



UNIVERSIDAD DE LEÓN

**Programa de Doctorado
Psicología y Ciencias de la Educación**

TESIS DOCTORAL

**LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL
BIERZO Y VALDEORRAS**

SONIA TÉLLEZ MARTÍNEZ

Directora: Dra. Isabel Cantón Mayo

León, 2015



UNIVERSIDAD DE LEÓN

SONIA TÉLLEZ MARTÍNEZ

**LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS
CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y
EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL
BIERZO Y VALDEORRAS**

Tesis presentada dentro del Programa de Doctorado de Psicología y Ciencias de la Educación del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación de la Universidad de León, como requisito para la obtención del título de Doctora por la Universidad de León.

Área de Conocimiento: Didáctica y Organización Escolar

Directora de la Tesis: Dra. Isabel Cantón Mayo

Universidad de León



UNIVERSIDAD DE LÉON

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

AUTORIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE TESIS PARA SU PRESENTACIÓN

La Dra. Isabel Cantón Mayo como Directora de la Tesis Doctoral titulada: *La Satisfacción de los Profesores de los Centros Educativos de Educación Infantil y Educación Primaria en las Comarcas del Bierzo y Valdeorras*, Departamento de Didáctica General, Específica y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. Sonia Téllez Martínez, autoriza la presentación de la citada Tesis Doctoral, dado que reúne las condiciones necesarias para su defensa.

En León a.....de _____ de 2015

Fdo. Dra. Isabel Cantón Mayo



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

CONFORMIDAD DEL DEPARTAMENTO

El Departamento de DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y TEORÍA
DE LA EDUCACIÓN

En su reunión celebrada el día..... de..... de 2015 ha acordado
dar su conformidad a la admisión a trámite de lectura de la Tesis Doctoral titulada:

***"La Satisfacción de los Profesores de los Centros Educativos de Educación Infantil y
Educación Primaria en las Comarcas del Bierzo y Valdeorras"***

Dirigida por la Dra. Isabel Cantón Mayo y presentada por Dña. Sonia Téllez Martínez
ante este Departamento

En León, a..... de..... de 2015.

Fdo. Dra. Isabel Cantón Mayo



UNIVERSIDAD DE LEÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA GENERAL, ESPECÍFICAS Y
TEORÍA DE LA EDUCACIÓN

DEPÓSITO DE TESIS DOCTORAL

La Licenciada Dña. Sonia Téllez Martínez, una vez autorizada la presentación por las Directora de la Tesis, Dra. Isabel Cantón Mayo y tras la conformidad del Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación para el inicio de trámites

PROCEDE al Depósito de la misma en el Departamento y en la Comisión de Doctorado, así como al envío de un ejemplar a cada uno de los miembros del Tribunal nombrado a efecto para su aprobación y eventual defensa pública.

El título es: *La Satisfacción de los Profesores de los Centros Educativos de Educación Infantil y Educación Primaria en las Comarcas del Bierzo y Valdeorras*. Realizada en el Departamento de Didáctica General, Específicas y Teoría de la Educación por la Doctoranda Dña. Sonia Téllez Martínez.

En León a..... de..... de 2015

Doctoranda

Fdo. Dña. Sonia Téllez Martínez

A mis padres

Mujer:

Siempre ten presente que la piel se arruga,
el pelo se vuelve blanco,
los días se convierten en años...
Pero lo importante no cambia;
tu fuerza y tu convicción no tienen edad.

Tu espíritu es el plumero de cualquier tela de araña.
Detrás de cada línea de llegada, hay una de partida.
Detrás de cada logro, hay otro desafío.
Mientras estés viva, siéntete viva.
Si extrañas lo que hacías, vuelve a hacerlo.
No vivas de fotos amarillas...

Sigue aunque todos esperen que abandones.
No dejes que se oxide el hierro que hay en ti.
Haz que, en vez de lástima, te tengan respeto.
Cuando por los años no puedas correr, trota.
Cuando no puedas trotar, camina.
Cuando no puedas caminar, usa el bastón.
¡Pero nunca te detengas!

Madre Teresa de Calcuta.

AGRADECIMIENTOS

Para comenzar quiero decir que la realización de este trabajo para mí ha sido un periodo largo en el tiempo y que ha estado condicionado por varios factores, llamémosles circunstancias de la vida, a lo cual se ha unido un gran esfuerzo y dedicación, gracias a todas las personas que habéis estado ahí potenciando mi motor por poder haber contado con vuestro apoyo a lo largo de todos estos años.

Dejo atrás una etapa de mi vida caracterizada por el estudio y entrega y es aquí donde quiero agradecer a mi directora de Tesis, la Dra. Dña. Isabel Cantón Mayo todas las veces que ha sido capaz de colocarme en órbita a lo largo de este viaje que comenzamos tiempo atrás. Muchas gracias por haber estado ahí como una lámpara incandescente y haber sabido orientarme con bastante mano izquierda para llegar donde nos encontramos ahora. Para mí has sido un ejemplo a seguir desde el año que comencé magisterio con la asignatura de Didáctica General, otra vez gracias por tus desvelos y los encuentros fuera del horario lectivo. Espero que el trabajo esté a la altura y no haberte defraudado.

Quiero agradecer a mis padres el apoyo que me han prestado a lo largo de todos estos años y la posibilidad que me han ofertado de haber podido estudiar. También quiero agradecer a mis amigos, las veces que me habéis esperado aunque llegase tarde, pues ya sabíais en lo que estaba. Con especial cariño para Nuria, Marta F., Vanessa, Dori, Glory, Melania, Ruth, Marta A. y mis primas Fer y Rosa. Gracias por vuestras palabras de aliento.

Muestro mi más sincera gratitud a todas las personas colaboradoras en este estudio, desde los directores, orientadores y a los profesores que han contestado desinteresadamente el cuestionario. Especialmente al Colegio Diocesano de San Ignacio y al Divina Pastora de O Barco de Valdeorras muchas gracias por vuestras aportaciones. Pues sin vuestra colaboración esta investigación no hubiese sido posible.

Por vosotros va, muchas gracias a todos por acompañarme en este viaje en tren que es la vida, por no haberos bajado en la primera estación y seguir estando ahí.

ÍNDICE GENERAL	Pág.
I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN	1
1- MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO	3
1.1 Justificación de la elección del tema	3
1.2 La actualidad del tema	6
2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.	13
OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
2. 1. Objetivo general	15
2. 2. Objetivos específicos	15
3. ESQUEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	15
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS	19
II. MARCO TEÓRICO	21
CAPÍTULO I – LA CALIDAD EN EDUCACIÓN	23
1. CONCEPTOS AFINES	23
1.1 Eficacia	23
1.2 Mejora	27
1.3 Eficiencia	29
1.4 Rendimiento	31
1.5 Logro	34
1.6 Control	36
2. EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD Y LA MEJORA EDUCATIVA	40
3. DE LAS ESCUELAS EFICACES A LA MEJORA DE CALIDAD	51
4. QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD EN EDUCACIÓN	56
5. CÓMO SE MIDE Y SE MEJORA LA CALIDAD	59
5.1 Modelos de calidad	61
5.1.1 EFQM	62
5.1.2 Normas ISO	68
5.1.3 FUNDIBEQ	75
5.1.4 CAF	78
5.1.5 Otros modelos de Gestión de Calidad	80
5.1.5.1 El Modelo del Premio Deming	80

5.1.5.2 El Modelo del Premio Baldrige	82
6. MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNIÓN DE LAS LÍNEAS DE LA CALIDAD Y LA MEJORA	84
7. LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: EVALUACIONES Y REALIZACIONES	87
7.1 PISA Y PIAAC (MECD)	88
7.2 Sistema Estatal de Indicadores	95
7.3 Contratos Programa	98
7.4 Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)	107
7.5 Las Evaluaciones de Diagnostico	110
8. RESUMEN DEL CAPÍTULO	113
CAPITULO II- SATISFACCIÓN	117
1. CONCEPTO DE SATISFACCIÓN PROFESIONAL Y ESCOLAR	117
2. TIPOS DE SATISFACCIÓN	123
2.1 Satisfacción Intrínseca	123
2.2 Satisfacción Extrínseca	123
2.3 Satisfacción- Insatisfacción	124
3. BARRERAS DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE	125
3.1 Depresión	126
3.2 Burnout	128
3.3 Mobbing	131
3.4 Ansiedad	133
4. CLIMA DE CENTRO, AMBIENTE DE CLASE	135
4.1. Disciplina	140
4.2 Convivencia	142
5. SATISFACCIÓN EDUCATIVA	146
5.1 Revisión de investigaciones españolas sobre satisfacción laboral del profesorado	146
5.2 Revisión de investigaciones internacionales sobre satisfacción laboral del profesorado	168
5.3 Estudio comparativo entre las investigaciones de satisfacción laboral del profesorado de España y Portugal	170
6. RESUMEN DEL CAPÍTULO	190

CAPÍTULO III- OTRAS APORTACIONES	193
0. APORTACIONES DE LAS TEORÍAS ORGANIZATIVAS A LA SATISFACCIÓN	193
1. CONCEPCIONES CLÁSICAS O CIENTÍFICO-RACIONALES DE ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES	193
1.1. Teoría Clásica	195
1.1.2. Modelo burocrático	196
1.2. Teoría de los recursos humanos	198
1.3. Teorías cuantitativa y decisional	201
2. TEORÍAS NEOCLÁSICAS DE ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES	202
2.1. La teoría general de sistemas (TGS)	203
2.2. La teoría de la contingencia	204
2.3. El desarrollo organizativo	205
3. MODELOS ACTUALES	206
3.1. Modelo simbólico-interpretativos	207
3.2. Modelo crítico-político	209
4. OTRAS MODERNAS TEORÍAS ORGANIZACIONALES	213
4.1. Modelo de población –ecológica	213
5. CONCLUSIONES	214
6. RESUMEN DEL CAPÍTULO	217
CAPÍTULO IV- CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO	219
III. DIMENSIÓN EMPÍRICA	223
CAPÍTULO V- METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	225
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	225
2. OBJETIVOS	226
2.1. Objetivo general	226
2.2. Objetivos específicos	226
3. METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	227
3.1. Diseño	230
3.1.1 Tipo de Investigación	231
3.1.2 Variables de la investigación	232

3.1.2.1 Variables independientes y variable dependiente del cuestionario	237
3.1.3 La muestra: selección y distribución	238
3.1.4 Instrumento y recogida de datos	242
3.1.4.1 Cuestionario de satisfacción del profesorado de Educación Infantil y Primaria.	245
3.1.4.2 Aplicación, Tratamiento y Preparación de los datos	250
CAPITULO VI- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS	253
0. INTRODUCCIÓN	253
1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PROFERORADO DE EDUCACIÓN INFANTL Y PRIMARIA	255
A) ANÁLISIS CUANTITATIVO DESCRIPTIVO (FRECUENCIAS Y PORCENTAJES)	255
1.1. Datos de identificación	255
1.2. Análisis por dimensiones	268
1.2.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional	269
1.2.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente	275
1.2.3. Dimensión de interacciones sociales	280
1.2.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno	280
1.2.3.2.Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión	293
1.2.3.3.Satisfacción del profesor con los padres	296
1.2.3.4 Satisfacción del profesor con la administración	298
B) ANÁLISIS EXPLORATORIO: (FACTORIAL Y DISCRIMINANTE)	303
2- ANÁLISIS FACTORIAL	311
2.1 Análisis factorial del estudio de satisfacción del profesorado de educación infantil	312
2.1.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional	312
2.1.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente	315
2.1.3. Dimensión de interacciones sociales	317

2.1.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno	317
2.1.3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión	319
2.1.3.3. Satisfacción del profesor con los padres	322
2.1.3.4 Satisfacción del profesor con la administración	324
2.2 Análisis factorial del estudio de satisfacción del profesorado de educación primaria	326
2.2.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional	326
2.2.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente	328
2.2.3. Dimensión de interacciones sociales	330
2.2.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno	330
2.2.3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión	332
2.2.3.3. Satisfacción del profesor con los padres	335
2.2.3.4 Satisfacción del profesor con la administración	337
3- ANÁLISIS DISCRIMINANTE	339
IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. ESTUDIOS FUTUROS	349
CAPITULO VII CONCLUSIONES	351
CAPITULO VIII- PROPUESTAS DE MEJORA	369
CAPITULO IX- LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES	379
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	381
ANEXO	409

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

ÍNDICE DE TABLAS	Pág.
1. Definiciones de Satisfacción	7
2. Definiciones de Satisfacción Profesional	8
3. Modelos de eficacia organizacional según las características empleadas en su Elaboración	24
4. Plan de Mejora “Elaboración de un mapa principal de procesos en el colegio Diocesano de San Ignacio”	65
5. Normas ISO 9001 en el colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras	71
6. Indicadores estructurados sobre cinco líneas de visión	73
7. Objetivos de Mejora del Colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras	73
8. Satisfacción alcanzada por los usuarios del Colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras	74
9. Evolución de los resultados globales en las tres competencias de PISA	92
10. Resultados de la encuesta PIAAC. MECD 2013	94
11. Definiciones de Satisfacción laboral versus profesional	117
12. Resumen de investigaciones españolas sobre satisfacción/insatisfacción entre 2000 y 2015	147
13. Estudios de satisfacción e insatisfacción de los docentes de educación infantil y educación primaria	164
14. Investigaciones centradas en el bienestar docente	166
15. Clasificación de los estudios internacionales en los que se realizan Comparaciones	169
16. Resumen de investigaciones portuguesas sobre satisfacción/insatisfacción profesional de los docentes entre 1994 y 2014	171
17. Estudio comparativo entre Brasil (Río de Janeiro) y Portugal (Aveiro)	183
18. Estudio comparativo entre Portugal y Brasil	184
19. Estudio comparativo entre Argentina y Brasil	185
20. Líneas de investigación sobre satisfacción del profesorado en España y Portugal	187
21. Teorías clásicas. Enfoques y autores principales	194
22. Teorías Cuantitativa y Decisional: enfoques y autores principales	201
23. Teorías de sistemas, situacional y nuevos enfoques: autores principales	202
24. Síntesis de los modelos interpretativo-simbólicos	208
25. Corriente política y sociocrítica	210

26. Variables del cuestionario elaborado	237
27. Maestros de Educación Primaria participantes en el estudio de satisfacción del profesorado	241
28. Maestros de Educación Infantil participantes en el estudio de satisfacción del profesorado	242
29. Distribución de los centros de la muestra según: de titularidad y ubicación	242
30. Dimensiones e ítems de la 1ª versión del cuestionario de satisfacción de profesores	246
31. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos	247
32. Dimensiones e ítems de la versión definitiva del cuestionario de satisfacción de profesores	248
33. Fiabilidad del cuestionario de satisfacción del profesorado	249
34. Resultados de los aspectos generales del total de la muestra de los maestros de educación infantil	256
35. Resultados de los aspectos generales del total de la muestra de los maestros de educación primaria	261
36. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Desempeño profesional	269
37. Contingencia entre Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo	273
38. Coeficiente de contingencia. Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo	273
39. Contingencia entre Éxito general alcanzado en el trabajo y Nivel de autoestima alcanzado con el trabajo	274
40. Coeficiente de contingencia entre Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo	274
41. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Participación en el centro	276
42. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor – alumno	280
43. Correlaciones entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Infantil	285
44. Correlaciones entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos	287

Primaria	
45. Correlaciones entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Infantil	290
46. Correlaciones entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Primaria	292
47. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor - compañeros de profesión	295
48. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor- padres	296
49. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor- administración	298
50. Índice de fiabilidad del cuestionario	304
51. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con el desempeño profesional	305
52. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con la participación en el centro docente	306
53. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor-alumno	307
54. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor-compañeros de profesión	308
55. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor- padres	309
56. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor- administración	310
57. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Desempeño profesional. Infantil	312
58. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Participación en el centro. Infantil	315
59. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-alumno. Infantil	318
60. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor- compañeros de profesión. Infantil	320
61. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor- padres. Infantil	322
62. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor- administración. Infantil	324

63. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	326
Desempeño profesional. Primaria	
64. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	328
Participación en el centro. Primaria	
65. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	331
Interacciones sociales. Profesor-alumno. Primaria	
66. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	333
Interacciones sociales. Profesor- compañeros de profesión. Primaria	
67. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	335
Interacciones sociales. Profesor- padres. Primaria	
68. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.	337
Interacciones sociales. Profesor- administración. Primaria	
69. Lambda de Wilks	339
70. Medias de los grupos	340
71. Autovalores. Correlación canónica	341
72. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas	341
73. Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas	342
74. Estadísticos de grupo	342
75. Resultados de la clasificación	344
76. Lambda de Wilks. Estudio (2)	345
77. Medias de los grupos. Estudio (2)	345
78. Autovalores. Correlación canónica. Estudio (2)	346
79. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas. Estudio (2)	346
80. Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Estudio (2)	347
81. Coeficientes de estructura y estadísticos de grupo. Estudio (2)	348
82. Objetivo general y específicos de la investigación	353

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Modelo primigenio comprehensivo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989)	54
2. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990)	55
3. El Modelo de excelencia de la EFQM 2000	63
4. Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión	76
5. CAF. Marco común de evaluación	79
6. Configuración de las categorías en el premio Deming	81
7. Premio Malcolm Baldrige	83
8. Pirámide de Maslow	121
9. Variables que intervienen en la composición del clima organizativo	139
10. Modelo sistémico aplicado a la escuela	204
11. Diseño de la investigación	231
12. Tipos de variables	233
13. Representación gráfica de universo, población y muestra	238
14. Criterios de elaboración del cuestionario	244
15. Proceso de elaboración del cuestionario	245
16. Porcentaje del sexo de los participantes en la muestra del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación infantil	257
17. Porcentaje de edad de los participantes. Ed. Infantil	258
18. Porcentaje de experiencia de los participantes. Ed. Infantil	258
19. Desempeño profesional de los participantes. Ed. Infantil	259
20. Porcentaje de tipo de centro de los participantes. Ed. Infantil	259
21. Porcentaje respecto titulaciones académicas de los participantes. Ed. Infantil	259
22. Porcentaje respecto al salario recibido de los participantes. Ed. Infantil	259
23. Porcentaje respecto al perfeccionamiento de los participantes. Ed. Infantil	260
24. Porcentaje respecto a la ubicación en el centro de destino de los participantes. Ed. Infantil	260
25. Porcentaje del sexo de los participantes en la muestra del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación primaria	263
26. Porcentaje de edad de los participantes. Ed. Primaria	264

27. Porcentaje de experiencia de los participantes. Ed. Primaria	264
28. Desempeño profesional de los participantes. Ed. Primaria	265
29. Porcentaje de tipo de centro de los participantes. Ed. Primaria	265
30. Porcentaje respecto titulaciones académicas. Ed. Primaria	266
31. Porcentaje respecto al salario. Ed. Primaria	266
32. Porcentaje respecto perfeccionamiento. Ed. Primaria	267
33. Porcentaje respecto a la ubicación del centro de destino de los participantes. Ed. Primaria	267
34. Porcentaje respecto al ciclo que imparte. Ed. Primaria	268
35. Porcentaje de satisfacción media en el desempeño profesional	271
36. Porcentaje de insatisfacción en el desempeño profesional	272
37. Porcentaje de satisfacción media con la participación en el centro escolar	278
38. Porcentaje de insatisfacción con la participación en el centro docente	279
39. Satisfacción alta en interacciones profesor-alumno	282
40. Satisfacción media en interacciones profesor-alumno	283
41. Satisfacción alta en interacciones profesor- compañeros de profesión	294
42. Satisfacción media en interacciones profesor-compañeros de profesión	295
43. Satisfacción media en interacciones profesor-padres	297
44. Insatisfacción en interacciones profesor-administración	299

I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

1. MARCO REFERENCIAL JUSTIFICATIVO

1. 1 Justificación de la elección del tema.

En esta época de cambios en los cuales los miembros de la sociedad de principios del siglo XXI nos vemos inmersos, parece ser que las reformas educativas de nuestro sistema educativo no van a la par de las demandas de los usuarios de los centros docentes, hecho que podemos observar con las continuas manifestaciones de insatisfacción de los usuarios del sistema educativo cada vez que tiene lugar una reforma educativa de nuestro sistema de enseñanza.

En las líneas que nos ocupan a continuación trataremos de hacer explícitas las razones de tipo personal, profesional y académicas que nos han llevado a investigar sobre la satisfacción de los usuarios de los centros educativos, centrándonos debido a la amplitud del tema en la satisfacción profesional de los maestros de Educación Infantil y Educación Primaria.

A nivel personal lo que me ha llevado a la elección del tema objeto de investigación de la presente Tesis Doctoral ha sido sin duda alguna, un intento para intentar identificar qué es lo que está ocurriendo en nuestros centros educativos para que nos cueste tanto llegar a la tan ansiada educación de calidad y por otro lado contemos con uno de los índices más altos de fracaso escolar de Europa situado en torno al 20%, a pesar de las reformas realizadas en nuestro sistema educativo, propiciadas por la creación de leyes educativas (LOGSE, 1990; LOPEGCD, 1995; LOCE, 2002; LOE, 2006) que no han servido para paliar este fracaso.

A lo largo de mi experiencia como docente y orientadora en los diferentes niveles del sistema educativo público, me ha sido posible comprobar cómo a pesar de contar con unos buenos profesionales en materia educativa, que se continúan formando como docentes, superando lo vocacional, incluso fuera del horario lectivo, para poder llevar a cabo con sus alumnos las últimas tendencias en materia educativa (WEB 2.0.). También, intentan proporcionar en la medida de lo posible una educación de calidad a la totalidad del alumnado, aspecto que

no se les está reconociendo por parte de la sociedad, así como su ardua tarea educativa, sino que en algunos casos los profesores están viviendo situaciones nada gratificantes y desalentadoras a la hora de afrontar su tarea como docentes. Fundamentalmente cuando terminan los últimos cursos de educación Primaria y comienzan los primeros cursos de la ESO; lo vemos confirmado en varias investigaciones: (Prieto y Bermejo, 2006; Padrón Hernández 1998; Fierro, 2001; Esteve, 1994).

Cada vez más los docentes nos encontramos en las aulas con una serie de alumnado que se encuentra desmotivado con lo relacionado con los aprendizajes escolares. García, (2005:348) *“El abandono, el absentismo y la desmotivación escolar se han convertido en una de las principales preocupaciones de políticos y educadores”* y otros que acceden a la educación secundaria sin alcanzar una lectura comprensiva, sin contar con ninguna discapacidad (PISA, 2006).

Así Melendro, (2008: 67) afirma *“España ocupa el puesto 35 de 57 en cuanto al nivel de lectura de los alumnos”* al compararlos con la media de los países de la OCDE, según el informe Pisa 2006. Lo que está dando lugar a situaciones de fracaso escolar tal y como demuestran investigaciones recientes (Cantón Mayo, 2009; García Pérez, 2009; Mirete Rúa, y otros, 2013; Benito Martín, 2007; Marchesi 2003).

Como venimos comentando en las reuniones de los claustros de profesores se hacen presentes estos temas educativos y en la mayoría de las veces se llega a la conclusión de intentar dar respuesta a qué está pasando en las aulas en las que se dan esta serie de circunstancias desalentadoras. Sabemos que los profesionales de la educación ponen todo su empeño en proporcionar al alumnado una educación de calidad, basándose en la consecución de una serie de competencias clave para alcanzar una titulación que les facilite el acceso al mundo laboral. Por su parte, los alumnos, parecen estar dentro de un sistema educativo, en el que a pesar de proporcionarles una educación individualizada, no aprovechan estas ayudas sino que les lleva en algunos casos a la desmotivación y al abandono escolar como nos confirman los recientes datos del Informe PISA, 2012.

Estamos pues ante una situación en la que no en todos los casos se está capacitando al alumnado para obtener una titulación que le posibilite el acceso al mundo laboral y si logran acceder, tienen poca estabilidad laboral. Marchesi lo señala (2003: 9): *“A pesar de que un relativo porcentaje de los alumnos que fracasan en sus aprendizajes tienen posibilidades de inserción laboral, sus dificultades para progresar profesionalmente y para hacer frente a los cambios sociales y laborales son mucho mayores”*. En el momento actual por la situación de crisis económica que estamos viviendo, este colectivo ve mermadas sus ofertas laborales.

Todas estas razones comentadas han provocado en mí un interés profesional por conocer el grado de satisfacción de los docentes de educación infantil y primaria de los cuales yo también formo parte y así poder proporcionarles con mi estudio un aporte científico que podamos materializar en la práctica docente diaria.

La mayoría de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre satisfacción de usuarios se centran en tramos de educación superior o universitaria, por ello resulta interesante continuar la labor de investigación en las primeras etapas del sistema educativo, que por otro lado de todos es conocido que en estas primeros tramos educativos es donde se sientan las bases del aprendizaje, labor que sin duda debemos a los maestros y a su buena práctica docente. Esta parece ser que está relacionada con la satisfacción que le produce el trabajo bien hecho y las relaciones satisfactorias mantenidas con los alumnos (Herranz-Bellido et al., 2007; De Frutos et al, 2007; Esteve, 1995; Torres González, 2010).

Por último y no por ser menos relevante a nivel académico, con esta investigación se contribuirá a la continuidad de investigaciones en esta etapa educativa y por otro lado a partir de los resultados obtenidos formularemos propuestas de mejora para aumentar el grado de satisfacción profesional de los maestros.

