2%	25,9%	3,0%	5,0%	100,0%
		% de rc4	86,9%	89,7%	85,7%	47,6%	84,1%
		% del total	55,6%	21,8%	2,5%	4,2%	84,1%
Tipo centro	Concertado	Recuento	20	6	1	11	38
		% de centro	52,6%	15,8%	2,6%	28,9%	100,0%
		% de rc4	13,1%	10,3%	14,3%	52,4%	15,9%
		% del total	8,4%	2,5%	,4%	4,6%	15,9%
Total		Recuento	153	58	7	21	239

Total	% de centro	64,0%	24,3%	2,9%	8,8%	100,0%
	% de rc4	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total	64,0%	24,3%	2,9%	8,8%	100,0%

**Variable RC5:** “Cuenta con recursos alternativos a los del propio centro educativo”.

**TABLA N° 122**  
**Contingencia Tipo de centro-Variable RC5**

Chi cuadrado: 0.000		rc5				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
Tipo centro	Público	Recuento	137	45	10	7	199
		% de centro	68,8%	22,6%	5,0%	3,5%	100,0%
		% de rc5	90,7%	81,8%	66,7%	46,7%	84,3%
	Concertado	% del total	58,1%	19,1%	4,2%	3,0%	84,3%
		Recuento	14	10	5	8	37
		% de centro	37,8%	27,0%	13,5%	21,6%	100,0%
	Total	% de rc5	9,3%	18,2%	33,3%	53,3%	15,7%
		% del total	5,9%	4,2%	2,1%	3,4%	15,7%
		Recuento	151	55	15	15	236
Total	% de centro	64,0%	23,3%	6,4%	6,4%	100,0%	
	% de rc5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% del total	64,0%	23,3%	6,4%	6,4%	100,0%	

En cuanto al análisis de la información obtenida en cada una de estas variables dependientes se observa una asociación significativa con la variable independiente Tipo de centro. Respecto a la primera variable denominada “cuenta con recursos adecuados para enseñar prevención en el aula (RC1)”, tanto en los centros públicos como concertados afirman que cuentan con pocos recursos y medios adecuados para formar en materia preventiva al alumnado. En relación a nuestra segunda variable dependiente denominada “utiliza las instalaciones y equipamientos para realizar actividades preventivas (RC2)”, cabe señalar que es la única donde existen discrepancias de opiniones entre los dos tipos de centros. Desde los centros públicos y concertados consideran que se utiliza poco las instalaciones y equipamientos, aunque éstas también son escasas, con lo cual, esto implica que el desarrollo de actividades y actuaciones de carácter preventivo sea mínimo.

La información obtenida de las tres variables restantes (“Posee un espacio específico para trabajar prevención con el alumnado. RC3; “percibe ayuda financiera por parte de la Administración para enseñar la prevención en el aula”. RC4 y “cuenta con recursos alternativos a los del propio centro educativo”. RC5) se deriva una coincidencia mayoritaria en valorar de forma negativa este tipo de ítems. Destacar que desde los centros públicos y concertados consideran que no se posee un espacio específico para

trabajar la cultura de prevención en el alumnado (RC3), tampoco se recibe ayuda financiera para acometer actuaciones específicas en materia de prevención en el centro escolar por parte de la Administración (RC4), con lo cual, esto implica poca fluidez en la colaboración centro-administración en materia de recursos y medios para afrontar el reto de la prevención en la educación y finalmente no se cuenta con recursos alternativos a los del propio centro escolar (RC5).

## 10. RESULTADO DERIVADO DEL ANÁLISIS DE CONTINGENCIAS POR NIVEL SOCIOECONÓMICO

Los resultados obtenidos en el análisis de contingencias, según la variable independiente “Nivel socioeconómico” con las diferentes variables dependientes, han sido con las siguientes:

**Variable PL5:** “Utilizar información de otros centros educativos que destacan por sus prácticas en este ámbito”.

**TABLA N° 123**  
**Contingencia Nivel socioeconómico-Variable PL5**

Chi cuadrado: 0,000		pl5				Total	
		nada	poco	bastante	mucho		
socioeconómico	Alto	Recuento	0	0	1	9	10
		% de socio	,0%	,0%	10,0%	90,0%	100,0%
		% de pl5	,0%	,0%	,7%	12,3%	4,2%
	Medio	% del total	,0%	,0%	,4%	3,8%	4,2%
		Recuento	0	22	45	100	167
		% de socio	,0%	13,2%	26,9%	59,9%	100,0%
	Bajo	% de pl5	,0%	84,6%	61,6%	71,9%	69,6%
		% del total	,0%	9,2%	18,8%	41,7%	69,6%
		Recuento	2	4	19	38	63
	Total	% de socio	3,2%	6,3%	30,2%	60,3%	100,0%
		% de pl5	100,0%	15,4%	26,0%	27,3%	26,3%
		% del total	,8%	1,7%	7,9%	15,8%	26,3%
Total	Recuento	2	26	139	73	240	
	% de socio	,8%	10,8%	57,9%	30,4%	100,0%	
	% de pl5	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% del total	,8%	10,8%	57,9%	30,4%	100,0%

El análisis derivado de esta variable dependiente denominada “utilizar información de otros centros educativos que destacan por sus prácticas en este ámbito” ha encontrado una asociación significativa con la variable Nivel socioeconómico. Los centros con un nivel socioeconómico alto, medio y bajo consideran muy positivamente

utilizar información de otros centros escolares que destaquen por sus prácticas en el ámbito de la prevención.

## **CAPÍTULO 12**

### **Visión comparada de la enseñanza de la prevención: una propuesta de mejora formativa para alumnos y profesores**

1. INTRODUCCIÓN	329
2. CONTEXTO DE LA PREVENCIÓN: SITUACIÓN E IMPORTANCIA	331
3. LA INTEGRACIÓN DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	333
4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES	339
5. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN EN CENTROS ESCOLARES	344



# CAPÍTULO 12

## VISIÓN COMPARADA DE LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN: UNA PROPUESTA DE MEJORA FORMATIVA PARA ALUMNOS Y PROFESORES

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo pretendemos destacar los aspectos más relevantes que se derivan de la comparación de los resultados obtenidos en los diferentes análisis realizados. De una parte, los relativos a los documentos y materiales que sobre prevención de riesgos laborales aplicados en el campo de la educación existen en la Unión Europea, y también en España en las diversas Comunidades Autónomas. De otra, el análisis de la información derivada de los cuestionarios que muestra la opinión del profesorado acerca de la prevención de riesgos laborales entendida desde una perspectiva cultural y formativa.

La finalidad de realizar tal comparación va dirigida a hallar pautas comunes de acción así como discrepancias entre los diferentes países europeos y entre éstos y las realizaciones en territorio nacional en las diferentes comunidades autónomas y, sobre todo, equivalencias y diferencias entre las directrices de las administraciones educativas que en ellos se representan y el pensamiento de los profesores, que de forma cotidiana y regular, desempeñan en el aula la difícil tarea de formar a los estudiantes de hoy para el complejo mundo de mañana en sus varios sectores. Entre ellos, como uno más, en el terreno laboral donde tan importante y de utilidad resultará haber recibido una formación precisa sobre prevención de riesgos laborales que les prepare para enfrentarse con éxito a los múltiples peligros que puedan presentarse.

Pensamos que las coincidencias de las realizaciones entre los diferentes países, la de la administración educativa española (en las diversas comunidades) y, sobre todo, las posibles coincidencias entre las directrices derivadas de tales organismos y la

opinión de los profesores, pueden representar, en principio, cierta garantía que nos anime a proponerlas como pautas de acción que orienten las actuaciones dirigidas a potenciar la cultura preventiva en la escuela. Esto no quita que pueden existir aspectos en los que no se produzca coincidencia entre los diferentes sectores, ante los cuales nos planteamos la conveniencia de su aplicación apoyándonos fundamentalmente en las manifestaciones de los profesores.

¿Cómo puede desarrollarse una estrategia coherente para integrar la seguridad y la salud en la educación a nivel europeo?; ¿Cómo funciona el proceso de integración en España?; ¿Consideran los profesores importante la prevención de riesgos laborales en los centros educativos?; ¿Los diferentes organismos y el profesorado entienden conveniente enseñar y formar desde la escuela en prevención de riesgos laborales?; ¿Consideran adecuado el tratamiento de la prevención de riesgos laborales desde una perspectiva transversal?. Estos y otros muchos interrogantes se irán despejando a lo largo del capítulo, según vayamos mostrando los resultados derivados de la comparación.

Para proceder al estudio comparado partiremos de consideraciones generales a las que se ha llegado tras el análisis de los varios documentos de recogida de información utilizados (documentos institucionales y cuestionario) en los diferentes temas tratados que mostramos articulados en torno a los tres ejes en que venimos apoyando nuestro análisis:

1. La cultura preventiva en la escuela: importancia, significado y situación actual.
2. La integración de la cultura de prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje.
3. El uso formativo de la prevención en los centros escolares para la enseñanza eficaz.

En esta ocasión interesa mostrar la visión comparada de información procedente de las diversas perspectivas estudiadas. De una parte, las directrices marcadas por la Administración (educativa y laboral) a nivel europeo y profundizando en el conocimiento del tema en nuestro país a nivel autonómico. De otra, la visión del profesorado al respecto. Para mostrar la información se hará de dos formas, por un lado, nos ayudamos de una tabla configurada por varias filas (irán en función de los diferentes elementos a analizar) y cuatro columnas, donde la situada a la izquierda muestra los diferentes ejes clave del análisis educativo-preventivo y en las tres restantes, la información obtenida del conjunto de países de la Unión Europea, las Comunidades Autónomas y la opinión del profesorado. También quedará reflejada a través de fragmentos de texto extraídos de diferentes documentos que justifique el análisis e interpretación realizado. Para evitar el sesgo que pueda producir la traducción personal realizada, presentamos los mencionados fragmentos de texto en el idioma en que se han producido los documentos.

Finalmente, en este capítulo, no podíamos dejar pasar la oportunidad de elaborar una propuesta de mejora que ayude a desarrollar procesos de actuación relativos al fomento y enseñanza de la prevención en el contexto escolar. En este sentido, teniendo



como base la información extraída de la visión comparada, proponemos una serie de pautas y estrategias que podrían servir como punto de partida para acometer actuaciones dirigidas al logro de un contexto escolar seguro y saludable.

## 2. CONTEXTO DE LA PREVENCIÓN: SITUACIÓN E IMPORTANCIA

Iniciamos nuestro análisis partiendo de una serie de elementos considerados previos para la puesta en marcha de actuaciones educativo-formativas en el centro escolar en materia preventiva. De forma clara, estos elementos quedan expuestos en la siguiente tabla.

**TABLA N° 124**  
**Realidad de la prevención en el contexto escolar**

SIGNIFICADO DE LA CULTURA PREVENTIVA			
ASPECTOS	UE	CCAA	Docente
Consideración	X	X	X
Ventajas	X	X	X
Situación actual	X	X	X

Desde el conjunto de países de la Unión Europea y las diferentes Comunidades Autónomas se **considera importante** la puesta en marcha de iniciativas de prevención ya que resaltan la idea de que una escuela saludable es aquella que ayuda a sus alumnos a construir de forma exitosa sus logros en esta materia. Debe estar comprometida con el progreso y la mejora continua promoviendo la salud tanto física como emocional y proporcionando información accesible y relevante para equipar al alumnado en la toma de decisiones informadas sobre habilidades y actitudes relacionadas con su salud. Esta interpretación de la información queda reflejada en la siguiente cita textual extraída del informe “National Healthy School Standard Guidance” del Reino Unido:

*“A healthy school is one that is successful in helping pupils to do their best and build on their achievements. It is committed to on-going improvement and development. It promotes physical and emotional health by providing accessible and relevant information and equipping pupils with the skills and attitudes to make informed decisions about their health”.* (Department of Education and Employment. Reino Unido, 1999:2).

La opinión del profesorado complementa aún más la importancia y consideración de la prevención en el ámbito escolar, ya que considera, como veíamos, que trabajar la prevención de riesgos laborales en el aula es importante y necesario, porque, a la larga resultaría eficaz para la sociedad (90%) y ayudaría a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida de los escolares (87,6%). También, el profesorado considera que la prevención de riesgos laborales es un contenido valioso que “enriquecería el currículo” y la formación de nuestros escolares (88,7%).

Las **ventajas** que se obtienen de la prevención en los centros educativos, según el profesorado, vendrían dadas por la reducción de la siniestralidad (86%), fomentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo (80,6%), se impulsaría la

interacción de los escolares con el entorno externo al centro educativo (74,6%), entendido éste como un marco muy amplio integrado, no sólo por personas, sino por todo tipo de elementos didáctico-organizativos (preventivo, de riesgo, de salud, etc.).

Las iniciativas europeas y autonómicas coinciden con el profesorado en los aspectos positivos del tratamiento de la prevención. En estos programas, la escuela debe promover un contexto seguro y saludable que ayude a construir un espacio social a través del aprendizaje en materia preventiva. Este aspecto queda reflejado en el siguiente párrafo:

*“La escuela debe promover la salud para ayudar a construir un espacio social mejor. (...) la escuela es un espacio propicio para promover el aprendizaje en torno a la salud y a la vida. Por todo ello, la escuela es el lugar idóneo para promover la prevención y para enseñar al alumnado acerca de la detección de riesgos y su forma de evitarlos.”.* (Guía didáctica de prevención de riesgos laborales: 2. OSALAN -País Vasco-).

En cuanto al **nivel de aplicación** real de la prevención en los centros escolares, existe una interpretación muy diferente desde las diversas instituciones -tanto europeas como autonómicas- respecto a la opinión del profesorado.

Por un lado, podemos afirmar que las distintas administraciones consideran que se han obtenido resultados positivos y reales con la puesta en práctica de la prevención en los centros escolares, entendiendo que las diferentes actuaciones (Programas, campañas, etc.) han contribuido a incrementar la sensibilidad frente a los problemas de seguridad en las escuelas; ha suscitado un gran entusiasmo e interés por todos los participantes creando un sistema sostenible, material y humano en materia de salud y seguridad manifestada en proyectos cuyo proceso comienza con una evaluación de riesgos y continúa hasta que cambia la situación, etc.

*“The initiative was received with enthusiasm and interest from all participants. The organising committee succeeded in creating a collaborative group that consisted of representatives of the community (private and public), parents, local industry, school administrators and pupils”.* (FAOS Greece. En Mainstreaming occupational safety and health, 2004:38).

Por otro lado, la visión práctica que se expone desde el profesorado es muy diferente ya que considera que:

- Escasamente existen relaciones que puedan establecerse conjuntamente con otros centros para desarrollar actividades de formación en prevención (90%).
- Existe una coordinación deficitaria con la administración en materia de prevención de riesgos laborales (85,7%).
- El impacto de la cultura preventiva en la realidad diaria y cotidiana del centro es poco significativa (84,8%).
- No cuentan con los recursos necesarios para impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro (83,3%).

Esto significa que es difícil poder fomentar la cultura de prevención, si no se tienen recursos para poder desarrollar actividades, planificar una formación consolidada, etc. Es importante destacar si existe una oferta educativa y/o plan estratégico de actuación en el centro escolar en materia de prevención. La respuesta que obtenemos nos ayuda a concretar que la oferta es escasa (82,6%) para elaborar actividades de ocio, encuentros, charlas divulgativas, etc.

Finalmente concluir este apartado diciendo que existe una distancia considerable entre lo que se pretende impulsar desde las instituciones responsables de la prevención y lo que realmente sucede en la práctica del centro educativo. En cualquier caso, habría que insistir en cuestiones prácticas que de una u otra forma, puedan intervenir en el devenir preventivo del centro escolar.

### 3. LA INTEGRACIÓN DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Para integrar la prevención de riesgos laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay que tener en cuenta una serie de factores que trabajarían de una u otra forma en este proceso. A continuación, mostramos la tabla nº 125 referida a los agentes participantes en la enseñanza de la prevención.

**TABLA Nº 125**  
**Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (I)**

ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN			
AGENTES	UE	CCAA	Docente
Docente	X	X	X
Alumnado	X	X	X
Equipo Directivo	X		X
Instituciones/Organismos	X	X	X

En este sentido, tanto la opinión práctica expresada por el profesorado como la exhibida por parte de las instituciones europeas y autonómicas coinciden en afirmar que uno de los objetivos básicos de la enseñanza y el aprendizaje de la prevención es el **docente**.

*“Se persigue implicar también al profesorado (...) en la conservación de la salud de los menores para, indirectamente, concienciarles de la importancia de la conservación también de la suya propia”.* (Memoria de actividades del desarrollo de la campaña de sensibilización en prevención de riesgos laborales en centros de Primaria en la Comunidad Autónoma Canaria:4).

Desde el profesorado, éste debe ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos (89,9%), debe fomentar la participación en la realización de actividades preventivas y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud (89,2%).

Esto significa que tiene que facilitar, en gran medida, la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral a sus alumnos y alumnas (89,1%).

Desde una perspectiva más personal, el docente debe estar formado y preparado para impartir la prevención de riesgos laborales en el aula (89,2%) y proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde un posicionamiento divergente y globalizador.

Otro pilar básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, según el profesorado y las diferentes instituciones, es el **alumnado**. Coinciden en señalar que éste debe implicarse de forma decidida (actitud activa) en su propia formación, consiguiendo, de esta manera, que con la enseñanza en materia preventiva se logre un aprendizaje significativo. Eso sí, el profesorado debe partir de experiencias previas que hayan surgido del alumnado y determinar así el nivel de formación en este ámbito (91,9%). Esto queda reflejado textualmente de la siguiente forma:

*“(...) se ha establecido la necesidad de una actitud activa por parte de los alumnos para que el aprendizaje sea significativo: habrá que partir de sus experiencias ya que esto los motivan de tal manera que puedan conectar lo que ya saben con lo nuevo que están aprendiendo”.* (Memoria de actividades del desarrollo de la campaña de sensibilización en prevención de riesgos laborales en centros de Primaria en la Comunidad Autónoma Canaria:6)

Para la opinión del profesorado como de los organismos e instituciones que trabajan en la prevención es importante destacar el papel que pueda ejercer el **Equipo Directivo**. Al contrario de lo que ocurre en el conjunto de las Comunidades Autónomas que no han manifestado información alguna de importancia para nuestro estudio, diferentes instituciones europeas destacan que la función principal de esta figura en el centro es la de coordinar y colaborar de forma activa en el desarrollo de actividades y estrategias preventivas que puedan surgir en el centro escolar:

*“It involves different partners in collaborative activities on the educative centre, including, mainly, the actions of the principal's team”.* (Armi project, Denmark. En Mainstreaming occupational safety and health, 2004:70).

La opinión del profesorado es similar al conjunto de países europeos, lo que ocurre es que completan la información insistiendo en que esta figura debe ir más allá en sus acciones ya que, como veíamos, consideran que debe fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud (94,1%), apoyar iniciativas de prevención que vengan del personal docente del centro (91,1%), tomar medidas para mejorar la eficacia de la prevención (89,5%), facilitar medios e instalaciones y recursos (88,8%) y tener una participación activa en el desempeño preventivo de los centros escolares e impulsar la creatividad e innovación en temas de prevención (81,8%).

Para que la prevención sea sinónimo de consenso y unanimidad en el centro educativo, es primordial el fomento de la **participación de las instituciones** en los centros escolares. En opinión del conjunto de países europeos y Comunidades Autónomas, este aspecto está totalmente logrado por parte de las administraciones a través de una participación gradual entendida en términos de recursos y medios que impliquen un aumento del apoyo institucional y el desarrollo de actividades:

*“The initiatives have succeeded in involving all possible partners for safety and health in schools. It adopted a stepwise participatory approach, and built on the*

*resources as the support and activities increased*". (FAOS Greece. En Mainstreaming occupational safety and health, 2004:38).

Desde el profesorado se piensa que es de vital importancia que la Administración Laboral y Educativa sean entes primordiales en este ámbito de actuación, constituyendo una línea de colaboración, apoyo y asesoramiento mutuo (90,3%).

En relación a los elementos que configuran la enseñanza de la prevención desde una perspectiva de contenido y práctica, cabe destacar posicionamientos diferentes dentro de un mismo contexto de análisis. Es decir, no todos los países de la Unión Europea consideran la prevención –en esta unidad de análisis- de igual forma. Igualmente, este aspecto sucede en el conjunto de Comunidades Autónomas y no tanto en la opinión del profesorado. En la siguiente tabla solamente exponemos si se ha tratado este aspecto aunque la matización se mostrará en el desarrollo argumentativo.

**TABLA Nº 126**  
**Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (II)**

ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN			
ELEMENTOS	UE	CCAA	Docente
Niveles educativos	X	X	X
Concepción de la prevención	X	X	X
Perspectiva de la enseñanza	X	X	X
Tipos de contenidos	X	X	X
Materias/Asignaturas			X

Respecto a qué **niveles educativos** son más apropiados para impulsar la prevención, obtenemos una conclusión importante. Tanto del profesorado como desde las iniciativas europeas y autonómicas, la prevención debe ser impulsada de forma preferente en niveles educativos de Secundaria, donde, el comportamiento y actitud del alumnado va asentándose de forma continuada, pero, fundamentalmente, porque el acceso al mercado laboral está próximo.

Para el profesorado, el nivel educativo que obtiene mayor consenso y unanimidad en relación a la formación en prevención es la Formación Profesional, seguido de la Educación Secundaria Obligatoria y finalmente del Bachillerato y también aunque en menor medida en Primaria (63,2%) e Infantil (37,6%). Desde las diferentes iniciativas y/o programas dan importancia al impulso de la prevención desde niveles educativos iniciales ya que sus campañas se han puesto en marcha también en Infantil y Primaria para insertar la prevención desde la base del sistema educativo formal.

*"(...) fomentar en l'alumnat d'educació infantil i d'educació primària l'adquisició d'hàbits i d'actituds que li permetin, en qualsevol moment, identificar situacions de perill i posar en joc els recursos necessaris per tal d'evitar-ne les conseqüències".* (Cataluña. Guia d'activitats cicle inicial: La prevenció des de l'escola. No badis obre els ulls:3).

Conociendo los niveles educativos y los contenidos a impartir, el profesorado afirma que la prevención tiene especial relevancia en la **asignatura** de Tecnología

(86%) junto con la Educación Física (77,2%) y finalmente en materias circunscritas en Ciencias (73,3%) y Ciencias Sociales (70,9%).

En la práctica, desde las iniciativas y programas, tanto europeos como autonómicos, la información es escasa. El Reino Unido, Italia, Dinamarca y Alemania coinciden en que es importante que la educación sobre seguridad y salud deba formar parte del programa educativo y aplicarse a todas las materias y en todos los niveles. En el contexto autonómico, concretamente en Navarra se hace hincapié dentro de la Formación Profesional, a través de la asignatura de Formación y Orientación Laboral (FOL), y también, incluir el tema de la prevención en todas las áreas de la Educación Secundaria Obligatoria.

En relación a la **concepción de la enseñanza** de los contenidos, existe una coincidencia de base en cuanto al tratamiento transversal de la prevención, por parte del profesorado (89,9%) y de algunas administraciones. Esta idea compartida se destaca en iniciativas de países como Italia, Grecia, Reino Unido y Dinamarca, donde afirman que la prevención debe plantearse de forma transversal a través de las distintas materias tradicionales y que, desde la administración pública, se siga impulsando la prevención de riesgos laborales desde este posicionamiento.

*“To integrate OSH (Occupational Safety and Health) as a transversal topic in different subjects as a part of lifelong learning. OSH is no longer a topic primarily in scientific classes, but also forms part of, for example, teaching languages and literature”.* (Safety and health as a transversal subject at school: curriculum approach. En *Mainstreaming occupational safety and health*, 2004:49).

De forma contraria, otras iniciativas europeas (Francia, Irlanda y Bélgica) señalan que la prevención debe ser una asignatura independiente cuando se trabaje con alumnos de niveles próximos de incorporación al mundo laboral.

*“Especially in vocational and technical education, the step from education to the workplace is a small but important one. Preparing for the challenges of future working life should therefore form a basic part of education”.* (Transition from school to workinglife: workplace approach. En *Mainstreaming occupational safety and health*, 2004:70).

El resto de estrategias europeas y autonómicas adoptan una perspectiva mixta, es decir, en niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria la enseñanza debería realizarse de forma transversal, pero, el peso específico de la formación en prevención como asignatura independiente lo tiene en niveles de Formación Profesional y Educación de Adultos.

*“The thinking behind this is that a safe and healthy learning environment enables children and young people to achieve risk awareness and competences as early as possible to shape their own future working (and private) life, making it safe and healthy”.* Towards a safety and healthy school: holistic approach. En *Mainstreaming occupational safety and health*, 2004:22).

En cuanto al proceso de enseñanza (**perspectiva de la enseñanza**) de los contenidos preventivos, el conjunto de iniciativas y del profesorado encuestado coinciden en señalar que la enseñanza debe estar centrada en el alumno (88,4%), teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, etc., ya que permite a los alumnos investigar activamente su entorno, formar conceptos e ideas sobre éste, intentar comprenderlo, actuar sobre él y hacerse opiniones al respecto. Partiendo de esta premisa, el proceso didáctico de la prevención empieza a discurrir por diferentes perspectivas.

Por un lado, países europeos como Suecia, Italia y el conjunto de comunidades autónomas pertenecientes a España junto con la opinión del profesorado (86%) manifiestan la necesidad de que los contenidos a impartir deben ser trabajados de forma cíclica en los ciclos/etapas, para que así, aumente el nivel de conocimiento progresivamente. Esta perspectiva puede considerarse como un proceso en espiral ya que los temas de seguridad y salud se abordan año tras año, se estudia con mayor profundidad y se adaptan al nuevo nivel mental y emocional del estudiante.

*“Safety and health education should be considered a process involving the acquisition of certain skills. It is therefore a process that is part of the educational path and can be applied to all subjects (mathematics, science, history, geography, literature, etc.). It can be seen as a spiral process: year after year OSH topics are tackled, studied in more depth and adapted to suit the new mental and emotional level of the student”.* (Italia. “At safety school”. En *Mainstreaming occupational safety and health*, 2004:51).

Por otro lado, Grecia y Dinamarca, Francia y Alemania adoptan una perspectiva activa y participativa, donde el contenido preventivo a enseñar debe formar conceptos e ideas sobre éste, intentar comprenderlo, actuar sobre él y crear opiniones al respecto. El enfoque fundamental es el debate y la creatividad personal del alumnado:

*“The Ar and Mi part uses a methodology in which pupils actively and participative investigate their environment, form concepts and ideas about it, try to understand it, take action on it, and form opinions about it. The fundamental approach is discussion and individual creativity on the part of the children”.* (Armi project, Denmark. En *Mainstreaming occupational safety and health*, 2004:68)

También es importante destacar cuál es el **cuerpo de conocimientos** que deben enseñarse en el centro/aula. El profesorado junto con las diferentes estrategias preventivas tanto comunitarias como autonómicas coinciden en señalar que los contenidos a enseñar deben girar en torno a conceptos como “prevenir las heridas”, “atropamientos”, “golpes” y “caídas”; “problemas auditivos por abuso de ruido”; “intoxicaciones por inhalación”, “ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos”; “sobrecargas físicas y psicológicas” e “incendios y explosiones”, “quemaduras y electrocución”.

Cabe destacar que a través del análisis de los documentos institucionales, el matiz diferenciador respecto a la opinión del profesorado viene dado por insertar estos contenidos en diferentes paquetes temáticos de enseñanza. Por ejemplo, “educación sobre drogas” (Reino Unido), “bienestar emocional” (Dinamarca), “alimentación

saludable y seguridad” (Países Bajos), temas relacionados con la seguridad y salud laboral trabajados en los programas teniendo como base la realidad de los entornos y contextos cotidianos (Andalucía, Cataluña, Castilla y León, Valencia, etc.) como el hogar, la escuela y la calle (Región de Murcia), etc.

*“Identificar els perills que poden trobar en el seu entorn quotidià (al carrer, a casa, a l’escola), ja sigui per les característiques del medi o bé per les derivades de les pròpies accions i/o omissions, i saber com evitar-los”.* (Cataluña. Guia d’activitats cicle mitjà: La prevenció des de l’escola. No badis obre els ulls:3)

Otro aspecto fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención es la **evaluación**, que como en todo contexto didáctico-formativo sirve para poder diseñar actuaciones futuras (tabla nº 127).

**TABLA Nº 127**  
**Elementos configuradores de la enseñanza en prevención (III)**

ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN			
EVALUACIÓN DE LA PRL	UE	CCAA	Docente
Criterios para evaluar	X	X	X
Obstáculos	X		X

Las diferentes iniciativas europeas y autonómicas no han tratado el tema en profundidad, pero, si coinciden en la necesidad de establecer criterios para extraer un conocimiento sobre el desarrollo e implantación de la prevención en el ámbito escolar. Son los profesores los que ante posibles criterios, determinaron aquellos que consideran más importantes para consolidar su puesta en marcha.

Por consiguiente, el profesorado considera que la evaluación debe atender a la calidad para, posteriormente, planificar proyectos de prevención futuros de calidad, donde se evalúe: los procedimientos utilizados en el aula para integrar la cultura de prevención (84,5%), los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés (84,9%), el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado (84,1%), la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos (82,6%), la eficacia de las directrices a seguir en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención y las expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa en materia de prevención (82%).

Alcanzar una cultura de la prevención en los centros educativos no es sencillo, ya que nos encontramos con una serie de **obstáculos** importantes. Ante este hecho, el profesorado y algunos países europeos (Reino Unido, Holanda, Suecia e Italia) en sus programas coinciden en analizar de forma exhaustiva qué tipo de obstáculos son los principales en este campo:

*“Pressures due to shortages of teaching staff; Initiative overload in schools; Lack of time to implement the scheme; A minority of respondents cited a lower than desirable profile for healthy schools work, and recommended the continuing need for a strong national guidance from the relevant government departments, etc.”.* (National Healthy School Standard Guidance. Reino Unido, 1999:12-14).



En este sentido, señalan la falta de recursos humanos y materiales, el profesorado no recibe estímulo ni apoyo de la administración, carencia de financiación por parte de entes públicos y/o privados, la realización de actividades preventivas exige mucho tiempo, el excesivo tamaño de clase, la labor formativa realizada en materia de salud es inferior a las expectativas que emana del centro y/o aula ya que los formadores tienen un conocimiento superficial de los conceptos de seguridad y salud en el trabajo y existe una escasez estructural en edificios escolares.

#### 4. EL USO FORMATIVO DE LA PREVENCIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES

En relación al proceso de formación en materia preventiva de nuestros escolares, los resultados obtenidos son similares entre lo que piensa el profesorado encuestado y las diferentes iniciativas europeas y autonómicas.

El análisis de la información la hemos dividido en dos niveles, el primero se denomina “métodos y recursos” (tabla nº 128) donde abordaríamos la metodología de enseñanza, el diseño de las actividades, recursos y materiales, planificación e información y comunicación. En el segundo nivel (tabla nº 129) analizaríamos aspectos claramente referidos con criterios formativos dirigidos al profesorado, es decir, agentes implicados, contenidos a enseñar e instrumentos a desarrollar en su propia formación inicial y permanente.

En cualquier caso, comenzamos nuestro análisis abordando los elementos que marcarían el devenir de la enseñanza preventiva a partir de los “métodos y recursos” utilizados.

**TABLA Nº 128**  
**Procedimiento para la enseñanza en prevención**

<b>FORMACIÓN PARA UNA CULTURA DE PREVENCIÓN</b>			
<b>MÉTODOS Y RECURSOS</b>	<b>UE</b>	<b>CCAA</b>	<b>Docente</b>
Metodología de la enseñanza	X	X	X
Actividades	X	X	X
Recursos materiales	X	X	X
Elementos para planificar	X		X
Información y comunicación			X

El conjunto de iniciativas europeas y autonómica junto con la opinión del profesorado, parten de la base de que la **metodología** más idónea para enseñar prevención de riesgos laborales en los centros escolares, debe estar centrada en la práctica y resultados de aprendizaje del alumnado (capacidades, actitudes, etc.) haciéndose éste responsable de su propia acción, y en la capacidad del docente (actitud y comportamiento psicológico).

A partir de aquí, existen diferentes concepciones de cómo desarrollar una metodología centrada en el alumno. Países como Reino Unido, Suecia, Grecia y Países Bajos, las acciones didácticas deben tener como base una perspectiva holística (globalizada) y social de la prevención.

*“(...) encourage a ‘holistic and social approach’ to education and health”.*  
(Países Bajos. Gezonde school, 2007)

La idea principal es que un entorno de aprendizaje seguro y saludable permite a los niños y a los jóvenes tomar conciencia de los riesgos y adquirir competencias lo antes posible para configurar su futura vida laboral (y privada) en el futuro, haciéndola más segura y saludable.

Desde una concepción metodológica centrada en la relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares es defendida por prácticamente la totalidad del profesorado (93,8%) y de las iniciativas autonómicas y países europeos como Italia, Dinamarca, Irlanda, Francia y Bélgica. Esta relación se traduce en la integración de la seguridad y la salud en el plan de estudios de las escuelas. Esto constituye una doble tarea: el proceso se centra en el alumno (capacidades, actitudes, etc.) y en la capacidad del docente para enseñar un conocimiento que dé como resultado un aprendizaje de calidad en los escolares.

*“The mainstreaming safety and health should attend student and capacity of the teacher”.* (Irlanda. Safe farming is good business. 2000).

Para conseguir una efectividad plena en la enseñanza de la prevención, el profesorado y las diferentes iniciativas europeas y autonómicas consideran que el elemento principal es la **actividad**, definida como un procedimiento que transforma la teoría en elementos de aplicación práctica en la realidad. En este sentido, tanto el profesorado (89,5%) como las diversas iniciativas europeas y autonómicas coinciden en que las actividades deben apoyarse en conceptos como “prevención” y “salud”, cultura preventiva, seguridad escolar, salud laboral, “higiene”, etc.

*“Es importante, en primer lugar, definir en las actividades los conceptos mas importantes que van a manejarse a lo largo de la sesión informativa, tales como prevención, medicina laboral, ergonomía,...”.* (Memoria de actividades del desarrollo de la campaña de sensibilización en prevención de riesgos laborales en centros de Primaria en la Comunidad Autónoma Canaria:5)

También deben ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar y trabajar desde la base de experiencias propias del alumnado, con especial atención en el fomento de la participación de padres y otros agentes de la comunidad educativa junto con el desarrollo de fórmulas variadas y complementarias en busca de nuevos caminos que faciliten la comprensión. La forma de trabajar es colaborando, debatiendo y expresando sus opiniones (Dinamarca, España, Grecia, Italia, Suecia), donde los alumnos y profesores descubren cómo pueden influir en su entorno de acuerdo con los puntos de vista y las opiniones que se han formado durante el proceso, esto es, hacer comprender sobre el entorno de la escuela, la forma en que éste puede afectar su seguridad y salud, y enseñarles a reaccionar de forma positiva y adaptada a las circunstancias.

*“La actividad pretende que los alumnos/as adquieran conciencia de los riesgos existentes en la escuela. Una vez analizados todos los riesgos y las posibles medidas preventivas los alumnos/as elaborarán una guía de “Recomendaciones*

*de Seguridad en la Escuela*". (Guía didáctica de prevención de riesgos laborales:2. OSALAN -País Vasco-).

En cuanto a los **recursos** más importantes para diseñar una actividad plena de garantías, el profesorado aboga por los medios audiovisuales, a través de dvds, cine televisión, video, etc. (91,5%), y los recursos informáticos o tecnológicos (86,4%), como son Internet, software multimedia, cds interactivos, etc.

Desde las diferentes estrategias y programas europeos y autonómicos, los recursos utilizados son diversos y variados ya que han sido diseñados y adaptados a su propio contexto escolar. Por tanto, los recursos van desde CDs interactivos, folletos, carteles, revistas, etc., hasta portales de internet de carácter educativo, donde existen espacios para la descarga de diferentes medios y recursos multimedia. Esto significa que el pensamiento del profesorado en este aspecto queda en total consonancia con lo que se desarrolla desde las propias iniciativas en los centros educativos.

*"Bajo el título de "Escuela de Prevención" se engloban una serie de actuaciones que la Junta de Castilla y León está llevando a cabo en materia de prevención de riesgos laborales dirigidos al ámbito educativo. Así mismo, la Escuela de Prevención dispone, además, de una sección propia dentro del portal web [prevencioncastillayleon.com](http://prevencioncastillayleon.com) con los siguientes recursos multimedia: Contenidos virtuales de la campaña "¡a salvo!", "Aula de prevención", "El Desván" y "Tablón de Anuncios". (Castilla y León. Portal web denominado "Escuela de Prevención: [www.escueladeprevención.com](http://www.escueladeprevención.com))*

Abordar las condiciones sobre los medios y recursos para fomentar y enseñar la prevención de riesgos laborales habría que tener en cuenta aspectos que irían relacionados con la **planificación**, información-comunicación, ya sea a nivel organizativo-estructural como didáctico-formativo. Según el profesorado encuestado e iniciativas que han tratado este aspecto (Suecia e Italia) uno de los ejes clave es el diagnóstico previo y situacional de las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo (89,9%), para que, en un momento posterior, se identifique los fines y objetivos y así poder adaptarlos al contexto del centro educativo (89,2%).

La planificación debe tener justificación normativa y de obligado cumplimiento para toda la comunidad escolar, con lo cual, el reclamo perfecto es que quede reflejado en el Proyecto Educativo de Centro para que se contemple las necesidades y expectativas en prevención procedentes de la realidad laboral y así establecer prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas que surjan (84,9%). Es importante destacar que la planificación debe realizarse a partir de las decisiones sobre la forma de efectuar el proyecto, el uso del material y establecer prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa (85,2%), utilizando las opiniones vertidas a tal efecto.

Para hacer partícipe a toda la comunidad educativa en el fomento de la cultura de prevención se necesita una buena red de **información-comunicación**. Conseguirlo implicaría una información exhaustiva y actualizada al alumnado, a los padres/madres y al profesorado de los planes preventivos que se produzcan en el centro (92,6%), generaría un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro (90,3%), facilitaría compartir el uso de información adecuada y accesible a

la comunidad educativa (87,5%) e impulsaría un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención (82,9%).

Es importante destacar que para incrementar la comunicación sobre seguridad en las escuelas se deben crear condiciones que permiten dar respuestas eficaces ante situaciones de inseguridad, contar con argumentos sólidos para defender la ejecución del proyecto y la participación de las distintas partes interesadas, informar a todo el mundo sobre el programa preventivo, a fin de facilitar su aceptación. Debe informarse del motivo y/o finalidad, las responsabilidades de cada cual, la meta que persiguen los trabajos y la forma en que se realizarán éstos sobre cuestiones importantes para los estudiantes y profesores relacionadas con el entorno de trabajo (aspectos psicosociales, entorno físico, seguridad contra incendios, ergonomía, alergias, etc.).