Por todo ello, después de haber realizado una revisión bibliográfica de las investigaciones que guardan relación con el tema de estudio (Frutos et al, 2007;

Marchesi, 2003; Anaya y López, 2014; Esteve, 1995; Zubieta y Susinos, 1992; Gordillo, 1988; González y González, 1993; Padrón Hernández, 1994; Anaya y Suárez, 2007, 2010), me ha parecido muy interesante y sugestivo poder realizar una investigación sobre la satisfacción de los profesores en centros educativos de educación infantil y educación primaria en zonas de León y de Galicia.

Nos hemos centrado en la satisfacción del profesorado, ya que la satisfacción es uno de los indicadores más claros de calidad en todos los modelos: Normas ISO, FUNDIBEQ, FQM, CAF, Premio Deming, Premio Baldrige, entre otros y al no poder abarcarlos todos, me he decantado por el que mejor refleja el tema: calidad es satisfacción del usuario, (Cantón, 2004, 2010). Así lo certifica también López Rupérez (1994), citado por Caballero (2002:178) calidad es “la satisfacción de las necesidades y expectativas de los clientes” y siguiendo a Deming (1981), que afirma que la calidad consiste en la contribución a la satisfacción de las necesidades de los clientes.

Para finalizar con la justificación de la elección del tema, decir que hemos tenido presente que conseguir la calidad en el sistema educativo es una de las máximas de la nueva Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Con nuestro estudio obtendremos una imagen del grado de satisfacción o insatisfacción que tienen todos los docentes que forman parte de la comunidad educativa de los centros objeto de estudio, con el fin de mejorar la calidad de la educación en la medida de lo posible.

1.2. La actualidad del tema

El número de investigaciones sobre la satisfacción de los usuarios de los centros educativos se ha incrementado de forma considerable. (Torres González y otros, 2010; Sánchez Lissen, 2009; Rojas y otros, 2008; Iznaola y Gabriel, 2008; Matud Aznar y otros, 2002). “*Las perspectivas de análisis y las metodologías utilizadas son muy diversas; unas se basan en las aportaciones de la Psicología, mientras que otros lo hacen desde Pedagogía o la Sociología*” (Zubieta y Susinos, 1992:11). De todas formas el objeto de estudio y la

problemática es común: la satisfacción e insatisfacción de los profesores como usuarios de los centros educativos.

El constructo “satisfacción” no es una dimensión simple o elemental, sino que la mayoría de los autores reconocen en ella su carácter multidimensional en el que percibimos un componente genérico o global, además de otros estados generados por factores bien identificados y bastante comunes en la investigación sobre el tema. Así la satisfacción general podríamos entenderla, como “*un estado personal espiritualmente gratificante*” (Sáenz y Lorenzo, 1993). A ese estado genérico contribuirán factores más específicos que aportarán a la satisfacción general el resultado de una evaluación entre la realidad percibida y las expectativas que tienen los usuarios del sistema educativo.

A continuación veremos varias definiciones de lo que los diferentes autores entienden por satisfacción para irnos introduciendo posteriormente en la definición de satisfacción laboral o profesional eje de nuestro estudio. En la tabla elaborada al efecto, podemos observar como no hay unanimidad al definir la satisfacción. Así aparece ligado al clima, como una emoción, relacionado con las expectativas de cubrir las necesidades personales, o bien como una actitud.

Tabla nº 1: Definiciones de satisfacción.

Autor	Definición	Fuente
Figueroa (1999: 460)	<i>“Una persona satisfecha es aquella que se siente feliz, autorrealizada y productiva en la vida, tiene claridad en su identidad y sabe que es lo que quiere y puede obtener, manifiesta gusto y agrado por lo que hace (...)”.</i>	Psicología de la adolescencia, Tomo II. (1ª Ed.). San Salvador, El Salvador.
Carrión y cols. (2000)	La satisfacción es <i>“la valoración cognitiva personal que realiza la persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable”.</i>	Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. Anales de psicología 2000, vol. 16, nº 2, 189-198
(González Tirados, 1991).	La satisfacción en general, aparece ligada al clima de una organización entendido como <i>“el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el</i>	Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria. Universidad de Cádiz.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

	<i>clima organizativo que percibe, constituyen la base de su satisfacción profesional”.</i>	
Zubieta y Susinos (1992:13)	Concluyen que <i>“La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral” (Teoría de las necesidades sociales).</i>	<i>Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.</i> Madrid, CIDE
Caballero (2003:203)	<i>“La satisfacción como una actitud o variable personal integradora en la que la conducta del sujeto es resultado del acuerdo y expresión armónica entre su pensamiento y sus sentimientos, produciendo así una reacción orgánica de equilibrio y de bienestar, traducida, por tanto, no sólo en su salud corporal sino también mental”</i>	Satisfacción de los secretarios de centros educativos. RELIEVE, v. 9, n. 2, p. 198-235.

Fuente: Elaboración propia basado en la bibliografía.

En la tabla anterior hemos visto varias de las diferentes definiciones del constructo satisfacción comprobando como cada autor aporta su propia definición del término, lo mismo parece acontecer al analizar las diferentes definiciones de satisfacción profesional. Así que en la actualidad podemos decir que tanto la satisfacción como la satisfacción profesional no cuentan a la hora de definir las con una definición universal.

En la siguiente tabla veremos algunas de las definiciones de lo que los diferentes autores entienden por satisfacción profesional, para ver cómo está la actualidad del tema. Citaremos solo algunas ya que la satisfacción profesional del docente la abordaremos de un modo más amplio en el capítulo II de esta tesis doctoral. De este modo nos iremos introduciendo en nuestro objeto de estudio, la satisfacción del profesorado de educación infantil y primaria.

Tabla nº 2: Definiciones de satisfacción profesional.

Autor	Definición	Fuente
Padrón (1995: 4)	<i>“La satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal”.</i>	Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
Pollicino (1996) Citado por Padilla y otros (2008:845)	<i>“La satisfacción es entendida como el grado en que los docentes perciben que la institución les asegura un clima de respeto a su autonomía y a las relaciones colegiadas. Por lo tanto, se consideraron relevantes como condiciones del entorno: la valoración que tienen los profesores de la libertad académica</i>	<i>The Annual meeting of the American Educational Research Association, Nueva York.</i>

	<i>en aspectos docentes y en la participación en decisiones que afectan su actividad profesional”.</i>	
Anaya y Suárez (2010:283)	<i>“La satisfacción laboral se entiende como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo; esto es, refiere a cómo la gente se siente en relación con sus trabajos o con los diferentes aspectos de sus trabajos. En definitiva, al grado en el que a uno le gusta su trabajo “</i>	REOP. Vol. 21, Nº 2, 2º Cuatrimestre, 2010, pp. 283-294
Blue y Naylor (1977) Citados por Figueroa (1999:461)	<i>“La satisfacción en el trabajo es una actitud general, resultado de muchas actitudes específicas en esos campos: factores propios del trabajo, características individuales y relaciones fuera del lugar de empleo”.</i>	Psicología de la adolescencia, Tomo II. (1ª Ed.). San Salvador, El Salvador.

Fuente: Elaboración propia basado en la bibliografía.

Como veníamos diciendo en la actualidad no hay una definición universal de satisfacción laboral o profesional, si no que cada autor va realizando una propia para su investigación. Así observamos como la satisfacción profesional es percibida como una actitud, una emoción o un sentimiento y una percepción.

Desde el campo educativo también se han realizado definiciones respecto a la satisfacción e insatisfacción profesional aludiendo a términos como el malestar de los docentes, la angustia de los enseñantes entre otros (Fierro, 2001; Esteve, 1994; Marchesi, 2012; Fierro, 1991).

Después de la revisión de las investigaciones relacionadas con nuestro estudio la satisfacción profesional del docente, podemos decir que éstas, en la actualidad tratan de comprender si los determinantes de la satisfacción residen en la naturaleza del trabajo en sí, en las variables inherentes al profesional o si es resultado de las interacciones establecidas entre el profesional y las especificidades de su contexto de trabajo, como las interacciones sociales, el clima, el introducir en la enseñanza nuevos recursos y metodologías (Sánchez, Fuentes y Artacho, 2007; Tejero y Fernández, 2009; Ramírez y D’Aubeterre, 2006; Caballero y Mata, 2002; Anaya y Suárez, 2006; Baelo, 2011; Anaya y Suárez, 2010; Anaya y López, 2014).

Las afirmaciones más fundamentadas (Frutos y otros, 2007; Ramírez y D'Aubeterre, 2006; Caballero y Mata, 2003; Anaya y Suárez, 2007) se han establecido en torno a las consecuencias de la satisfacción en el trabajo, que parecen ser de gran importancia para la organización en términos de la productividad, eficacia, absentismo, clima y para el trabajador en términos de salud y bienestar en general. En educación como en otros ámbitos, la satisfacción genera mejores resultados y clima agradable.

Como venimos comentando, en la actualidad la satisfacción profesional es un tema de vital interés para aquellos a los que se preocupan por la calidad de vida en el trabajo y del éxito de la organización, por lo que hay gran acumulación de resultados empíricos que debido a las metodologías de investigación utilizadas en los diferentes estudios, normalmente de naturaleza transversal, se pueden hacer pocas afirmaciones de naturaleza causal sobre el tema (Frutos y otros, 2007; Anaya y Suárez, 2007; Caballero, Fernández y García, 2003; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008).

Si tenemos que decir que en los últimos años comienza a aparecer algún estudio longitudinal, como el realizado por Anaya y López, 2014, que al comparar los datos obtenidos en su investigación del año 2003-04 y 2012-13, obtenidos de una muestra a nivel nacional de 4375 profesores, nos aporta que la satisfacción laboral del profesorado ha disminuido en torno a un 23,25%, que están más satisfechos los profesores de las etapas inferiores como infantil y primaria, que los profesores noveles están más satisfechos que los que cuentan con más años de servicio y que con respecto al género, están más satisfechas las mujeres.

Con estos estudios lo que se pretende es conocer la satisfacción del profesorado para mejorar en base a la satisfacción del docente la calidad de las organizaciones educativas y conseguir la calidad de la enseñanza. Como afirma Anaya (2014:119) *“el conocimiento actualizado de la satisfacción laboral de nuestro profesorado es la base de actuaciones fundamentadas en pro de su mejora constante, que debe ser pretendida por todos los responsables del sistema educativo si, verdaderamente, el objetivo a perseguir es la mejora constante de la calidad educativa”*.

En definitiva con la mejora constante del profesorado que entre otros modos se puede conseguir con su formación permanente, se pretende alcanzar la calidad educativa dentro de la organización escolar. Pero para que se dé la consecución del éxito de la organización tenemos que tener en cuenta siguiendo a Gairín (2000:37) que *“las personas no se forman y desarrollan solamente para satisfacer los fines de la organización delimitados y prescritos sino para ampliar su función”*, dicho de otro modo, esto nos lleva a modificar los sistemas de formación y posiblemente con ello se consiga que los profesionales de la educación acudan más satisfechos a su puesto de trabajo y se consiga *“el bienestar docente”*.

Como acabamos de comprobar con lo visto hasta ahora hay varias líneas abiertas sobre la satisfacción laboral de los docentes: insatisfacción-satisfacción en el trabajo, el malestar docente, condiciones de trabajo y clima organizacional, entre otros; como decíamos en un principio la mayoría de ellas se centran en la crisis de la profesión docente y en el malestar de los docentes (Esteve 1994, 2005, 2009). Así lo corrobora Alfredo Fierro en su investigación sobre el malestar docente *“En el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado el "malestar de los docentes" ha pasado a constituir un lugar común. Apenas hace falta decir que la principal base de este malestar es ambiental, ligada a las circunstancias mismas de los enseñantes, a las presiones que recaen sobre ellos. Nunca como ahora habían estado sometidos a demandas tan intensas, complejas y, a veces, contradictorias por parte de la Administración, de los alumnos, de los padres, de la sociedad en general”* (Fierro, 1991:235).

No obstante, hay una línea nueva de investigaciones que se orientan hacia la consecución del bienestar profesional. Así Marchesi nos dice que la consecución del mismo no es un estado de ánimo al que puede acceder cualquiera que se lo proponga, sino que es *“el resultado de un conjunto de factores interactivos, unos internos y otros externos al docente, cuya confluencia condiciona su satisfacción profesional”* (Marchesi 2012:9).

Además Marchesi (2007) argumenta que los profesores deben de reconocer que el acierto en su actividad profesional y su satisfacción en ella, dependen en gran medida del cultivo de sus fortalezas y de su equilibrio emocional. Ya que las emociones ocupan un papel determinante en la satisfacción profesional de los docentes, por lo que es necesario preocuparse por su bienestar emocional. (Perandones y otros, 2010).

Por ello nosotros pretendemos con nuestra investigación contribuir a la mejora laboral de los docentes, abordando el tema de la satisfacción profesional partiendo desde una concepción humanista donde destacan autores como Abraham Maslow (1908-1970) y Carl Rogers (1902-1987) entre otros y centrándonos en la psicología positiva que se basa en las emociones positivas y fortalezas humanas donde los individuos son sujetos activos de su evolución, siguiendo a Albert Bandura (2006:176) que nos confirma que *“las personas son los actores principales en el proceso de coevolución”* y que en (2011) relaciona su Teoría Social Cognitiva (TSC) con la Psicología Positiva basándose en la necesidad de construir fortalezas y resiliencia ampliando el marco teórico de la Psicología Positiva desde una fundamentación en la TSC.

Para conseguir los objetivos propuestos con nuestra investigación también tendremos en cuenta las aportaciones de autores como Seligman y Csikszentmihalyi (2000:5) que afirman que el objetivo de la psicología positiva es *“catalizar un cambio de enfoque de la psicología desde la preocupación en solucionar únicamente las cosas que van mal en la vida, a construir cualidades positivas”* citados por Salanova y López-Zafra (2011:341), dejando así de centrarnos en el malestar psicológico de las personas y grupos sociales y abriendo camino a un nuevo paradigma planteado por la Psicología positiva que se centra en las fortalezas humanas. También tendremos en cuenta a Diener (2000) que señaló a este respecto que *“las fortalezas humanas son específicas de un contexto y están culturalmente determinadas”*, Salanova y López-Zafra (2011: 341) al intentar determinar un listado de estados subjetivos positivos.

Estos autores Seligman, Csikszentmihalyi y Diener, entre otros han contribuido a determinar un listado de estados subjetivos positivos, referido a *“las raíces de la psicología positiva”*, (2011:341) donde enumeran entre otros

términos, el trabajo satisfactorio para contribuir al desarrollo de la psicología positiva. Por lo que con nuestra investigación contribuiremos a realizar aportaciones dentro de este nuevo paradigma de la psicología al proporcionar una serie de propuestas de mejora para conseguir la satisfacción profesional de los docentes de educación infantil y primaria.

Viendo hasta aquí como está la actualidad del tema que nos ocupa, la satisfacción del profesorado de infantil y primaria intentaremos con nuestra investigación además de lo mencionado en el párrafo anterior, incrementar las experiencias y emociones positivas de los docentes y conseguir la satisfacción con la vida y el desempeño profesional.

2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En el punto que nos precede hemos hecho explícitas las motivaciones de tipo personal, académico y profesional que nos han llevado a realizar esta investigación además de comentar en que situación está la actualidad del tema. En el presente punto desde un planteamiento más científico intentaremos determinar y explicar la problemática en la que pretendemos profundizar.

El objetivo de nuestra investigación no sólo se relaciona con conocer el grado de satisfacción o insatisfacción profesional de los maestros de educación infantil y educación primaria, sino que explícito en el mismo va lo que en última instancia se pretende conseguir para contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Por ello y a través del desarrollo de una fundamentación teórica, vamos a intentar ofrecer una visión de conjunto y complementaria, de la situación actual de la satisfacción profesional de los docentes de educación infantil y de educación primaria y de las variables o factores que se encuentran directamente relacionados con nuestra investigación. Una vez realizada la revisión de los principales estudios desarrollados en los últimos años, trataremos de sintetizar las variables, que a nuestro juicio consideramos más relevantes para comenzar con el desarrollo de nuestra investigación.

Nuestro propósito se centra en conocer la situación real del grado de satisfacción o insatisfacción de los maestros de los centros de educación infantil y de educación primaria de una muestra representativa para mejorar la calidad de la enseñanza. Para ello observaremos y preguntaremos debido a la pluridimensionalidad del tema en cuestión, tanto por las vivencias personales que cada sujeto tiene sobre el objeto de estudio como por las sensaciones y percepciones que tienen acerca del mismo.

El objetivo principal de nuestra investigación se encuentra relacionado con el grado de satisfacción profesional de los docentes que tiene lugar en su desempeño profesional, en la participación en el centro docente y en las interacciones llevadas a cabo con los miembros de la comunidad educativa es decir; con su nivel de satisfacción alcanzado después de estas experiencias y por otro lado con proporcionar propuestas de mejora en función de los resultados para aumentar su grado de satisfacción y conseguir el “bienestar docente”.

El inicio de toda investigación está supeditado a la formulación de unas preguntas que dan origen al desarrollo de unos objetivos que pretendemos alcanzar con el transcurso de la investigación.

En nuestro caso las preguntas que nos han llevado a plantearnos el desarrollo de esta investigación quedarían formuladas en los siguientes términos:

¿Están los maestros de una muestra representativa de la provincia de León y de la provincia de Ourense satisfechos con su desempeño profesional?

¿Con qué aspectos están más satisfechos? y ¿Con cuáles más insatisfechos?

Partiendo de estas preguntas nos hemos planteado un objetivo general y unos objetivos específicos que detallamos a continuación y que hemos pretendido alcanzar mediante el desarrollo de nuestro estudio:

2. 1. Objetivo general

1- Conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los maestros de los centros de educación infantil y educación primaria de una muestra representativa de León y Galicia para mejorar la calidad de la enseñanza.

2. 2. Objetivos específicos

Para la consecución de este objetivo más general hemos diseñado una serie de objetivos, más concretos, que nos permitirán, en su conjunto, alcanzar el objetivo global de esta investigación:

a. Conocer el grado de satisfacción profesional de los maestros/as de educación infantil y educación primaria de una muestra representativa de León y Galicia con las siguientes dimensiones:

- Desempeño profesional.
- Participación en el centro docente (organización y funcionamiento).
- Interacciones sociales con alumnos/as, compañeros/as Padres/madres y la administración educativa.

b. Proporcionar propuestas de mejora en función de los resultados para aumentar el grado de satisfacción de los docentes.

3. ESQUEMA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Para desarrollar nuestra investigación la hemos enfocado desde cuatro fases, con carácter integrado, desechando así la estructura lineal.

Siguiendo las aportaciones de Buendía, Colás y Hernández (1988) y Kerlinger (1988), en las que alegan que una investigación debe cumplir unos determinados requisitos relacionados con su validez (exactitud de la interpretabilidad de los resultados

y generalización de sus conclusiones), fiabilidad (consistencia y replicabilidad de los métodos, condiciones y resultados) y sistematización.

Para que la investigación que hemos realizado se considere sistemática, es decir según Bochenski (1981:30) que además de los detalles conozcamos las relaciones de los contenidos, hemos adoptado el método científico, que en nuestro estudio se ha sintetizado en las siguientes fases:

a) Identificación del área problemática
b) Fundamentación teórica y planificación de la investigación
c) Investigación empírica y desarrollo del trabajo de campo
d) Realización del informe con los resultados

Una vez conocidas las fases que han guiado el desarrollo de nuestro estudio creemos interesante profundizar de una forma sintética en el contenido de las mismas.

a) Identificación del área problemática

En esta fase hemos recogido información sobre el área de estudio para poder realizar un encuadre teórico y empírico del problema objeto de estudio.

El estudio sobre la satisfacción del profesorado de los centros de educación infantil y educación primaria, no es un campo de conocimiento nuevo ni inexplorado, por lo que nuestro estudio tiene en cuenta los trabajos existentes, (Anaya y Suarez, 2007, 2010; Zubieta y Susinos, 1992; Padrón Hernández, 1994; Gordillo, 1988; Álvarez y Cols., 1992; González y González, 1993; Extremera y Cols., 2005; Luque de la Rosa y Carrión, 2013, Anaya y López, 2014) tratando de no volver a investigar sobre lo mismo o no aportar nada nuevo por estar suficientemente investigado, por eso nuestro planteamiento se cimienta en la necesaria revisión en torno al tema objeto de estudio. Esta fase nos va a permitir elaborar un esquema-guía de la fundamentación teórica y del posterior trabajo empírico.

Para llevar a cabo este planteamiento, hemos realizado una revisión de las principales bases de datos (TESEO, ISOC, REDINET, CERUK,...) sobre aquellas investigaciones y desarrollos teóricos, relacionados con la satisfacción de los usuarios de los centros de educación infantil y de educación primaria y llevados a cabo en los últimos años para evitar incidir en nuestro estudio sobre aspectos suficientemente trabajados.

También hemos consultado diferentes recursos bibliográficos en formato estándar y electrónico para obtener una visión global, de conjunto sobre el entramado en el que se fija nuestra investigación.

Somos conscientes de la dificultad que supone reflejar en un estudio la totalidad de publicaciones desarrolladas sobre la satisfacción del profesorado de educación infantil y educación primaria. No obstante, hemos tratado que en él se refleje la situación actual y real de nuestro campo de investigación.

b) Fundamentación teórica y planificación de la investigación

Tras el complejo trabajo de revisión de la información, seleccionamos la información más relevante y cercana a nuestro tema de estudio evitando la acumulación de informaciones provenientes de campos diferentes para no desviarnos de nuestro objeto de estudio.

De esta forma con la información obtenida desarrollamos una fundamentación teórica que ha pretendido ser lo más amplia y actual posible, teniendo en cuenta los condicionantes existentes, que nos han servido para realizar una planificación y planteamiento de nuestra investigación.

Una vez planteado el objeto de la investigación procedimos al desarrollo del objetivo general y específicos que se buscaban alcanzar en el transcurso de la misma.

c) Investigación empírica y desarrollo del trabajo de campo

En esta fase hemos diseñado la investigación, seleccionado el instrumento, lo hemos construido, validado y aplicado a la muestra participante para recoger los datos necesarios para el desarrollo de nuestro estudio.

La recogida de datos se realizó siguiendo el diseño previo e intentando disminuir al máximo la presencia de variables extrañas que pudieran desvirtuar nuestra investigación. Partiendo del planteamiento metodológico desarrollado se establecieron los indicadores y dimensiones a medir, así como las poblaciones objeto de estudio, retomando las revisiones realizadas de otros trabajos.

El instrumento utilizado (cuestionario) nos han permitido recoger información desde el enfoque cuantitativo de la muestra participante en el estudio. Esta muestra estaba constituida por maestros de educación infantil y educación primaria nóveles y expertos que imparten docencia en centros de educación infantil y educación primaria existentes en la Comarca de Valdeorras y en la Comarca del Bierzo. La composición de la misma se explicará más adelante profundizando en lo referente a su selección y representatividad.

Los análisis de los datos obtenidos se han desarrollado en función de las dimensiones descritas en el planteamiento del estudio conformando un importante volumen de datos que nos ha permitido la posterior triangulación y contraste de los mismos con la finalidad de matizar y enriquecer nuestra investigación.

d) Realización del informe con los resultados

Una vez obtenida la información, hemos realizado un proceso de síntesis de datos y extracción de las principales conclusiones del estudio. Las conclusiones desarrolladas las hemos basado tanto en los datos obtenidos y analizados como en la interpretación y generalización de los mismos según las investigaciones desarrolladas con anterioridad.

También hemos reflexionado sobre el propio proceso realizado, señalando algunas de las posibles limitaciones que se han encontrado en el desarrollo de la misma y

dejando la investigación abierta a futuros estudios que podrían dar continuidad a la labor iniciada con la presente tesis.

4. ESTRUCTURA DE LA TESIS

Después de justificar el interés del trabajo y de haber presentado los objetivos del mismo, a continuación explicaremos como se estructura el contenido que dará lugar al desarrollo de la presente tesis doctoral, comentando brevemente los contenidos del documento como paso previo al inicio de la investigación.

ESTRUCTURA DE LA TESIS
I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN
II. MARCO TEÓRICO
III. DIMENSIÓN EMPÍRICA
IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. ESTUDIOS FUTUROS

En primer lugar comentar que en todo momento se ha pretendido dotar de globalidad al trabajo de investigación, intentando que además de los detalles conozcamos las relaciones de los contenidos. No obstante este tratamiento unitario no nos impide identificar y señalar las diferentes partes que configuran nuestro estudio.

De forma general podemos decir que nuestra investigación está distribuida en cuatro partes: La primera la conforma el marco general de la investigación, la segunda está compuesta por el marco teórico que comprende los capítulos I, II y III, la tercera parte por el trabajo empírico, integrada por los capítulos IV, V y VI. Por último la cuarta parte está configurada por las conclusiones y propuestas, está desarrollada en los capítulos VII y VIII. A esta última parte añadimos un último capítulo el IX, donde señalamos las limitaciones de nuestro estudio y las líneas para nuevas investigaciones.

En el Marco Teórico dentro de los capítulos hacemos un acercamiento general a la situación de partida de nuestro estudio mientras que a lo largo de cada uno de ellos procuramos recoger toda la información específica de nuestro campo de estudio.

Respecto al desarrollo de la dimensión empírica parece ocurrir lo mismo el capítulo IV recoge lo relativo a la planificación de la investigación, para en el capítulo V proceder a analizar e interpretar los resultados del estudio.