Finalmente, los diferentes elementos que complementa la acción docente de la prevención en el aula, son las acciones formativas definidas, por una parte, como contenido a formar en el profesorado y por otra, como estrategia de enseñanza. A continuación, exponemos en la siguiente tabla éstos elementos para una mejor interpretación de la información.

**TABLA Nº 129**  
**Aspectos principales para la enseñanza en prevención**

<b>FORMACIÓN PARA UNA CULTURA DE PREVENCIÓN</b>			
<b>FORMACIÓN VS EDUCACIÓN</b>	<b>UE</b>	<b>CCAA</b>	<b>Docente</b>
Agentes para enseñar prevención	X	X	X
Contenidos para la formación docente	X	X	X
Formación Inicial y Permanente	X	X	X

En relación a la formación en prevención, habría que designar qué **tipo de sujeto** es el más idóneo para enseñar prevención en el aula. Ante este cometido, el profesorado afirma que el profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención es la mejor forma para impartir prevención (84,9%).

Desde las diferentes iniciativas y estrategias europeas como autonómicas y a consecuencia de la diversidad de campañas y/o programas preventivos institucionales, la enseñanza y formación en materia preventiva se ha realizado de forma muy diversa. Es decir, existen programas europeos y autonómicos donde el profesor tutor, con la colaboración de un agente externo especialista en prevención, han trabajado contenidos preventivos en el aula (Suecia, Reino Unido, Irlanda, Italia, Francia, Bélgica, Andalucía, País Vasco, Madrid y Navarra).

*“Durante unas horas el aula se transforma en un bus (unidad móvil de formación) donde los niños y las niñas aprenden seguridad jugando acompañado por un monitor y su profesor tutor”. (Andalucía. Campaña: “Aprende a crecer con seguridad”:2).*

Otros programas, en cambio, solamente se han tenido en cuenta al profesor tutor del aula para la puesta en marcha del programa (Murcia, Castilla y León, Galicia, Cataluña, La Rioja, Canarias y las Islas Baleares).

*“Per al cicle inicial es proposen quatre activitats de treball, un joc de taula i un joc interactiu. Les activitats de treball s’han de fer sobre paper o amb l’ajut d’un mestre”.* (Cataluña. Guía d’activitats cicle inicial: La prevenció des de l’escola. No badis obre els ulls:4)

En cuanto a la **formación de los formadores** en materia de prevención, tanto el profesorado como la documentación analizada de las diferentes iniciativas europeas y autonómicas coinciden en señalar varios temas. De ellos destacan cuatro pilares básicos de la prevención de riesgos laborales: la seguridad, higiene, ergonomía y psicología; estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención; gestión de la prevención en la escuela (participación de la comunidad educativa, administración, etc.); una fuerte carga didáctico-pedagógica que, en definitiva, se convierte en la herramienta por excelencia para motivar y lograr aprendizaje en los futuros formadores.

Expuesto qué tipo de contenido formativo se debe impartir, habría que concluir respecto a los **niveles de formación (Inicial o Permanente)**, criterios que se deben producir para formar a los futuros docentes o aquellos que ejercen la profesión en la actualidad.

Los resultados obtenidos en este aspecto se extraen, fundamentalmente, de la información vertida por parte de los maestros ya que desde los documentos institucionales analizados se hace una referencia superficial y similar a la que tenemos del profesorado. Por tanto y apoyándonos en la información que tenemos, la formación de los formadores en esta materia deberá atender a una serie de métodos.

En relación a la Formación Inicial, las fórmulas más idóneas para consolidar e impulsar la prevención en los futuros docentes viene dado por la adquisición de contenidos preventivos a través del apoyo en la observación del mundo real del trabajo junto con una estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la “práctica de laboratorio”.

Finalmente, en cuanto a la Formación Permanente, el profesorado considera que las fórmulas más atractivas son aquellas actividades formativas y de orientación que ofrecen los CEPs (Centro de Estudios del Profesorado) junto con el modelo que define la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo, es decir, la formación viene dada desde la experiencia y toma de contacto con la realidad preventiva emergida del contexto socio-profesional.

Este aspecto coincide con la información exhibida en los diferentes programas autonómicos nacionales ya que la formación permanente en materia preventiva se ha impulsado, principalmente, desde la Administración pública, a partir de cursos monográficos impartidos desde los CEPs o integrados en los programas y/o campañas de prevención.

Cabe destacar que iniciativas europeas conciben la formación permanente como continuación del proyecto preventivo que se está desarrollando en el centro escolar y se organiza a través de un curso de formación sobre “aspectos de la prevención y sus efectos en el puesto de trabajo” para asesores técnicos, profesores y alumnos.

## 5. PROPUESTA DE MEJORA PARA LA ENSEÑANZA DE LA PREVENCIÓN EN CENTROS ESCOLARES

A continuación procedemos a presentar los elementos que configuran la propuesta de mejora que ofrecemos, apoyándonos, como dijimos, en la comparación realizada entre la visión de las políticas educativas representadas en las propuestas (programas, experiencias, etc.) de las administraciones educativa y laboral y, la visión de los profesores de aula. La elección de los elementos que configuran la propuesta viene representada principalmente por aquellos aspectos en los que ha existido coincidencia entre las dos visiones representadas. Así mismo, cuando no ha existido coincidencia, hemos dado prioridad a la opinión de los profesores por ser éstos los que están en contacto con las aulas y sus problemas y conocer la realidad educativa más profundamente.

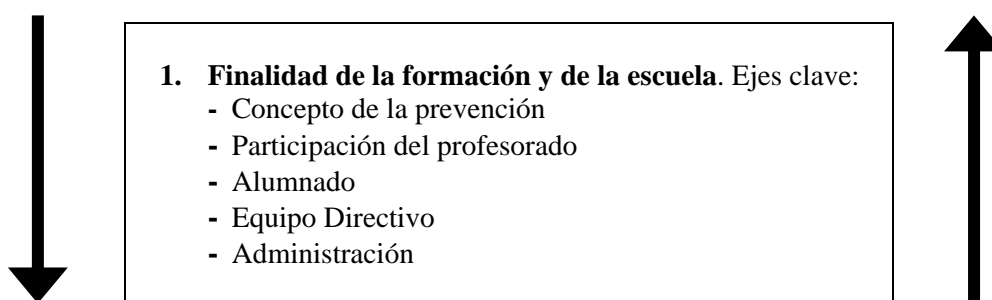
La estructura seguida en la propuesta responde al modelo presentado en el capítulo 4 (ver figura nº 3) derivado de las aportaciones de Borich (2000); Sleet y Mercy (2003); Clift y Jensen, (2005) y Gray, Young y Barnekow (2006). Como indicábamos, en él se muestran los componentes que los autores citados consideran esenciales en el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje en materia de prevención. Tales componentes están representados por:

1. Finalidad de la formación y de la escuela.
2. Justificación de los temas elegidos
3. Análisis del contexto interno de la prevención en la escuela
4. Conocimiento de las necesidades
5. Planificar y diseñar medidas orientadas al apoyo didáctico y formativo
6. Complementar la acción didáctico-formativa con objetivos específicos
7. Plan de acción-evaluación

Constituyen siete pilares o niveles de acción básicos cuyo proceso de actuación viene determinado desde una perspectiva holística y globalizada teniendo en cuenta al aula/centro como eje vertebrador del modelo. A continuación, pasamos a desarrollarlos.

### FIGURA Nº 9

#### Finalidad de la prevención desde una perspectiva formativa



En este primer nivel de acción, coincidiendo con Gray, Young y Barnekow (2006), la finalidad viene determinada por la concepción de la prevención en materia formativa. Ante este hecho, esta finalidad se define a través de las diferentes actuaciones propias de los agentes intervinientes en el proceso de formación. Apoyándonos en los resultados de la comparación de los elementos contemplados en la

tabla n° 125 (Elementos configuradores de la enseñanza en prevención, I), desarrollamos nuestra propuesta en base a estos elementos:

La enseñanza de la prevención de riesgos laborales la **definimos** como un contexto formativo que generaría un aprendizaje significativo de la realidad laboral y cuya característica principal es la participación activa desarrollando comportamientos y actitudes positivas dirigidas hacia la mejora de las relaciones sociales.

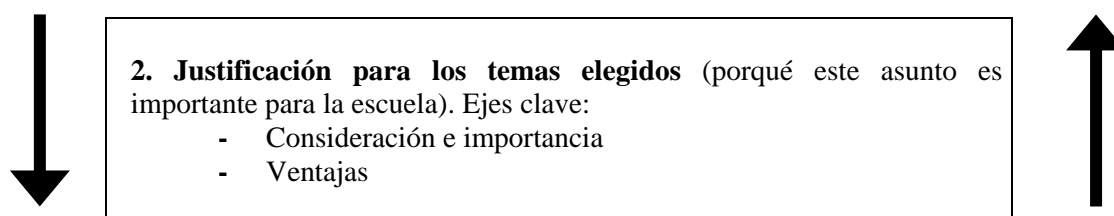
Para concretar este primer nivel, sugerimos una serie de actuaciones a realizar por el **profesorado**. Éste debe proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde un posicionamiento divergente y globalizador; ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos; fomentar la participación en la realización de actividades preventivas y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud.

El **alumnado** debe ser objeto de enseñanza, teniendo en cuenta tres factores en su aprendizaje activo: la exploración, investigación y la actividad práctica. Tales factores son mecanismos que articulan un aprendizaje activo en la adquisición de una cultura preventiva. Para ello hay que determinar el nivel de conocimiento del que parten para poder fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo futuro de un puesto de trabajo.

El **Equipo Directivo** tiene que fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro de todo el personal, analizando y extrayendo diferentes iniciativas de prevención que surjan de sus compañeros/as. Para ello, debe facilitar medios e instalaciones adecuados, revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo y gestionar conjuntamente con otros centros la realización de actividades preventivas.

La **Administración** educativa debe impulsar la prevención de riesgos laborales como materia de enseñanza y trabajar estrechamente con la administración laboral en un marco de colaboración, apoyo y asesoramiento mutuo. Este marco se complementa con el desempeño, desarrollo y financiación de actividades, planes de formación, etc. dirigido al profesorado y alumnado.

## FIGURA N° 10 Justificación de la formación en prevención



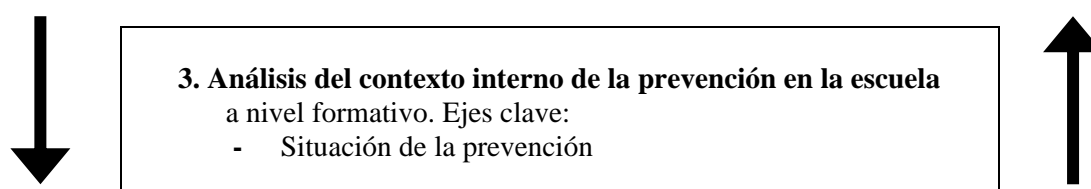
Otro aspecto fundamental de este modelo es la justificación relativa a la importancia que tiene la prevención para ser enseñada. Según Gray, Young y Barnekow (2006), este componente puede definirse desde dos formas. Por un lado, manifestando la realidad negativa que existe en el centro y por tanto, necesidad de impulsar la formación en prevención y, por otro, destacar el significado y las ventajas de la enseñanza en materia preventiva. En nuestra propuesta de mejora adoptamos la segunda forma de

articular la justificación del proceso formativo. Partiendo de los resultados comparativos (tabla nº 124. Realidad de la prevención en el contexto escolar), destacamos los siguientes:

Toda acción preventiva debe **considerar** la necesidad e importancia de la prevención de riesgos laborales en el aula como un espacio que ayuda a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida de los escolares. Esto significa que el centro educativo se beneficia de sus efectos ganando en seguridad y exhibiendo conductas y actitudes saludables por parte de los agentes implicados en el centro.

Las **ventajas** que se derivan de la puesta en marcha de un proyecto o programa preventivo en los centros escolares, manifestarían una reducción de la siniestralidad en el centro, mejoraría las relaciones y el contacto con el entorno externo al centro de alumnos/as y profesores, entendido éste, como un marco muy amplio integrado no sólo por personas sino por todo tipo de elementos didáctico-organizativos (preventivo, de riesgo, de salud, etc.).

### FIGURA Nº 11 Análisis interno de la prevención

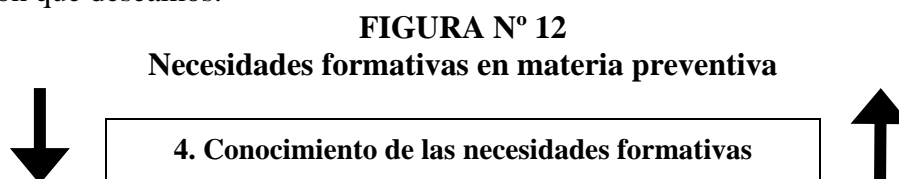


En relación al análisis del contexto interno de la prevención en la escuela, adoptamos para nuestra propuesta lo que Borich (2000) consideran como condiciones necesarias para extraer la situación de la prevención en el centro escolar. Para ello, es necesario conocer el nivel de compromiso y colaboración entre los agentes internos participantes, disponibilidad de medios, recursos y espacios, tipo de financiación por parte de la administración u otras entidades interesadas e implicación del resto de la comunidad educativa (participación de padres y madres, instituciones ajenas al centro, etc.). En este sentido, nuestra propuesta se apoya en los resultados de la visión comparada anteriormente desarrollada (tabla nº 124. Realidad de la prevención en el contexto escolar).

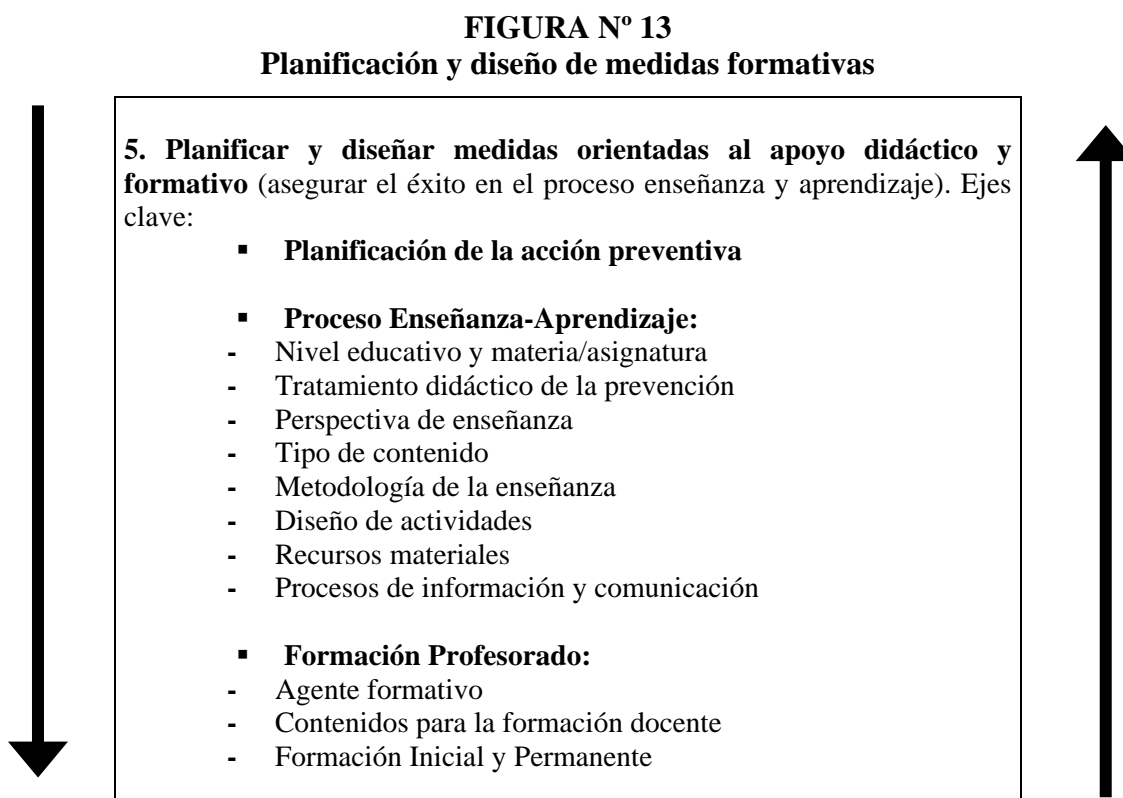
El nivel de aplicación (**situación real**) que tiene la prevención en los centros educativos es muy superficial ya que el colectivo docente no cuenta con los recursos apropiados para impulsar la prevención en el centro, existe una oferta escasa para elaborar actividades de ocio, encuentros, charlas divulgativas, etc. en materia preventiva, la utilización de los términos “prevención” y “cultura preventiva” en el centro tiene una escasa apreciación en el centro escolar, esto implica poco compromiso en aras del fomento e impulso de la prevención, no existe una concienciación del fenómeno preventivo en el centro educativo, el profesorado se considera que está nada o muy poco preparado para impartir prevención, falta de recursos humanos y materiales, no reciben estímulo ni apoyo y financiación de la administración, y finalmente, la realización de actividades preventivas exige mucho tiempo ya que se tiene un excesivo tamaño de alumnado en el aula.



En relación a todo ello, nuestra propuesta va dirigida a la conveniencia de que, por parte de las instancias oportunas –fundamentalmente la administración educativa y laboral- se muestre una política decidida de apoyo a los profesores y a los centros para cambiar tales aspectos deficientes por otros impulsores de verdadero cambio en la formación que deseamos.



En cuanto al conocimiento de las necesidades formativas, coincidimos con Borich (2000) al señalar una serie de elementos importantes: tipo de formación y compromiso entre los agentes participantes, mecanismos de actuación e interacción entre la enseñanza y disponibilidad de ponerla en práctica (referido a recursos, medios y apoyos institucionales). A continuación, nuestra propuesta de mejora sintetiza los resultados obtenidos de la visión comparada (tabla nº 124. Realidad de la prevención en el contexto escolar) para conocer qué aspectos son imprescindibles en el desarrollo de este componente. El profesorado tiene que estar formado y preparado para impartir la prevención en el aula/centro y conocer la realidad del mundo laboral al que accederán sus alumnos/as, partiendo de las experiencias previas de alumnado para conseguir un aprendizaje significativo y establecer relaciones con otros compañeros de centros educativos para diseñar y desarrollar actividades de formación en esta materia. Contar con los recursos apropiados para impulsar la prevención en el centro desarrollando actividades formativas (encuentros, charlas divulgativas, seminarios, etc.). En el centro debe existir una oferta educativa y/o plan estratégico de actuación en materia de prevención y fomentar un nivel de compromiso amplio y de calidad de todo el personal en impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro escolar.



En nuestra propuesta de mejora, la **planificación** en materia preventiva es otro aspecto fundamental a tratar. Las aportaciones de Sleet y Mercy (2003) y González Soto, Jiménez y Fandos, (2006) nos han ayudado a entender la planificación como el instrumento que debe dar a conocer claves didácticas y formativas relativas al proceso de enseñanza. Ante este hecho y ayudándonos de los resultados obtenidos desde una perspectiva didáctica –proceso enseñanza-aprendizaje- (tabla nº 126. Elementos configuradores de la enseñanza en prevención II y tabla nº 128. Procedimiento para la enseñanza en prevención) y formativa –formación del profesorado- (tabla nº 129. Aspectos principales para la enseñanza en prevención), el diseño de todo proceso comienza en el diagnóstico previo y situacional de las necesidades de seguridad y salud en el centro, identificación de la finalidad y los objetivos a conseguir en materia preventiva y que éstos estén adaptados al contexto escolar del centro. Esta planificación tiene que estar en el Proyecto Educativo de Centro para poder priorizar y adaptar las necesidades surjidas.

En cuanto al proceso **Enseñanza-Aprendizaje**, en relación a *nivel educativo*, defendemos que la prevención debe ser enseñada desde la base del Sistema Educativo. Siendo partidarios de que se iniciara en Educación Infantil, respetamos la opinión de los profesores que se deciden con mayor fuerza por Primaria. Por tanto, nuestra propuesta se iniciaría en Primaria y se aplicaría a dicho nivel y, como no, a los de Secundaria, para los que la opinión de los profesores es mayoritaria. Entendemos que el *tratamiento didáctico* a considerar en los primeros niveles sea de forma transversal fundamentalmente, en *materias* de Educación Física y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En los niveles de Educación Secundaria, como materia independiente en el currículum oficial.

La *enseñanza de la prevención* se concibe desde el alumnado y su formación se define como un proceso en espiral: los temas y contenidos preventivos se abordan año tras año, se estudian con mayor profundidad y se adaptan para que se ajusten al nuevo nivel mental y emocional del estudiante.

Estos *temas y/o contenidos* deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo. De forma ejemplificada, los contenidos a enseñar deben girar en torno a conceptos como “prevenir las heridas”, “atrapamientos”, “golpes” y “caídas”; “problemas auditivos por abuso de ruido”; “intoxicaciones por inhalación”, “ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos”; “sobrecargas físicas y psicológicas” e “incendios y explosiones”, “quemaduras y electrocución”. Éstos contenidos pueden lograr una mayor eficacia si se insertan diferentes paquetes temáticos de enseñanza (educación para la salud y el bienestar, educación para la seguridad vial y ambiental, etc.), teniendo como base la realidad de los entornos y contextos cotidianos, como el hogar, la escuela y la calle, etc.

La *metodología de enseñanza* en materia preventiva debe estar centrada en la capacidad del docente como en la práctica y resultados de aprendizaje de los escolares haciéndoles responsable de su propia acción, teniendo como base una interpretación holística (globalizada) y social de la prevención.

Para lograr con éxito la enseñanza de la prevención deben *diseñarse actividades* que transforme la teoría en elementos de aplicación práctica de la realidad. Las

actividades deben concebirse en términos de “salud”, “prevención”, “seguridad escolar y laboral”, “higiene”, etc. Además deben partir de las experiencias propias del alumnado, teniendo en cuenta la participación de padres y otros agentes de la comunidad educativa.

Los mejores *recursos* para el desarrollo de una actividad preventiva con éxito son a través de materiales multimedia, es decir, software en soporte DVD y/o CD interactivo, portales educativos en Internet, etc. En aquellos centros donde la llegada de este tipo de materiales es escasa, cabe intensificar la realización de campañas institucionales para la promoción de la prevención en tales centros.

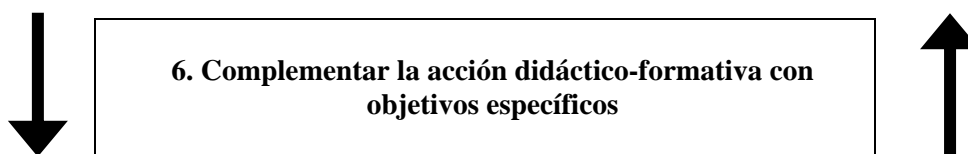
Para conseguir una buena planificación es necesaria una buena red de *información-comunicación*. Esta red debe generar un clima de concienciación e impulso de la cultura preventiva en el centro escolar, facilitar el uso compartido de información adecuada para que sea accesible a toda la comunidad y desarrollar un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención.

En cuanto a la **Formación del Profesorado**, el tipo de *agente formativo* que deba responder a la exigencias de la enseñanza de la prevención, debe ser el profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención.

Los *contenidos* idóneos para la formación del docente en materia preventiva deben ser, sobre todo, los referidos a ergonomía (Mobiliario escolar, iluminación, ambiente acústico y térmico, etc.) y psicología (estrés, mobbing, “burn out” o agotamiento profesional, etc.), estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención y la gestión de la prevención en la escuela (normativa, recursos, etc.). También, es conveniente formar al profesorado en contenidos de seguridad (factor de riesgo y daño, orden y limpieza, protección).

En la *Formación Inicial y Permanente* del profesorado, por un lado, debe hacerse teniendo en cuenta contenidos extraídos de la observación del mundo laboral docente e impartidos en su formación universitaria (formación inicial) y por otro, a partir de actividades formativas y de orientación que ofrecen los CEPs (formación permanente).

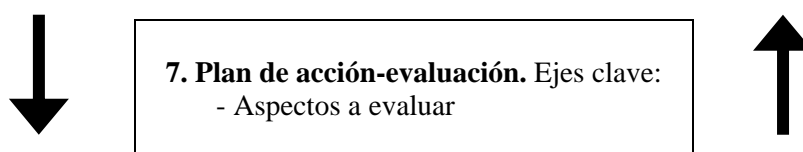
**FIGURA N° 14**  
**Medidas específicas para lograr una acción formativa**



Toda propuesta de acción educativo-preventiva debe tener un apartado dedicado a acciones preventivas específicas (Sleet y Mercy, 2003). Estas acciones se definen en base al contexto escolar donde se desarrolle el modelo de actuación preventivo a trabajar. Apoyándonos en la aportación de Parson y otros (2002) relativo a los factores internos del modelo “*ecoholístico de la escuela*” (capítulo nº 4), señalamos los diferentes elementos a tener en cuenta para poner en marcha este apartado en el seno de nuestra propuesta:

1. Marco normativo: referido al reglamento interno y planes de estudios del centro.
2. Comunicación con todas las partes interesadas: escuelas, estudiantes, padres, profesorado y administración.
3. La seguridad y la salud forma parte de todos los aspectos de la vida diaria y laboral del centro.
4. Entorno de aprendizaje y de trabajo seguro y saludable: política escolar y preventiva en otros centros de enseñanza.
5. Profesores expertos en prevención a nivel técnico como pedagógico.
6. Materiales educativos interactivos y flexibles: adaptados a cada edad, atractivos y de uso inmediato.
7. Comentarios y observaciones de todas las partes interesadas y evaluación.

**FIGURA N° 15**  
**Evaluación de la acción formativa**



En este último apartado de nuestra propuesta de mejora, lo que se pretende es conseguir información práctica del ejercicio didáctico extraído de la realidad del aula-centro escolar para acometer reformulaciones conceptuales como procesuales en materia preventiva (Clift y Jensen, 2005). Este proceso de mejora continua tiene que desarrollar ejercicios de reflexión de la puesta en práctica de las seis etapas de acción anteriormente descritas (evaluación del proceso) (Tejada, 2006). En este sentido, los resultados obtenidos (tabla n° 127. Elementos configuradores de la enseñanza en prevención, III) nos sirven para determinar que elementos son necesarios en este nivel de acción.

Los **aspectos a evaluar** deben ser aquellos que atiendan a la calidad y mejora continua teniendo como base la reflexión y adaptación al cambio (retroalimentación del procedimiento evaluativo). En la práctica, esto se traduce en financiación (cuanto dinero hay disponible), apoyo de la administración (aportando recursos humanos, materiales, estructurales y temporales), estrategias e instrumentos utilizados en el aula (teniendo como base criterios de calidad, cantidad, uso e interés), nivel de aceptación de la enseñanza (en función del alumnado, padres y profesorado) y expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa (nivel de satisfacción, consecución de los objetivos didácticos y de conocimiento propuestos, etc.).

# CAPÍTULO 13

## Conclusiones derivadas de la investigación

1. INTRODUCCIÓN	353
2. CONCLUSIONES	354
2.1. Derivadas de las experiencias y realizaciones impulsadas por la administración en materia de prevención de riesgos laborales	354
2.2. Derivadas de la opinión de los profesores respecto a la situación de la prevención en los centros escolares	357
2.2.1. Derivadas del análisis descriptivo	357
2.2.2. Derivadas del análisis inferencial	361
3. ESTRATEGIAS DE MEJORA	366
3.1. Estrategias dirigidas a la Administración	366
3.2. Estrategias dirigidas al centro escolar	367
3.2.1. Dirigidas al Equipo Directivo	367
3.2.2. Dirigidas al profesorado	368
3.2.3. Dirigidas al alumnado	369
3.2.4. Dirigidas a la comunidad educativa	369
4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	369
5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	370



# CAPÍTULO 13

## CONCLUSIONES DERIVADAS DE LA INVESTIGACIÓN

---

### 1. INTRODUCCIÓN

En la parte final de nuestra investigación pretendemos destacar los aspectos más relevantes que se derivan de los resultados obtenidos, así como las cuestiones que pueden ser objeto de análisis de futuras líneas y trabajos, todo lo cual representa la verdadera aportación de este estudio. Por tanto, el capítulo lo articulamos en los siguientes apartados:

1. Conclusiones:
  - 1.1. Derivadas de las experiencias y realizaciones impulsadas por la administración en materia de prevención de riesgos laborales.
  - 1.2. Derivadas de la opinión de los profesores respecto a la situación de la prevención en los centros escolares.
2. Estrategias de Mejora.
3. Limitaciones de la investigación.
4. Líneas de investigación futuras.

## **2. CONCLUSIONES**

A continuación se exponen las conclusiones derivadas de las experiencias y realizaciones preventivas en los centros escolares europeos.

### **2.1. Derivadas de las experiencias y realizaciones impulsadas por la administración en materia de prevención de riesgos laborales**

En este apartado se presentan las conclusiones derivadas del análisis de los documentos oficiales en los que se describen las directrices europeas -en general- y las españolas -en particular, a través de las políticas autonómicas- en materia de prevención de riesgos laborales, desde una perspectiva educativa. Tales documentos muestran el conjunto de políticas, programas, experiencias y, en definitiva, realizaciones educativo-preventivas de los diferentes países y comunidades autónomas

Las diferentes instituciones u organismos (Institutos Nacionales de Seguridad y Salud en el Trabajo, Departamentos ministeriales y Consejerías, etc.) destacan que la puesta en marcha de iniciativas educativas en prevención, a medio y largo plazo, pueden ejercer efectos positivos, -especialmente en alumnos y profesores-, desarrollando actitudes favorables como “ser consciente de los riesgos que pueden encontrar y la forma de prevenirlos”, “conocer la importancia y responsabilidad sobre su entorno de vida y trabajo adecuado”, así también, sensibilizar a la sociedad sobre los riesgos para la salud. Por lo tanto, el centro escolar se beneficiaría de sus efectos ganando en seguridad y salud, gracias al conjunto de comportamientos y actitudes manifestados por parte de los agentes implicados.

En estos programas, la prevención debe sensibilizar a la comunidad educativa en materia preventiva hasta lograr que ésta forme parte de su vida diaria. De ese modo, se asegura que las relaciones dentro de la escuela mejorarán y sus miembros tomarán conciencia de la importancia de comportarse correctamente con los demás para lograr un buen ambiente de trabajo.

La puesta en práctica de estos programas y/o proyectos ha tenido un éxito significativo como consecuencia de la “transferibilidad” del proceso formativo. Se han contado con recursos suficientes para hacer frente a los gastos de desarrollo y funcionamiento, contratación de personal cualificado, uso de redes comunicativas que han constituido una gran ventaja para que la prevención pudiera ser extrapolado a otros contextos nacionales y ha incrementado la sensibilidad frente a los problemas de seguridad en las escuelas.

En cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje de la prevención, se presenta al docente como uno de los ejes clave. Esto significa que el profesorado debe impulsar la prevención fomentando la participación y el debate, teniendo como base, las experiencias propias del alumnado en su vida diaria. Cabe destacar que el profesorado debe diseñar actividades que contemplen contenidos y actuaciones portadoras de valores preventivos. Uno de los aspectos principales para integrar con éxito la prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje es la formación del docente. Esta formación debe contemplar estrategias y procedimientos para afrontar situaciones específicas. Esta



formación docente debe entender la prevención desde un planteamiento divergente y globalizador.

Otro agente clave en este proceso es el alumnado. Todas las iniciativas, tanto europeas como autonómicas, señalan que la enseñanza debe realizarse de forma activa y que el alumnado se implique decididamente en su propia formación. Los criterios básicos de todo programa y/o proyecto son la actividad, la exploración y la investigación, mecanismos, éstos, que exigen el contacto directo del alumnado con la realidad objeto de estudio. Esta percepción de la enseñanza de los contenidos preventivos se complementa con la idea de que la formación debe estar centrada en el alumno, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, etc., ya que les permite investigar activamente su entorno.

La puesta en marcha de estas iniciativas no tendrían sentido sin el apoyo y reconocimiento del Equipo Directivo. Éste desempeña una función principal y es la de coordinar y colaborar de forma activa en el desarrollo de estrategias y actividades preventivas en el aula/centro.

En cuanto al grado de participación de las administraciones en el fomento de la prevención en los centros escolares, destacar el interés de las administraciones educativa y laboral por esta temática. Esta motivación queda manifiesta por la cantidad de recursos y medios que invierten en la creación de departamentos e institutos de formación, diseño e implantación de programas y planes, etc. De ello deducimos el interés, actitud favorable y apoyo decidido que tienen las administraciones públicas en impulsar el desarrollo de la prevención en los centros escolares.

Respecto a los niveles educativos, existe un interés por parte de las administraciones por conseguir una integración real y práctica de la prevención en el contexto educativo. Esto les ha llevado a impulsar actuaciones desde niveles educativos iniciales (Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria) sin olvidar la Formación Profesional y el Bachillerato.

El tratamiento educativo de la prevención a nivel europeo presenta tres perspectivas. De una parte, están los países que enseñan contenidos preventivos de forma transversal (Italia, Grecia, Reino Unido y Dinamarca). De otra, los que señalan que la prevención debe ser una asignatura independiente cuando se trabaje con alumnos de niveles próximos de incorporación al mundo laboral (Francia, Irlanda y Bélgica). Los restantes países adoptan una perspectiva mixta, es decir, en niveles de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la enseñanza se realiza de forma transversal, pero, el peso específico de la formación en prevención como asignatura independiente, lo tiene en niveles de Formación Profesional y Educación de Adultos. En principio, los tres posicionamientos pueden ser válidos puesto que hablan de buenos resultados en el desarrollo de cada uno de sus programas.

En relación al proceso didáctico de la prevención, habría que destacar diferentes procedimientos. Por una parte, existen iniciativas (Suecia, Italia y el conjunto de comunidades autónomas pertenecientes a España) que argumentan la necesidad de que los contenidos a impartir deben ser trabajados de forma cíclica en los ciclos/etapas, para que así, aumente el nivel de conocimiento progresivamente. Esta perspectiva puede considerarse como un proceso en espiral ya que los temas de seguridad y salud se

abordan año tras año, se estudia con mayor profundidad y se adaptan al nuevo nivel mental y emocional del estudiante. Por otra, programas y/o proyectos preventivos (Grecia y Dinamarca, Francia y Alemania) que adoptan una perspectiva lúdica, participativa y gradual, el contenido a enseñar tiene su razón de ser en el siguiente y así sucesivamente, pudiéndose aplicar a otras iniciativas similares, en otros entornos culturales, económicos o sociales. El enfoque fundamental es el debate y la creatividad personal del alumnado.

En cuanto a los contenidos preventivos a enseñar, los diferentes países señalan la necesidad de que éstos se aglutinen en diferentes paquetes temáticos (“educación sobre drogas”, “bienestar emocional”, “alimentación saludable y seguridad”, temas relacionados con la seguridad y salud laboral trabajados desde la realidad de los entornos y contextos cotidianos, como el hogar, la escuela y la calle, etc.). Por ejemplo, en el caso británico, el programa “educación sobre drogas” contiene contenidos preventivos que aluden a “Intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos”.

Para las diferentes actuaciones preventivas desarrolladas por las administraciones implicadas, alcanzar una cultura de la prevención en los centros educativos no es fácil y ante este hecho, coinciden en señalar que el excesivo tamaño de clase, la labor formativa del profesorado y la escasez de espacios y tiempos en los centros escolares son las principales dificultades con las que cuentan estas iniciativas para su puesta en marcha con total garantía.

En cuanto a la metodología de enseñanza, existen diferentes procedimientos. Por un lado, en países como Reino Unido, Suecia, Grecia y Países Bajos, las acciones didácticas tienen como base una perspectiva holística (globalizada) y social de la prevención. El eje vertebrador de estas iniciativas es la creación de un entorno de aprendizaje seguro y saludable que permita a los escolares tomar conciencia de los riesgos y adquirir competencias lo antes posible. Por otro lado, países como Italia, Dinamarca, Irlanda, Francia y Bélgica adoptan una concepción metodológica centrada en la relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares. Esta relación se traduce en la integración de la seguridad y la salud en el plan de estudios de las escuelas y constituye una doble tarea: el proceso se centra en el alumno (capacidades, actitudes, etc.) y en la capacidad del docente para enseñar un conocimiento que dé como resultado un aprendizaje de calidad en los escolares.

Los recursos más utilizados en el desarrollo de actividades preventivas han sido principalmente material multimedia, es decir, DVDs y CDs interactivos, portales web en Internet y material informático, como ordenadores, cañones, cableado para conexión a Internet, etc. En muchas ocasiones, estos materiales acceden a los centros como consecuencia de la llegada de las campañas institucionales desarrolladas por las administraciones implicadas.

Para abordar las condiciones sobre los medios y recursos habría que tener en cuenta aspectos que irían relacionados con la planificación, información-comunicación, ya sea a nivel organizativo-estructural como didáctico-formativo. Las diversas iniciativas que han tratado este aspecto (Suecia e Italia) consideran que el diagnóstico previo y situacional de las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo es importante para la puesta en marcha con éxito del programa y que éste se identifique

con los fines y objetivos del centro para que pueda ser adaptado al contexto del centro escolar.

Un aspecto importante en toda campaña institucional es el tipo de agente que va a enseñar prevención. Como consecuencia de las diferentes iniciativas y estrategias europeas como autonómicas, la enseñanza y formación en materia preventiva se ha realizado de forma muy diversa. Es decir, existen programas europeos y autonómicos donde el profesor tutor, ha contado con la colaboración de un agente externo especialista en prevención trabajando conjuntamente contenidos preventivos en el aula. Otros programas, en cambio, solamente han tenido en cuenta al profesor tutor del aula para la puesta en marcha de sus acciones.

Las diversas campañas institucionales coinciden en señalar varios temas formativos dirigidos al personal docente. El conjunto de iniciativas destacan cinco ejes clave: seguridad, higiene, ergonomía y psicología, estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención y gestión de la prevención en la escuela (participación de la comunidad educativa, administración, etc.).

Finalmente, en esta aportación nos quedaría hacer referencia a la Formación Permanente del profesorado. Diferentes programas autonómicos consideran que la fórmula más atractiva es la formación que ofrecen los Centros de Profesorado (CEPs) definida como actividad formativa y de orientación. También existe la posibilidad de los cursos monográficos que vienen insertados en el desarrollo de las campañas institucionales. Otras iniciativas, sobre todo europeas, conciben la formación permanente en esta materia, como continuación del proyecto preventivo que se está desarrollando en el centro escolar, organizado a través de un curso de formación sobre “aspectos de la prevención y sus efectos en el puesto de trabajo”.

## **2.2. Derivadas de la opinión de los profesores respecto a la situación de la prevención en los centros escolares**

En este apartado, las conclusiones se han dividido en función de los diferentes análisis estadísticos realizados. En este sentido, mostraremos las conclusiones derivadas del análisis descriptivo e inferencial (análisis de contingencias). Estas conclusiones se estructurarán en función de las diferentes dimensiones de análisis que venimos trabajando (Importancia y situación actual de la prevención; Integración en el proceso enseñanza-aprendizaje y Características de la formación en prevención).