En la última parte de la investigación configurada por los capítulos VI, VII y VIII, mostramos las conclusiones del estudio y las propuestas de mejora. A su vez comentamos las limitaciones del estudio y proponemos líneas para nuevas investigaciones.

Para finalizar el estudio añadimos todas las referencias bibliográficas que hemos utilizado en el desarrollo de esta investigación y por último incluimos los anexos.

II. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I – LA CALIDAD EN EDUCACIÓN

1. CONCEPTOS AFINES

La relación de la satisfacción con la calidad es unívoca ya que algunas de las más conocidas definiciones de calidad incluyen la satisfacción como descriptor de la misma: “*Calidad es la satisfacción del cliente o usuario*” (Cantón, 2004). Por ello dedicamos este capítulo a la delimitación conceptual de la satisfacción y los términos afines desde su relación con la calidad. En primer lugar la eficacia.

1.1 Eficacia

La eficacia es un concepto de vital interés dentro de una organización, sobre todo cuando se pretende conseguir la calidad dentro de la misma y por consiguiente la satisfacción del cliente o usuario. Si trasladamos esto al campo educativo, los docentes estaríamos educando con eficacia si conseguimos el desarrollo integral del alumnado cumpliendo los objetivos previamente marcados para la consecución de los estudios, independientemente del uso que hayamos hecho de los recursos disponibles. Lo cual proporcionaría satisfacción al profesorado al ver disminuido por un lado el fracaso escolar y por otro lado el aumento del alumnado que lejos de abandonar los estudios en la enseñanza obligatoria continúa formándose en la educación superior.

Si nos aproximamos al estudio del término fijándonos en la definición que hace del mismo el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)¹, vemos que eficacia lejos de tener un origen vulgar, procede del latín *efficacia* y la define como la capacidad de alcanzar el efecto que se espera o se desea tras la realización de una acción.

La eficacia es un término que suele confundirse con el de eficiencia, término que también comentaremos, en un primer contacto con el mismo diremos que la eficacia

¹ Consultado el 16 de abril de 2012 en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=relevante difiere de la eficiencia en el sentido que la eficiencia hace referencia en la mejor utilización de los recursos, en tanto que la eficacia hace referencia en la capacidad para

alcanzar un objetivo, aunque en el proceso no se haya hecho el mejor uso de los recursos.

A la hora de definir lo que es la eficacia además de la aportación dada por la RAE, tendremos en cuenta las aportaciones que sobre el término hacen algunos autores:

Aunque a la hora de definir el concepto de eficacia hemos de tener en cuenta que en la actualidad no se cuenta aún con una única definición del término si no que cada uno de los investigadores va aportando su propia definición de lo que es la eficacia lo cual veremos a continuación. Según Blank (1982) cada investigador ha creado su propio modelo de lo que es la eficacia organizacional y a raíz de ello van creando su propia definición del término.

A continuación veremos una tabla nº 3 explicativa con algunos de los diferentes modelos de eficacia organizacional para ver el origen de las múltiples definiciones del término.

Tabla nº 3: Modelos de eficacia organizacional según las características empleadas en su elaboración.

Modelos de eficacia organizacional de una sola característica.	<p>Características más empleadas en estos modelos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desempeño total de la organización. - Productividad. - Satisfacción del personal. - Utilidades. - Deserción del personal.
Modelos de eficacia organizacional de características múltiples.	<p>Katz, Y Kahn (1966)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Crecimiento - almacenamiento - Supervivencia. - Control sobre el medio ambiente. <p>Friedlander y Picle (1968)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Rentabilidad. -satisfacción personal. - Valores de la sociedad. <p>Carlow (1964)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Logros. - Voluntarismos. - Estabilidad. - Integración. <p>Yutehman y Seashore (1967)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición exitosa de recursos escasos y valiosos. - Control sobre el medio ambiente, <p>Duncan (1973)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Logro de objetivos, - Integración. - Adaptabilidad <p>Webb (1974)</p>

	<ul style="list-style-type: none">- Cohesión-Eficacia.- Adaptabilidad.- Apoyo.
--	---

Elaboración propia. Basado en Blank (1982).

En el cuadro elaborado podemos ver como hay dos corrientes que estudian la eficacia de una organización. Por un lado se encuentran los que emplean una sola característica para confeccionar su modelo y a la vez realizar la definición del término eficacia, por otro lado, nos encontramos con los investigadores que para definirla y confeccionar el modelo de eficacia organizacional emplean características múltiples. Tanto los modelos más primitivos que definen el concepto basándose en una sola característica, como los que añaden varias para definirlo, emplean indistintamente el concepto de satisfacción personal. Vemos pues como ambos conceptos eficacia y satisfacción, están íntimamente relacionados, es decir; un predictor de la eficacia puede decirse que es la satisfacción.

Así vemos como Barnard, citado por Blank (1982) a principios del siglo pasado, en 1938 definió eficacia en función de la obtención de objetivos de la organización, haciendo alusión a lo que es denominado el concepto clásico de eficacia relacionado con el logro de objetivos predeterminados, centrándose para hacer su definición en una sola característica de la eficacia, logro de objetivos.

Blank (1982:22) da un paso más en la definición del término con su investigación realizada en los años 80 del siglo XX en la cual nos muestra un modelo de eficacia organizacional, dentro del cual define la eficacia de una organización como *“su capacidad para innovar, integrar, ser flexible, ser eficiente y propiciar la realización de las personas en la organización, en un lapso determinado”*. Así vemos como no se centra solo en la consecución del logro de los objetivos prefijados en sí, si no que introduce la innovación, el empleo del menor número de recursos posibles y apuesta por la realización de las personas en la organización. Introduciendo en la definición de la eficacia múltiples características. Para venimos a decir que la eficacia organizacional da lugar a la realización personal y consecuentemente cuando una persona se realiza profesionalmente se siente satisfecha.

En las definiciones del término eficacia más actuales vemos que para definirla emplean indistintamente una o múltiples características que ha de tener la misma para que tenga lugar.

Según Menguzato y Renau (1991:99), *“la eficacia organizacional, se refiere al grado en el cual se logran los objetivos, centrándose en la relación outputs obtenidos y los deseados”*. Vemos pues como para conseguir la satisfacción de la organización por medio de la consecución de los objetivos prefijados hacen una comparación entre los productos de salida obtenidos y los deseados.

En la misma línea que los autores anteriores nos encontramos a Buttery y Simpson que nos dicen que la eficacia es *“la medida del grado en el que los outputs, políticas y situaciones de la organización sirven para alcanzar los objetivos fijados”* (1989:131) añadiendo a su definición además de los productos de salida, las políticas y situaciones de la organización, es decir; que también le dan importancia al clima organizacional para una efectiva consecución de los objetivos y consecuentemente obtener la satisfacción.

Reafirmandonos en lo anteriormente comentado otros dos autores, Kazt y Kahn (1977: 141) afirman que *“la eficacia es la capacidad de una organización para maximizar ganancias por cualquier medio incluyendo no solo la eficiencia técnica de sus procesos si no la dirección de los inputs y outputs del entorno, medios políticos u otros”*. En esta definición vemos que es más compleja que las dos anteriores para venir a decir lo mismo, la eficacia la definen como la capacidad de la organización para autogestionarse con el fin obtener beneficios por cualquier medio y dándole importancia a la dirección de la organización, la política de la misma así como al clima organizacional. Es decir que la consecución de la satisfacción de la organización está relacionada con la obtención de beneficios teniendo en cuenta la dirección, la política organizativa y el clima de la misma entre otros factores.

Desde otra perspectiva no centrada tanto en el ámbito de la organización, Chiavenato (1989:63) nos habla del concepto de eficacia en términos económicos, definiéndola como: *“la eficacia se refiere a la capacidad de satisfacer los deseos y necesidades de la sociedad, de los seres humanos, a través del suministro de productos,*

bienes o servicios”. En esta definición de carácter más humanista que las anteriores, vemos como el objetivo de la empresa u organización es satisfacer los deseos y necesidades de los usuarios a través del suministro de productos, bienes o servicios no centrándose tanto en la organización si no que se aproxima a la consecución de la calidad por medio de la obtención de la satisfacción del cliente o usuario de la misma.

Al analizar las definiciones de los autores citados vemos que todas ellas tienen como denominador común a la hora de definir la eficacia la correcta consecución de unos objetivos previamente fijados. Para nosotros y dentro del campo que nos compete que es el educativo, entenderíamos la eficacia educativa, como la correcta adquisición de los objetivos curriculares previamente fijados como mínimos a alcanzar por el alumnado, por cada una de las comunidades autónomas con competencias educativas. Además de la satisfacción del profesorado por haberlos logrado.

1.2 Mejora

Otro concepto de especial relevancia ligado a la calidad y a la satisfacción del cliente o usuario es el de mejora. El término mejora teniendo en cuenta la primera definición que da el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE)², hace alusión a la mejora, adelantamiento o aumento de algo. La mejora es la tendencia a corregir lo que se considera que no es de calidad o satisfactorio en una organización con el fin de superar los resultados obtenidos hasta el momento en que tiene lugar el proceso de mejora.

A continuación veremos las aportaciones que nos ofrecen los siguientes autores al concepto de mejora:

Para Juran, 1990 la mejora es *“la creación organizada de un cambio ventajoso; el logro de unos niveles sin precedente del comportamiento. Un sinónimo es avance”* (1990:27). Este autor nos transmite que para conseguir la mejora es necesario obtener

² Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

un cambio ventajoso partiendo de una organización previa, conseguir un logro que no se haya alcanzado con anterioridad, para Juran la mejora es conseguir un avance en el sistema de calidad, lo que consecuentemente traerá la satisfacción de los usuarios.

En la misma línea que el anterior Grima y Tort-Martorell realizan una definición de mejora relacionándola con la calidad, *“La mejora de la calidad es una actividad sistemática y organizada que corrige las deficiencias creadas en la etapa de la planificación”* (1995:141). Para estos autores, la mejora de la calidad es una actividad sistemática, es decir; que se ha de repetir periódicamente partiendo de una organización previa para corregir las deficiencias encontradas. Trasladando esto al campo educativo tiene similitud con la evaluación realizada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que partiendo de una planificación previa y realizando una revisión sistemática de dicho proceso, se pretende detectar las deficiencias obtenidas en el proceso de transmisión de contenidos y competencias clave por parte del profesorado y del proceso de asimilación de dichos aprendizajes por parte del alumnado para obtener la mejora del proceso y conseguir proporcionar una enseñanza de calidad y al mismo tiempo satisfactoria para ambos.

Según la ISPI (*International society for performance improvement*), citado por De la Paz Ross Argüelles *“la mejora es un enfoque sistemático para mejorar la productividad y competencia, que utiliza una serie de métodos y procedimientos, para la realización de oportunidades relacionadas con el desempeño de la gente”* (2012:36). Esta definición proporcionada por De la Paz Ross Argüelles, nos viene a confirmar lo mismo que lo comentado anteriormente, no obstante vemos como la ISPI introduce en la definición el empleo de métodos y procedimientos para conseguir mejorar la competencia y productividad que desempeñan las personas implicadas en el proceso de mejora para conseguir la calidad e inherentemente la satisfacción.

En la misma línea que las anteriores definiciones la (ISIP) *“Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela”*, considera la Mejora de la Escuela como *“un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de*

alcanzar las metas educativas más eficazmente” (Velzen et al., 1985: 48). Esta definición siguiendo a las anteriores, pretende alcanzar con el esfuerzo el cambio del proceso para conseguir como fin último la mejora de la institución escolar. Dentro de esta corriente educativa para conseguir la mejora de la misma y alcanzar la calidad y así la satisfacción, la escuela ha de ser el centro de cambio.

Al observar las diferentes definiciones del término mejora que dan los estudiosos de la calidad y la mejora educativa, observamos como la base para alcanzar la mejora es una planificación sistemática y organizada de la actividad que pretendemos mejorar.

Dentro del campo de la educación nosotros entendemos por mejora todo rendimiento satisfactorio obtenido, teniendo como base una programación sistemática de los objetivos y competencias clave a alcanzar partiendo de una correcta organización educativa. Lo cual nos proporcionará una mejora de la planificación previa de los conocimientos transmitidos por el profesorado y del rendimiento alcanzado por cada uno de los alumnos. También tiene relación con cambios para bien. Mejora supone hacer las cosas de manera que se obtengan los resultados previstos e incluso se superen.

1.3 Eficiencia

Como comentábamos al definir el concepto de eficacia, la eficiencia es un concepto de vital interés dentro de una organización ya que con él se pretende aminorar los costes de la producción para conseguir un mismo fin. A veces se suele confundir la eficiencia con eficacia, y se les da el mismo significado; y la realidad es que existe una gran diferencia entre ser eficiente y ser eficaz. Podemos definir la eficiencia como la relación entre los recursos utilizados en un proyecto y los logros conseguidos con el mismo. Se entiende que la eficiencia se da cuando se utilizan menos recursos para lograr un mismo objetivo. O al contrario, cuando se logran más objetivos con los mismos o menos recursos.

El concepto de eficiencia es procedente (del latín *efficientia*), que se refiere al uso racional de los medios para alcanzar un objetivo predeterminado (es decir, cumplir un objetivo con el mínimo de recursos disponibles y tiempo). Según el Diccionario de la

Real Academia Española (RAE)³ es la capacidad de disponer de alguien o de algo para conseguir un efecto determinado.

Al revisar las definiciones del término eficiencia, vemos que si bien los diferentes autores tienen en común a la hora de definirla el uso de menos recursos posibles para lograr un mismo objetivo o resultado deseado, no hay una definición universal del término si no que cada autor a la base comentada va incorporando aportaciones propias e incluso diferencian entre varios tipos de eficiencia.

Así vemos como Bank (1982: 22) al definir el concepto de eficiencia nos dice que esta “*se refiere a las pérdidas que ocurren en el proceso de conversión de entradas a salidas*”. Para este autor una organización será eficiente en su máximo grado cuando no tengan lugar pérdidas en el proceso de entradas y salidas.

En la misma línea que lo comentado anteriormente Spencer (1993:15) afirma que “*la eficiencia es la capacidad de hacer el mejor uso posible de los medios disponibles para lograr un resultado deseado*”. Y nos aporta que hay dos tipos de eficiencia la técnica y la económica. Los ingenieros miden la eficiencia técnica por la relación entre la producción física y el consumo físico. Cuanto mayor sea esa relación mayor será la eficiencia física. La eficiencia *económica* se da cuando el sistema produce la combinación de bienes que el público prefiere dados sus ingresos. Trasladado al medio educativo seremos eficientes si con un número de recursos reducido, que son de los que disponemos en la actualidad debido a la crisis económica en la que nos estamos viendo envueltos, obtenemos un resultado deseado, es decir satisfactorio.

Tamayo y otros (2006: 56) a la hora de definir la eficiencia nos hablan de dos tipos de eficiencia por un lado *la asignativa* que trata sobre si algo debe o no hacerse y por otro *la productiva* que se refiere al cómo debe hacerse. En definitiva lo que se busca al ser eficiente es conseguir el fin planteado empleando para ello menor número de recursos, haciendo un uso racional de los medios de los que disponemos, como venimos comentando hasta ahora.

³ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

Por otro lado Barnard, citado por Blank (1982) en 1938 definió eficiencia “*en función de la satisfacción y cooperación de los participantes en la organización*”. Centrándose para definir el término en la parte más humana de la misma, así podemos decir; una organización será eficiente si se da la cooperación entre los participantes que la integran y al mismo tiempo se da la satisfacción, lo que nos viene a decir que la eficiencia de una organización está ligada a la satisfacción y en último término lo que se pretende conseguir con ella es la calidad de la organización.

Teniendo en cuenta lo que los diferentes autores entienden por eficiencia: Uso de menos recursos para lograr un mismo objetivo. Nosotros entenderemos la eficiencia educativa como la posibilidad de obtener los máximos resultados con los medios educativos disponibles.

1.4 Rendimiento

El concepto de rendimiento aparece íntimamente ligado al de calidad al pretender conseguir un valor añadido al producto original. Así para conseguir la calidad en una institución educativa y la satisfacción de los usuarios de la misma nos guiaremos del rendimiento alcanzado por los mismos al observar las diferencias alcanzadas en el proceso teniendo en cuenta los datos obtenidos en la evaluación inicial y la evaluación final. El rendimiento va vinculado al producto, mientras la calidad vincula el proceso y el producto, por lo que es más amplia.

El Diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁴, al hacer una definición de rendimiento nos habla del concepto en términos de proporcionalidad, así nos dice que rendimiento es la proporción entre el producto o el resultado obtenido y los medios utilizados. Es decir que según la cantidad de medios de los que dispongamos y de cómo los empleemos, obtendremos un resultado proporcional que será el rendimiento obtenido. Si realizamos un buen uso de los recursos con los que contamos el rendimiento será satisfactorio.

⁴ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

Para continuar con la definición del término que nos ocupa a continuación analizaremos las aportaciones realizadas por los siguientes autores:

En primer lugar tendremos en cuenta las aportaciones de Van Horne y Wachowicz, estos dos autores realizan una definición financiera de lo que es el rendimiento (2002:94) *“El rendimiento son los ingresos que se reciben por una inversión, sumados a las variaciones en el precio de mercado, los cuales por lo general se expresan como el porcentaje del precio inicial de mercado de inversión”*. Para Van Horne y Wachowicz (2002) el rendimiento es definido como un porcentaje alcanzado después de haber realizado una inversión. Si ese rendimiento obtenido es positivo será satisfactorio.

Anteriormente hemos visto una definición de rendimiento desde el punto de vista financiero a continuación veremos que se entiende por rendimiento en el campo educativo, donde observaremos que a pesar de ser el financiero y el educativo campos distintos las definiciones del término objeto de estudio no son tan dispares.

Así vemos como Fuentes y Romero (2002), nos definen rendimiento académico como *“la relación entre lo que el alumno debe aprender y lo aprendido”*. De lo cual podemos deducir que el concepto de rendimiento está ligado al esfuerzo personal del alumno. Como comentábamos con anterioridad el rendimiento es visto como un porcentaje o producto obtenido después de dedicarle esfuerzo al aprendizaje.

Hay otros autores que si bien continúan dándonos una definición de rendimiento en términos de proporcionalidad o porcentaje, introducen la figura del docente como conductor del aprendizaje. Así vemos la definición de rendimiento que nos proporcionan Montero y otros (2007) en palabras de Tournon (1984:24) estos nos dicen que *“el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la intervención pedagógica del profesor o la profesora y producido por el alumno”*. Estos autores no perciben el rendimiento como los anteriores, Montero y otros (2007:217) dicen además del rendimiento que *“no es el producto analítico de una única aptitud”*, si no que en el proceso además del docente y el alumno intervienen otra serie de factores como los pedagógicos, institucionales y psicosociales entre otros.

En el ámbito educativo esto lo podemos apreciar al observar el rendimiento obtenido por los profesores y los alumnos después de haber elaborado los temarios, transmitir conocimiento y haber asimilado los educandos correctamente o no los contenidos trabajados. Si el rendimiento es satisfactorio se estará consiguiendo la satisfacción del profesorado, del alumnado, de los padres y de la propia institución educativa al poder ser expresado un buen rendimiento y por consiguiente la consecución de la calidad de la institución. El rendimiento insatisfactorio vendría dado por la no consecución de los objetivos y contenidos del temario. Se expresa en términos de suspenso, mientras el satisfactorio se expresa en términos de aprobado.

La calidad educativa basándonos en el rendimiento, puede ser conocida a través de las evaluaciones de diagnóstico de ámbito estatal (LOE, 2006), la evaluación individual (LOMCE, 2013) que tuvo lugar el curso académico 2014-15 con el alumnado de 3º de educación primaria o también con evaluaciones externas como las que realiza la OCDE o si desde el centro se solicita una evaluación externa empleando por ejemplo las Normas ISO. También podemos conocer la calidad de la institución con evaluaciones internas que partiendo de la administración educativa con competencias para realizarla (Comunidades autónomas u otras) solicitan la misma a investigadores cualificados en materia educativa como las realizadas por (Cantón: 2009; Cantón:2014 ; Sobrado Fernández: 2006). Con esto obtendremos datos para ver el nivel de calidad alcanzado por nuestro sistema de enseñanza basándonos en varios criterios y uno de ellos claro está es el rendimiento.

Podemos decir que en el ámbito académico el término rendimiento dado la pluralidad de los logros perseguidos por la acción educativa es multidimensional. No obstante este se ha quedado reducido en última instancia a la certificación académica, es decir a las calificaciones. Según Latiesa (1990:355) *“La identificación del rendimiento académico con las calificaciones escolares es un criterio de definición operativa”* aplicado a la educación primaria ya que en la enseñanza superior suelen centrarse en la tasas de éxito (de finalización y de tránsito).

Llegados a este punto podemos afirmar que el rendimiento académico constituye un constructo que puede ser operativizado de distintas maneras en función del significado que tiene para cada sujeto de acuerdo con su situación particular. Por ello el término es

considerado como un concepto multidimensional, relativo y contextual. Para definirlo Díaz (2000:98) se basa en los modelos económicos, que definen “*el rendimiento académico en términos de valor añadido, según el cual la calidad de una institución, se estimaría por la diferencia entre las características de entrada y de salida de los alumnos*”. Vemos pues como estos autores avanzan en la línea de los comentados anteriormente que definen rendimiento como porcentaje, proporción, expresado en calificaciones y estos últimos introducen un concepto de calidad como es el valor añadido.

Al analizar las diferentes definiciones de lo que los autores entienden por rendimiento vemos que tienen en común que a la hora de definirlo lo hacen como un constructo o un término multidimensional, el cual puede ser abarcado desde distintos puntos de vista. Desde el punto de vista educativo nosotros nos reafirmamos en que el rendimiento educativo se observa al final de un proceso de trabajo y colaboración de toda la comunidad educativa, que es expresado por medio de unas calificaciones obtenidas a raíz de una evaluación inicial del alumnado, pasando por la evaluación continua del proceso de enseñanza aprendizaje y expresado por medio de los resultados de la evaluación final.

1.5 Logro

El siguiente concepto que comentaremos a continuación dada su particular importancia al estar íntimamente relacionado con la satisfacción de los usuarios y en la misma instancia con la calidad de la enseñanza es el término Logro.

Al aproximarnos al concepto de Logro teniendo en cuenta la definición que hace del mismo el diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁵ el término Logro es la ganancia, lucro. Es decir el beneficio que esperamos obtener a corto o largo plazo de una situación o negocio emprendido.

En este sentido Fernández y Ruíz (2006) nos definen el logro empresarial como “*un*

⁵Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

factor de satisfacción con la dedicación a una empresa propia determinada en la mayoría de los casos". Esta satisfacción vinculada al logro, está relacionada con el beneficio económico y patrimonial que supone regentar un negocio rentable. Aquí el logro está vinculado con el aumento de la autoestima que produce el percibirse como capacitado para desarrollar una iniciativa empresarial en condiciones con frecuencia difíciles.

Por otro lado en el ámbito educativo se considera logro como el mínimo aprendizaje que debe construirse para que se considere alcanzado un objetivo de aprendizaje. Para Cerda (2001:38) nos dice que el logro son "*Los contenidos mínimos que se constituyen en la culminación de un proceso de desarrollo*" con lo cual se reafirma la postura anterior.

Para Ortiz (2009: 29-30) "*El logro es un objetivo que expresa el camino hacia el cumplimiento del estándar, que refleja los propósitos, metas y aspiraciones a alcanzar por el niño, desde el punto de vista afectivo (sentir), cognitivo (pensar) e instrumental (actuar)*". Con esta postura se equipara el logro al resultado que debe alcanzar el alumno al concluir cada unidad didáctica, representa las aspiraciones, los propósitos, los aprendizajes esperados, el modelo a alcanzar y la satisfacción personal que tendrá lugar al conseguirlo.

Según Ortiz (2009) hay tres tipos de logros según el contenido del aprendizaje de los alumnos, logros *cognoscitivos, procedimentales y actitudinales*. Los logros cognoscitivos son los aprendizajes esperados por los educandos desde el punto de vista cognitivo y está relacionado con el saber que tienen que alcanzar, los conocimientos asimilados o interiorizados, su capacidad de pensar y todo lo que deben conocer y comprender. Relacionados con los contenidos a aprender y las competencias a alcanzar nos encontramos los logros procedimentales donde se encuentran las capacidades y competencias clave. En última instancia se encuentran los logros actitudinales, representados por los valores lo que es denominado en última instancia la educación emocional.

Si tenemos en cuenta la intencionalidad del docente (Ortiz, 2009) hay tres tipos de logros: Logro instructivo, que es el conjunto de conocimientos y habilidades impartidas

por el docente que debe asimilar y dominar el niño en el proceso de enseñanza aprendizaje. En segundo lugar está el logro educativo, que representa el conjunto de conocimientos, habilidades, valores, destrezas. A lo que ahora se unen las competencias clave que debe asimilar el alumno. Y en tercer lugar están los logros formativos que son los propiamente curriculares.

Si observamos las definiciones del término logro que realizan los diferentes autores vemos como tienen en común que a la hora de definir lo que es logro se basan en alcanzar un fin así sería conseguir un mínimo o un fin en sí mismo. Para nosotros el concepto de logro es la consecución de unos objetivos previamente prefijados, que darán lugar a una satisfacción por parte de la comunidad educativa.

1.6 Control

Para finalizar con la definición de conceptos relacionados con la satisfacción y los términos afines desde su relación con la calidad este punto lo dedicaremos a definir el término Control.

En primera instancia veremos las aportaciones que a la definición del término se hacen desde el diccionario de la Real Academia Española, para como hemos venido haciendo hasta ahora pasar a comentar las definiciones que hacen del concepto control otros autores.

Al revisar el Diccionario de la Real Academia Española (RAE)⁶ vemos que el término Control es definido como la comprobación, inspección, fiscalización, intervención. En su esencia la palabra control es un objetivo de poder que le implica ser general y no particular.

Después de realizar una revisión de las investigaciones sobre control organizacional comprobamos que estas están agrupadas en torno a tres perspectivas que centralizan los

⁶ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

estudios sobre las organizaciones: La sociológica, la psicológica y la administrativa (Flamholtz et a. 1985).

Posteriormente las investigaciones se han ido agrupando en torno a distintos enfoques, dando lugar a 6 áreas de estudio: La perspectiva cibernética (procedente de la Teoría general de sistemas), los principios de la administración, la perspectiva psicológica, la teoría de la agencia, el estudio de casos y el enfoque contingente. (Ruíz Jiménez y Hernández Ortiz, 2007). Esto nos viene a decir que el concepto de control organizacional se ha interpretado de forma diferente a lo largo de los años.

Flamholtz (1985:47) define el control como *“los intentos de la organización para aumentar la probabilidad de que los individuos se comportan de maneras que conduzcan al logro de los objetivos organizacionales”*. Inherente a esta definición hay una visión del término control como poder e influencia. Es decir para este autor los sistemas de control son para aumentar la probabilidad de que las personas internalicen los objetivos de la organización y por lo tanto se comporten de maneras que conducen a la consecución de estos objetivos y por tanto a la consecución de la satisfacción de la organización y de los miembros que la integran al verse partícipes de dicho logro.

En la misma línea que lo comentado vemos como para Juran (2005:718) la palabra control significa *“el proceso de gestión necesario para fijar y hacer cumplir unas normas”*. Es decir con el control lo que se pretende es supervisar la producción e inspeccionar que se cumplan las normas propuestas. Se pretende asegurar que las actividades y el comportamiento de los integrantes de la organización se realizan conforme a los planes y objetivos previamente establecidos. En esta definición seguimos viendo el término control como poder y autoridad.

En la misma perspectiva que lo comentado anteriormente, contamos con una definición del término control más contemporánea, para Ruíz Jiménez y Hernández Ortiz (2007:3369) *“El control organizacional es aquel proceso, que basándose en la capacidad de influencia sobre las personas, trata de asegurar que el desempeño de los individuos, se oriente a los objetivos fijados por la organización, aplicando las medidas correctoras en cada caso”*. Es decir que ejerciendo el control se conseguirán los objetivos prefijados y al mismo tiempo la satisfacción de la organización.

Por otro lado, otros investigadores tratan de explicar el concepto de control como gestión empresarial. Si buscamos una definición del término control dentro de una empresa u organización hemos de saber que el control interno es un proceso efectuado por el consejo de administración, la dirección y el resto del personal de esa entidad, diseñado con el objeto de proporcionar una seguridad razonable en cuanto a la consecución de objetivos dentro de unas categorías. Dichas categorías pueden ser: Coopers y Lybrand (1997:150) *“eficiencia y eficacia de las operaciones, fiabilidad de la información financiera y cumplimiento de las leyes y normas que sean aplicables”*.

Una definición de control interno, según Coopers y Lybrand (1997:151) es: *“ El control interno sobre las operaciones de ventas es un proceso, implantado por el director comercial y otros empleados de la empresa, diseñado para obtener una seguridad razonable de que se están alcanzando los objetivos señalados en el presupuesto de ventas.”* Con esta nueva aportación ya no se percibe tanto el control como autoridad pero con el mismo, se sigue pretendiendo conseguir los objetivos propuestos por la organización para al mismo tiempo conseguir la satisfacción de la empresa u organización.

En el campo educativo el control organizacional, se ha desarrollado como en el resto de las organizaciones en las que dependiendo del enfoque de cada organización o la política de la empresa fluctúa entre un control externo o un control interno. En nuestro país desde la LOGSE (1990) la organización educativa está inmersa en un proceso de descentralización, cada vez se está potenciando más la autonomía de los centros aunque se fomente el empleo de un diseño curricular base común (Gairín, 2008). Es decir se está pasando de un control externo ejercido en un principio por el MECED a ejercer un control interno sobre los docentes al otorgar competencias a las comunidades autónomas, mediante la gestión oportuna de los equipos directivos de cada centro.

Con respecto a lo comentado anteriormente Gairín (2008: 75) nos dice en palabras de Rowan (1990 y 1995) que a raíz de la reforma *“se propone sustituir una concepción racionalista-burocrática de los centros donde el control de los mismos se ejerce de forma externa a través de mecanismos formales y regulaciones sobre la enseñanza, por una concepción orgánica”*. Intentando dar así mayor autonomía a los centros docentes y pasándose a gestionar pues por un control interno pretendiendo alcanzar así la mejora de

la enseñanza. Pero esto en la actualidad hemos visto que es un proceso lento. Lo cual está provocando respuestas a nivel de la comunidad educativa y concretamente a nivel del profesorado que cada vez muestra más su insatisfacción con las reformas y políticas educativas. Dando lugar a lo que se conoce como la crisis de la profesión docente (Marchesi, 2002; Fierro, 1991; Torres González, 2010).

En último lugar para finalizar con las definiciones del término control es interesante incorporar la definición de Mantilla ya que nos da una visión diferente sobre el término (2005:3) *“Control no es patrimonio exclusivo de ninguna disciplina científica. Control es control. Es una función relación que implica varios campos del conocimiento porque su aplicación no depende del control mismo si no de aquellas esferas en las cuales se hace eficiente”*. El cual nos viene a mostrar otra tendencia de las líneas de investigación que hay abiertas sobre lo que es control. Así en esta perspectiva control es percibido como una función relación.

Basándonos en lo anteriormente expuesto, vemos como el término control está íntimamente ligado a la calidad ya que puede ser utilizado como una herramienta de mejora continua de la calidad de los productos, es un conjunto de normas, procedimientos y técnicas a través de las cuales se mide y se corrige el desempeño para asegurar la consecución de objetivos y técnicas para en última instancia conseguir la satisfacción del cliente o usuario.

Al analizar las distintas definiciones del término control que hacen los diferentes autores podemos ver como lo equiparan con comprobación, supervisión, proceso para obtener una seguridad razonable de que se alcanzarán los objetivos propuestos. Para nosotros el concepto de control desde el punto de vista educativo, es un proceso de supervisión para tener la certeza de que se están consiguiendo los objetivos previamente fijados.

Una vez definidos los términos más afines al objeto de nuestra investigación procederemos a introducirnos en el siguiente capítulo de esta tesis doctoral en donde analizaremos la evolución de la calidad y la mejora educativa porque como venimos diciendo hasta ahora la calidad es la satisfacción del cliente o usuario.

2. EVOLUCIÓN DE LA CALIDAD Y LA MEJORA EDUCATIVA

En este punto estudiamos las aportaciones y definiciones realizadas del concepto de calidad por varias instituciones y por los denominados “Cinco grandes de la calidad”, al tiempo que iremos viendo cómo estos autores se fueron relacionando con la misma para a continuación ver la evolución histórica de la calidad hasta el presente siglo. En último lugar nos adentraremos en el concepto de mejora educativa y su evolución para comprobar que con la mejora educativa se busca conseguir la calidad.

Para comenzar veremos que nos aportan sobre el concepto de calidad las diferentes definiciones del término.

El diccionario de la Real Academia Española de la Lengua⁷ que nos define calidad como: "*Conjunto de cualidades que constituyen la manera de ser de una persona o cosa*". Con lo que la calidad es un conjunto de cualidades que han de formar parte de la persona o cosa que posea calidad.

Por su parte la *International Standar Organization* (ISO) (en su norma 8402), define la calidad como: "*el conjunto de características de una entidad que le confieren la aptitud para satisfacer las necesidades establecidas o implícitas*". De esto comprobamos como la calidad está relacionada con la satisfacción ya que es percibida como un conjunto de cualidades o bien como una característica que proporciona la capacidad de satisfacer unas necesidades. La OCDE (1992), define la calidad como aquella que asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta. Por lo que podemos decir que la calidad es un conjunto de cualidades, de características para satisfacer necesidades y que para conseguir la calidad se pretende asegurar la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes a los jóvenes.

Una vez que hemos visto cómo es definida la calidad por las instituciones citadas anteriormente nos introduciremos en el tema de la calidad comentando las diferentes

⁷ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

aportaciones realizadas por los llamados cinco grandes de la calidad, ellos son William Edwards Deming (1900-93), Joseph M. Juran (1904-2008), Armand V. Feigenbaum (1922-), Kaoru Ishikawa (1915- 1989) y Philip B. Crosby (1926-2001).

A continuación veremos un resumen de cómo estos autores se fueron relacionando con la calidad y la definición que de la misma hacen.

El primer autor es Deming, que fue el primero que desarrolló el control estadístico de la calidad, demostrando en el año 1940, que los controles estadísticos podrían ser utilizados tanto en operaciones de oficina como en las industriales. En la década de los años cuarenta colaboró con Japón ayudándoles a renovar y mejorar su mundo empresarial. Fruto de esta colaboración como un agradecimiento a su persona y a sus aportaciones nació el Premio Deming en 1951. Este autor de origen estadounidense destacó por las innovaciones realizadas en el mundo empresarial en Japón, sin embargo el reconocimiento a su figura en su país de origen fue tardío.

Deming a la hora de definir lo que es calidad nos dice que hay diferentes visiones de la misma según sea la opinión de un operario, ya que la buena calidad hará que siga manteniendo su trabajo; de un gerente de planta para él la calidad significa “*sacar los números y cumplir las especificaciones*” (Deming, 1989:132) y de un publicista que afirma que la calidad se consigue adaptando el producto al público. Deming afirma que la calidad de cualquier producto o servicio puede valorarse en función de muchas escalas y este puede conseguir una valoración elevada en una escala y baja en otra dependiendo de la opinión del consumidor. Este primer autor para obtener una buena calidad lo pretende obtener a través de los datos estadísticos de una empresa u organización.

El siguiente autor relacionado con la calidad en el que nos centraremos es Juran. Este autor, visitó por primera vez el Japón en 1954 y orientó el control estadístico de la calidad a la necesidad de que se convierta en un instrumento de la alta dirección. Para ello se dedicó a dar seminarios a gerentes altos y medios. Apreciándose a partir de ese momento un cambio en las actividades del control de calidad en Japón. Juran señaló que el control estadístico de la calidad tiene un límite y que es necesario que el mismo se convierta en un instrumento de la alta dirección y dijo que para obtener calidad es

necesario que todos participen desde el principio. Si sólo se hiciera como inspecciones de la calidad como se realizaban en un principio, estaríamos solamente impidiendo que salgan productos defectuosos y no que se produzcan defectos.

Juran a finales del siglo XX realiza una de las más sencillas definiciones del término objeto de estudio y define la calidad como “adecuación al uso” (1990:4). Esto quiere decir que la calidad consiste en aquellas características del producto que satisfacen las necesidades del cliente y al mismo tiempo en la ausencia de deficiencias. En definitiva Juran lo que busca es la satisfacción del cliente.

Otro de los denominados “grandes de la calidad” es Feigenbaum el cual en la década de los años 50, fue el fundador del concepto de “control total de la calidad” (CTC) al cual define como *“un sistema eficaz para integrar los esfuerzos en materia de desarrollo de calidad, mantenimiento de la calidad, realizados por los diversos grupos de la organización, de modo que sea posible producir bienes y servicios a los niveles más económicos y que sean compatibles con la plena satisfacción de los clientes”* (1996:65). Con este autor surge el concepto de *“aseguramiento de la calidad”* es decir se comienzan a interesar por la calidad del proceso dejando de centrarse exclusivamente en la calidad del producto. Siguiendo a Barrio (2004) podemos decir que Feigenbaum fue quien fijó los principios básicos del control de la calidad total, lo cual implicó que se introdujese el concepto de prevención dando lugar a mejorar a la vez la calidad del producto y la eficacia del proceso. Surgen en este momento para tal fin los denominados departamentos de control de calidad. Podemos decir en este contexto que la “calidad” no significa “mejor” si no lo mejor para el cliente en servicio y precio. En este autor vemos de nuevo como lo que se busca con el control de calidad total es la satisfacción del cliente o usuario.

Coetáneamente en el tiempo, según Ishikawa en 1946 comienza el control de calidad estadístico en el Japón. Este autor retoma el término de Feigenbaum de “control total de la calidad”, pero al estilo japonés y prefiere llamarlo “control de calidad en toda la empresa” Ishikawa (1986: 17) esto significa que toda persona de la empresa deberá estudiar, participar y practicar el control de la calidad.

En 1949, Ishikawa, se vincula a la UCIJ (Unión de Científicos e Ingenieros Japoneses) y empezó a estudiar los métodos estadísticos y el control de la calidad. Los pasos que siguió y que lo guiaron fueron: 1. Los ingenieros tienen que conocer de memoria los métodos estadísticos y cómo utilizarlos. 2. Como el Japón no tiene abundancia de recursos naturales sino que debe importarlos, es necesario que amplíe sus exportaciones produciendo productos de alta calidad y bajo costo. 3. Consideró que la aplicación del control de la calidad podía lograr la revitalización de la industria y efectuar una revolución conceptual de la gerencia.

Al buscar una definición de lo que es calidad para Ishikawa nos dice que *“la calidad empieza con la educación y termina con la educación y que el primer paso en la calidad es conocer las cualidades del cliente”*. Citado por Evans y William (2008:112). Una vez más podemos ver como también para este autor la calidad se obtiene teniendo en cuenta la satisfacción del cliente.

Otro de los cinco grandes de la calidad es, Crosby (1987) quien en la misma línea que Feigenbaum, desarrolla toda una teoría basándose fundamentalmente en que lo que cuesta dinero son las cosas que no tienen calidad, de todas las acciones que resaltan de no hacer las cosas bien desde la primera vez, de ahí su tesis de la prevención. Crosby comparte la idea de que la calidad es la oportunidad y obligación de los dirigentes, así para él *“la calidad es cumplimiento con los requisitos, no elegancia”* Citado por Evans y William (2008:109). Y para lograr el compromiso por la calidad en la alta dirección, desarrolló como instrumento el *“cuadro de madurez”* que permite realizar un diagnóstico y posibilita saber qué acciones desarrollar.

Muchas otras personas han surgido con concepciones e ideas particulares derivadas de su experiencia, pero a la vez todos coinciden en un conjunto de ideas que son básicas para que la calidad tenga un carácter total, ellas son: 1. Esta filosofía es una tarea que tiene que ser impulsada por el número uno de la organización. 2. Es un problema de todos. 3. Tiene que estar orientada al consumidor. 4. Es un proceso de mejoramiento continuo. 5. Requiere de una educación permanente, tanto de dirigentes como de trabajadores. 6. Necesita de una medición permanente que identifique cuál es el costo del incumplimiento. Para este último autor además de buscar la calidad por medio de la

satisfacción del cliente podemos comprobar cómo pretende alcanzarla por medio de tener cero defectos en el proceso de producción.

Una vez que hemos analizado las diferentes aportaciones y definiciones realizadas sobre el término de calidad originadas por varias instituciones y por los bien denominados “*Cinco grandes de la calidad*” debido a sus fructíferas aportaciones, pasaremos a conocer como ha tenido lugar la evolución histórica del concepto de calidad hasta nuestros días, observando al mismo tiempo como con la calidad lo que se ha ido pretendiendo en fin último es la consecución de la satisfacción del cliente o usuario.

La evolución histórica de la Calidad, se puede apreciar a través del análisis de sus características fundamentales, considerando seis etapas principales en su desarrollo. En un primer lugar nos encontramos con una 1º etapa. La denominada etapa “*Artisanal*” que según Alcalde (2009), abarca desde la Edad Media hasta el siglo XIX: Donde la Calidad suponía hacer las cosas bien a cualquier costo. Los objetivos que perseguía el artesano eran su satisfacción personal y la satisfacción de su comprador, no importaba el tiempo que le llevara. Aún hoy en día podemos encontrar productos que son fabricados siguiendo esta premisa, sobre todo en el sector de la alimentación. En esta etapa según Isolve (2000: 36) “*la satisfacción del cliente era la señal de que el trabajo había sido hecho a la medida de las necesidades del cliente, y de que su calidad era satisfactoria*”. De esto deducimos que se tenía una visión muy primitiva de lo que es la calidad adecuándola única y exclusivamente a la satisfacción del cliente o usuario. Como podemos observar esta primera etapa es la más larga de todas en cuanto a su evolución, ya que en la actualidad aún sigue perdurando la artesanía relacionada con la buena calidad del producto y hemos de tener en cuenta que en este periodo el único responsable de que los productos sean de buena calidad es el artesano.

Continuando con el estudio de la evolución histórica de la calidad nos encontramos con la denominada 2º etapa, está abarca el periodo comprendido desde la Revolución Industrial hasta 1930. La Revolución Industrial, desde el punto de vista productivo, representó la transformación del trabajo manual por el trabajo mecanizado. Antes de esta etapa como comentamos con anterioridad, el trabajo era prácticamente artesanal y se caracterizaba en que el trabajador tenía la responsabilidad sobre la producción

completa de un producto. En los principios del siglo XX, según Alcalde (2009:3) *“Taylor planteó la idea de separar las diferentes tareas dentro del sistema de producción, mientras unos se encargaban de planificar, otros hacían el trabajo”*. Surge el supervisor, que muchas veces era el mismo propietario, el cual asumía la responsabilidad por la calidad del trabajo. Siguiendo a Salazar y Zarandona (2007: 2) diremos que en esta etapa *“La calidad era una labor de inspección”* y se caracteriza por la aparición de los inspectores de calidad en las organizaciones, lo cual dio lugar a que los productos o piezas sin defectos se aprobaban para la venta y los defectuosos fuesen rechazados, satisfaciendo de este modo al cliente o usuario.

Después de esta serie de avances en materia de calidad nos encontramos inmersos en la crisis de los años 30 que se corresponde con el inicio de la 3º etapa. 1930-1949 de evolución de la calidad que coincide en parte con el denominado periodo de entre guerras. Donde se pudo ver como los aportes que la tecnología hacía a la economía de los países capitalistas desarrollados eran de un valor indiscutible. Sin embargo, aparecieron serios problemas con la productividad del trabajo. Este estado permaneció más o menos similar hasta la Segunda Guerra Mundial, donde las necesidades de la enorme producción en masa requirieron del control estadístico de la calidad. Según (Penacho, 2000: 116) en este periodo *“se inspecciona el 100 por 100 de los productos terminados, no siendo así en la fabricación en curso ni en las materias primas, donde se hacían muestreos con escaso rigor estadístico”*. Sin embargo a pesar de que los métodos no eran los más correctos como se vio con posterioridad, lo que se perseguía con estos cambios como fin último era la satisfacción del cliente o usuario.

Continuando introduciéndonos en cómo ha sido la evolución de la calidad a lo largo del tiempo nos encontramos con una 4º etapa. 1950-1979. La cual se corresponde con el período posterior a la Segunda Guerra Mundial en donde los Estados Unidos de América, Palom (1991:31) *“empiezan a ascender peldaños en la batalla de la calidad hasta conseguir el liderazgo total, el cual ostentarán hasta 1975”* en esta etapa, la calidad se inicia al igual que en las anteriores con la idea de hacer hincapié en la inspección, tratando de no sacar a la venta productos defectuosos. Poco tiempo después, se dan cuenta de que el problema de los productos defectuosos radicaba en las diferentes fases del proceso y que no bastaba con la inspección estricta para eliminarlos. Es por esta razón que se pasa de la inspección al control de todos los factores del proceso,

instaurándose posteriormente el control estadístico, *“originado gracias a los trabajos de investigación realizados en los laboratorios Bell”* Isolve (2000: 37). Como vemos la contribución de más significación del control estadístico de la calidad fue la introducción de la inspección por muestreo, en lugar de la inspección al 100 por ciento.

El interés principal de esta época se caracteriza por el control que garantice no sólo conocer y seleccionar los desperfectos de los productos, sino también la toma de acción correctiva sobre los procesos tecnológicos. Por lo que se podría decir que en esta época la orientación y enfoque de la calidad pasó de la calidad que se inspecciona a la calidad que se controla, dando lugar al control estadístico de la calidad (Salazar y Zarandona, 2007) abarcando desde la identificación inicial hasta la satisfacción final de todos los requisitos y las expectativas del consumidor.

Durante esta etapa se consideró que éste era el enfoque correcto y el interés principal consistió en la coordinación de todas las áreas organizativas en función del objetivo final: la consecución de la calidad. A pesar de esto, predominaba el sentimiento de vender lo que se producía. Las etapas anteriores se centraban en el incremento de la producción a fin de vender más, aquí se pasa a producir con mayor calidad a fin de poder vender lo mejor satisfaciendo así al cliente, teniendo en cuenta las necesidades del consumidor y produciendo en función de la demanda del mercado. Comienzan a aparecer programas y se desarrollan sistemas de calidad para las áreas de calidad de las empresas, donde además de la medición, se incorpora la planeación de la calidad, considerándose su orientación y enfoque como la calidad se construye desde adentro.

Continuando con el análisis de cómo ha ido evolucionando la calidad a lo largo de la historia nos encontramos con la denominada 5^o etapa, que tiene lugar en la década de los años 80. En esta etapa, la característica fundamental se centra en la dirección estratégica de la calidad, por lo que el logro de la calidad en toda la empresa no es producto de un programa o sistema de calidad, sino que es la elaboración de una estrategia encaminada al perfeccionamiento continuo de ésta, en toda la empresa. Teniendo en cuenta a Cuatrecasas (2012:577) en esta década Crosby *“introdujo el programa de mejora, tratando de concienciar a las empresas para que centraran sus esfuerzos en la necesidad de obtener mayor calidad”*. Se trataba de suprimir las inspecciones haciendo las cosas bien a la primera, por lo que esta etapa se denominó de

aseguramiento de la calidad y *“se establecieron unas normas internacionales para la garantía de la calidad y todo el personal de la empresa, incluso sus proveedores externos se comprometían en su cumplimiento”* (Salazar y Zarandona, 2007:2).

El énfasis principal de esta etapa no es sólo el mercado de manera general, sino el conocimiento de las necesidades y expectativas de los clientes, para construir una organización empresarial que las satisfaga. La responsabilidad de la calidad es en primer lugar de la alta dirección, la cual debe liderarla y deben participar todos los miembros de la organización. En esta etapa, aún la calidad era vista como una oportunidad competitiva, la orientación o enfoque se concibe como la calidad se administra.

Continuando con el estudio de la evolución histórica de la calidad nos vamos aproximando a cómo es percibida la calidad en la actualidad y es donde nos encontramos con la denominada 6º etapa. Que abarca desde 1990 hasta la fecha. La característica fundamental de esta etapa es que pierde sentido la antigua distinción entre producto y servicio. Lo que existe es el valor total para el cliente. Esta etapa se conoce como “servicio de calidad total”, donde para Cuatrecasas (2012:577) *“El concepto de calidad evoluciona hasta el concepto de gestión de la calidad total”* por lo que se dice de esta etapa que la calidad forma parte integrante de la estrategia global de la empresa (Salazar y zarandona, 2007).

El cliente de los años 90 sólo está dispuesto a pagar por lo que significa valor para él. Es por eso que la calidad es apreciada por el cliente desde dos puntos de vista, calidad perceptible y calidad factual. La primera es la clave para que la gente compre, mientras que la segunda es la responsable de lograr la lealtad del cliente con la marca y con la organización, para lo cual se busca la satisfacción del cliente. Un servicio de calidad total es un enfoque organizacional global, que hace de la calidad de los servicios, según la percibe el cliente, la principal fuerza propulsora del funcionamiento de la empresa.

Para concretar hemos visto hasta ahora la evolución histórica de la calidad dividida en seis etapas en las que se ha intentado ir satisfaciendo las necesidades del cliente o usuario , las cuales tienen sus propias características en cuanto al término calidad

referido. A partir de ahora empezaremos a centrarnos en el término de mejora educativa y su evolución para ir comprobando que con la mejora educativa lo que se persigue es conseguir la calidad.

Al hablar de mejora educativa hemos de tener en cuenta lo que es la mejora escolar, para ello veremos una serie de definiciones elaboradas por varios autores, con las que observaremos como a pesar de que todas tienen un fin común, que es conseguir de un modo eficaz la mejora de la escuela cada autor va realizando su propia definición, así la conciben como un esfuerzo sistemático, como una serie de procesos o bien como la propia capacidad de la escuela para incrementar el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar.

En primer lugar veremos la definición más reconocida que es la elaborada en el marco del *“Proyecto Internacional para la Mejora de la Escuela”* (ISIP). El (ISIP) considera la mejora de la escuela como *“un esfuerzo sistemático y continuo dirigido a cambiar las condiciones de aprendizaje y otras condiciones internas asociadas en una o más escuelas, con la finalidad última de alcanzar las metas educativas más eficazmente”* (Velzen et al., 1985: 48).