### **2.2.1. Derivadas del análisis descriptivo**

En relación a la **importancia y situación actual de la prevención de riesgos laborales en los centros escolares**, el profesorado considera que trabajar la prevención en el aula es importante y necesario, porque a la larga, resultaría eficaz para la sociedad y ayudaría a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida de los escolares.

Las ventajas que se obtienen de la integración de la formación preventiva en los centros educativos, según el profesorado, vendrían dadas por la reducción de la

siniestralidad, fomentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo, se impulsaría la interacción de los escolares con el entorno externo al centro educativo, entendido éste, como un marco amplio e integrado no sólo por personas sino por todo tipo de elementos didáctico-organizativos.

En cuanto al nivel de aplicación real de la prevención en los centros escolares, el profesorado considera que escasamente existen relaciones con otros centros para desarrollar actividades de formación en esta materia. También se señala que la coordinación y colaboración en materia de financiación y desarrollo de planes formativos con la Administración es bastante puntual y poco práctica. Siguiendo con lo anterior, el profesorado no cuenta con los recursos apropiados para impulsar la prevención en el centro y con lo cual, implica no tener la posibilidad de trabajar la prevención con los escolares. Esto significa que existen bastantes dificultades para poder fomentar la cultura de prevención si no se tienen recursos para planificar y desarrollar actividades formativas, etc. En cualquier caso, la realidad que observamos en el centro educativo, en base a la utilización de expresiones y conceptos relativos a la prevención, tiene una mínima apreciación por parte de la comunidad educativa que lo integra.

En resumidas cuentas, el nivel de compromiso de todo el personal en impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro escolar es bastante superfluo ya que, en la actualidad, el impacto de la cultura preventiva en la realidad diaria y cotidiana del centro es poco significativo. Es importante comentar que existe una distancia considerable desde lo que se pretende impulsar en el centro escolar hasta lo que realmente sucede en la práctica del centro educativo en materia de prevención de riesgos laborales. En cualquier caso, habría que insistir en cuestiones prácticas, por parte de los diferentes agentes, que de una u otra forma, puedan intervenir en el devenir preventivo del centro escolar.

**Para integrar la prevención de riesgos laborales en el proceso de enseñanza-aprendizaje** hay que tener en cuenta una serie de factores. Uno de los pilares básicos de la enseñanza y el aprendizaje es el docente. Éste debe ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos, debe fomentar la participación en la realización de actividades preventivas y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud. Esto significa que tiene que facilitar, en gran medida, la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral a sus alumnos y alumnas. Desde una perspectiva más personal, el docente debe estar formado y preparado para impartir la prevención de riesgos laborales en el aula y proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde un posicionamiento flexible y mejora continua.

Otro eje fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumnado. La opinión del profesorado señala la importancia de este proceso desde una perspectiva significativa y de calidad (aprendizaje activo) en el que éstos se impliquen de forma decidida en su propia formación entendiendo que la actividad, la exploración y la investigación son mecanismos de gran importancia en este proceso educativo-preventivo. Eso sí, el profesorado debe partir de experiencias previas que hayan surgido del alumnado y determinar así el nivel de formación en este ámbito.

En el centro educativo también es importante destacar al Equipo Directivo, que desde el profesorado se concibe como un aspecto fundamental para apoyar iniciativas y actuaciones, tales como, fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro de todo el personal, facilitando medios e instalaciones adecuados en aras del mejor desempeño de las actividades que se realicen, tomando de esta forma, medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo e impulsar la creatividad e innovación en temas de prevención.

Respecto a qué niveles educativos son más apropiados para enseñar prevención, el profesorado en su gran mayoría (83 %) entienden que la formación se centre preferentemente en Educación Secundaria. En este sentido, el nivel educativo que obtiene mayor consenso y unanimidad es la Formación Profesional, seguido de la Educación Secundaria Obligatoria y finalmente del Bachillerato. Conviene tener en cuenta que más de la mitad del profesorado también aboga por que la enseñanza se imparta en Primaria (60%).

En relación a los contenidos, el profesorado afirma que la prevención debe plantearse de forma transversal a través de las distintas materias tradicionales y que, desde la administración pública se impulse la prevención desde esta perspectiva.

En cuanto a la enseñanza de la prevención desde los diferentes niveles educativos, el profesorado afirma que la prevención debe ser impartida a través de las asignaturas de Tecnología junto con Educación Física y en materias circunscritas en Ciencias y Ciencias Sociales.

La enseñanza de la prevención debe posicionarse desde la “centralidad” en el alumno, teniendo en cuenta sus intereses, motivaciones, etc., y donde los contenidos a impartir, deben ser trabajados de forma cíclica en los ciclos/etapas, para que así, aumente el nivel de conocimiento. Estos contenidos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo. De forma ejemplificada, los contenidos a enseñar deben girar en torno a conceptos como “prevenir las heridas”, “atrapamientos”, “golpes” y “caídas”; “problemas auditivos por abuso de ruido”; “intoxicaciones por inhalación”, “ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos”; “sobrecargas físicas y psicológicas” e “incendios y explosiones”, “quemaduras y electrocución”.

En relación a la forma de enseñar prevención en el contexto escolar, los profesores coinciden que la metodología más idónea debe estar centrada en el alumno/a (capacidades, actitudes, etc.) haciéndose responsable de su propia acción; tener como base una interpretación holística (globalizada) y social de la prevención, rechazando así, la enseñanza de la prevención centrada en términos de “proceso-producto”, cuantificación del tiempo empleado, rendimiento de cuentas, etc. (perspectiva tradicional y positivista de la enseñanza).

Para conseguir una eficacia plena en la enseñanza de la prevención, el profesorado considera que el elemento principal es la actividad, definida como un procedimiento que transforma la teoría en elementos de aplicación práctica. En este sentido, coinciden en señalar que en el diseño de una actividad debe enfatizarse la idea de prevención, seguridad, salud, respeto, concienciación, sensibilización, etc. También, estas actividades deben ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar y trabajar desde la base de experiencias propias del alumnado,

con especial atención en el fomento de la participación de padres y otros agentes de la comunidad educativa junto con el desarrollo de fórmulas variadas y complementarias en busca de nuevos caminos que faciliten la comprensión.

Otro aspecto a destacar en la enseñanza de la prevención son los recursos. El profesorado aboga por los medios audiovisuales, a través de dvds, cine, televisión, video, etc., y los recursos informáticos o tecnológicos, como son Internet, software multimedia, cds interactivos, etc. No obstante, el profesorado pone de manifiesto grandes deficiencias en este terreno: no se posee un espacio específico y medios adecuados para trabajar la prevención.

En cuanto a la planificación en prevención de riesgos laborales en los centros educativos, uno de los ejes clave es el diagnóstico previo y situacional de las necesidades de seguridad y salud en el centro/aula ya que esto implicaría identificar los fines y objetivos para poder adaptarlos al contexto del centro escolar. Esta planificación debe tener justificación normativa y de obligado cumplimiento para toda la comunidad educativa, con lo cuál, el reclamo perfecto es el Proyecto Educativo de Centro. En él debe contemplarse las necesidades y expectativas en prevención procedentes de la realidad laboral y así establecer prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas que surjan.

Para que la prevención sea sinónimo de consenso y unanimidad en el centro educativo, es primordial, el fomento de la participación. Para el profesorado es de vital importancia que la Administración Laboral y Educativa constituyan una línea de colaboración, apoyo y asesoramiento mutuo en todas sus acciones.

Para hacer partícipe a toda la comunidad educativa en el fomento de la cultura de prevención se necesita una buena red de información-comunicación. Conseguirlo implicaría cauces de información entre alumnado, padres/madres y profesorado de los planes preventivos que se produzcan en el centro. Esto generaría un clima de concienciación e impulso de la cultura preventiva en el aula/centro, facilitaría compartir el uso de información adecuada y accesible a toda la comunidad educativa e impulsaría un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención.

Alcanzar una cultura de prevención en los centros educativos no es sencillo, ya que nos encontramos con una serie de obstáculos importantes. Ante esta realidad, el profesorado analiza de forma exhaustiva cuáles son los principales. La falta de recursos humanos y materiales, inexistencia de estímulos, financiación y apoyo de la administración, necesidad de mucho tiempo para realizar actividades y el excesivo tamaño de clase son factores que para el profesorado habría que tener en cuenta en el desarrollo y puesta en marcha de iniciativas preventivas.

Otro aspecto fundamental es la evaluación, que como en todo contexto didáctico-formativo, sirve para poder diseñar actuaciones futuras. Por consiguiente, el profesorado afirma, que para conseguir una evaluación de calidad y así, posteriormente, planificar proyectos de prevención en el centro, se deben evaluar los procedimientos utilizados en el aula, los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés, el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado, la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos, la eficacia

de las directrices a seguir en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención y las expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa desarrollada.

En todo proceso educativo de la prevención es necesario conocer los **componentes y características propias de la formación** en esta materia. En este sentido, hay que designar el tipo de sujeto más idóneo para enseñar prevención en el aula. Ante este cometido, el profesorado afirma que el profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención es la mejor forma para impartir prevención. En caso de que no exista la posibilidad de un agente externo que complemente la acción didáctica de la prevención, es necesario que el profesor-tutor esté debidamente formado. Para ello, se señalan varios temas: seguridad, higiene, ergonomía y psicología, estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención y gestión de la prevención en la escuela en caso de que pertenezca al Equipo Directivo.

La formación de docentes y educadores en esta materia, según sea inicial o permanente, deberá atender a una serie de condiciones. En relación a la Formación Inicial, las fórmulas más idóneas para consolidar e impulsar la prevención vienen dadas por la adquisición de contenidos preventivos a través de la observación del mundo laboral junto con una estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la “práctica de laboratorio”. Finalmente, en cuanto a la Formación Permanente, el profesorado considera que las fórmulas más atractivas son aquellas actividades formativas y de orientación que ofrecen los CEPs (Centro de Estudios del Profesorado), junto con el modelo que define la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo, es decir, la formación viene dada desde la experiencia y toma de contacto con la realidad laboral emergida del contexto socio-profesional.

### **2.2.2. Derivadas del análisis inferencial**

Ante la necesidad de encontrar conclusiones específicas, el **análisis de contingencias** nos aporta una visión concreta de relaciones estadísticamente significativas entre las variables independientes (Edad, Sexo, Cargo, Experiencia, etc.) y las variables dependientes que forman nuestro instrumento de recogida de datos. La presentación de las conclusiones se muestran organizadas en base a las tres dimensiones de estudio (Importancia y situación actual de la prevención; Integración de la prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje y Componentes y características de la formación en prevención) y extrayendo el porcentaje más alto dado para lograr una mayor claridad en los resultados obtenidos.

#### **A) Importancia y situación actual de la prevención**

En esta dimensión, las conclusiones más importantes que se derivan, desde el análisis de contingencias respecto a las variables independientes anteriormente descritas –destacando la asociación significativa con cada una de ellas-, son las siguientes:

1. Los profesores con una edad comprendida entre los 31 y 40 años consideran muy importante enseñar prevención en el aula ya que este contenido es importante y necesario porque a la larga resultaría eficaz para la sociedad.

2. El profesorado femenino piensa que la prevención posibilitaría bastante la adquisición de herramientas básicas para acceder al mundo laboral por parte del alumnado.
3. Para el profesorado que ocupa el cargo de tutor considera que existe poco compromiso por parte de los agentes que integran el centro escolar en impulsar la prevención en el centro.
4. El profesorado que desarrolla labores de jefe de estudios afirma que no existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales y que el impacto de la cultura preventiva en el centro es escasa.
5. Los profesores que pertenecen a los departamentos de Filosofía y Tecnología consideran bastante oportuno enseñar a los escolares cultura de prevención.
6. El profesorado que pertenece a centros públicos y concertados, considera que en la actualidad se ha producido un escaso impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro escolar.

## **B) Integración de la prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje**

En esta dimensión, las principales conclusiones que extraemos del análisis de contingencias respecto a las variables independientes –destacando la relación significativa con cada una de ellas-, son las siguientes:

1. El profesorado con más de 41 años de edad y de género masculino piensa que es bastante importante fomentar la participación del alumnado en la realización de actividades preventivas.
2. Los profesores con edades comprendidas entre los 21 y 30 años consideran bastante importante proponer actuaciones y procedimientos prácticos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva.
3. Los profesores que se encuentran en el intervalo de edad 31-40, con una experiencia que oscila entre los 11 y 20 años, consideran bastante importante que el profesor-tutor conozca la realidad del mundo laboral al que accederá su alumnado y para ello piensa que es muy importante que este agente clave en el proceso de enseñanza se posicione desde una perspectiva divergente y amplia.
4. Los profesores de más de 41 años de edad, con una experiencia que oscila entre los 21 y 30 años y que trabajan en niveles de Educación Secundaria Obligatoria, consideran bastante importante que la enseñanza de la prevención conozca, determine y responda a las necesidades y conocimientos de los alumnos en materia preventiva.
5. Para el profesorado con edades comprendidas entre los 21 y 30 años de edad manifiestan que es muy importante fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo por parte de su alumnado.



6. El profesorado de más de 41 años de edad afirma que es poco importante trabajar la prevención desde la Educación Infantil aunque sí considera bastante importante enseñarla desde la Educación Primaria.
7. El profesorado que se encuentra en el intervalo de edad 21-30 años considera que la prevención tiene poca entidad para ser tratada como una asignatura más del currículum oficial.
8. El profesorado de más de 41 años de edad considera bastante importante que la administración impulse la prevención de riesgos laborales como materia a enseñar.
9. El profesorado de 21 a 30 años de edad afirma que el contenido preventivo no debe ser impartido desde una perspectiva donde el conocimiento esté estructurado, jerarquizado y que predomine lo memorístico.
10. El profesorado de más de 41 años de edad y con una experiencia que oscila entre los 21 y 30 años, piensa que es bastante importante que el contenido preventivo sea impartido desde una perspectiva centrada en el alumno y que las actividades estén diseñadas de forma comprensiva teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones.
11. El profesorado de 21 a 30 años de edad considera muy importante que la planificación preventiva del centro escolar tenga como base el diagnóstico previo de las necesidades de seguridad y salud. Para aquellos que tienen una experiencia acumulada similar a la edad anteriormente descrita, esta variable la valoran con mayor necesidad.
12. El profesorado de 31 a 40 años de edad, afirma que es muy importante la participación de la administración educativa y laboral para consolidar la cultura de prevención en la escuela.
13. Los profesores de más de 41 años de edad consideran bastante importante que se genere un clima de concienciación para impulsar la cultura preventiva en el aula/centro escolar.
14. Los profesores de género masculino junto con los/as que ostentan el cargo de secretario/a consideran que la metodología bastante más adecuada para enseñar prevención en el aula es la que se centra en las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente.
15. El profesorado de género femenino considera que la metodología bastante más adecuada para enseñar prevención en el aula es la que se centra en la capacidad del docente como en los resultados de aprendizaje de los escolares.
16. Las maestras piensan que es muy importante que las actividades preventivas ejemplifiquen al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar partiendo de situaciones de la vida diaria del alumnado, sin olvidar los conceptos básicos de la prevención (seguridad, salud, etc.).

17. Las maestras consideran que los medios impresos como enciclopedias, libros de texto, revistas, etc., no ayudan a lograr la adquisición de comportamientos y actitudes preventivos en el alumnado.
18. Los profesores que tienen el cargo de director consideran bastante importante que el docente sea facilitador de la cultura de prevención en el aula y que debe estar formado y preparado para impartirla.
19. Los profesores que ostentan el cargo de jefe de estudios consideran bastante importante que el docente diagnostique previamente las necesidades de formación de sus alumnos/as en materia preventiva.
20. El profesorado que desarrolla su labor como “profesor de apoyo” considera bastante importante que uno de los contenidos formativos a impartir en el alumnado sea intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos y que las actividades a desarrollar tengan como base las experiencias propias del alumnado.
21. El profesorado de apoyo en los centros escolares piensa que es muy importante que la asignatura de tecnología integre la prevención de riesgos laborales como uno de sus contenidos a impartir.
22. Los profesores que son jefes de estudios consideran bastante importante que los recursos óptimos para impartir prevención sean medios audiovisuales tales como cine digital, televisión, video, DVD, etc., ya que éstos recursos ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva.
23. Los profesores anteriormente descritos también coinciden en señalar que es bastante importante gestionar la realización de actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención y que esta labor la realice el Equipo Directivo.
24. Estos mismos profesores consideran bastante importante que uno de los mayores obstáculos para enseñar prevención en el aula es la inexistencia de apoyo y estímulo por parte de la administración.
25. El profesorado con una experiencia docente que oscila entre los 21 y 30 años considera bastante importante que uno de los contenidos a impartir tenga relación con los problemas auditivos por abuso de ruido que afecten al alumnado.
26. El profesorado que trabaja en la Educación Infantil considera muy importante que los alumnos aprendan prevención en niveles de Formación Profesional porque los contenidos preventivos deben ser los mismos que se manejan en el mundo del trabajo.
27. El profesorado que imparte la asignatura de Religión junto con los de Lengua consideran que la metodología más adecuada para enseñar prevención es la que relaciona los contenidos (teoría) con la práctica realizada por los escolares.

28. El profesorado considerado Generalista manifiesta que es bastante importante la realización de campañas institucionales para la promoción de la prevención en los escolares como recurso.
29. Los profesores que enseñan Matemáticas, Ciencias, Filosofía y Religión consideran bastante necesario contemplar en el Proyecto Educativo de Centro actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva.
30. El profesorado que imparte la asignatura de Tecnología cree bastante en la necesidad de impulsar un “flujo comunicativo” continuo para gestionar eficazmente la prevención en el centro.
31. Los centros públicos cuentan con pocos recursos (instalaciones y equipamientos) adecuados para diseñar actividades e impartir prevención en el aula.
32. Los centros públicos no poseen un espacio específico para trabajar la prevención con el alumnado, no perciben ayuda financiera por parte de la administración para enseñar la prevención en el aula y tampoco cuentan con recursos alternativos a los del propio centro escolar.
33. Los centros escolares con un nivel socioeconómico alto, medio y bajo, consideran que en la planificación se utilice información de otros centros educativos que destaquen por sus prácticas en este ámbito.

### **C) Componentes y características de la formación en prevención**

En esta dimensión, las conclusiones más importantes que se derivan, desde el análisis de contingencias respecto a las variables independientes –destacando la asociación significativa con cada una de ellas-, son las siguientes:

1. El profesorado con más de 41 años de edad considera bastante importante formar al colectivo docente en estrategias e instrumentos que trabajen la gestión de la prevención en la escuela.
2. El profesorado de 31 a 40 años de edad considera bastante importante que la formación del profesorado en materia preventiva debe integrar estrategias para desarrollar la transversalidad de la cultura de prevención.
3. Los profesores de género masculino junto con aquellos que pertenecen a los departamentos de Educación Física e Idiomas, consideran bastante importante que la formación en prevención del alumnado se desarrolle por parte del profesor tutor junto con un agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica.
4. El profesorado con una experiencia acumulada de más de 41 años considera bastante importante que la formación del docente trate la psicología del maestro y alumno. Esta temática debe hacer hincapié en contenidos que se refieran al estrés, mobbing, “burn out” o agotamiento profesional, etc.

5. El profesorado que pertenece al departamento de Matemáticas considera bastante importante que la formación permanente en materia preventiva se desarrolle a través de actividades formativas y de orientación ofertadas desde los CEPs (Centros de Profesorado).