En segundo lugar vemos como Stoll y Fink (1999), nos hablan de una serie de procesos a la hora de delimitar lo que es la mejora de la escuela, así nos dicen que esta es:

“una serie de procesos concurrentes y recurrentes en la cual una escuela:

- *aumenta los resultados del alumno;*
- *centra su atención en el aprendizaje y la enseñanza;*
- *construye su capacidad de ocuparse del cambio al margen de su procedencia;*
- *define su propia dirección;*
- *valora su cultura actual y trabaja para desarrollar normas culturales positivas;*
- *cuenta con estrategias para alcanzar sus objetivos;*
- *estimula las condiciones internas que intensifican el cambio;*

- *mantiene el ímpetu en periodos turbulentos;*
- *supervisa y evalúa su proceso, progreso, logro y desarrollo” (Stoll y Fink, 1999: 88).*

Por último veremos la definición globalizadora que proporciona Murillo (2003), este autor concibe la mejora de la escuela como la capacidad que tiene la institución escolar para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar. Este autor no entiende la mejora de la escuela si no va asociada al desarrollo de la comunidad escolar. Y sus fundamentos son:

- *está centrado en la escuela;*
- *implica a todo el personal del centro;*
- *construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;*
- *está guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación;*
- *potencia el desarrollo continuo del profesorado;*
- *fomenta la capacidad de los alumnos para aprender;*
- *se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo (Murillo 2003:3).*

Una vez que tenemos conocimiento de qué es la mejora de la escuela y que en definitiva lo que se pretendía era un cambio para ir caminando hacia la calidad de la educación, observamos como hacia los años 60 surge el denominado “*movimiento de mejora de la escuela*”, como consecuencia de la reacción a las reformas de carácter curricular y organizativo impulsadas y dirigidas desde el exterior de los centros docentes que fueron la norma en todo el mundo durante esta década, conocida como del optimismo pedagógico.

En un principio se pensaba que, con conocimientos, recursos y un poco de política en el nivel de la escuela y del sistema educativo, se podría conseguir que la educación jugara un importante papel en la redistribución social. Para llevar esta empresa a cabo se

basaron en el modelo denominado IDDA: Investigación-Desarrollo-Difusión-Adopción (House, 1979):

- Investigación: para adquirir conocimientos que sirvan de base para el desarrollo.
- Desarrollo: para inventar y construir una solución a problemas operativos.
- Difusión: para que los docentes conozcan las innovaciones.
- Adopción: para incorporar las innovaciones a los centros docentes.

Se pretendía alcanzar la mejora educativa y con ello la calidad de la educación, mediante la elaboración y difusión de materiales pedagógicos que equipos de profesores universitarios y psicólogos habían elaborado y que los docentes debían aplicar. En este planteamiento no se tuvo en cuenta el apoyo de los docentes y su formación para llevarla a cabo. Durante la década de los años 70 comienza a extenderse la idea de que el ámbito educativo importante es el centro, y es en éste a donde deben orientarse los procesos de cambio. Fruto de esta etapa es la frase la escuela debe ser el centro del cambio, lema del movimiento de mejora de la escuela. Por ello en la actualidad se pretende que la elaboración y difusión de los materiales pedagógicos surjan a través de las experiencias de aprendizaje y formación continua de los propios docentes, para que con su constante renovación, se dé el fortalecimiento en las competencias profesionales (Gairín, 2000; Marchesi, 2007).

Sin embargo de lo comentado anteriormente y como sabemos en la actualidad, *“mejorar una institución no es una tarea fácil, teniendo en cuenta los problemas estructurales existentes, los relacionados con la autonomía real de los centros educativos y las inercias personales e institucionales que dificultan el compromiso colectivo, el trabajo cooperativo y la autoevaluación”* que según Gairín, (2000:36) son requisitos necesarios para la mejora.

En esta última parte del punto que nos ocupa, hemos visto como a la hora de definir la mejora escolar se pasa de centrarnos única y exclusivamente en el alumnado a intentar definirla como un proceso y por último a determinar que para que se dé la

mejora escolar es necesario implicar a toda la comunidad educativa por igual. Fruto de todo esto surgió el movimiento de mejora de la escuela que en sus orígenes para que esta mejora tuviese lugar se centró en la difusión de materiales pedagógicos realizados por personas externas a los centros educativos y que deberían de utilizar los docentes pero no se obtuvo el resultado esperado y al final se optó por producir el cambio para la mejora educativa desde dentro del propio centro educativo.

A continuación nos centraremos en un tema relacionado con la mejora de la escuela, las escuelas eficaces.

3. DE LAS ESCUELAS EFICACES A LA MEJORA DE CALIDAD

Las investigaciones sobre calidad de la educación tienen como punto de partida el denominado movimiento de Escuelas Eficaces, no obstante hay estudios previos como los estudios del clima escolar y los masivos programas de intervención educativa desarrollados a lo largo de los años 60 que constituyen algunos de los antecedentes inmediatos del movimiento de escuelas eficaces.

Una vez que hemos hecho alusión a estos estudios previos, tendremos en cuenta por consiguiente que las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa se produjeron una vez que la mayoría de los países desarrollados alcanzaron los objetivos de carácter cuantitativo en sus sistemas escolares, es decir, cuando se logró el acceso de toda la población a la educación. Una vez superados los retos de acceso y permanencia en el sistema educativo, los poderes públicos empezaron a preocuparse por el uso eficiente de los recursos y por el logro de resultados.

El origen del movimiento de Escuelas Eficaces puede encontrarse en el conocido estudio de J. Coleman et al. (1966) sobre igualdad de oportunidades educativas, que ponía de manifiesto que "la escuela no importa". La principal conclusión de este estudio apuntaba a que las escuelas, los recursos que se concentran en ellas y la forma de utilizarlos tienen una influencia muy reducida en los resultados de los estudiantes, ya que explican aproximadamente el 10% de la varianza total de los resultados. En definitiva, éste y otros estudios como el denominado modelo *input-output* o proceso-producto del rendimiento que siguieron en los años posteriores mostraban que las

diferencias entre escuelas tienen muy poco impacto sobre el rendimiento de los estudiantes, situándose el origen de esas diferencias en el *background* familiar (especialmente la clase social) de los alumnos (Gairín, 1999; Cantón, 2004).

A raíz de estas conclusiones gran cantidad de investigadores desde diversas corrientes se propusieron demostrar la falsedad o al menos la relatividad de esas conclusiones aportadas por Coleman. Estos trabajos podemos agruparlos en dos líneas: “*las escuelas eficaces y la línea de la mejora continua*” (Cantón, 1999: 519). Como veremos aunque ambas se proponían objetivos muy similares, la filosofía subyacente en cada uno era distinta: las primeras buscaban como indicadores de calidad *los productos* y se hacían grandes cambios para conseguirlos; en el segundo, incidían en *los procesos* y se determinaban cambios muy pequeños pero constantes en un proceso continuado de mejora que llegase hasta el infinito.

Otros estudios (Weber, 1971 y por Klitgaard y Hall, 1974) intentaron demostrar que la escuela sí importa, tratando de aislar los factores que inciden sobre la calidad de un centro con el fin de que, una vez identificados, se puedan implantar en otros centros y así paliar las desigualdades entre instituciones.

En el estudio de Weber, (1971) el punto de partida es el rechazo de la tesis de que las dificultades socioculturales o intelectuales son una explicación suficiente del fracaso de los alumnos de bajo *status* socioeconómico. Para ello realizó un estudio en el que vio que los resultados estaban correlacionados con las siguientes variables:

- Individualización de la enseñanza.
- Disposición de personal auxiliar para las clases de lectura.
- Cuidadosa evaluación del progreso de los alumnos.
- Altas expectativas del profesorado sobre las posibilidades de los alumnos.
- Liderazgo fuerte y atmósfera positiva entre profesores.

Por su parte Klitgaard y Hall (1974), afirmaron que si la varianza total del rendimiento escolar de los alumnos no puede ser exclusivamente explicada por las diferencias entre los alumnos (*v. gr.* aptitudes, motivación, etc.), existen razones para pensar en la posibilidad de mejorar el rendimiento en las escuelas. Los resultados no

contradijeron los hallazgos de Coleman; sin embargo, encontraron que cierto número de centros (una proporción cercana al 10 por 100) mejoraba significativamente el rendimiento una vez controlado el historial del alumno.

Así vemos como los estudios sobre Escuelas Eficaces fueron evolucionando desde los primeros enfoques de "caja negra" o input-output, pasando por los modelos de proceso-producto hasta llegar a los modelos de contexto-entrada-proceso-producto. Aquí tenemos el modelo de 5-factores de Edmonds (1982) y el modelo de escuelas inusualmente eficaces de Levine y Lezotte, (1990).

Edmonds (1982) resumió en cinco los componentes de las escuelas eficaces:

- 1) Fuerte liderazgo instructivo del director del centro, que presta gran atención a la calidad de la enseñanza.
- 2) Altas expectativas entre los profesores sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los alumnos, concretadas en la obtención, cuando menos, de los contenidos mínimos.
- 3) Una atmósfera ordenada y segura, facilitadora y estimulante tanto del aprendizaje como de la enseñanza.
- 4) Un fuerte énfasis en la adquisición de las habilidades básicas.
- 5) Frecuentes evaluaciones y controles del rendimiento que se utilizan para mejorar los programas educativos.

Según Miller (1985) después de estos estudios antes mencionados acontecieron los que él denomina estudios de segunda generación. Este denomina así al conjunto de estudios que no tratan ya de demostrar lo evidente (que existen escuelas inusualmente eficaces, una vez controlados los factores socioeconómicos e intelectuales), sino que han pasado a ocuparse de cuestiones más sustantivas, tales como la mejora de la calidad de la investigación empírica o el análisis de los procesos de cambio educativo y organizativo. Los citados estudios (Good y Brophy, 1986; Good y Weinstein, 1986; Purkey y Smith, 1985*a*, 1985*b*) relacionan los mejores niveles de rendimiento con características tales como las altas expectativas del profesorado, la flexibilidad de los agrupamientos y las actividades educativas, los sistemas de evaluación (que contienen efectos correctores sobre el programa), la implicación del director en el proceso de

enseñanza (más que su adopción de un rol administrativo) y la participación de los padres en la escuela entre otros.

En 1989, Sheerens diseñó la primera propuesta de un modelo teórico global de eficacia escolar que pone especial énfasis en el nivel de la escuela. En su concepción original surgió como un sistema de indicadores que informara acerca del funcionamiento del centro docente que considerara cuatro tipos: de contexto, de entrada, de proceso y de producto, tal y como venía haciéndose desde 1982. Él decidió centrarse en la propuesta de indicadores de proceso. De esta forma comentan que: a) pueden partir de teorías instructivas y del aprendizaje; b) no sólo reflejan lo que se sabe sino también ofrecen hipótesis que pueden orientar investigaciones posteriores; y c) reflejan elementos contenidos en tres niveles (centro docente, aula y alumno) modulados por las características de la organización y del contexto, y sus relaciones mutas. Además, avanzan un primer modelo de eficacia escolar (gráfico 1).

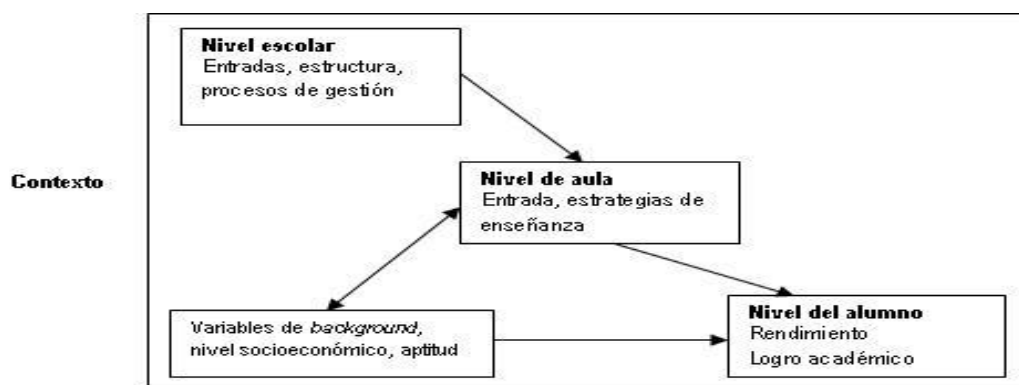


Figura nº1. Modelo primigenio comprensivo de eficacia escolar de Scheerens y Creemers (1989).

Fuente: Scheerens y Creemers (1989: 274).

Y en 1990 elaboraron lo que posteriormente se denominó Modelo integrado de eficacia escolar, el cual podemos ver detallado en el siguiente gráfico.

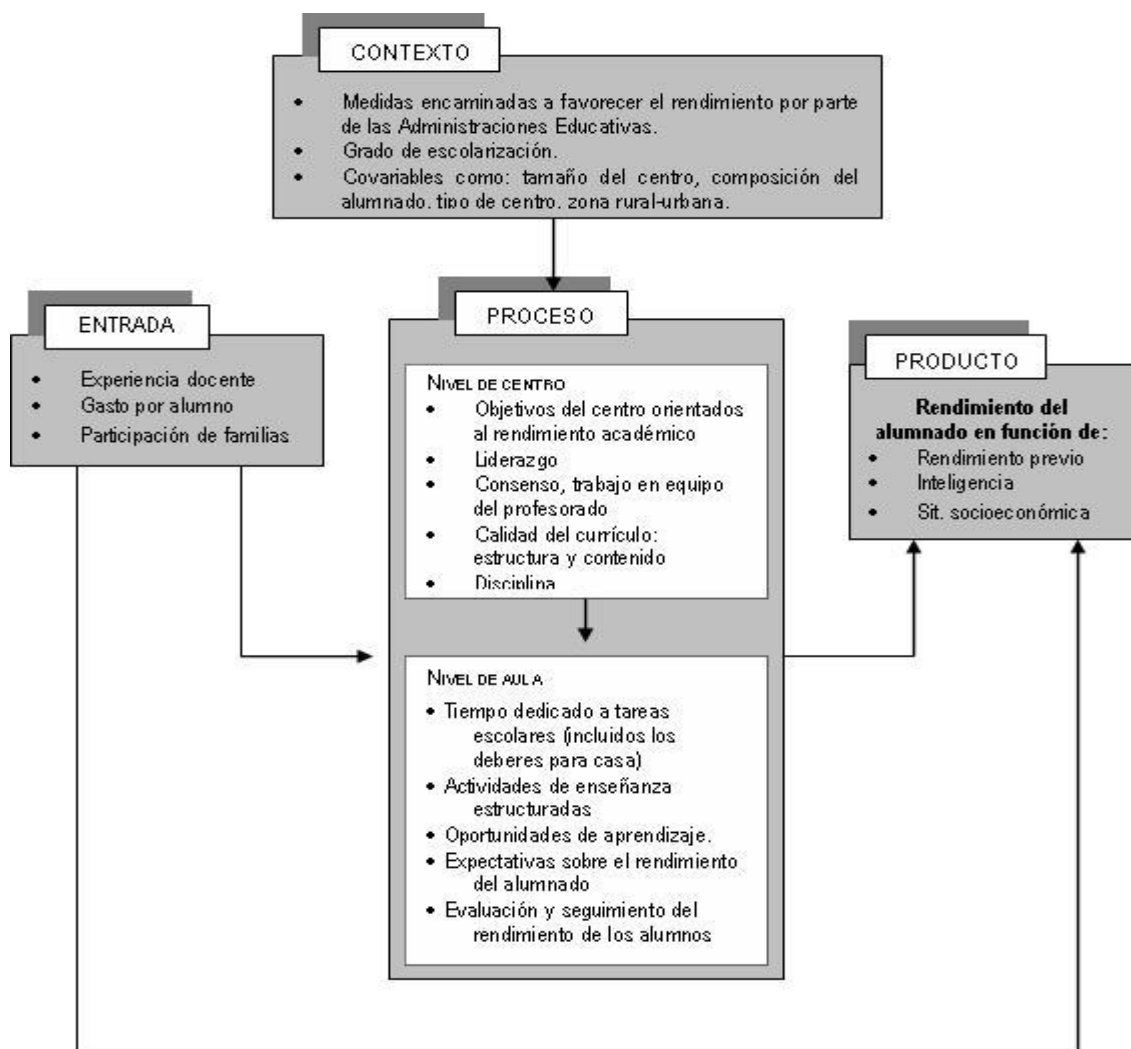


Figura nº 2. Modelo integrado de eficacia escolar de Scheerens (1990).

Fuente: Scheerens (1990:73).

Esta nueva aproximación contiene muchas analogías y algunas variaciones respecto al primer modelo. Los puntos en común son la estructura sistémica de variables organizadas en contexto, entrada, proceso y producto, y su organización multinivel. Las diferencias hacen referencia a los contenidos de cada uno de los cuadros: a los factores asociados con el rendimiento educativo ajustado, por lo que podemos decir que la eficacia en la escuela es definida por la interrelación entre esos factores (Cantón, 2004).

En el momento actual se persigue la elaboración de sistemas de indicadores de un alto nivel de generalidad. La revisión de estos estudios citados con anterioridad, tiende a mostrar de forma cada vez más clara que los procesos llevados a cabo dentro de los centros de enseñanza son factores determinantes de la eficacia de los mismos. Es decir en la actualidad se sabe que si dentro de un centro educativo se trabaja para la mejora de

la calidad, tenemos como resultado una mejora en el centro educativo que va abarcar no solo al centro educativo en sí mismo, sino a toda la comunidad educativa. Se ha pasado pues de un movimiento Teórico que abarca la línea de investigación de Eficacia escolar a uno más práctico el de Mejora de la escuela, que ha sido desarrollado por los “prácticos” de la educación (docentes, directivos, etc) (Muñoz y otros, 2001). Para cambiar la realidad existente en las escuelas más que estudiarla, que es lo que se está realizando en la actualidad con los Planes de Mejora impulsados por las administraciones públicas (Cantón, 2004a).

Hasta ahora hemos venido hablando del movimiento de las escuelas eficaces que son el punto de partida de las investigaciones sobre calidad de la educación y de cómo a partir de este movimiento se contribuyó a la mejora de la calidad y por consiguiente a la consecución de la satisfacción de los usuarios de los centros de enseñanza. En el siguiente punto nos parece oportuno tratar de determinar qué se entiende por calidad en educación en un intento de aproximarnos al término de calidad para a través de su conocimiento irnos introduciendo en la base de nuestra investigación, ya que calidad es en definitiva la satisfacción del usuario (Cantón, 2004, 2010).

4. QUÉ ENTENDEMOS POR CALIDAD EN EDUCACIÓN

Después de haber realizado una revisión del concepto de calidad, podemos afirmar que es un concepto ambiguo, *“controvertido y polisémico, sobre el cual se ha debatido su contenido explícito e implícito, lo que muestra, lo que oculta”* (Cantón, 2004a, 2004b, 2004c, 2006, 2010) y como consecuencia las definiciones de calidad varían. Lo mismo ocurre con el concepto de “calidad educativa”. Así no existe una única definición correcta de lo que es calidad y del modo en que esta se manifiesta en las instituciones educativas. Al hablar de calidad nos encontramos con un concepto relativo, impregnado de valores, variable y diverso en función de las personas, del tiempo y del espacio. Por lo que en estos momentos no puede decirse que haya una definición consolidada sobre la calidad educativa y sus procedimientos de evaluación. A pesar de ello es un tema recurrente en nuestros días, hasta el punto de que puede afirmarse que existe un “movimiento evaluativo” en el mundo de la educación (C. Ríos, 2001).

En la misma línea que lo mencionado anteriormente Cantón y otros argumentan “*Si nos encontramos un concepto en educación con significados subjetivos y polisémicos, ese es, sin duda, el de calidad*” (Cantón, 2008:122). La calidad es definida como aptitud para el uso, como algo a lo que se tiende, sin llegar a alcanzarlo, como el infinito en matemáticas. Así Cantón (2004) señala además que la calidad es como plantar una huerta: se requieren muchas tareas previas, durante el proceso y si alguna falla, no habrá resultados.

Las primeras aproximaciones al tema de la calidad educativa tuvieron lugar una vez que se logró en la mayoría de los países desarrollados el acceso de toda la población a la educación. Cuando se consiguió el acceso y la permanencia en el sistema educativo, comienza una preocupación en los poderes públicos por el uso eficiente de los recursos y por conseguir excelentes resultados.

En este sentido la OCDE (2005) define la educación de calidad como aquella que “*Asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta*”.

La calidad de la educación desde un enfoque sistémico comprende las características o rasgos de los insumos, procesos, resultados y productos educativos que la singularizan y la hacen distinguir (Garduño, 1999 y Organización de Estados Iberoamericanos –OIE-2010). Implica un proceso sistemático y continuo de mejora sobre todos y cada uno de sus elementos.

Para Mortimore, 1991 la escuela de calidad es “*la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, sociales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo*”.

Podemos decir que la calidad educativa es la cualidad (conjunto de atributos positivos y negativos) que tiene la educación. En este sentido, una educación de calidad será la proyección de cualidades (atributos positivos) establecidas como marco de referencia deseable que permita orientar los esfuerzos de la comunidad educativa. Para nosotros basándonos en la LOMCE (2013), actual ley de educación, la calidad educativa

es aquella educación que intenta paliar las desigualdades sociales dando la oportunidad de escolarización de toda la población en edad escolar estableciendo criterios de uniformidad. Es decir; además de conseguir la universalización de la educación, que esta sea inclusiva, evitando el abandono escolar y que sean cada vez más alumnos los que alcancen la excelencia académica.

Hasta ahora conocemos que la calidad educativa implica un proceso sistémico y continuo de mejora de sus elementos y que es una proyección de cualidades. Si continuamos profundizando sobre lo que es la calidad educativa, observamos que la calidad es un concepto estrechamente relacionado con el de evaluación. Si se habla de calidad es porque previamente se ha realizado una evaluación. *“Algo que tiene calidad exige una medida, compararla con un referente ideal y elaborar un juicio sobre la adecuación del objeto o sujeto evaluado al referente utilizado”* (González Galán, 2004:17).

Llegado a este punto hemos de tener en cuenta la aportación de Santos Guerra ante la presión que suelen ejercer ciertos informes de rendimiento académico que actúan como indicadores de calidad educativa, basados claro está en una evaluación previa. Este autor propone una reflexión sobre la calidad de la educación porque entiende que *“es concepto ambiguo que puede servir a fines opuestos y que generalmente no es cuestionada la importancia de la calidad, en consecuencia se oculta su verdadero sentido”* (17:2007), ya que podemos caer en el error de percibir la institución educativa como una empresa.

Después de aproximarnos al concepto de calidad y posteriormente al de calidad educativa y de comprobar que esta está estrechamente unida a la evaluación, ya que la calidad exige una medida, es de vital interés llegados a este punto de la investigación conocer cómo se mide la calidad.

5. CÓMO SE MIDE Y SE MEJORA LA CALIDAD

En el apartado que comenzamos a continuación conoceremos con qué medios contamos para medir y conocer cómo es el estado de la calidad de nuestro sistema educativo y también cómo esta puede mejorarse. Con el propósito de mejorar la calidad de la educación, recientemente el Congreso de los Diputados aprobó el 28 de noviembre de 2013, la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), que ha sido publicada en el Boletín Oficial del Estado del 10 de diciembre como Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, que como su nomenclatura nos indica con ella se persigue conseguir la mejora de la calidad de la educación en nuestro país proporcionándonos una serie de indicaciones para conseguir este fin. Por lo que podemos decir que se persigue mejorar la educación a través de la legislación educativa, con la ayuda de evaluaciones externas como las realizadas por la OCDE que nos transmite los resultados alcanzados en materia de calidad educativa por los países participantes a través de los informes PISA y como también veremos y comprobaremos a través de planes de mejora fundamentados en los modelos y normas de calidad existentes para este fin.

Siguiendo a Arancibia (1997) diremos que *“la calidad en educación es medida por sistemas de evaluación que nos proporcionan información sobre el desempeño del sistema educativo: indicadores de cómo lo está realizando el sistema educativo para alcanzar las metas propuestas y sobre el desempeño de estudiantes y escuelas”* (Arancibia, 1997:7).

En las últimas décadas en España se ha realizado un enorme esfuerzo para conseguir la universalización de la educación, un objetivo que ha requerido una elevada inversión en infraestructuras y profesorado. Este objetivo planteado inicialmente, ha sido superado con creces ya que el 97% de los niños de 3 años están escolarizados, se ha conseguido el derecho constitucional a la educación y a una enseñanza básica obligatoria y gratuita y la gratuidad se extiende al segundo ciclo de educación infantil, al bachillerato y a la formación profesional de grado medio. Esta primera etapa, cuyo objetivo era dotar a todos los alumnos de unos niveles mínimos y homogéneos de enseñanza, en general se caracterizaba por la implementación de sistemas rígidos y uniformes, con contenidos curriculares muy detallados y poca autonomía de profesores y centros docentes.

Los países que, una vez superada esta etapa, consiguen mejorar la calidad de la educación mejorando de este modo el rendimiento de los alumnos, lo hacen al pasar a una etapa de mayor madurez gracias a una modificación de las reglas de juego (MECD, 2014). En el momento actual podemos decir que los sistemas educativos avanzados entre los cuales está el nuestro, no consideran como objetivo principal dotar de un mínimo nivel de formación al alumnado en su totalidad, sino que se han planteado uno mucho más ambicioso: desarrollar al máximo el potencial de cada alumno. Lo que se obtendrá proporcionando sistemáticamente más atención a la diversidad de talentos del alumnado, favoreciendo una atención más individualizada e itinerarios más flexibles, aumentando al mismo tiempo el nivel de exigencia e incentivando el esfuerzo común por medio de la realización de evaluaciones externas estandarizadas como las que se están realizando ya en la actualidad. Otro aspecto a tener en cuenta es dotar a los centros de mayor autonomía para poder especializarse y proporcionar a la comunidad educativa una oferta más plural, con lo que se conseguirá que las familias accedan a una mayor posibilidad de elección.

Los datos analizados en el territorio español, demuestran que el sistema educativo actual es poco equitativo, caracterizado por poseer una tasa de abandono escolar temprano cercana al 25%, lo cual supone que uno de cada cuatro alumnos no continúa su formación más allá de la etapa obligatoria o no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, con la consiguiente desventaja que le supondrá en esta sociedad actual, no poseer la mínima titulación requerida para introducirse en el mundo laboral. Respecto a los resultados académicos, los alumnos españoles de 15 años obtuvieron en el estudio PISA 2012 resultados por debajo de la media de la OCDE: en comprensión lectora 488 puntos, 8 por debajo de la OCDE, en matemáticas 484, 10 por debajo de la media, y en ciencias 496 mientras que la media de la OCDE alcanzaba los 501 puntos (MECD, 2014).

En los datos ofrecidos por el MECD, se observa que el programa internacional para la evaluación de la competencia de los adultos (PIAAC), por algunos denominado PISA para adultos, nos proporciona resultados muy significativos de la población española: en una franja de edad que va desde los 16 a los 65 años de edad se obtiene 252 puntos en comprensión lectora, 21 puntos por debajo del promedio de la OCDE y 19 puntos por debajo del promedio de la Unión Europea (UE). En matemáticas, España obtiene 246

puntos; 23 por debajo del promedio de la OCDE y 22 por debajo del promedio de la UE. Situándonos con estos resultados en la última posición entre los países examinados.

Con los datos obtenidos de las pertinentes evaluaciones y las posteriores reformas del sistema educativo de nuestro país, se pretende llegar a una educación de calidad para todos y cada uno de los componentes del sistema educativo.

En las últimas décadas la calidad de la educación además de con evaluaciones externas, se está evaluando con sistemas nacionales de evaluación de calidad. En España en 1996 se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación para los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, mientras que la Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación, fundación creada por el MECD se ocupa de medir el rendimiento y acreditar al profesorado en la educación superior. Con la LOE, 2006 se dan los primeros intentos por conocer los índices de calidad de nuestro sistema educativo, valiéndose de lo que pasó a denominarse en España “*evaluación general de diagnóstico*” y se aplicaba en 4º de educación primaria y en el segundo curso de la ESO. En la actualidad con la nueva Ley de educación LOMCE, 2013 la “*evaluación individualizada*” a todos los alumnos se realizará en 3º de educación primaria y en 6º de educación primaria donde tendrá carácter informativo y orientador. Al final de la ESO se realizará una reválida, al igual que al final del Bachillerato que tendrá lugar otra reválida.

Hasta el momento las mencionadas pruebas de evaluación en España son elaboradas por todas y cada una de las comunidades autónomas que cuentan con competencias en materia de educación. Una vez que hemos visto cómo se mide la calidad en los centros de enseñanza, veremos cómo esta se puede mejorar. Para ello a continuación pasaremos a hablar de los diferentes modelos de calidad que son empleados en la mejora de la calidad educativa en educación.

5.1 Modelos de calidad

Los modelos de calidad son referencias que las organizaciones utilizan para mejorar su gestión. Los modelos, a diferencia de las normas, no contienen requisitos que deben

cumplir los sistemas de gestión de la calidad sino directrices para la mejora. Existen modelos de calidad orientados a la calidad total y la excelencia, modelos orientados a la mejora, modelos propios de determinados sectores e incluso modelos de calidad que desarrollan las propias organizaciones.

Pero la mejora de la calidad no se genera de manera espontánea; por lo que es necesario establecer una estructura de actividades en la organización con el fin de conseguir este objetivo. Este conjunto de actividades desarrolladas es lo que se denomina gestión de calidad. La forma de gestionar la calidad como hemos visto con anterioridad ha sido diferente a lo largo del tiempo, ya que las diferentes formas de entender este concepto han dado lugar a diferentes enfoques de gestión basados en la calidad, los cuales han ido incorporando aportaciones desde campos de estudio muy diferentes, como la estadística, la sociología o la psicología. Los diferentes enfoques de la calidad han evolucionado hacia una visión cada vez más global, de modo que se ha pasado de la consideración de la calidad como un requisito a cumplir en el área de producción, a tratarla como un factor estratégico (Dale, 1994).

A continuación en un intento de conocer y profundizar en cómo podemos mejorar la calidad de nuestras instituciones pasaremos a comentar de qué tratan algunos modelos y normas de gestión de calidad. El primero que comentaremos será el Modelo Europeo de Calidad (Modelo EFQM de Excelencia) aplicado a la educación.

5.1.1 EFQM

La *European Foundation for Quality Management*, (EFQM) se crea en 1988 con el apoyo de 14 importantes empresas europeas para la promoción de la calidad en Europa. La EFQM, con apoyo de la Organización Europea para la Calidad (EOQ) y la Comisión Europea, crea en 1991 un modelo de gestión de la calidad, el cual representa los criterios de evaluación de un premio para reconocer la excelencia de las empresas europeas. Es lo que se conoce como el premio europeo a la calidad (EQA), al cual subyace un modelo con una serie de criterios al que se denomina modelo EFQM de excelencia. El modelo ha sido el resultado de experiencias de empresarios europeos líderes en la gestión de empresas y de la experiencia de premios anteriores como el Deming en Japón y el Malcolm Baldrige en USA. El modelo cuenta con 9 criterios

agrupados en dos bloques homogéneos: agentes y resultados, tal como se observa en la figura 3.

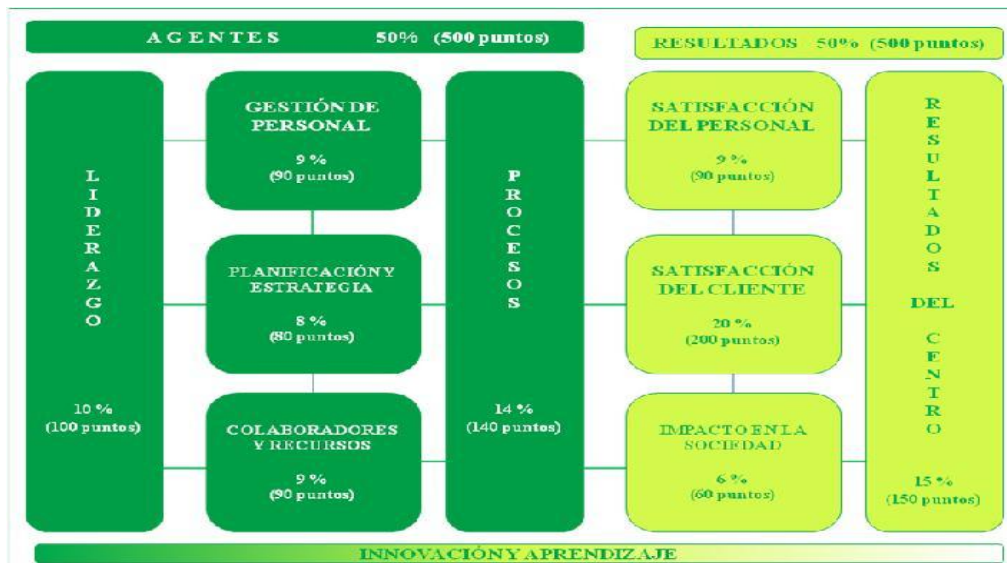


Figura nº 3: El Modelo de Excelencia de la EFQM. Fuente: Fundación Europea para la Gestión de Calidad

En el gráfico observamos cómo, en este modelo de calidad, el objetivo final es la satisfacción de las necesidades de todos los grupos implicados en la empresa, y que este concepto engloba a los clientes externos (resultados en los clientes), a los empleados (resultados en las personas), a los accionistas (resultados económicos) y a la sociedad en general (resultados en la sociedad).

Aunque ha resultado complejo la aplicación de este modelo en los centros educativos (Canton, 2004a), en la actualidad podemos observar que es funcional y eficaz, a este propósito Arrizabalaga y Landeta (2008:470) nos dicen “*Este modelo nos proporciona un marco genérico de criterios, que puede aplicarse a diferentes centros educativos o a parte de un centro educativo*”. La consecución de los resultados será posible gracias a los criterios agentes: en el Modelo se entiende por agentes facilitadores los cinco primeros criterios, en los cuales puede incidir la organización siguiendo un determinado enfoque para conseguir la excelencia en los resultados.

La lectura del modelo nos indica que, si no se ejerce a todos los niveles de la organización un liderazgo evidente y una implicación clara de la dirección a través de

una estrategia coherente, si no se gestionan adecuadamente todos los recursos humanos y también materiales, financieros, tecnológicos, así como las posibles alianzas, y si no se tienen definidos y controlados los procesos clave de la organización, entonces difícilmente se podrán obtener buenos resultados en relación con los diferentes implicados. De esta forma se establece una relación causal entre agentes y resultados.

Las flechas de retroalimentación enfatizan la naturaleza dinámica del modelo. Muestran que *la innovación y el aprendizaje* ayudan a mejorar los “agentes”, lo cual permitirá una mejora de los “resultados”. El modelo es una herramienta de gestión viva que apoya la mejora y mira hacia el futuro.

Cada uno de estos criterios se estructura en subcriterios, y estos, a su vez, en áreas a abordar. Las áreas a abordar no son sino cuestiones que la organización debe preguntarse a fin de detectar puntos fuertes y áreas de mejora. Los nueve criterios, agrupados en agentes y resultados, representan los criterios que se utilizan para evaluar el progreso de una organización hacia la excelencia y dentro del campo educativo conseguir la tan ansiada excelencia académica (Cantón, 2004a).

Después de conocer el modelo EFQM, sus fines y su funcionamiento, veremos cómo también es empleado en los centros educativos, ya que hemos seleccionado uno de los centros participantes en nuestra investigación que emplea este modelo de gestión de calidad en su centro educativo. Al mismo tiempo comprobaremos que participar en procesos de implantación de modelos de gestión EFQM, afecta a la satisfacción de los agentes más directamente implicados en la misma (Arrizabalaga y Landeta, 2008:468).

El primer contacto mantenido con el centro Diocesano “ San Ignacio”, tuvo lugar durante el mes de abril del curso 2015, al ponerme en contacto con el Director y el Orientador del citado centro para pedir su colaboración en el cubrimiento del cuestionario de satisfacción del profesorado de los maestros de educación infantil y primaria, de elaboración propia para la presente investigación, en aquel momento estaban llevando a cabo reuniones con los miembros del grupo de gestión de calidad del centro, denominado por ellos “ *Miembros del equipo de Mejora de la calidad del colegio*” para la valoración y revisión del plan de acción para la mejora llevado a cabo durante el presente curso escolar, bajo las directrices del cuestionario del modelo de

excelencia de la EFQM. Este plan que detallaremos a continuación, fue denominado *“Elaboración de un mapa principal de procesos en el colegio Diocesano de San Ignacio”*.

Para comenzar a detallar el Plan de mejora, en primer lugar veremos que se entiende por proceso y para ello tomaremos de referencia la definición del modelo europeo de excelencia aplicado a la educación, EFQM (2000), que lo define como “el conjunto de actividades que sirve para lograr la formación del alumno y la prestación de los servicios que ofrece el centro educativo”. En definitiva este modelo nos indica *“cómo se gestionan, evalúan y revisan los procesos para asegurar la mejora continua de las actividades del centro educativo en coherencia con la planificación y la estrategia del centro para conseguir la satisfacción de los usuarios y colaboradores”* (Cantón, 2010).

Una vez visto que se entiende por proceso y que nos aporta el modelo de excelencia europeo EFQM aplicado a la educación, a continuación en la tabla nº 4 realizaremos la descripción de la acción de mejora llevada a cabo en el colegio Diocesano de San Ignacio.

Tabla nº 4. Plan de Mejora “Elaboración de un mapa principal de procesos en el colegio Diocesano de San Ignacio”.

A) Descripción de la acción de mejora y razones de su selección:

En la evaluación realizada previamente teniendo en cuenta el plan de mejora llevado a cabo el curso anterior 2013-14, detectaron la necesidad de mejorar los procesos educativos y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

La razón de la selección es la contribución de la comunidad educativa a crear en el centro las estructuras y compromisos necesarios en las personas para mejorar los procesos educativos y las relaciones entre miembros de la comunidad educativa, llevándolos a un nivel de excelencia.

Designación de cómo se llevó a cabo la acción:

El plan de mejora quedó articulado dentro del proyecto educativo del centro, para ello se realizó una revisión de la programación general anual (PGA) y se incluyeron en la misma los objetivos y contenidos referentes a la acción que se desarrolló en este curso 2014-15 sobre la creación en el centro de estructuras y compromisos en las personas para mejorar los procesos educativos y las relaciones entre miembros de la comunidad educativa.

Descripción del proceso: (objetivos, contenidos, actividades, seguimiento y evaluación).

- Configuración del equipo de mejora del centro.
- Evidenciar los logros alcanzados, modernizar y mejorar sustancialmente la estructura y funcionamiento de los procesos y relaciones en la gestión del centro.
- Identificar la tipología y nomenclatura de los procesos adecuados a las características específicas del centro, basándonos en la formulación y contenidos básicos que propone el modelo EFQM:
 - Procesos estratégicos
 - Procesos clave
 - Procesos soporte
- Diseñar y desarrollar los procesos identificados.
- Planificar con objetivos y acciones concretas la implantación paulatina de la gestión según el modelo EFQM.
- Proyectar, en base al trabajo realizado, el desarrollo de planes de acción en los sucesivos cursos donde se atienda a las áreas de mejora resultantes del proceso de autoevaluación efectuado en el colegio.
- Reparto y asignación de tareas a los integrantes del equipo de mejora y resto del profesorado del colegio para la elaboración de aportaciones y puesta en común de los contenidos de un mapa de procesos propio del colegio.
- Revisión y debate sobre los fundamentos y modelo de centro que se revela en la documentación oficial del colegio (proyecto educativo, programaciones y memorias de ciclos y departamentos, planes específicos, normas de organización y funcionamiento, etc...) y de las formas actuales de gestión del centro.
- Examen de las claves teóricas y metodológicas de gestión por procesos según el modelo EFQM para contemplarla en nuestro mapa de procesos.
- Creación, si procede, de grupos de trabajo con los miembros del equipo de mejora para impulsar los objetivos propuestos.
- Elaboración de las fichas de seguimiento de las reuniones y de la evaluación del plan de mejora.

Se adquiere un compromiso con la mejorara de los procesos educativos y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Salidas del proceso (objetivos a medio y corto plazo)

Concienciación de la comunidad escolar con la mejora de los procesos educativos y de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa.

Consecución de la excelencia académica con la consecución de los objetivos propuestos.

Mejor formación del alumno y de los servicios y relaciones más fructíferas y productivas.

B Ejecución (Cómo se llevó a cabo la revisión del Plan de mejora del curso anterior y se propuso el nuevo a partir de las necesidades de mejora detectadas).

El equipo de mejora encabeza este plan de acción, respaldado por el profesorado del centro y el equipo directivo y cuenta con la ayuda del consejo escolar y la asociación de madres y padres del Colegio Diocesano de San Ignacio, para llevarla a cabo. En la reunión de inicio de curso, septiembre de 2014, el grupo de profesores, tras evaluar los resultados de la autoevaluación, se hizo eco de esta necesidad y se transmitieron esas inquietudes y necesidad a todos los sectores de la comunidad educativa.

Fuente: Elaboración propia.

Como podemos observar la puesta en marcha y ejecución de un plan de mejora, en este caso guiado por el cuestionario de aplicación del modelo de excelencia europea EFQM, es un proceso complejo que requiere la implicación y colaboración de toda la comunidad educativa, es decir; no se puede ir por libre a la hora de ejecutar un plan de estas características, ya que es entendido como una responsabilidad de todos y al mismo tiempo ha de quedar reflejada su puesta en marcha y ejecución en el proyecto educativo, realizando las reformas oportunas en la PGA del centro donde se lleve a cabo el plan de mejora. Por último decir que el grado de satisfacción alcanzado por los usuarios del centro educativo después de aplicar el plan dependerá del grado de implicación de los mismos y del nivel de satisfacción del que parten, ya que hay estudios que confirman que *“la satisfacción interna y externa de los centros que emplean EFQM será mayor en los centros que parten de unos niveles de satisfacción más bajos”*. Así como también la mejora será más significativa (Arrizabalaga y Landeta, 2008:467).

Una vez comentado el modelo EFQM de un modo teórico y práctico, con el propósito de continuar conociendo como mejorar la calidad en nuestros centros de enseñanza a continuación continuaremos introduciéndonos en las Normas ISO, que como veremos a diferencia de los modelos de calidad, estas contienen requisitos que deben cumplir los sistemas de gestión de la calidad. Estas normas de calidad de origen europeo debido a su excelente funcionamiento se están introduciendo en Estados Unidos y otros países.

5.1.2 Normas ISO

En un primer lugar veremos el origen de estas normas, que se lo debemos a La Organización Internacional para la Estandarización (*International Standard Organization-ISO*) (Climent 2010). La ISO ha desarrollado varios modelos para la evaluación de la calidad total en la gestión de empresas uno de ellos son las normas ISO 9000, surgidas como consecuencia de las demandas de calidad de los productos adquiridos por los compradores. Nacieron en la década de los sesenta en Europa y en la actualidad se están expandiendo en Estados Unidos y en el resto de países occidentales, exigiéndose su uso en las transacciones empresariales internacionales (Nicoletti, 2008).

En un principio estaban destinadas a la certificación de empresas del sector industrial, pero en la actualidad se han adaptado al sector servicio y se están intentando adaptar al sector educativo.

La gestión de la calidad aparece aquí definida como las actividades coordinadas para dirigir y controlar una organización en lo relativo a la calidad. Incluye actuaciones como el establecimiento de la política de la calidad y los objetivos de la calidad, la planificación de la calidad, el control de la calidad y la mejora de la calidad (Climent, 2010). Su principal objetivo es relacionar la gestión moderna de la calidad con los procesos y actividades de la organización, promoviendo la mejora continua y el logro de la satisfacción del cliente.

La certificación de la calidad por parte de las normas ISO 9000 no se realiza para toda la organización como en otros modelos de evaluación, no se trata de una gestión total, sino que se busca la optimización de las partes deseadas. Así mismo la certificación se realiza mediante auditorias, a través de un examen metódico e independiente, que determinan si las actividades y resultados satisfacen los objetivos previamente establecidos (Martínez Mediano, 2001). Para poder llevar a cabo esto se utilizan técnicas basadas en la creación de círculos de calidad, que son asesorados por consultores-audidores en calidad que analizan fortaleza y debilidades de los centros identificando las carencias estructurales y por consiguiente las áreas donde se deberá intervenir (Gairín, 1999) para conseguir la mejora de la calidad de la enseñanza y por consiguiente, la satisfacción de los usuarios del centro educativo.

Este proceso es llevado a cabo por una organización externa a la institución en proceso de certificación que trabaja actualmente sobre la base de ocho criterios básicos que reflejan las mejores prácticas de gestión (Agencia Española de Normalización y certificación, 2000): organización orientada al cliente, liderazgo, participación del personal, enfoques basados en procesos, enfoque de sistema para la gestión, mejora continua, enfoque basado en hechos para la toma de decisiones y relaciones mutuamente beneficiosas para la toma de decisiones.

A la hora de definir lo que son las normas ISO podemos determinar como bien dice Cantón que *“La familia ISO es un conjunto de normas internacionales que pretenden el aseguramiento de la calidad de los procesos y las actividades de la organización, promoviendo la mejora continua en orden a la satisfacción de los usuarios”* (Cantón, 2004a: 128). Existen cuatro grupos de normas ISO 9000: conceptos y elementos básicos (ISO 9000), requisitos de un sistema de calidad (ISO 9001), apoyos a la certificación (ISO 9003) y campos de comparación (ISO 9004). Aun así, estas normas han de ser examinadas cada cinco años para determinar si deben mantenerse, revisarse o anularse. Esta revisión ha agrupado a las normas citadas en tres grandes bloques (Agencia Española de Normalización y Certificación, 2000):

- ISO 9000: Sistemas de gestión de la calidad. Fundamentos y vocabulario.
- ISO 9001: Sistemas de gestión de calidad. Requisitos del sistema para satisfacer las necesidades de los clientes de la organización.
- ISO 9004: Sistemas de gestión de calidad. Directrices para la mejora del desempeño (Nicoletti: 2008 a).

Son 8 los principios básicos de gestión de calidad en los que se basan las normas ISO, que según esta normativa, reflejan unas buenas prácticas de gestión (Nicoletti, 2008 a):

- Organización enfocada al cliente: Las organizaciones dependen de sus clientes y por lo tanto deberían comprender sus necesidades y satisfacer sus requisitos.

- Liderazgo Los líderes deberían crear y mantener un ambiente interno, involucrando al personal en el logro de los objetivos de la organización.
- Participación del personal: El personal es la esencia de una organización y su total compromiso hace que sus habilidades sean usadas para el beneficio de la misma.
- Enfoque basado en procesos: Los resultados deseados se alcanzan más eficientemente cuando las actividades y los recursos relacionados se gestionan como un proceso.
- Enfoque de sistemas para la gestión: Identificar, entender y gestionar los procesos interrelacionados como un sistema contribuye a la eficacia y eficiencia de la organización.
- Mejora continua: La mejora continua debería ser un objetivo permanente de la organización.
- Enfoque basado en hechos para la toma de decisiones: Las decisiones eficaces se basan en el análisis de los datos y la información.
- Relación mutuamente beneficiosa con el proveedor: Una organización y sus proveedores son interdependientes y una relación mutuamente beneficiosa aumenta la capacidad de ambos para crear valor.

El organismo nacional encargado de aplicar esta serie de normas es la Agencia Española de Normalización y Certificación (AENOR) (Cantón, 2004 a) que va nombrando a las diferentes normas a través de la codificación UNE-EN ISO 9000.

Diseñada para el sector empresarial, esta corriente para la acreditación de la calidad ha ido llegando lentamente al mundo educativo para *“otorgarle una garantía de que esta posee unos programas y cursos que responden a los objetivos y necesidades planteados por los clientes”* (Nicoletti, 2008b: 94). Más concretamente, se aplica al ámbito universitario, haciéndose patente su repercusión con la concesión el 25 de junio de 1999, del Certificado de Registro de Empresa de AENOR a la Universidad Miguel Hernández de Elche. En la actualidad en nuestro país son varios los centros de enseñanza privados que certifican la calidad entre ellos está La Salle Reus que lo certifica con la norma ISO 9001:2008.

Una vez que tenemos una idea detallada de lo que son las normas ISO 9000, sus tipos, aplicación y como con ellas se consigue una buena práctica de gestión, veremos cómo estas son aplicadas al campo educativo para conseguir la calidad de la institución y consecuentemente la satisfacción de sus usuarios. Si en la comunidad autónoma de Castilla y León el modelo de gestión de calidad empleado es el EFQM, en la comunidad autónoma de Galicia se inclinaron más en un principio por la certificación de la excelencia a través de las normas ISO.


Entre estos está uno de los centros de educación infantil y primaria, participante en la muestra de nuestra investigación. El colegio “Divina Pastora” del Barco de Valdeorras. Del cual veremos que para certificar la calidad del centro empleó las normas ISO 9001 hasta el curso 2010. El primer contacto con este colegio del Barco de Valdeorras ha tenido lugar en encuentros sucesivos durante siete cursos escolares, ya que dada mi labor como orientadora en la educación pública, solemos compartir alumnado que va desde los colegios de primaria en los que realizo mi tarea orientadora a cursar la ESO a este centro. En un principio comenzaron a tomar contacto con las normas ISO 9001, durante el curso 2000-2001, en la actualidad y desde el curso 2010-11, certifican la calidad de su centro de enseñanza con el modelo EFQM. A continuación, tabla nº 5 veremos la trayectoria de este centro en su relación con las normas ISO 9001.


Tabla nº 5. Normas ISO 9001 en el colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras.

DECLARACIÓN DE LA POLÍTICA DE CALIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO

El colegio Divina Pastora, es una entidad de carácter privado-concertado, dependiente de la Conselleria de Educación. Esta entidad tiene como objetivo la formación y la cualificación del alumnado.

El colegio Divina Pastora, considera y declara como objetivos estratégicos de su gestión los siguientes:

-  Conseguir la plena satisfacción de los clientes (alumnos). Mediante el estricto cumplimiento de las especificaciones acordadas y los compromisos adquiridos.

-  Mantener un alto nivel de innovación en la prestación de sus servicios dentro del marco

de un sistema permanente de mejora.

- ✚ Cumplir la normativa legal aplicada a todas las actividades del centro relacionadas con la gestión de la Formación en Centros de Trabajo.
- ✚ Conseguir la máxima motivación sobre la calidad entre todas las personas del centro implicadas de alguna manera en el módulo de FCT.

Para alcanzar estos objetivos, es política de la dirección del Colegio Divina Pastora liderar e impulsar la ejecución de las siguientes acciones:

- ✚ Establecer y mantener un sistema de calidad efectivo y eficaz, planeado y desarrollado en conjunto con el resto de las funciones de la dirección.
- ✚ En el marco de dicho sistema, la determinación de la conformidad del trabajo a los requisitos contractuales y normativos estará siempre apoyada en resultados evidencias objetivas.
- ✚ Asegurar que el personal esté familiarizado con los objetivos y la política del centro a través de un programa de preparación y formación del personal a todos los niveles de la misma.