### **3. ESTRATEGIAS DE MEJORA**

Trabajar la prevención en los centros educativos significa ayudar a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida de los escolares. Esto implicaría un beneficio de todos sus efectos ganando en seguridad, responsabilidad y prevención. Para poder iniciar la puesta en marcha de los puntos clave que apuntamos en las conclusiones es preciso contemplar diversos niveles de responsabilidad así como distintas prioridades a tener en cuenta.

Por lo tanto, realizar esta contribución nos lleva a dejar claro cuales son las directrices clave para conseguir el tratamiento de la cultura de prevención en los centros escolares en términos de calidad, éxito y eficacia. Estas estrategias se estructuran en base a dos grandes apartados: las dirigidas a la Administración y al centro escolar.

#### **3.1. Estrategias dirigidas a la Administración**

Prestar apoyo institucional a los profesores para implicarse en empresas de este tipo. Tal apoyo debe situarse a diferentes niveles: apoyo por parte de las instituciones de la comunidad, de las instituciones de la administración educativa, de la propia institución o centro escolar donde desarrollan su labor profesional.

La administración debe impulsar un compromiso serio, por parte de todos los responsables de la comunidad educativa en términos de colaboración, cooperación y financiación entre la escuela y la prevención de riesgos laborales para que tenga éxito.

Diseñar un plan estratégico de actuación en materia de actividades de ocio, encuentros, charlas divulgativas, seminarios y congresos para potenciar la utilización de expresiones y conceptos relativos a la integración y fomento de la cultura de prevención.

Acercar la realidad teórica que se establece en la legislación al centro educativo para hacerla mas comprensible a través de cuestiones prácticas desarrolladas por parte de las diferentes agentes, que de una u otra forma, puedan intervenir en materia preventiva.

Establecer en el centro escolar un espacio específico y dotarlo de materiales e instrumentos necesarios de calidad apropiados para estudiar y tratar la prevención de riesgos laborales tanto por el alumnado como por el profesorado.

Fomentar la participación de la Administración Laboral y Educativa constituyendo una línea de colaboración, financiación, apoyo y asesoramiento mutuo.

Potenciar desde la administración la flexibilidad del tamaño del grupo-clase para la realización de actividades preventivas. En todo caso, recomendar la realización de estas actividades en grupos pequeños a lo sumo con la ratio establecida en la legislación educativa por aula.

Desde la Administración se debe evaluar el nivel de aceptación de la prevención por parte del alumnado, padres y profesorado.

Impulsar desde la administración la enseñanza de la prevención contando con el profesor tutor y un agente externo especialista en prevención que tenga una formación técnica junto con una fuerte carga didáctica.

La Administración tiene que formar al docente en relación a cinco ámbitos temáticos: 1) Seguridad, 2) Higiene, 3) Ergonomía y Psicología, 4) Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención y 5) Gestión de la prevención en la escuela (participación de la comunidad educativa, administración, etc.). El desarrollo profesional del formador en materia preventiva debe estar consolidada en dos espacios diferentes: en la Formación Inicial y Permanente.

En la Formación Inicial del docente, la administración debe apoyar con recursos y diseñar estrategias para la adquisición de contenidos preventivos a través de la observación del mundo real del trabajo, junto con una estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la “práctica de laboratorio”.

En la Formación Permanente, la administración debe financiar y apoyar fórmulas más atractivas, éstas son aquellas que ofrecen los CEPs (Centro de Estudios del Profesorado), junto con el modelo que define la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo.

### **3.2. Estrategias dirigidas al centro escolar**

En este apartado, las estrategias de mejora se clasifican en función de cuatro subapartados: Equipo Directivo, profesorado, alumnado y comunidad educativa.

#### **3.2.1. Dirigidas al Equipo Directivo**

El Equipo Directivo debe desarrollar estrategias referidas al fomento de la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro de todo el personal:

- Apoyar iniciativas de prevención que surjan del propio colectivo docente
- Facilitar medios e instalaciones adecuados en aras del mejor desempeño de las actividades
- Tomar medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo

- Impulsar la creatividad e innovación en temas de prevención.

Programar en el calendario lectivo actividades para los distintos niveles educativos correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Realizar una buena planificación en prevención de riesgos laborales hay que hacer un diagnóstico previo y situacional de las necesidades de seguridad y salud e identificar los fines y objetivos del centro para adaptarlos al contexto preventivo.

Impulsar flujos comunicativos que generen un clima de concienciación y fomento de la cultura preventiva en el aula/centro, facilitando el uso compartido de la información a toda la comunidad educativa.

A la hora de organizar y estructurar el horario lectivo en el centro debe reservar tiempo para la realización de actividades facilitando, de este modo, la tarea del docente. Flexibilidad de los horarios y dedicarle tiempo real.

### **3.2.2. Dirigidas al profesorado**

El profesorado debe adoptar una actitud “facilitadora” del conocimiento y portador de valores preventivos y despertar el interés del alumnado hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud.

El profesorado debe impartir la prevención de riesgos laborales en el aula proponiendo procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva desde una perspectiva divergente y holística.

Aplicar principios educativos al realizar la programación de las actividades formativas a desarrollar en materia preventiva. Entre ellos, “atención al alumnado” que supone la conveniencia de adaptar las actuaciones a las necesidades, intereses y nivel de desarrollo de los escolares y proponer importantes finalidades haciéndolas explícitas a través de objetivos concretos.

Adoptar una metodología transversal de la enseñanza y centrada en el alumno a partir de sus intereses y motivaciones, en las diferentes asignaturas tradicionales para trabajar eficazmente la prevención de riesgos laborales en el aula.

Para enseñar prevención debe ser trabajado de forma cíclica en los ciclos/etapas, para que así, aumente el nivel de conocimiento en materia preventiva progresivamente y tienen que ser los mismos que se manejen en el mundo del trabajo.

Organizar los contenidos en base a conceptos como “prevenir las heridas”, “atrapamientos”, “golpes” y “caídas”; “problemas auditivos por abuso de ruido”; “intoxicaciones por inhalación”, “ingestión o contacto en la piel con productos tóxicos”; “sobrecargas físicas y psicológicas” e “incendios y explosiones”, “quemaduras y electrocución”.

Para enseñar prevención hay que hacer hincapié en la transversalidad de las asignaturas, pero con especial interés en materias como Tecnología, Educación Física y en aquellas circunscritas en Ciencias y Ciencias Sociales.

El trabajo docente debe ir encaminado a educar a los alumnos/as en un ambiente de experiencias y prácticas que le sean de su interés consiguiendo que sea interdisciplinar entre varias materias y participando profesores de distintas asignaturas para conseguir un enfoque global e integrado.

Diseñar actividades utilizando recursos audiovisuales, a través de DVDs, cine televisión, video, etc., y recursos informáticos o tecnológicos, como son Internet, software multimedia, CDs interactivos, etc.

El profesorado para conseguir una enseñanza de calidad debe evaluar la metodología de enseñanza utilizada, la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos y los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés en el aula.

### **3.2.3. Dirigidas al alumnado**

El alumnado debe desarrollar en la práctica actitudes y comportamientos preventivos dentro y fuera del centro teniendo como base lo aprendido en el aula.

Participar activamente en la actividad preventiva desarrollada, elaborando documentos, velando por el clima de convivencia, etc.

Mostrar interés por aprender conductas seguras y saludables tanto en el medio escolar como en el familiar y social.

### **3.2.4. Dirigidas a la comunidad educativa**

Implicar a toda la comunidad educativa ya sea profesorado, padres, alumnos y Administración en el tratamiento de la prevención.

A través de los órganos de participación en el centro escolar, la comunidad educativa debe elaborar un Proyecto Educativo de Centro donde se encuentre las medidas preventivas adoptar teniendo en cuenta las necesidades y expectativas que surjan.

## **4. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En este apartado vamos a presentar, lo que a nuestro juicio y a grandes rasgos, constituyen las principales limitaciones de la investigación.

- Escasez de una bibliografía científica relativa a nuestro objeto de estudio en castellano. Esto ha provocado desarrollar estrategias e instrumentos para la traducción de la información contenida en dicha bibliografía con la finalidad de

construir un cuerpo teórico sólido y específico. La totalidad de la información extraída de la revisión teórica en nuestra lengua ha sido, sobre todo, legislación, normativas y campañas institucionales.

- Grandes dificultades a la hora de recoger la información relativa a la opinión del profesorado a través del cuestionario. Por un lado, la negativa del profesorado ubicado en Granada a colaborar con la universidad provocó tener que acudir a la provincia de Jaén para conseguir esta información. Para ello, tuvimos que realizar múltiples viajes a esta provincia.
- Inexistencia de aportaciones por parte del profesorado en las “preguntas abiertas” insertadas en nuestro cuestionario. Lamentablemente, esto ha provocado no tener una información rica y variada sobre aspectos interesantes cuestionados en nuestro instrumento de recogida de datos.
- Negativa total del profesorado de Secundaria (Bachillerato y Formación Profesional) en participar en nuestra investigación. Desde su opinión, esta negativa se fundamenta en la idea de que nadie les consultó sobre la temática de estudio de esta investigación y por lo tanto mostraron rechazo en este sentido.

## **5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Concluida la investigación, conocido el proceso, procedimientos, conclusiones, limitaciones y estrategias de mejora, cabe adelantar posibles temas a investigar en el futuro, derivados del estudio hasta ahora realizado, que completarían y cubrirían campos relacionados que por su complejidad constituyen en sí mismos temas de investigaciones independientes.

Nuestra investigación se ha centrado en extraer la realidad de la prevención en los centros escolares, reflexionar sobre los diferentes elementos que conforman el proceso enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta el componente educativo en el tratamiento de la prevención de riesgos laborales en los centros, así mismo, conocer que tipo de formación y que agentes tienen cabida en el diseño de un modelo formativo para la enseñanza de la prevención.

En cualquier caso, la investigación realizada ha tratado, brevemente, el aspecto de la formación en el docente. Somos conscientes de la importancia de este ámbito en su desarrollo profesional. Por tanto, creemos firmemente que una de las líneas de investigación futura podría ir encaminada a profundizar en esta temática de forma específica.

Otro tema de particular importancia sería estudiar las posibilidades que la aportación de los padres podría tener en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la prevención de riesgos laborales: ¿realmente se limitaría a la simple ejecución de material o a la más simple aún, aportación económica para actividades y recursos?, ¿estarían dispuestos los padres a colaborar realmente?, ¿en qué medida los profesores estarían dispuestos a hacer concesiones a los padres en este sentido?, ¿se debería formar a los padres para ello?, ¿en qué tipo de formación sería deseable?, ¿qué procedimientos concretos habrían de llevarse a cabo?, etc.



La investigación se ha desarrollado en niveles de Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, por ello, sería interesante averiguar las posibilidades de aplicación en niveles escolares postobligatorios (Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio y Superior), conocer su problemática que éstos presentan en el tema que nos ha ocupado: ¿Qué tipo de formación sería más eficaz?, ¿Qué procedimientos y/o estrategias serían más interesantes para el desarrollo de una formación dirigida a estos niveles educativos?, etc. El planteamiento de esta línea de investigación refleja una conclusión importante que hemos obtenido y es la idea de que el nivel educativo donde trabajar de forma específica la prevención es a través de Secundaria.

Aspecto de fundamental importancia sería centrar la investigación no sólo en el proceso de formación de los escolares sino también en el desarrollo de una política formativa-preventiva llevada a cabo desde la Formación Inicial y Permanente de los formadores, es decir, en el contexto de la educación superior. Definir un currículum donde se encuentren contenidos preventivos, tanto a nivel transversal como asignatura oficial, procedimientos de formación, prácticum, etc., en los planes de estudios de las universidades.

Puesto que la formación en prevención de riesgos laborales va encaminada a la creación de hábitos que procuren la salud y a evitar posibles accidentes en los puestos de trabajo, entendemos que sería muy interesante abrir una línea de investigación en la que se diera protagonismo al mundo empresarial, ¿estarían dispuestas las empresas a colaborar en la formación de los escolares?, ¿cómo podrían hacerlo?.

---

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo de 19 de septiembre de 2006, del Consejo de Gobierno, por el que se *aprueba el I Plan Andaluz de Salud Laboral y Prevención de Riesgos Laborales del personal docente de los centros públicos dependientes de la Consejería de Educación* (2006-2010). BOJA nº 196 de 9 octubre de 2006.
- Acuerdo de 6 de noviembre de 2001, del Consejo de Gobierno, *por el que se aprueba el Acuerdo de Mesa General de Negociación, sobre derechos de participación en materia de Prevención de Riesgos Laborales en el ámbito de la Administración de la Junta de Andalucía*. BOJA núm. 130 del 10 de noviembre de 2001.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (OSHA). (2004). *Rome Declaration on Mainstreaming OSH into Education and Training*. Roma: OSHA.
- Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo (OSHA). (2004). *Mainstreaming occupational safety and health into education: good practice in school and vocational education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Albert Gómez, M<sup>a</sup> J. (2006). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Arias, M. (2000). Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Enfermera*, Vol. XVIII, (1), 37-57.
- Azeredo, R. y Stephens-Stidham, S. (2003). Design and implementation of injury prevention curricula for elementary schools: lessons learned. *Injury Prevention*, (9), 274-278.
- Babbie, E.R. et all. (2003). *Adventures in social research: data analysis using SPSS for Windows*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Bardin, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Bazelmans, C., Moreau, M., Piette, D., Bantuelle, M. y Levêque, A. (2004). Role of physicians in preventing accidents in the home involving children under 15 years in the French-speaking community of Belgium. *Injury Control and Safety Promotion*, (11), 253–257.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación: guía para investigadores en educación y ciencias sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Bolívar, A. (Dir.) y otros (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria: Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

- Bolívar, A., Fernández, M. y Molina, E. (2004). “Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial”. *Forum Qualitative Research*, (6), nº 1, art. 12.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. 4<sup>th</sup> Upper Saddle River. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Bruce, B. y McGrath, P. (2005). Group interventions for the prevention injuries in young children: a systematic review. *Injury Prevention*, (11), 143-147.
- Calero, M. D., Vives, M. C., García, M. B., Bernal, E., Calero, M. y Soriano, M. (2006). *Informa Final de Valoración de la Campaña “Aprende a Crecer con Seguridad”*. Granada: Ediciones Sider S.C.
- Castro, N. (1996). Sistema comunitario de información sobre accidentes en el hogar y del tiempo de ocio (ESLASS). *Estudios sobre consumo*, (39), 97-148.
- Cea, M<sup>a</sup> A. (2001). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Chantal, H., Van Eck, S. y Thea M. (2004). Safety in primary schools: towards an accident-free school’: National implementation of a safety-policy strategy at primary schools in the Netherlands. *In Injury Control and Safety Promotion* (11), 133-135.
- Clift, S. y Jensen, B. B. (Eds.). (2005). *The Health Promoting School: International Advances in Theory, Evaluation and Practice*. Copenhagen: Danish University of Education Press.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Comisión Europea. (1987). *Acta Única Europea: artículo 118<sup>a</sup>*. Luxemburgo: DOL nº 169 de 29-06-1987.
- Comité Regional de la OMS para Europa. (2007). Health workforce policies in the European Region. In *Fifty-seventh session of the WHO Regional Committee for Europe*. Belgrado (Serbia) celebrado los días 17 al 20 de septiembre de 2007.
- Consejo Andaluz de Relaciones Laborales. (2001). *V Acuerdo de Concertación Social de Andalucía firmado el 23 de mayo de 2001*. Sevilla: Consejería de Empleo (Junta de Andalucía).
- Constitución Española de 1978. BOE núm. 311 de 29 de diciembre de 1978. Artículo 40.2 *relativo al fomento de una política que garantice la formación y readaptación profesionales, donde velaran por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados*.

- Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1997). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. En Cook, T. D. y Reichardt, CH. S. (1997). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 25-58.
- Cummings, P., Norton, R. y Koepsell, T. D. (2004). Rates, Rate Denominators and Rate Comparisons. En F. P. Rivara (Ed) *Injury Prevention. A guide to Research and Program Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damashek, A. y Peterson, L. (2002). Unintentional injury prevention efforts for young children: Levels, methods, types, and targets. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, (23), 443-455.
- De la Herrán, A., Hashimoto, E. y Machado, E. (2005). *Investigar en educación: fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas*. Madrid: Dilex.
- Decreto 117/2000, de 11 de abril, *por el que se crean los Servicios de Prevención de Riesgos Laborales para el personal al servicio de la Administración de la Junta de Andalucía*. BOJA núm. 45 del 15 de abril de 2000.
- Decreto 313/2003, de 11 de noviembre, *por el que se aprueba el Plan General para la Prevención de Riesgos Laborales en Andalucía (2003-2008)*. BOJA núm. 22, Sevilla, 3 de febrero 2004.
- Denman, S., Moon, A., Parsons, C. y Stears, D. (2001) *The Health Promoting School: Policy, Research and Practice*. London: Routledge-Falmer.
- Dillillo, D., Peterson, L. y Farmer, J. E. (2002). Injury and education. En Thomas J Boll. y S. B. Johnson (Eds.) *Handbook of Clinical Health Psychology*. Washington, DC: APA.
- Directiva 89/391/CEE del Consejo de 12-06-1989 *relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo*.
- Directiva 91/383/CEE del Consejo, de 25 de junio de 1991, *por la que se completan las medidas tendentes a promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo de los trabajadores*.
- Directiva 92/85/CEE del Consejo, de 19 de octubre de 1992, *relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud en el trabajo* (décima Directiva específica con arreglo al apartado 1 del artículo 16 de la Directiva 89/391/CEE)
- Directiva 94/33/CE del Consejo, de 22 de junio de 1994, *relativa a la protección de los jóvenes en el trabajo*.
- Domingo, J. (2001). Escenarios y contextos de acción. En *Asesoramiento al centro educativo. Colaboración y mejora de la institución educativa*. Barcelona: Octaedro.

- Dowd, M.D., Keenan, H. T. y Bratton, S. L. (2004). Epidemiology and prevention of childhood injuries. *Crit Care Med.*, (30), 385-392.
- Eichel, J. S. y Goldman, L. (2002). Safety Makes Sense: A program to prevent Unintentional Injuries in New York City Public School. *The Journal of School Health*, (71), 180-183.
- Engeland, A. (2002). Effects of first-aid training in junior high schools. *In Injury Control and Safety Promotion* (9), 99-106.
- Fernández, M. (1995). *Los ciclos vitales de los profesores*. Granada: FORCE.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: EUNSA.
- Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México: FCE.
- Girasek, D. G., Gielen, A. C. (2003). The effectiveness of Injury Prevention Strategies: What Does the Public Believe?. *Health Education and Behaviour*, (30-3), 287-304.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M.D. (1991). Qualitative research in social studies education. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning, a project of the National Council for the Social Studies*. New York: MacMillan Publishing Co, 30-67.
- González Soto, Jiménez y Fandos (2006). “La programación en el proceso enseñanza-aprendizaje”. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.). *Formación de Formadores, Tomo 1. Escenario de Aula*. Madrid: Thomson.
- González Soto, Jiménez y Fandos (2006). “Los medios y recursos en la formación”. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.). *Formación de Formadores, Tomo 1. Escenario de Aula*. Madrid: Thomson.
- Gordon, J. y Turner, K. (2003). School staff as exemplars-where is the potential?. *Health Education*, (101-6), 283-291.
- Gray, G., Young, I. y Barnekow, V. (2006). *Developing a health-promoting school: A practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting Schools*. Copenhagen: IPC.
- Gresham, L. S., Zirkle, D. L., Tolchin, S., Jones, C., Maroufi, A. y Miranda, J. (2001). Partnering for Injury Prevention: Evaluation of a Curriculum-Based intervention Program among Elementary School Children. *Journal of Paediatric Nursing*, (16), 79-87.