El sistema de calidad del colegio Divina Pastora está basado en los requerimientos de la norma UNE-EN-ISO 9001:2000.

Durante los cursos 2004/2005 y 2005/2006 se instauró un sistema de gestión de la calidad siguiendo la norma UNE-EN ISO 9001:2000 en el colegio plurilingüe Divina Pastora del Barco de Valdeorras. Este Sistema procura gestionar toda la actividad educativa mediante la busca del avance continuo.

En junio de 2006 se le concedió el CERTIFICADO DE CALIDAD al colegio plurilingüe Divina Pastora tras ser aprobada una auditoría por la certificadora AENOR y actualmente, esta auditoría fue corroborada en junio de 2010 por la norma UNE-EN ISO 9001:2000.

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad y desde el curso escolar 2007-2008 continúan trabajando con equipos de mejora, siguiendo el modelo EFQM y hacia un posible reconocimiento +300. Para ello, el centro cuenta con un coordinador de calidad que se encarga del sistema de

gestión del centro. Para que los líderes del centro (Titular del centro (1), Directora General y Pedagógica (1), Equipo Directivo (5), Jefes de seminario (8), Coordinador de calidad (1), Administradora (1), Coordinadora de Pastoral (1), Coordinadores de Etapa (3), Coordinadores de ciclo (5), tutores(26)), conozcan con exactitud los datos que les permitan controlar la consecución de los objetivos estratégicos y de mejora planteados para cada curso, cuentan con indicadores para identificar y revisar el cumplimiento de los objetivos previstos para el curso actual y el planteamiento de objetivos estratégicos para el curso siguiente. Estos son los siguientes:







Tabla nº 6. Indicadores estructurados sobre cinco líneas de visión.

Visión alumnos	Satisfacer continuamente y de forma personalizada las necesidades educativas de nuestros alumnos en todos los ámbitos.
Visión familias	Mantener la satisfacción e implicación de las familias con el Proyecto Educativo.
Visión Entorno	Ser centro de referencia y desplegar nuestra imagen en el entorno desarrollando nuestro compromiso social y colaborando con otras organizaciones.
Visión Centro	Asegurar la calidad de nuestra gestión siendo eficaces en la consecución de nuestros objetivos estratégicos y en el empleo de los recursos disponibles.
Visión Equipo	Mejorar continuamente la competencia de nuestros equipos, constituidos por personas que participan y animan la Misión Compartida en un clima de colaboración.

Fuente: Elaboración propia.

El sistema de gestión del centro es evaluado por el coordinador de calidad y el equipo directivo a través de estos indicadores específicos citados y encuestas de satisfacción del personal en la memoria final del curso. Después de esta autoevaluación el equipo de calidad y el equipo directivo proponen objetivos de mejora para cada curso. En la actualidad estos son los siguientes:

Tabla nº 7. Objetivos de mejora del colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras.

a. Línea de Visión de Alumnos:	<ul style="list-style-type: none">  Mejorar los resultados académicos en los distintos ciclos.  Fomentar la innovación metodológica y el empleo de las TICs.  Prestar una mayor atención individualizada a los alumnos.  Aumentar el número de alumnos implicados en actividades pastorales en el centro.
b. Línea de Visión de Familias:	<ul style="list-style-type: none">  Mejorar los canales de comunicación con las familias.  Fomentar la participación de las familias en las diferentes actividades que se realizan en el centro.

c. Línea de Visión del entorno:	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Dar a conocer nuestra propuesta educativa. ✚ Informar de los diferentes servicios que oferta el centro. ✚ Ofertar servicios competitivos y novedosos. ✚ Conseguir un clima de trabajo agradable en el colegio.
d. Línea de Visión del Centro:	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Continuar en el proceso de mejora del sistema de gestión. ✚ Potenciar el empleo de programas y metodologías innovadoras en el aula. ✚ Reducir gastos y aumentar ingresos en el centro.
e. Línea de Visión del Equipo:	<ul style="list-style-type: none"> ✚ Concienciarnos del papel decisivo que jugamos para un óptimo funcionamiento del centro. ✚ Propiciar la participación del personal en actividades formativas. ✚ Mejorar los resultados de las encuestas de satisfacción del personal. ✚ Optimizar los tiempos de trabajo del personal.

Fuente: Elaboración propia.

La encuesta sobre satisfacción informa sobre las siguientes cuestiones, recogidas en la tabla nº 8. En ella podemos ver que la satisfacción de los clientes la tendencia ha sido muy positiva y esperan que continúe mejorando debido a las mejoras introducidas cada curso. Respecto a la satisfacción del personal docente ha descendido el curso pasado y este curso después de analizar las causas introdujeron áreas de mejora que aumenten esa satisfacción.

Tabla nº 8. Satisfacción alcanzada por los usuarios del colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras.

Items.	Grado de satisfacción conseguido:
Satisfacción de las familias con la atención en secretaría.	93,90%
Satisfacción de las familias con la acción tutorial.	93,60%
Satisfacción global de las familias.	97,60%
Satisfacción de las familias con la formación académica de sus hijos.	97,30%
Satisfacción del profesorado en la relación con los compañeros.	85,60%
Satisfacción del personal docente con los programas de innovación educativa.	87,36%
Satisfacción del profesorado con respecto a la relación con las familias.	87,10%
Satisfacción global del personal docente.	85,40%

Fuente: Elaboración propia.

El equipo directivo trimestralmente y a final de curso recoge los datos obtenidos de estas fuentes de información citadas (autoevaluación, indicadores, encuestas de satisfacción), además de las propuestas de mejora de los diferentes ciclos, seminarios y etapas, los datos del CMI institucional y a continuación realiza un balance de los resultados obtenidos. Con ello se van realizando los ajustes necesarios a lo largo del curso en el plan de mejora y se proponen objetivos y posibles áreas de mejora a conseguir para el próximo curso.

Con lo expuesto hasta ahora respecto al Colegio Divina Pastora del Barco de Valdeorras, hemos visto como en su intento de certificar y conseguir la calidad de la institución educativa, han comenzado con la norma ISO y en la actualidad se están evaluando con el modelo EFQM, ya que lejos de ser modelos contrapuestos, estos se complementan. Sí tenemos que decir que con la evaluación del modelo EFQM se van a aportar criterios y herramientas para una reflexión más global y más estratégica que implica a todo el equipo directivo. Es decir; se ha pasado de certificar la calidad mediante un auditor interno de la organización y una entidad de certificación para comunicar que el centro aplica los criterios de la ISO, a realizarla por el modelo EFQM, que lo hace mediante la autoevaluación por parte de los directivos; en este caso “Los Líderes”, mediante una memoria de evaluación del funcionamiento de la organización. Con el modelo EFQM también se puede comunicar a los grupos de interés por medio de los sellos EFQM, donde se detallan los puntos obtenidos en una evaluación por parte de una entidad certificadora.

Hasta ahora hemos visto un modelo y unas normas de gestión de calidad de origen europeo y cómo contribuyen con su aplicación a la mejora de la calidad de los servicios prestados a los usuarios de los centros educativos consiguiendo la satisfacción de los mismos. A continuación en un intento de conocer cómo está el panorama internacional respecto al uso y aplicación de estos modelos comenzaremos a relatar otro de los modelos de gestión de calidad aplicado al campo educativo pero esta vez originado al otro lado del océano.

5.1.3 FUNDIBEQ

FUNDIBEQ, es el modelo iberoamericano de excelencia en la gestión de la calidad, su origen se remonta a marzo de 1999, a Cartagena de Indias (Colombia), donde tuvo lugar la Primera Convención Iberoamericana para la gestión de la calidad en la que participaron representantes de 17 países, entre ellos España. En esta convención además de la creación de este modelo, se establecieron las bases para la concesión de los “Premios Iberoamericanos de la calidad”.

FUNDIBEQ, es un modelo descriptivo y global de evaluación y aprendizaje de la excelencia en la gestión que se compone de nueve criterios divididos en cinco procesos clave o facilitadores y cuatro criterios de resultados. Los primeros cubren todo aquello que una organización hace y la forma en que lo hace, mientras que los segundos hacen referencia a todo aquello que una organización consigue y es causa de la gestión realizada (López, 2007).

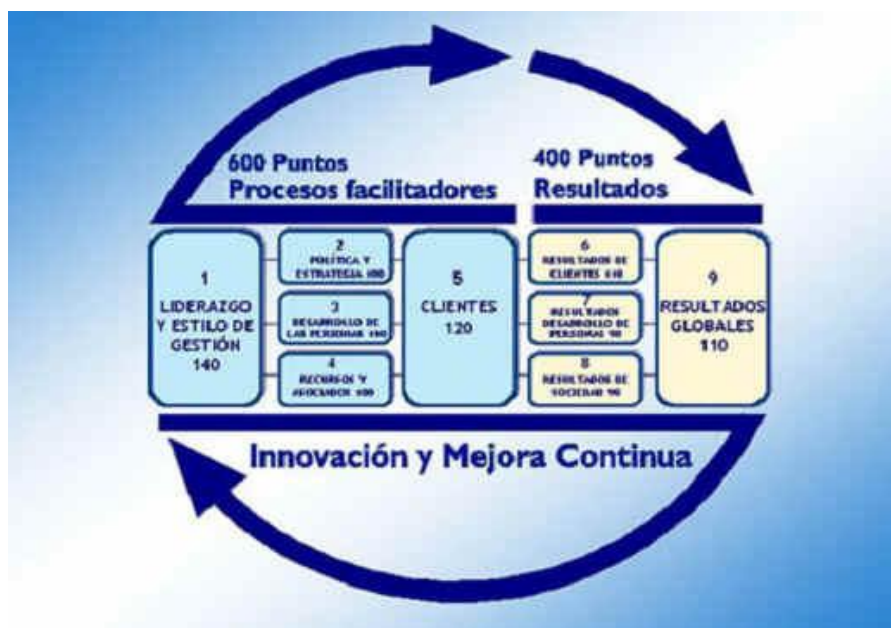


Figura nº 4. Modelo iberoamericano de excelencia en la gestión. FUNDIBEQ 2005.

Al observar la figura del modelo podemos decir que adopta la estructura del modelo europeo, aunque dentro del mismo reciben más peso los procesos que los resultados (Cantón, 2004a) al contrario que el modelo europeo de excelencia EFQM que da más

peso a los resultados aportando el 50% del total, reservando un 14% del total para los procesos.

En abril del año 2000 tuvo lugar la celebración en Montevideo la segunda de las convenciones organizadas por la fundación iberoamericana para la gestión de la Calidad y consiguió desplegar el modelo iberoamericano de excelencia en la gestión a través de los distintos sectores de actividad. Una adaptación relevante fue la llevada a cabo en el ámbito educativo. Fundibeq tiene por objeto evaluar a una organización identificando previamente sus fortalezas y debilidades (Taboada y Gómez, 2008) para conseguir la mejora de la calidad e implícitamente la satisfacción de sus usuarios. Se trata de aplicar criterios señalados sobre la base de un proceso de autoevaluación guiado por los siguientes principios FUNDIBEQ (2005):

1. Enfoque: Se refiere a la fase de planificación. El enfoque es la etapa en la que se definen el objetivo u objetivos y la dirección para cada Subcriterio, junto con la definición y desarrollo de los procedimientos más eficaces para conseguirlos.
2. Desarrollo: Es la puesta en práctica de lo que se define en el enfoque. La aplicación de un modo alineado y sistemático, refuerza las políticas y estrategias del centro educativo en el desarrollo día a día del método a todos los niveles.
3. Evaluación y revisión: Se refieren a la extensión con que se realiza la medición y el control del enfoque con el que tiene lugar las actividades de aprendizaje y con la que se analizan los resultados de ambos para identificar, jerarquizar, planificar y poner en práctica las mejoras.
4. Resultados: Estos miden la excelencia de la organización en la función de aportar valor a las acciones programadas y denotan la efectividad y eficiencia del centro. Los logros se miden en función de la percepción que tienen las personas (profesorado, alumnado, personas de administración, familias...) de la consecución de los objetivos y de su comparación con el exterior, es decir; a través de la satisfacción de sus usuarios.

5. Alcance: Abarca la extensión en que se ven afectadas áreas relevantes. Para llegar a formar un juicio sobre el alcance de los resultados, es preciso adoptar un punto de vista global sobre el centro objeto de evaluación. Por consiguiente, es necesario que se pongan de relieve las relaciones entre los resultados y los procesos facilitadores.

Una vez explicado este modelo iberoamericano de gestión de calidad y que hemos visto sus similitudes y diferencias con respecto al modelo EFQM y al mismo tiempo comprobar que lo que se pretende con la implantación de este modelo en una institución es además de obtener la mejora de su calidad es satisfacer a los usuarios de la institución educativa, pasamos al ámbito de gestión pública donde nos encontramos con una herramienta de gestión de la calidad total.

5.1.4 CAF

En la actualidad debido a los cambios sociales en los que nos vemos inmersos y también por qué no decirlo, a la competitividad por el prestigio de una organización aunque sea de origen público, se están poniendo en práctica modelos de gestión de calidad en este sector, con el fin de satisfacer las necesidades y expectativas de los usuarios de los centro educativos. A continuación veremos uno de ellos el “*Common Assessment Framework*” (CAF).

El marco común de evaluación (CAF) es una herramienta de gestión de la calidad total que ha sido desarrollada por y para ser empleada en el sector público y que está inspirada en el modelo EFQM comentado con anterioridad. Y se basa en que los resultados excelentes en el rendimiento de la organización, en los ciudadanos/clientes, en las personas y en la sociedad se alcanzan por medio de un liderazgo que dirija la estrategia y planificación, las personas, las alianzas, los recursos y los procesos.

Podemos decir que el CAF tiene como fin ayudar a las organizaciones del sector público de Europa a utilizar técnicas de gestión de la calidad para mejorar su rendimiento. Si bien también es empleado a nivel internacional, como lo certifica “la importancia” alcanzada recientemente por Lora Castillo (2012) al aplicar este modelo a un centro educativo público de la República Dominicana, que como indica en su

investigación les ha permitido detectar fortalezas y áreas de mejora y elaborar así planes, programas y proyectos para superarlas. Esto garantizará “Convertirnos en una institución orientada hacia la excelencia en la gestión, lo que repercute positivamente en el nivel de satisfacción de las necesidades y expectativas de nuestras/os usuarios” (Lora, Castillo 2012: 1).

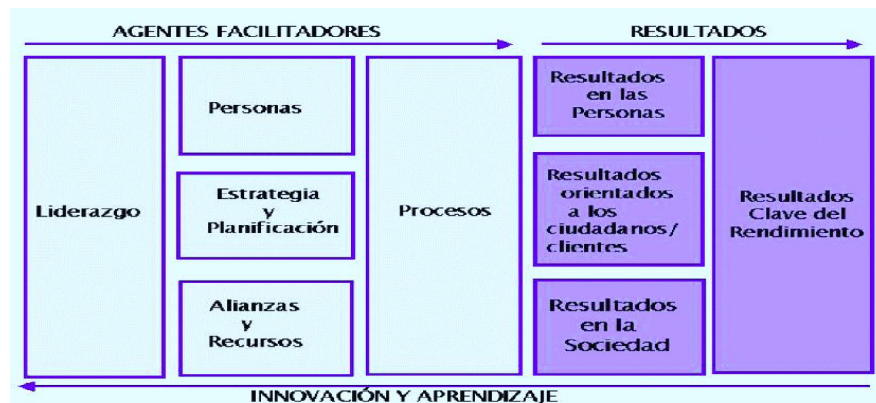


Figura nº 5: CAF. Marco común de evaluación. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas 2013.

El CAF es de acceso público y gratuito, es una herramienta de fácil empleo que tiene como principales valores, la focalización en el cliente, el liderazgo y desarrollo, la orientación por procesos, la medición y la mejora continua (Saraiva, Alas y Nogueiro, 2007). Podemos decir por tanto que su principal objetivo es conseguir un proceso de mejora completo dentro de la organización mediante el uso de cinco objetivos principales, los cuales detallaremos a continuación:

- 1- *“Introducir a la administración pública en la cultura de la excelencia y en los principios de GCT (Gestión de Calidad Total, en inglés TQM).*
- 2- *Guiarla progresivamente hacia un auténtico ciclo PDCA: “Planificar, Desarrollar, Controlar y Actuar”.*
- 3- *Facilitar la autoevaluación de una organización pública con el fin de obtener un diagnóstico y definir acciones de mejora.*
- 4- *Hacer de puente ante los diferentes modelos que se usan en la gestión de calidad, tanto en el sector público como en el privado.*
- 5- *Facilitar el aprendizaje tomando como referencia a los mejores entre las organizaciones del sector público” (CAF 2013: 9).*

Después de comentar el funcionamiento de este modelo desarrollado para emplear en la mejora de la calidad total de sector público europeo, que se ha expandido a otros países y de comprobar cómo repercute positivamente en el nivel de satisfacción de las necesidades y expectativas de los usuarios de un centro escolar, continuaremos con el estudio de lo que hemos denominado, “*Otros modelos de gestión de calidad*”. En donde hemos enmarcado: El modelo del premio Deming y el modelo del premio Baldrige.

5.1.5 Otros modelos de Gestión de Calidad

5.1.5.1 El Modelo del Premio Deming

Este premio fue puesto en funcionamiento en el año 1950 por la unión japonesa de científicos e ingenieros (Japan Union of Scientists and Engineers-JUSE) en agradecimiento a Edward V. Deming por su labor orientada a mejorar la producción japonesa tras la Segunda Guerra Mundial, empleando técnicas de control estadístico para difundir la mejora de la calidad (Cantón, 2004a). Es un premio que se otorga anualmente con tres categorías diferentes según Fukui (2003:53): el primero de ellos es el premio Deming para personas individuales (directivos de empresas), que se concede a aquellos que han realizado investigaciones en la teoría o en las aplicaciones de las técnicas estadísticas o han hecho aportaciones a la difusión del control de calidad. Por otro lado, cuenta con el premio Deming para aplicaciones en pequeñas empresas y en divisiones autónomas de grandes empresas, se concede a organizaciones públicas y privadas que han investigado el campo de la calidad. Por último, se otorga el premio de control de calidad para industrias que han destacado por sus mejoras utilizando el modelo company-wide quality control (CWQC).

Se trata de un sistema que aporta como principios fundamentales (Galgano, 1993: 89-92) la satisfacción del cliente, la formación continua de los recursos humanos, la colaboración de los intermediarios, la prevención de los errores, el control de todos los componentes de la empresa, la mejora continua y la participación de los diferentes miembros de la empresa en la elaboración y aplicación del plan de calidad. Este premio fue convocado por primera vez en el año 1951 para empresas japonesas y se extendió al resto del mundo en el año 1984. Se trata, por tanto, del primer modelo existente, cuya característica definitoria es el empleo de métodos estadísticos para el control de la calidad.

Con este modelo se evalúan cada una de las actividades, métodos, prácticas, sistemas y funciones de la empresa, analizando rigurosamente diez áreas de gestión tal y como se señala en la figura nº6, con el fin de conseguir la mejora de la institución y consecuentemente la satisfacción de sus miembros y usuarios.

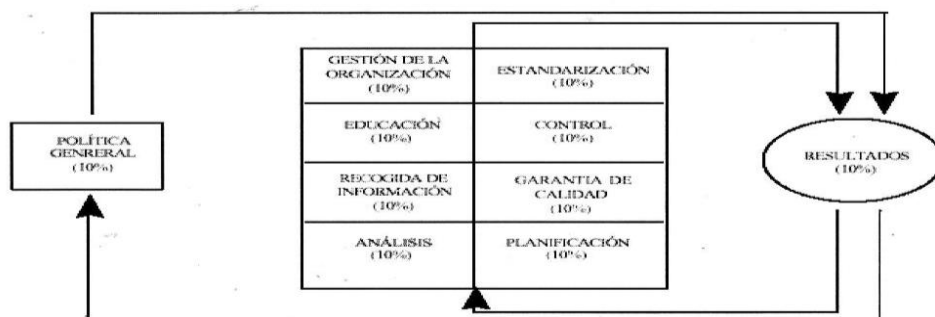


Figura nº 6. Configuración de las categorías en el premio Deming. Fuente: Instituto Edward Deming.

Este ciclo evaluativo, denominado PDCA (planificar, hacer, comprobar y actuar) constituye un proceso que incluye tareas de evaluación, planificación y verificación sistémica. Siguiendo los criterios de Peralta Ortiz (2000: 78), es una herramienta que puede considerarse básica en el ámbito educativo que tiene una doble finalidad, por una parte intenta conocer el grado de consecución de los objetivos planteados por la institución y a la vez pretende conseguir una retroalimentación sobre el propio proceso evaluado, para orientar hacia una mejora continua. Podemos decir, que se trata de un modelo sistémico que parte de la identificación del problema a evaluar y sus características, con el fin de elaborar un plan de mejora (Cantón, 2004a). Partiendo de esta elaboración se lleva a cabo el plan, el cual incluye el cambio que se desea provocar. Para ello se recogen datos, se analizan y por último se comprueban los resultados obtenidos. Si se comprueba que este cambio ha producido las mejoras deseadas se adopta, por el contrario, si no se han conseguido, se comenzaría el ciclo modificando lo que se estime oportuno.

Después de comprobar cómo este modelo pretende conseguir la calidad basándose en planes de mejora para satisfacer a los usuarios de la institución en la que es implantado, a continuación pasaremos a comentar otro de los modelos de calidad que

continúan funcionando y otorgando premios a la mejora de la calidad de una empresa o institución.

5.1.5.2. El Modelo del Premio Baldrige

El modelo de calidad del premio Baldrige, surgió en el año 1987 debido a la detectada pérdida de productividad y competitividad de la economía norteamericana. Con él se pretendía dar un impulso a la mejora económica del país, el premio es el equivalente en Estados Unidos al premio Deming japonés. (Cantón, 2004 a: 122; Fukui, 2003:56). Este premio debe su nombre al Secretario de Comercio de este país y principal impulsor de la campaña nacional por la calidad. Por lo que en su memoria se denomina Malcolm Baldrige.

Los principales objetivos de este modelo son contribuir a elevar los niveles de calidad y competitividad de la economía norteamericana, elevar los niveles y expectativas sobre calidad y servir como herramienta de trabajo para la planificación, formación y evaluación (Centro de Información sobre Calidad, Seguridad y Medio Ambiente de Galicia, 2000b). Se pretende con él valorar la aplicación de sistemas de gestión de Calidad Total en las empresas.

En este premio hay tres categorías (sector industrial, sector servicio e industrias pequeñas) estableciéndose dos premios para cada una de ellas entregados anualmente. Pueden concursar empresas norteamericanas y empresas extranjeras cuya actividad se desarrolle en los Estados Unidos. Para adjudicar estos premios se sigue una doble metodología: por un lado tenemos la autoevaluación y por otro la evaluación externa, basándose en la valoración de siete criterios (liderazgo, información y análisis, planificación estrategia, desarrollo y gestión de recursos humanos, gestión de los procesos, resultados de la actividad y orientación y satisfacción de los clientes) (Fuiki, 2003: 57-58).

Este modelo es impulsado por el liderazgo del equipo directivo, valorando diferentes aspectos de la organización (sistema) así como los resultados obtenidos (medida del progreso) con el fin último de satisfacer al cliente (meta). A continuación

veremos un gráfico explicativo del modelo del premio Baldrige. Donde podemos comprobar que este es el modelo de los que hemos comentado que da más peso a la satisfacción del cliente que refleja el 30% del modelo.

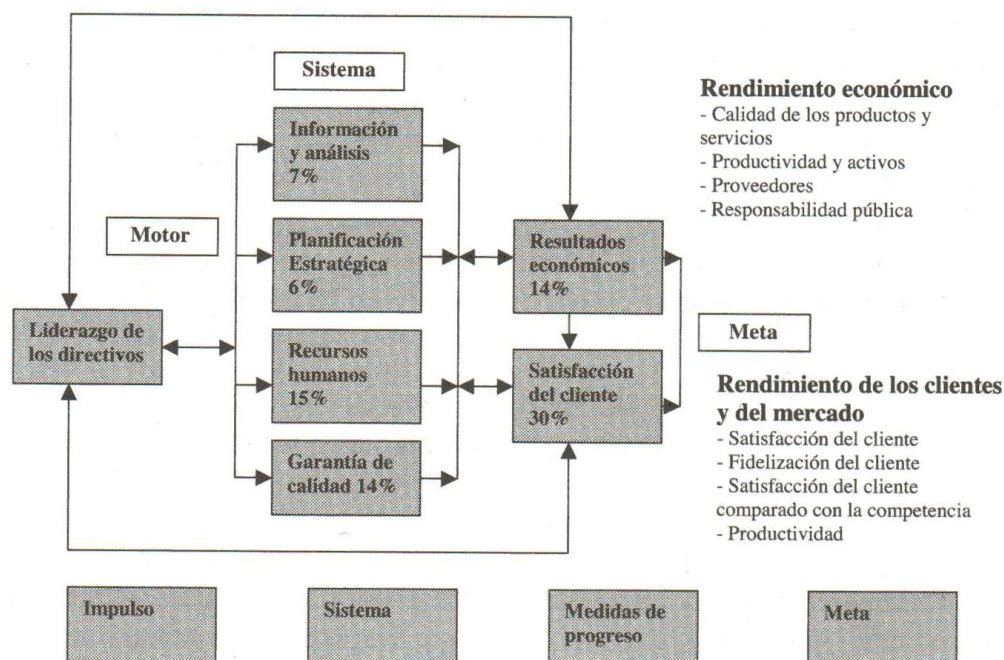


Figura nº 7. Modelo premio Malcolm Baldrige. Fuente: Cantón (2004 a).