- Guldbrandsson, K. y Bremberg, S. (2004). A study of safety-promoting activities for children and adolescents in 25 Swedish municipalities. *Health Promotion International*, (19), 215-226.
- Gummerson, E. (2001), *Qualitative Methods in Management Research*. London: Sage.
- Hall-Long, B. A., Schell, K. y Corrigan, V. (2001). Young Safety Education and Injury Prevention Program. *Paediatric Nursing*, (27), 141-148.
- Heinz, H. y Beat, H. (2003). Promoting safety – a component in health promotion in primary and secondary schools. *In Injury Control and Safety Promotion* (10), 165-171.
- Herijgers, Ch., Van Eck, S. y Mooij, T. (2002). Safety in primary schools: towards an accident-free school': National implementation of a safety-policy strategy at primary schools in the Netherlands. *Injury Control and Safety Promotion* (9), nº 2, 133-135.
- Hofmann, R. J. (1978). Complexity and Simplicity as Objective Indices Descriptive of Factor Solutions. *Multivariate Behavioral Research*, (13), nº 2, 247-250.
- Huber, G. L. (2001). *Análisis de datos con Aquad cinco para Windows*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y previsión. *Qurrículum*, nº 2, 139-159.
- Huberman, M. y Miles, M. (2003). *Analyse des données qualitatives. Recueil des nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck, Université Bruxelles.
- Hundeloh, H. and Hess, B. (2003). "Promoting safety: A component in health promotion in schools". *In Injury Control and Safety Promotion*, (10), nº 3, September 2003 , pp. 165-171(7).
- International Planning Committee. (2002). Education and Health in Partnership. *European conference on linking education with the promotion of health in schools*. Conference report, Egmond aan Zee. Netherlands, 25-27 September. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe.
- Jansen, B. (2006). *Cómo adaptarse a los cambios en la sociedad y en el mundo del trabajo: una nueva estrategia comunitaria de salud y seguridad (2002-2006)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Jensen, B. B. y Simovska, V. (2005) Involving students in learning and health promotion processes-clarifying why? what? and how?. *Promotion and Education*, (xii) 3-4.
- Jensen, B. B. y Simovska, V. (Eds). (2002). *Models of health promoting schools in Europe*. Copenhagen: IPC.

- Jiménez, B. y Tejada J. (2006). "Procesos y métodos de investigación". En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.). *Formación de Formadores, Tomo 2. Escenario Institucional*. Madrid: Thomson.
- Johnson, B. y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A research paradigm whose time has come. *Educational Research* 33(7), 14-26.
- Johnston, B. D. y Rivara, F. P. (2003) Injury control: New challenges. *Pediatrics in Review*, (24), 111-118
- Johnstone, P. L. (2004). Mixed Methods, Mixed Methodology in Health Services Research. *Practice Qualitative Health Research*, (14), 259 - 271.
- Kelle, U. & Erzberger, Ch. (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. En Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 457-488.
- Kelle, U. (2001). Sociological Explanations between Micro and Macro and the Integration of Qualitative and Quantitative Methods. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 2(1). Available at: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>
- Kerlinger, F. N. (2001). *Investigación del comportamiento: métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.
- Klassen, T-P., Mackay, J. M., Moher, D., Walker, A. y Jones, A. L. (2000). Community-based injury prevention interventions. *Future of children*, (10), nº 1, 83-110.
- Krause, R. (2000). Risiko-Kommunikation risikolos und effektiv gestalten: "Designing risk communication to be effective and risk-free". In Alt, W., Schaff, P., Schumann, H, (eds). *Neue Wege zur Unfallverhütung im Sport (New Ways to Accident Prevention in Sport)*. Cologne: Bundesinstitut für Sportwissenschaft. Sport und Buch Strauß, 55-65.
- Kreimerman, N. (2003). (3ª Ed.) *Métodos de investigación para tesis y trabajos semestrales*. México: Trillas.
- Krippendorff, P. (2002). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- León, O. G. y Montero, I. (2004). (3ª) *Métodos de investigación en psicología y educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Levinson, D. (1995). *The seasons of woman's life*. New York: Knopf.
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre de *Prevención de Riesgos Laborales*. BOE nº 269, de 10 de noviembre.



- Ley 39/1999, de 5 de noviembre, *para promover la conciliación de la vida familiar y laboral de las personas trabajadoras*. BOE núm. 266 del sábado 6 de noviembre de 1999.
- Ley 54/2003, de 12 de diciembre, *de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales*. BOE núm. 298 de 13 de diciembre.
- Lizosoain, L. y Joaristi L. (2003). *Gestión y análisis de datos con SPSS (version 11.0)*. Madrid: Thomson-Paraninfo
- Llacuna, J. et all. (2005). *Formación para la prevención*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Llacuna, J. y Soriano, M. (Coords.) (2003). *La seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal. Guía para el profesorado de enseñanza primaria*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Llacuna, J. y Soriano, M. (Coords.) (2003). *La seguridad y la salud en el trabajo como materia de enseñanza transversal. Guía para el profesorado de enseñanza secundaria*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Lohr, Sh. L. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México: International Thomson Editores.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Miller, T. R., Romano, E. O. y Spice, R. S. (2000). The teaching of the safety and health in the educational centers. *Future of children*, (10-1), 137-163.
- Ministerio de la Presidencia. (2007). *Estrategia Española en materia de Seguridad y Salud en el Trabajo para el periodo (2007-2012)*. Aprobado en Consejo de Ministros con fecha de 28 de junio de 2007.
- Molina, E. (dir.) y otros (2003): *Análisis comparado de la formación práctica en el sistema universitario como base de evaluación y mejora*. Memoria de Investigación. Convocatoria de Proyectos de Investigación del Ministerio de Educación y Ciencia: Programa Estudios y Análisis.
- Molina, E. (dir.), Burgos, A. y Molina, M. A. (2005). *Los parques y jardines como recurso didáctico en la labor formativa de la escuela*. Madrid: Editorial Ramos.
- Molina, E., Domingo, J., Fernández, M. y León, M. J. (2004): “Formación Práctica de los Estudiantes de Pedagogía en las Universidades Españolas”. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, (8) nº 2.
- Monaghan, F., McCoy, M., Young, I. y Fraser, M. (1997). Time for teachers: the design and evaluation of a personal development course for teachers. *Health Education Journal* (56), 64-71.

- Morales-Vallejo, P., Urosa Sanz, B. y Blanco Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert*. Madrid: La Muralla.
- Muriel, R. (2000). Prevención de Accidentes infantiles en Andalucía. *Vox Paediatrica* (8), 98-109.
- Nielsen, P. (2004). What makes community-based injury prevention work?. In search of evidence of effectiveness. *Injury Prevention* (10), 268-274.
- Northcutt, N. y McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analyses: a systems method for qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nyhan, B. (2003). “European cooperation in vocational education and training”. Ponencia realizada en el Congreso Internacional “*Integración de la seguridad y la salud laboral en la educación y la formación*”, celebrada en Bilbao los días 26 y 27 de mayo de 2003. Bilbao: Agencia Europea para la Seguridad y Salud Laboral.
- Oja, S. N. (1989). Teachers: Ages and stages of adult development, En Holly, M. L. y McLoughlin, C. S. (Eds.). *Perspectives on teacher professional development*, New York: The Falmer Press, 119-154.
- Orden de 13 de noviembre de 1984, *sobre evacuación de centros docentes de educación general básica, bachillerato y formación profesional*. BOE número 276 de 17 de noviembre.
- Orden de 4 de noviembre de 1985, *por la que se dan instrucciones para la elaboración por los centros docentes no universitarios de un Plan de Autoprotección y se establecen las normas para la realización de un ejercicio de evacuación de emergencia*. BOE núm. 296 de 11 de diciembre 1985.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1981). *Convenio núm. 155 y Recomendación núm. 164 de la OIT sobre seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo*. Ginebra: Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo (Fecha de entrada en vigor: 11-08-1983).
- Parsons, C., Stears, D. y Thomas, C. (2002). The eco-holistic model of the health promoting school. In Jensen y Simovska (Eds.). *Models of health promoting schools in Europe*. Copenhagen: IPC
- Pérez García, M. P. y otros. (2004). Impacto de la organización y de la zona educativa en los procesos de desarrollo profesional de los docentes en ZAEPs. En J. López, M. Sánchez y P. Murillo (Eds.). *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad. Actas del 8º CIOIE*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Picanol, J. (1992). Reflexiones sobre la prevención de accidentes en la infancia. *Temps d'Educació* (8), 181-186.

- Real Decreto 1161/2001, de 26 de octubre, por el que se *establece el título de Técnico superior en Prevención de Riesgos Profesionales y las correspondientes enseñanzas mínimas*. BOE de 21 de noviembre.
- Real Decreto 277/2003, de 7 de marzo, por el que se *establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico Superior en Prevención de Riesgos Profesionales*. BOE núm. 74, de 27 de Marzo.
- Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, *por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención*. BOE núm. 27 de 31 enero.
- Real Decreto 797/1995 de 19 de mayo, por el que se *establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación profesional ocupacional*. BOE núm. 138 de 10 de junio.
- Real Decreto 949/1997, de 20 de junio, por el que se *establece el certificado de profesionalidad de la ocupación de prevencionista de riesgos laborales*. BOE de 11 de julio.
- Resolución de 2 de noviembre de 2001, de la D. G. de Trabajo y Seguridad Social, *por la que se ordena la inscripción, depósito y publicación del Acuerdo sobre derechos de participación en materia de prevención de Riesgos Laborales en el ámbito de la Administración de la Junta de Andalucía*. BOJA núm. 137 del 27 de noviembre de 2001.
- Rivara, F. P. (2001a). *Injury Prevention. A guide to Educative Research and Program Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Campos, I. (2006). *Técnicas de investigación documental*. Sevilla: MAD.
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., Gutiérrez Pérez, J. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *Relieve*, (12), nº 2, 289-305.
- Sandín, M<sup>a</sup> P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Scheerens, J. (2000). Improving School Effectiveness. *Fundamentals of Education planning* nº 68. Paris, UNESCO.
- Schutt, R. K. (1996). *Investigating the social world: the process and practice of research*. Thousand Oaks, Cal.: Sage
- Silva, M. (1995). *Elementos para la prevención de accidentes infantiles en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Salud (Junta de Andalucía).
- Sleet, D. A. y Mercy, J. A. (2003). Promotion of Safety, Security and Well-Being. En M.H. Bornstein y L. Davidson (Eds). *Well-Being: Positive Development Across the life Course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Stake, R. E. (2005). (3ª Ed): *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tagliacarne, G. (1968). *Técnica y práctica de las investigaciones de mercado*. Barcelona: Ariel.
- Tejada (1997): “La evaluación”. En Gairín, J. y Fernández, A. (Coords.). *Planificación y gestión de instituciones de formación*. Barcelona: Praxis. 243-268.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Currículum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Colección Redes Davinci Continental SL.
- Tejada, J. (2006). “Evaluación de programas”. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.). *Formación de Formadores, Tomo 2. Escenario Institucional*. Madrid: Thomson.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research. Analysis types software tools*. London: Falmer Press.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Towner, E., Dowswell, T. y Jarvis S. (2001). Updating the evidence. A systemic review of what works in preventing childhood unintentional injuries: Part 2. *Injury Prevention* (7), 249-253.
- Towner, E., y Dowswell, T. (2002). Community-based childhood injury prevention intervention: What works?. *Health Promotion International*, (17), 273-284.
- Vallés, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Villa, A., Álvarez, M. y Ruiz, J. I. (Coords.). (2003). *Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa*. Bilbao: Mensajero.
- Vuille, J. C, Schenkel, M. (2003). *Evaluation des Projektes ‘Gesundheitsteams and Schulen’ in der Stadt Bern; Erste Resultate*. (Evaluation of the project ‘Health Teams in Schools’ in the City of Bern). Bern: Initial Findings.
- Weare, K. y Markham, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools?. *Promotion and Education* (xii), 3-4. IUHPE, Paris.
- Weber, S. (2000). The teacher educators' experience: Cultural generativity and duality of commitment. *Curriculum Inquiry*, (20), 142-159.
- West, P., Sweeting, H. y Leyland, A. (2004). School effects on pupils health behaviours: evidence in support of the health promoting school. *Research papers in Education*, (19-3). Routledge, London.
- Wheare, K. (2001). *Second workshop on practice of evaluation of the health promoting school: models, experiences and perspectives*. Luxembourg: NIOSH.

Young, I. (2005). Health Promotion in Schools. *Promotion and Education*, (xii), 3-4, IUHPE, Paris.

---

## **ANEXOS**

---

# **ANEXO N° 1**

# APRENDER A CRECER CON SEGURIDAD:

## BASES PARA LA CREACIÓN DE UNA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA

Educación en una cultura de prevención desde temprana edad, podría ayudar a lograr mayor calidad en la situación personal y laboral de los escolares en el futuro ejercicio de su profesión y a evitar accidentes laborales. Por ello, creemos conveniente actuar desde la escuela integrando *la cultura de prevención en el proceso enseñanza-aprendizaje*.

En tal sentido, esperamos su opinión, considerada fundamental para estudiar medidas adecuadas a aplicar en la formación de los escolares.

El cuestionario, tras un apartado de datos de identificación, presenta una serie de preguntas y afirmaciones ante las que debe mostrar su grado de acuerdo marcando con X una de las opciones ofrecidas a partir de la siguiente escala:

N: nada; P: poco; B: bastante; M: mucho

Gracias por su valiosa colaboración

<b>Complete los siguientes datos:</b>									
Edad:		Sexo:			Ocupa el cargo de:				
Años experiencia docente en:		Infantil	Primaria	E.S.O.	Bachiller	FP	Otro/s ¿Cuál?:		
Desempeña su labor en:		Etapa		Ciclo			Departamento de:		
		1ª	2ª	1	2	3			
Materia/s que imparte:									
El centro donde trabaja: (Rodee con un círculo)		Es de tipo:		Público	Priv. Concertado	Privado	Otro/s. ¿Cuál?:		
		El nivel socioeconómico de los alumnos se percibe por Vd.:				Alto	Medio	Bajo	

## LA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA: IMPORTANCIA, SIGNIFICADO Y SITUACIÓN ACTUAL

1. La cultura de prevención en la escuela puede considerarse:	N	P	B	M
Un contenido valioso que enriquecería el currículo y la formación				
Un contexto formativo que ayudaría a generar un aprendizaje significativo de la realidad laboral				
Un elemento de participación activa para lograr un cambio positivo en la realidad laboral				
Un contenido interdisciplinar, amplio e integrador				
Un espacio de formación, innovación y creación, entendido en términos de calidad de vida profesional y laboral				

2. Trabajar la prevención de riesgos laborales en el aula sería considerado importante y necesario porque:	N	P	B	M
A la larga, resultaría eficaz para la sociedad				
El centro educativo se beneficiaría de sus efectos ganando en seguridad				
Ayuda a lograr el desarrollo integral de la personalidad, equilibrio emocional y preparación para la vida				

3. Trabajar la prevención de riesgos laborales en la escuela tendría las siguientes ventajas:	N	P	B	M
Reduciría el número de siniestrabilidad laboral en un futuro				
Mejoraría las relaciones y el contacto con el mundo laboral de alumnos/as y profesores				
Formentaría la eficacia en el desempeño futuro de un puesto de trabajo				
Posibilitaría la adquisición de "herramientas" básicas para acceder al mundo laboral				
Evitaría la exclusión social y laboral del alumno/a en el mundo del trabajo				



4. Indique el nivel de <b>aplicación</b> que, en la actualidad, tiene la cultura de prevención en el aula:	N	P	B	M
¿Se utilizan los términos "prevención" y "cultura preventiva" en el centro?				
¿Se han producido incidentes que justifiquen la necesidad de tratar temas relativos a salud laboral y escolar?				
¿Cree oportuno enseñar a los escolares la cultura de prevención?				
¿Existe un compromiso de todo el personal en impulsar la prevención en el centro?				
¿La oferta educativa del centro integra la realización de actividades preventivas?				
¿Se trabaja en el aula con los escolares la prevención de riesgos laborales?				
¿Cuentan con los recursos necesarios para impulsar la prevención de riesgos laborales en el centro?				
¿Existen relaciones conjuntas con otros centros escolares para trabajar la prevención de riesgos laborales?				
¿Existe coordinación con la administración en materia de prevención de riesgos laborales?				
¿Cuál es el impacto de la cultura preventiva en la realidad del centro educativo en la actualidad?				

## INTEGRACIÓN DE LA CULTURA DE PREVENCIÓN EN EL PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

5. El <b>docente</b> como facilitador de la cultura de prevención en el aula, debe:	N	P	B	M
Estar formado y preparado para impartirla				
Diagnosticar las necesidades de formación de sus alumnos/as en materia preventiva				
Buscar y preparar recursos y materiales didácticos para la enseñanza de la prevención en el aula				
Despertar el interés de los alumnos/as hacia los contenidos y actividades relacionadas con la seguridad y salud				
Fomentar la participación de los alumnos/as en la realización de actividades preventivas				
Facilitar la comprensión de los contenidos básicos de seguridad y salud laboral				
Ser ejemplo de actuación y portador de valores preventivos en sus alumnos/as				
Asesorar y orientar en actividades de prevención complementarias a las del aula				
Proponer procedimientos que permitan el desarrollo, aplicación y actualización de la cultura preventiva				
Conocer la realidad del mundo laboral al que accederán sus alumnos/as				
Posicionarse desde una perspectiva divergente y amplia				

6. El <b>alumno</b> es el eje fundamental del aprendizaje de la cultura preventiva, haciéndose necesario:	N	P	B	M
Responder a las necesidades preventivas que surjan de los alumnos/as				
Determinar el nivel de conocimiento del que parten los alumnos, en materia preventiva				
Fomentar aptitudes idóneas para el desempeño preventivo ideal de un puesto de trabajo				
Impulsar actitudes positivas y críticas frente al fenómeno preventivo en los alumnos/as en las distintas materias				

7. ¿En que medida cree usted que se puede trabajar la prevención en los <b>niveles educativos</b> ? (Rodee con un círculo)																			
infantil				Primaria				E.S.O.				Bachillerato				F.P.		Otros:	
N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M	N	P	B	M

8. En relación a <b>contenidos</b> , indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:	N	P	B	M
La prevención tiene entidad propia para ser tratada como una asignatura más del currículum oficial				
El contenido preventivo debe plantearse de forma transversal a través de las distintas materias tradicionales				
La administración debe impulsar la prevención de riesgos laborales como materia de enseñanza				

9. El <b>contenido</b> relativo a prevención debe ser impartido desde una <b>perspectiva</b> :	N	P	B	M
Donde el conocimiento está estructurado, jerarquizado, predomina lo memorístico, etc.				
Centrada en el alumno, a partir de interés, motivaciones, aprendizaje horizontal, etc.				
Donde el contenido a enseñar tiene su razón de ser en el siguiente y así sucesivamente				
Teniendo en cuenta la repetición en los ciclos/etapas aumentando el nivel de conocimiento progresivamente				
En los que, deben ser los mismos que se manejan en mundo del trabajo				

10. ¿Qué contenidos preventivos considerarías importantes para formar a los alumnos/as?	N	P	B	M
Problemas auditivos por abuso de ruido				
Intoxicaciones por inhalación, ingestión o contacto con la piel de productos tóxicos				
Sobrecargas físicas y psicológicas				
Incendios y explosiones, quemaduras				
Heridas, atrapamientos, golpes, caídas				
Electrocución				
Otros:				

11. La cultura de prevención se puede trabajar de forma transversal en las materias de: (Rodee con un círculo)							
Lengua-Literat	Matemáticas	Ciencias	C. Sociales	E. Física	E. Artística	Idiomas	Tecnología
N P B M	N P B M	N P B M	N P B M	N P B M	N P B M	N P B M	N P B M

12. La metodología adecuada para enseñar la cultura de prevención en el aula debe estar centrada en:	N	P	B	M
El alumno/a (capacidades, actitudes, etc.) haciéndose responsable de su propia acción				
Las capacidades, actitudes y comportamientos psicológicos del docente				
La capacidad del docente como en los resultados de aprendizaje de los escolares				
El tiempo empleado y el rendimiento de los escolares				
Una interpretación holística (globalizada) y social de la prevención				
La relación estrecha de los contenidos (teoría) y la práctica realizada por los escolares				

13. Las actividades dirigidas a la comprensión de la realidad preventiva deberían:	N	P	B	M
Partir de experiencias propias del alumnado				
Ejemplificar al máximo el contexto preventivo de aprendizaje que pretendemos inculcar				
Ejemplificar en situaciones de su vida diaria, conceptos como "prevención", "seguridad" ...				
Estar bajo el control directo y exclusivo del docente				
Contar con la participación de padres y otros agentes de la comunidad				
Realizarse de forma reiterada hasta que el alumno/a pueda dominar el concepto clave				
Contemplar fórmulas variadas y complementarias buscando nuevos caminos que faciliten la comprensión				

14. De los siguientes recursos, ¿cuáles ayudarían en mayor medida a lograr la cultura preventiva?	N	P	B	M
Objetos reales del mundo de la prevención laboral (museo escolar, excursiones, visitas a entidades, etc.)				
Representación o reproducción de la realidad preventiva ( maquetas, juguetes, puzzles, etc.)				
Medios impresos (enciclopedias, libros de texto, revistas, etc.)				
Medios visuales fijos (anuncios, calendarios, posters, murales, fotografías cuadros, etc.)				
Medios visuales fijos proyectados (diapositivas, transparencias, etc.)				
Recursos sonoros (discos, cassettes, CDs, etc.)				
Medios audiovisuales (cine, televisión, video, DVD, etc.)				
Recursos informáticos o tecnológicos (internet, programas informáticos, CD-Rom o multimedia, etc.)				
Campañas institucionales de promoción de la prevención en los escolares				

15. Aceptando que los recursos son importantes para ejecutar la práctica preventiva, consideras que el centro	N	P	B	M
Cuenta con recursos y medios adecuados para enseñar prevención en el aula				
Utiliza las instalaciones y equipamientos para realizar actividades preventivas				
Posee un espacio específico para trabajar la prevención con el alumnado				
Percibe ayuda financiera por parte de la Administración para enseñar la prevención en el aula				
Cuenta con recursos alternativos a los del propio centro educativo				
Comparte recursos con otros centros para impulsar la prevención				

16. La enseñanza efectiva de temas de prevención requiere planificación significativa que:	N	P	B	M

Identifique los fines y objetivos en materia de prevención				
Diagnostique las necesidades de seguridad y salud en el centro educativo				
Contemple las necesidades y expectativas en prevención procedentes de la realidad laboral				
Establezca prioridades para satisfacer las necesidades y expectativas de la comunidad educativa en prevención				
Utilice información de otros centros educativos que destacan por sus prácticas en este ámbito				
Se apoye en información relativa a la normativa sobre prevención aplicable en el centro educativo				
Contemple en el Proyecto Educativo de Centro actividades dirigidas a fomentar la cultura preventiva				
Quede reflejada en un documento específico en materia de seguridad y salud laboral del centro educativo				

<b>17. En qué medida ayudaría a consolidar la cultura de prevención en la escuela la <b>participación</b> de:</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>M</b>
La Administración Educativa				
La Administración Laboral				
Empresas públicas y/o privadas				
Otros:				

<b>18. ¿Qué actuaciones del <b>Equipo Directivo</b> estimularían la presencia de una cultura de prevención?:</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>M</b>
Tomar medidas para revisar y mejorar la efectividad de la prevención en su centro educativo				
Fomentar la concienciación e implicación en temas de seguridad y salud en el centro				
Apoyar iniciativas de prevención que parten del personal docente del centro				
Facilitar medios e instalaciones adecuados para el mejor desempeño de actividades de prevención				
Fomentar la creatividad e innovación en temas de prevención				
Hacer gestiones para realizar actividades conjuntas con otros centros educativos en materia de prevención				

<b>19. Una buena red de <b>información-comunicación</b> impulsaría la creación de una cultura preventiva ayudando a:</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>M</b>
Informar al alumnado, a los padres/madres y al profesorado de los planes preventivos que tiene el centro				
Facilitar y compartir el uso de información adecuada y accesible a la comunidad educativa				
Impulsar un " <i>flujo comunicativo</i> " continuo para gestionar eficazmente la prevención				
Generar un clima de concienciación e impulso de una cultura preventiva en el aula/centro				

<b>20. ¿Qué factores <b>obstaculizan</b> el impulso de una cultura preventiva en el centro educativo?:</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>M</b>
La realización de actividades preventivas exige mucho tiempo				
Los profesores no reciben estímulo ni apoyo de la administración				
Faltan recursos humanos de apoyo				
Carencia de financiación				
Excesivo tamaño de clase				
Otros:				

<b>21. La <b>evaluación</b> en materia preventiva debe dirigirse a:</b>	<b>N</b>	<b>P</b>	<b>B</b>	<b>M</b>
Extraer las expectativas de los agentes educadores respecto a la actividad formativa en materia de prevención				
Planificar y organizar las actividades formativas en base a una reflexión conjunta en el centro/aula				
Promover la reflexión del profesorado sobre su práctica docente en materia de prevención				
Reflexionar la adecuación de lo enseñado con los objetivos propuestos en materia preventiva				
Evaluar los medios y/o recursos a partir de criterios de calidad, cantidad, uso e interés				
Evaluar el nivel de aceptación del contenido por parte del alumnado, de los padres y del profesorado				
Reflexionar la eficacia de las directrices a seguir en materia de enseñanza y aprendizaje de la prevención				
Evaluar los procedimientos utilizados en el aula para integrar la cultura de prevención				

## FORMACIÓN PARA ENSEÑAR PREVENCIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO

22. ¿Quién/es deberían impartir los contenidos preventivos en la escuela?:	N	P	B	M
El profesor tutor del aula				
Un agente externo especialista en prevención con una formación fundamentalmente técnica				
Un agente externo especialista en prevención con una formación técnica y una fuerte carga didáctica				
El profesor tutor del aula junto con un agente externo especialista en prevención				
Otros:				

23. Para impartir contenidos preventivos de manera efectiva <b>considera</b> que el profesor:	N	P	B	M
Está suficientemente capacitado a partir de una formación generalista con fuerte carga didáctica				
Necesita formación específica en seguridad y salud ya desde su formación inicial				
Necesita formación específica en seguridad y salud a adquirir una vez integrado en el mundo del trabajo				

24. ¿Qué temas considerarías importantes en la <b>formación de los docentes</b> en cultura de prevención?	N	P	B	M
Seguridad en el trabajo y en la escuela (Factor de riesgo y daño, orden y limpieza, protección, etc.)				
Higiene en el trabajo y en la escuela (Contaminantes y vías de entrada, ruido, temperatura, radiaciones, etc.)				
Ergonomía en el trabajo y en la escuela (Mobiliario escolar, iluminación, ambiente acústico y térmico, etc.)				
Psicosociología del docente y alumnado (estrés, mobbing, "burn out" o agotamiento profesional, etc.)				
Gestión de la prevención en la escuela (Participación de la comunidad educativa, administración, etc.)				
Relación Escuela-Trabajo				
Estrategias para llevar a cabo la transversalidad de la cultura de prevención				
Otros:				

25. ¿Qué fórmulas consideras importantes en la <b>Formación Inicial</b> en materia preventiva?	N	P	B	M
Predominio en la adquisición de una fuerte y exhaustiva base teórica				
Estrecha vinculación entre los contenidos teóricos y la práctica de laboratorio				
Adquisición de contenidos apoyándose en la observación del mundo real del trabajo				
Otros:				

26. ¿Qué fórmulas consideras importantes en la <b>Formación Permanente</b> en materia preventiva?	N	P	B	M
Centrada en la escuela entendida como formación en el puesto de trabajo				
Recibida en la Universidad (Master, Cursos Postgrado, etc.) teniendo continuidad en su práctica docente				
Cursos organizados por la Administración u otras instancias				
Actividades formativas y de orientación ofertadas desde los CEPs				
Otros:				

De nuevo, gracias por su colaboración

## **ANEXO N° 2**

**PLANTILLA PARA LA VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO:  
APRENDE A CRECER CON SEGURIDAD. BASES PARA LA CREACIÓN DE  
UNA CULTURA PREVENTIVA EN LA ESCUELA**

Interesa **validar el cuestionario** para garantizar su validez y mejorar su estructura y coherencia interna. En tal sentido, esperamos que hagan las consideraciones necesarias.

DATOS DEL EXPERTO QUE VALORA EL CUESTIONARIO	
Actividad laboral desempeñada:	
Años de experiencia:	Sector profesional del que procede: (Rodee con un círculo) <div style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span>Empresa</span> <span>Adm. Educativa o Laboral</span> <span>Universidad</span> </div>

Validar el nivel de Claridad (C), Significatividad (S) y Adecuación (A) de los diferentes “grupos de ítems” y además recoger las sugerencias para cada uno de los ítems integrados en el espacio destinado para “observaciones”.

(1) Nada      (2) Poco      (3) Bastante      (4) Mucho

VALORACIÓN DE ÍTEMS				
GRUPOS DE ÍTEMS	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
1. Consideración				
2. Necesidad o import.				
3. Ventajas				
4. Aplicación				
5. Docente				
6. Alumnado				
7. Nivel educativo				
8. Contenidos				
9. Perspectiva				

VALORACIÓN DE ÍTEMS				
GRUPOS DE ÍTEMS	C	S	A	OBSERVACIONES A LOS ÍTEMS
10. Contenidos. preventivos				
11. Materias				
12. Metodología				
13. Actividades				
14. Recursos materiales				
15. Recursos				
16. Planificación				
17. Participación				
18. Equipo Directivo				
19. Inform-Comunicac.				
20. Obstáculos				
21. Evaluación				
22. Agentes				
23. Temática prevención				
24. Formación docente				
25. Formación Inicial				
26. Formac. Permanente				

<b>Valoración global</b> del cuestionario en relación a los siguientes aspectos (Indique con X):	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
Relevancia de la información solicitada				
Pertinencia del tema a investigar				
Exigencia de tiempo en su cumplimentación				
Extensión y amplitud de las cuestiones				
Formato de la preguntas				
Respeto al anonimato				
Descripción clara de la finalidad del cuestionario				
Estructura del cuestionario				
Organización de las cuestiones planteadas				
Objetividad de la información a recoger				



## **ANEXO N° 3**

Granada 20 de octubre de 2005

Estimado/a Sr. Director/a del centro educativo:

El motivo de esta carta es para solicitar su colaboración para que el profesorado del centro muestre su opinión a través de un cuestionario sobre la temática-objeto de mi investigación

En este sentido y de forma resumida, comentar que nuestro principal objetivo en la investigación, es fomentar e impulsar la creación de una cultura de prevención en los centros educativos, y concretamente, formar a nuestros profesores/as y alumnado en esta materia, para conseguir con éxito una calidad óptima en el desarrollo personal y laboral en el futuro ejercicio de su profesión y así evitar accidentes laborales.

Por lo tanto, necesitamos de su ayuda para la entrega y recogida del cuestionario a través de los mecanismos que usted estime oportuno. Finalmente, agradecerle de antemano su cooperación en este sentido.

Atentamente

Antonio Burgos García  
Personal Docente e Investigador  
Universidad de Granada

# **ANEXO N° 4**

## **RELACIÓN CENTROS DOCENTES DE JAÉN CAPITAL DONDE SE HA DESARROLLADO LA CAMPAÑA ESCOLAR**

### **C.P. NAVAS DE TOLOSA:**

Director D. Juan Cobo Sánchez

C/ Europa s/n, 230006-JAÉN

e-mail: [23002498.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002498.averroes@juntadeandalucia.es)

### **C.P. RUÍZ JIMÉNEZ:**

Director D. Manuel Carrillo Quirós

C/ Molino de la Condesa nº 3, 23003-JAÉN

e-mail: [23002164.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002164.averroes@juntadeandalucia.es)

### **C.P. JESÚS Y MARÍA:**

Director D. José Ruiz Jiménez

C/ Alameda Calvo Sotelo nº 10, 23003-JAÉN

e-mail: [953190047@telefonica.net](mailto:953190047@telefonica.net)

### **C.P. ANDRÉS DE VANDELVIRA:**

Directora D<sup>a</sup> Isabel Herrera Benítez

Crta. de Jabalcuz nº 2, 23002-JAÉN

e-mail: [andrevan@aces-andalucia.org](mailto:andrevan@aces-andalucia.org)

### **C.P. CÁNDIDO NOGALES:**

Director D. Ángel Llaveró Teruel

C/ Ana María Noguera s/n, 23009-JAÉN

e-mail: [23002486.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002486.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. MARTÍN NOGUERA:**

Director D. Valeriano Algar Bravo

C/ Camino Fuente de la Peña nº 67, 23002-JAÉN

e-mail: [23002191.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002191.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. ALFREDO CAZABÁN:**

Director D. José M<sup>a</sup> López García

Crta de la Guardia s/n, 23001-JAÉN

e-mail: [23002176.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002176.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. Ntra. Sra. de la CAPILLA:**

Directora D<sup>a</sup> Manuela Serrano Chamorro

C/ Paseo de la Estación nº 38, 23008-JAÉN

e-mail: [23002267.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002267.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. ALCALÁ VENCESLADA:**

Director D. Eduardo Ribera Luna

C/ Eras de Belén nº 7, 23001-JAÉN

e-mail: [23002085.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002085.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. PEÑAMEFECIT:**

Director D. Jesús Salvador Pipó Palomares

C/ Coruña nº 1, 23006-JAÉN

e-mail: [23002152.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002152.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. SANTO DOMINGO:**

Director D. Antonio Montilla García

C/ Ctra. de Torrequebradilla s/n, 23009-JAÉN

e-mail: [amontillag@yahoo.es](mailto:amontillag@yahoo.es)

**C.P. SANTA CAPILLA DE SAN ANDRÉS:**

Director D. Fernando Sánchez Viedma

C/ San Andrés nº 10, 23003-JAÉN

e-mail: [23002127.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002127.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. DIVINO MAESTRO:**

Directora D<sup>a</sup> Cándida Pilar Callejas Galiano

C/ Los Peñas nº 12, 23002-JAÉN

e-mail: [dmaestro@planalfa.es](mailto:dmaestro@planalfa.es)

**C.P. SAN JOSÉ DE CALASANZ:**

Directora D<sup>a</sup> Concepción Sánchez Robles

C/ Polígono del Valle s/n, 23009-JAÉN

e-mail: [23002048.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002048.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. AGUSTÍN SERRANO DE HARO:**

Director D. Valentín Agrela Castro

C/ Avda. de Arjona nº 1, 23006-JAÉN

e-mail: [23002188.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002188.averroes@juntadeandalucia.es)

**C.P. SANTO TOMÁS:**

Directora D<sup>a</sup> Juana Aurora Quesada de la Casa

C/ El Conde s/n, 23002-JAÉN

e-mail: [23002140.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002140.averroes@juntadeandalucia.es)

**I.E.S. SANTA TERESA:**

Director D. Pedro Rodríguez Perez

Ctra. de Madrid s/n frente Colegio Mayor Domingo Savio, 23009-JAÉN

e-mail: [23700839.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23700839.averroes@juntadeandalucia.es)

**I.E.S. VIRGEN DEL CARMEN:**

Director D. José Antonio Gómez Rodríguez

C/ Paseo de la Estación nº 44, 23008-JAÉN

e-mail: [23002401.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002401.averroes@juntadeandalucia.es)

**I.E.S. SANTA CATALINA DE ALEJANDRÍA:**

Director D. Francisco Titos Lomas

Avda. de Ruiz Jiménez nº 16, 23008-JAÉN

e-mail: [23002413.averroes@juntadeandalucia.es](mailto:23002413.averroes@juntadeandalucia.es)

**I.E.S. JABALCUZ:**

Director D. Juan Manuel Ángeles Ruiz

Avda. Santa María del Valle s/n, 23009-JAÉN

e-mail: [direcciónjabalcuz@telefonica.net](mailto:direcciónjabalcuz@telefonica.net)

# **ANEXO N° 5**



RELACIÓN DE COLEGIOS Y LOCALIDADES DONDE SE HA DESARROLLADO LA CAMPAÑA ESCOLAR “APRENDE A CRECER CON SEGURIDAD”, A LO LARGO DE LOS ÚLTIMOS CINCO AÑOS.

(CURSOS: 00/01-01/02-02/03-03/04-04/05)

VI CAMPAÑA ESCOLAR

COLEGIOS

- Puerta de Arenas
- Accabe
- Alfonso XI
- Antonio de Mendoza
- Stma. Trinidad (Secc.)
- Stma. Trinidad
- Alto Guadalquivir
- Sierra de Cazorla

LOCALIDADES

- Campillo de Arenas
- Bedmar
- Alcalá la Real
- Alcalá la Real
- Begíjar
- Baeza
- Cazorla
- Cazorla

VII CAMPAÑA ESCOLAR

COLEGIOS

- San Miguel
- Juan Carlos I
- Nueva Andalucía
- San Bonoso y San Maximiano
- San José de Calasanz
- Antonio Machado
- Santa Engracia

LOCALIDADES

- Torredelcampo
- Porcuna
- Rus
- Arjona
- Mancha Real
- Peal de Becerro
- Linares

VIII CAMPAÑA ESCOLAR

COLEGIOS

- Fernando III
- Hnos. Medina Rivilla
- Gamonares
- Ntra. Sra. de la Cabeza
- Alcaudete
- Bûry Al-Hamma
- Miguel Sánchez López
- Secc. Sierra Mágina
- SAFA
- Valle del Guadalquivir
- Francisco de los Cobos
- San Felipe Neri

LOCALIDADES

- Martos
- Bailén
- Lopera
- Andújar
- Alcaudete
- Baños de la Encina
- Jamilena
- Pegalajar
- Linares
- Puente Génave
- Úbeda
- Fuensanta

## IX CAMPAÑA ESCOLAR

### COLEGIOS

- Fernando Molina
- San Miguel
- Ramón Mendoza
- Ntra. Sra. de la Paz
- Arturo del Moral
- Padre Manjón
- Miguel Hernandez
- Real Mentesa
- Francisco Badillo
- Torre Olvidada

### LOCALIDADES

Albánchez de Mágina  
Torredelcampo  
Begíjar  
Chilluevar  
Cabra de Santo Cristo  
Arbuniel  
Castillo de Locubín  
La Guardia  
Villatorres  
Torredelcampo

## X CAMPAÑA ESCOLAR

### COLEGIOS

- San Amador
- José Garnica Salazar
- San Juan de la Cruz
- Virgen de Fátima
- Carlos III
- Francisco Vilches
- San Julián
- Manuel Andújar
- Marqueses de Linares

### LOCALIDADES

Martos  
Alcalá la Real  
Baeza  
Jódar  
Guarromán  
A. de Ojanco  
Marmolejo  
La Carolina  
Linares