Como puede apreciarse en la figura, este premio se centra en la implicación de todos y cada uno de los componentes de la organización tanto en la producción como en la distribución de los productos y servicios. Sin embargo, a diferencia del anterior que se centraba en el control estadístico de la calidad, este modelo se centra en la mejora de la gestión para la calidad y la excelencia en el que la valoración de la satisfacción del clientes un elemento decisivo para el éxito de la organización (Fuiki, 2003:58).

Según Valenzuela y Rosas (2007) la adaptación de este modelo a los sectores de asistencia sanitaria y educación, se llevó a cabo en Estados Unidos en 1998 y 1999 respectivamente. En el caso de España la adaptación al ámbito escolar es realizada, para el nivel universitario, por parte del consejo de universidades (1995, 1998) y para el resto de niveles educativos, por parte del Ministerio de Educación y Cultura (2001).

En ambos casos, la dirección escolar asume un papel de liderazgo impulsando la gestión y puesta en marcha de este proceso de evaluación de la calidad. Se evalúan diferentes aspectos del sistema como son los procesos educativos y administrativos o la gestión de los recursos con el objetivo de conseguir elevados niveles de rendimiento escolar de modo que el alumnado se encuentre satisfecho tras su paso por la institución.

Una vez que hemos comprobado como con cada uno de los modelos de mejora de la calidad se consigue consecuentemente la satisfacción de los usuarios de las instituciones y los centros docentes donde son implantados, a continuación en un intento de conocer donde convergen las líneas de la calidad y la mejora en el campo educativo, pasaremos a comentar cómo se está llevando a cabo la mejora de la calidad e en nuestro sistema educativo.

6. MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA: UNIÓN DE LAS LÍNEAS DE LA CALIDAD Y LA MEJORA

Para llevar a cabo la mejora de la calidad educativa de un país es necesario conocer el funcionamiento del sistema educativo y cuáles son los aspectos que se han de mejorar. Esta información la podemos obtener de las evaluaciones internas de nuestros centros de enseñanza, a través de la aplicación de las normas ISO 9004, de los resultados obtenidos de los Planes de mejora en los centros educativo, de la denominada evaluación de diagnóstico o la actual evaluación individualizada y por supuesto de las evaluaciones externas realizadas por la OCDE o del programa de evaluación Pisa entre otros.

En la actualidad en España nos encontramos en la finalización de un ciclo económico expansivo y las limitaciones en los presupuestos no deberían ser utilizadas por la administración competente para no llevar a cabo las necesarias reformas de nuestro sistema educativo. Esto nos llevaría a un aumento de personas en riesgo de exclusión social y al mismo tiempo que se viera reducida la competitividad y como consecuencia se relentizase el avance del sistema y el crecimiento económico de nuestro país.

Desde el periodo denominado de la transición, al actual de democracia, España ha alcanzado unas tasas de escolarización prácticamente del 100% desde los 3 años y ha logrado garantizar unos niveles mínimos de educación cubriendo las necesidades

básicas de los estudiantes y asegurando para el conjunto de los centros docentes, unos niveles mínimos de calidad estableciendo unos criterios de uniformidad. (LOMCE, 2013). Debemos pues considerar como un logro de las últimas décadas el haber conseguido la universalización de la educación, así como haber legislado y hecho eficiente la atención a la diversidad y la consecución de la educación inclusiva en la que tanto incide la reforma educativa en nuestro país. Con esto se persigue la mejora de la enseñanza y al mismo tiempo conseguir aumentar esos niveles mínimos alcanzados por nuestro sistema educativo en materia de calidad.

Al analizar las diferencias entre los alumnos de un mismo centro y entre los distintos centros estas nos indican que tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de los países que conforman la OCDE. No obstante a pesar de estos resultados apreciados como satisfactorios parece ser que nos encontramos estancados y las modificaciones y legislaciones realizadas al efecto no nos han permitido progresar hacia una mejora de la calidad educativa, como ponen en evidencia los resultados obtenidos por nuestros alumnos en las pruebas de evaluación internacionales como PISA (2009, 2012) (*Programme for International Student Assessment*) y las elevadas tasas de abandono temprano de la educación y la formación dando lugar a que sólo un reducido número de estudiantes pueda alcanzar la excelencia.

Necesitamos mejorar nuestro sistema educativo y para llevar a cabo estas mejoras de las que hablamos en la educación de nuestro país, el Ministerio de Educación ha elaborado una nueva Ley educativa la LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. La implantación de la citada Ley se llevará a cabo del siguiente modo: el curso escolar 2014/15, se implantó en 1º, 2º y 3º de Educación Primaria y en 1º de los ciclos de Formación Profesional Básica, en el curso 2015/16 se finalizará la implantación de la ley en los cursos pares de Educación Primaria 2º, 4º y 6º, en 1º y 3º de la ESO, en 1º de Bachillerato y en el 2º curso de los ciclos de Formación Profesional Básica. Por último en el curso 2016/17 se implantará en 2º y 4º de la ESO y 2º de Bachillerato.

Los resultados de 2011, difundidos por EUROSTAT (*Statistical Office of the European Communities*) en relación con los indicadores educativos de la Estrategia

Europa 2020, nos indican que el abandono educativo temprano es una de las flaquezas del sistema educativo español, situándolo en el 26,5% en 2011, bastante superior al valor medio europeo actual (13,5%) y consecuentemente bastante alejado del objetivo del 10% fijado para 2020.

Por otra parte, el Informe PISA 2009 nos proporciona unos resultados para España que ponen de relieve el nivel insuficiente obtenido en comprensión lectora, competencia matemática y competencia científica, muy alejado del promedio de los países de la OCDE. Como vemos con estos resultados obtenidos en materia educativa por los educandos de nuestro país hemos de continuar trabajando con las mejoras necesarias y oportunas para aproximarnos en la medida de lo posible a lo acordado para el año 2020, por la Unión Europea y deberemos reducir el abandono escolar a menos de un 10%, tarea que como podemos observar no será fácil de conseguir debido a los resultados con los que contamos.

Otro aspecto a tener en cuenta para conseguir la mejora de nuestro sistema educativo es la atención a la diversidad y para que esta sea de calidad contamos con la estrategia europea sobre discapacidad 2010-2020, aprobada en 2010 por la comisión europea, intentando garantizar con ella una educación y una formación inclusivas y de calidad en el marco de la iniciativa «Juventud en movimiento», planteada por la propia estrategia europea para un crecimiento inteligente (LOMCE, 2013).

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que como nos viene señalando Marchesi (2007) suponen una carga para la equidad social y la competitividad del país, al mismo tiempo que se ven disminuidas las posibilidades nuestros jóvenes de conseguir desenvolverse de un modo autónomo por el mundo laboral.

Los cambios propuestos en nuestro sistema educativo por la LOMCE, 2013 pretenden hacer frente a los principales problemas detectados en el sistema educativo español y como hemos observado están basados en datos objetivos y veraces reflejados en las evaluaciones periódicas de los organismos europeos e internacionales estas modificaciones son las que detallamos a continuación: la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales, la flexibilización de las trayectorias y

los estudiantes puedan elegir las más adecuadas a sus capacidades y aspiraciones, el desarrollo de sistemas de evaluación externa y el incremento de la transparencia de los resultados, una mayor autonomía y especialización en los centros docentes, la exigencia a estudiantes, profesores y centros de la rendición de cuentas y el incentivo del esfuerzo.

Después de conocer las necesidades detectadas por PISA en materia educativa en nuestro país, los datos difundidos por EROSTAT sobre hacia donde ha de ir nuestro sistema educativo y de comentar y argumentar las necesidades de la reforma educativa que se está llevando a cabo en el sistema educativo y cómo se pretende mejorar la calidad del mismo, en el capítulo siguiente nos centraremos en conocer la calidad en el sistema educativo español.

7. LA CALIDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL: EVALUACIONES Y REALIZACIONES

A la hora de conocer el origen de los primeros datos sobre calidad en el sistema educativo español y la evaluaciones y realizaciones que se han llevado a cabo en el mismo, hemos de volver en el tiempo hacia los años 90 del pasado siglo, para comprobar cómo en el artículo 62 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 90) se aborda el tema de la evaluación del sistema educativo, que confía la misma al Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE):

“La evaluación general del sistema educativo se realizará por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación que podrá realizar las siguientes actividades:

- a) Elaborar sistemas de evaluación para las diferentes enseñanzas reguladas en la presente ley y sus correspondientes centros.*
- b) Realizar investigaciones, estudios y evaluaciones del sistema educativo y, en general, proponer a las Administraciones educativas cuantas iniciativas y sugerencias puedan contribuir a favorecer la calidad y mejora de la enseñanza” (LOGSE 1990: 11).*

A continuación procederemos a conocer los resultados más recientes de las evaluaciones realizadas sobre la calidad educativa de nuestro país, lo cual será una indicación más sobre la satisfacción que los usuarios del sistema educativo español tenemos.

7.1 PISA Y PIAAC (MECD)

Para comenzar partiremos del análisis de los programas PISA y PIAAC, determinando que son y para qué sirven, para ir comprobando como con sus resultados, el fin último que se persigue es conseguir la satisfacción de los usuarios de los sistemas educativos de los países participantes.

Respecto a las siglas PISA, surgen al traducir al inglés la nomenclatura del programa, conocido internacionalmente y denominado: *Programme for International Student Assessment*, es decir, traducido al castellano se denomina, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos. El programa PISA es un proyecto desarrollado por OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Esta organización trata de promover políticas con las que se pretende conseguir:

- *El crecimiento económico y el empleo, así como un mejor nivel de vida de los países miembros, manteniendo su estabilidad financiera y desarrollando la economía mundial.*
- *Contribuir a una sana y sólida expansión económica en países –tanto miembros como no miembros– que estén en pleno proceso de desarrollo económico;*
- *Contribuir a la expansión del comercio mundial con criterios multilaterales y no discriminatorios dentro del respeto a las obligaciones internacionales (OCDE 2006:2).*

Esta organización (OCDE), mantiene relaciones activas con cerca de 70 países más, con organizaciones no gubernamentales y con representantes de la sociedad civil, lo que proporciona a sus actividades un alcance mundial.

Una vez que conocemos los fines de la organización que desarrolla el Programa PISA, conoceremos qué es y qué se pretende con el mismo. En un intento de conocer más a fondo lo que es PISA, en la revisión sobre la literatura sobre el tema, nos hemos encontrado con autores como Navas y Urdaneta (2011: 701) que al referirse a él nos dicen que “*es un conocido estudio internacional de evaluación educativa con 4 ediciones desde el año 2000*”, de la definición podemos deducir que se repite

periódicamente cada tres años. El principal objetivo que persigue es evaluar hasta qué punto los alumnos de 15 años, cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber midiendo sus competencias y capacidades (Navas y Urdaneta, 2011).

PISA nos proporciona información sobre aquellos países que han alcanzado un buen rendimiento y al mismo tiempo, un reparto equitativo de oportunidades de aprendizaje. Dicho de otro modo es un indicador del nivel de aprendizaje de las áreas evaluadas y que proporciona a los diferentes países información sobre si se han satisfecho los objetivos a conseguir. En la misma línea Rico (2006) nos dice sobre PISA que nos proporciona “*indicadores del capital en educación de las sociedades de los países participantes*”. Al profundizar más en nuestra investigación nos encontramos que este programa para conseguir su objetivo principal, anteriormente comentado, se plantea una serie de objetivos más específicos a conseguir, en un intento de llegar a la consecución de la calidad (Navas y Urdaneta, 2011). Los objetivos específicos de PISA son:

- *Orientar las políticas educativas, al enlazar los resultados de los alumnos en las pruebas cognitivas con su contexto socio-económico y cultural, además de considerar sus actitudes y disposiciones, y al establecer rasgos comunes y diferentes en los sistemas educativos, los centros escolares y los alumnos.*
- *Profundizar en el concepto de ‘competencia’, referida a la capacidad del alumno de aplicar el conocimiento adquirido dentro y fuera de su entorno escolar, en las tres áreas clave objeto de evaluación del estudio.*
- *Relacionar los resultados de los alumnos con sus capacidades para el auto-aprendizaje y el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo su motivación e interés, su autopercepción y sus estrategias de aprendizaje.*
- *Elaborar tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional* PISA (2012: 8).

Una vez conocidos todos los objetivos planteados por PISA, vemos de un modo más claro que con la consecución de los mismos, se pretende satisfacer las necesidades en educación de los países participantes y según Rico (2007) “*Establecer indicadores de*

calidad con los que expresar cómo los sistemas educativos alcanzan esa formación es una de las finalidades principales de la evaluación PISA/OCDE”.

Las pruebas realizadas a través de PISA como venimos diciendo, se realizan cada tres años, para examinar el rendimiento de alumnos de 15 años en áreas temáticas clave y estudian igualmente una gama amplia de resultados educativos: la motivación de los alumnos por aprender, la concepción que éstos tienen sobre sí mismos y sus estrategias de aprendizaje. Podemos decir que al ser aplicadas de ese modo, *“El carácter cíclico (trienal) de la evaluación permite tener indicadores sobre las tendencias en cada país y en el conjunto de los países involucrados en el proyecto. En última instancia, la calidad y riqueza de los datos arrojados en el proceso de evaluación pretende constituirse en la base para la investigación y análisis destinados a mejores políticas en el campo de la educación”* OCDE (2006:4).

Al revisar la literatura sobre el tema observamos como veremos, que cada una de las tres evaluaciones pasadas de PISA se centró en un área temática concreta: la lectura (en 2000), las matemáticas (en 2003) y las ciencias (en 2006); siendo la resolución de problemas un área temática especial en PISA 2003. El programa está llevando a cabo una segunda fase de evaluaciones en el 2009 (lectura), 2012 (matemáticas) y 2015 (ciencias) (OECD).

Hasta la fecha en estas evaluaciones, participan todos los países miembros (34 países) y varios países asociados. En 2012 se hizo en 65 países de los cinco continentes, incluyendo los 34 que pertenecen a la OCDE. Se examinaron unos 510.000 alumnos, como muestra de una población escolar de 28 millones de alumnos. Los estudiantes son seleccionados a partir de una muestra aleatoria de escuelas públicas y privadas. Son elegidos en función de su edad (entre 15 años y tres meses y 16 años y dos meses al principio de la evaluación) y no del grado escolar en el que se encuentran. Más de un millón de alumnos han sido evaluados hasta ahora. Además de las pruebas en papel y lápiz que miden la competencia en lectura, matemáticas y ciencias y se realizan en un tiempo de 2 horas, los estudiantes han llenado cuestionarios sobre ellos mismos, mientras que sus directores lo han hecho sobre sus escuelas (Rico, 2007).

Las pruebas son comunes para los países participantes, siguen procedimientos de aplicación comunes y son llevadas a cabo por evaluadores externos sobre muestras representativas de estudiantes de cada uno de los países participantes (Rico, 2007). Respecto a las preguntas formuladas algunas son preguntas directas con una única respuesta correcta y otras requieren del alumnado que elaboren sus propias respuestas. En definitiva con la aplicación de la prueba PISA se propone ofrecer un perfil de las capacidades de los estudiantes de todos los países donde se aplica el examen con el fin de alcanzar la calidad educativa y con ella la satisfacción de los usuarios de los centros de enseñanza de los países participantes.

Una vez completada la primera fase de nueve años, PISA continuará el seguimiento del rendimiento de los alumnos en tres áreas temáticas principales, pero también buscará profundizar su introspección sobre las evaluaciones venideras. Hará esto mediante el desarrollo de mejores formas de seguimiento del progreso de los alumnos, haciendo posibles comparaciones más precisas entre el rendimiento y la instrucción, y haciendo uso de evaluaciones informatizadas. Estas innovaciones serán exploradas inicialmente como componentes suplementarios y opcionales de PISA, pero que serán integradas al núcleo del programa en aquellos casos en que se considere apropiado.

En este sentido la OCDE incluye con especial énfasis en la edición de PISA 2012 *“preguntas a los alumnos por su grado de satisfacción con el centro educativo, la integración con sus compañeros, la facilidad que encuentran en los centros educativos para hacer nuevos amigos y, en general, su nivel de felicidad”* (PISA 2012:5). Teniendo en cuenta la dificultad que plantean las comparaciones que tienen que ver con percepciones subjetivas, un primer análisis proporciona información inicial, en el sentido de que la felicidad de los alumnos no tiene ninguna relación con el nivel de competencias y, de haberla, sería positiva. Se observa que *“la satisfacción está asociada a mayores destrezas y mejor comprensión”* (PISA 2012: 6). Es decir que la satisfacción de nuestros alumnos aumenta a medida que van adquiriendo más destrezas por sí mismos y comprenden mejor las explicaciones. No obstante será necesario desarrollar análisis rigurosos y sólidos con más detalle, como se está realizando en la actualidad, (recogidos en el volumen II del informe PISA 2012) para poder comprobar si hay algún tipo de causalidad, pero todo parece adelantar que la calidad académica es cuando menos compatible, e incluso paralela, a la felicidad de nuestros jóvenes.

La evaluación PISA ofrece tres tipos de resultados:

- Indicadores básicos que describen un perfil del conocimiento y las competencias de los alumnos.
- Indicadores que muestran cómo se relacionan esas competencias con variables demográficas, sociales, económicas y culturales.
- Indicadores de las tendencias que ilustran los cambios en el rendimiento de los alumnos y en las relaciones entre las variables del alumno individual y las del centro educativo y los resultados de los alumnos.

Los resultados de la prueba describen el grado en el que se presentan las competencias estudiadas y permiten observar la ubicación de los resultados de cada país en el contexto internacional.

En la siguiente tabla nº 9 podemos ver la evolución de los resultados globales en las tres competencias del informe PISA desde que se inició en 2003 hasta la última evaluación realizada en 2012 y la comparación con los resultados con los países miembros de la OCDE.

Tabla nº 9. Evolución de los resultados globales en las tres competencias de PISA. Fuente: (Informe PISA 2012:236).

	Competencias	2000	2003	2006	2009	2012
España	Matemáticas Lectura Ciencias	493	485	488	481	484 488 496
OCDE	Matemáticas Lectura Ciencias	500	500	498	494	494 497 501
Diferencia Promedio OCDE/España	Matemáticas Lectura Ciencias	7	15	10	13	10 9 5

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

En esta tabla podemos ver como en todas las evaluaciones realizadas hasta la fecha obtenemos resultados significativamente inferiores al promedio de los países de la OCDE. No obstante mejoramos en matemáticas y en ciencias con respecto a evaluaciones anteriores. También en lectura, pero se observa que en el año 2000 se obtuvieron mejores resultados en lectura que en 2009. Es decir que a pesar de tener unos resultados satisfactorios con respecto a evaluaciones anteriores, en todas y cada una de

las competencias evaluadas, aún queda bastante por mejorar para alcanzar los resultados obtenidos por los países de la OCDE.

Si analizamos los resultados obtenidos por nuestro país en la última evaluación realizada por PISA en 2012 y los comparamos con los resultados obtenidos con los países miembros de la OCDE, podemos ver como varían los resultados obtenidos en cada una de las comunidades autónomas de nuestro país. Los datos nos indican también que en las regiones del norte los resultados son más altos que en las del sur.

Otro dato significativo aportado por este estudio es que hay variaciones en los resultados teniendo en cuenta la variable sexo así las mujeres obtienen mejores resultados en lectura (503 respecto a 478 puntos alcanzados por los chicos) y los varones obtienen mejores resultados en matemáticas (492/476) y en ciencias (500/493) (PISA 2013:4).

En la misma línea que el tipo de evaluación comentada anteriormente la OCDE cuenta también con otro sistema internacional de evaluación la PIAAC iniciada formalmente en 2008, que es una evaluación internacional que se ha realizado hasta ahora en 24 países, y 9 más están participando, como parte del programa para la evaluación internacional de competencias de adultos que abarca una franja de edades que oscila desde los 16 hasta los 65 años de edad. Esta evaluación mide las competencias cognitivas y relacionadas con el mundo del trabajo necesarias para que los individuos participen con éxito en la sociedad y que la economía prospere.

El programa PIAAC (Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos) permitirá estudiar la relación entre las competencias cognitivas esenciales y diversas variables demográficas, económicas, así como su utilización en el trabajo y otros entornos, permitiendo:

- Tener conocimiento certero de los resultados de la formación desde la perspectiva del mercado laboral.
- Conocer el rol de las competencias cognitivas en la mejora de las perspectivas de evolución profesional de las poblaciones menos favorecidas.

- Comprender mejor la eficacia de los sistemas de formación.
- Con respecto a la población joven, permitirá complementar los resultados de PISA una vez que han finalizado la educación escolar y en relación a la población adulta examinar y analizar los procesos de pérdida/actualización de competencias así como la eficacia de los sistemas de formación a lo largo de los procesos formativos.
- La participación en PIAAC permitirá un análisis comparativo válido con otros países participantes.

La encuesta PIAAC, 2013 llevada a cabo en España está compuestas de un cuestionario de antecedentes y unas pruebas cognitivas que evalúan la comprensión lectora, las matemáticas y los componentes de la comprensión lectora.

En definitiva los resultados de esta evaluación de la OCDE, recogida en la tabla nº 10 ayudarán a los países a entender mejor cómo la educación y los sistemas educativos pueden ayudar a desarrollar estas competencias. Los educadores, responsables políticos y los economistas laborales podrán utilizar esta información para desarrollar políticas económicas, educativas y sociales para mejorar las competencias de los adultos y aumentar el grado de satisfacción del complejo de la sociedad.

Tabla nº 10. Resultados de la encuesta PIAAC. MECD 2013.

	Comprensión lectora			Matemáticas		
Edad	16-24	55-65	Diferencia	16-24	55-65	Diferencia
España	263,9	226,7	37,2	255,2	220,5	34,6
OCDE	279,6	255,2	24,4	271,3	252,7	18,7

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía.

Al analizar los datos obtenidos comprobamos como nos situamos por debajo de los países de la OCDE Y de la UE en las dos franjas de edad seleccionadas. No obstante se observa una mejor preparación en los jóvenes que en las personas de mayor edad al igual que en los países de la OCDE y de la UE. Del resultado de estos datos, debemos de tener en cuenta que hemos de seguir trabajando en la mejora de nuestro sistema educativo para conseguir la tan ansiada calidad educativa a la que hace mención la

sociedad del conocimiento en la que nos vemos inmersos, para conseguir al mismo tiempo la satisfacción de los usuarios del sistema educativo.

A continuación comentaremos otro de los tipos de evaluaciones a las que es sometido nuestro sistema educativo para conseguir la mejora de la calidad de la enseñanza y en último fin conseguir la satisfacción de los usuarios del sistema.

7.2 Sistema Estatal de Indicadores

En nuestro país desde el año 2000, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte publica una síntesis de los datos educativos en España. Esta publicación es el sistema estatal de indicadores de la educación (SEIE) y nos ofrece las principales estadísticas educativas tanto a nivel nacional como desagregadas por comunidades autónomas, presentando también datos internacionales que permiten situar a España en el marco de la OCDE y la Unión Europea, especialmente con los indicadores relacionados con la estrategia europea 2020 (Uno de los objetivos prioritarios de la estrategia europea 2020 es situar la tasa de abandono temprano de la educación y la formación por debajo del 10%) . La perspectiva de género está también presente en la presentación de los datos proporcionando información sobre hombres y mujeres. El sistema estatal de indicadores de la educación es una “*línea de actuación de carácter estable*” (INCE, 2000: 10) para aportar datos que, una vez analizados, servirían en la toma de decisiones y valorar los resultados de las acciones emprendidas en torno a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Su elaboración se realiza conjuntamente desde el Instituto Nacional de Evaluación Educativa y desde la Subdirección General de Estadística y Estudios. En el SEIE la información se divide en tres bloques principales de indicadores: en primer lugar los relacionados con la escolarización y el entorno educativo, compuesto por 6 indicadores, en segundo aquellos que facilitan información sobre la financiación educativa integrado por 2 indicadores y, por último, el bloque relacionado con los resultados educativos, constituido por 9 indicadores. En total constituyen un conjunto de 15 indicadores que a su vez nos encontramos divididos la mayoría en varios subindicadores.

La mayoría de los indicadores se han mantenido a lo largo de todas las ediciones; no obstante, la aparición de nuevas ediciones de estudios internacionales de evaluación

como TIMSS, PIRLS, PISA, PIAAC y PISA resolución de problemas, ha permitido la actualización o la creación de nuevos indicadores que muestran de forma sintética y gráfica la principal información extraída de esos estudios. Además, en 2014 se han incluido otro indicador nuevo, que proporciona información relativa al acceso y titulación en formación profesional.

En la actualidad las referencias temporales básicas de los datos son el curso 2011-12 para los de escolarización y resultados educativos y el año 2011 para los de financiación educativa. Los derivados de la encuesta de población activa corresponden al año 2013.

La información y los datos necesarios para la elaboración de los indicadores se han recabado de diversas fuentes. Así los procedentes de las estadísticas educativas han sido calculados por la Subdirección General de Estadística y Estudios, a partir de las estadísticas educativas estatales que se producen en el marco de la Comisión de Estadística de la Conferencia de Educación y de la Secretaría General de Universidades, junto con otras fuentes procedentes del Instituto Nacional de Estadística y de la estadística internacional (Eurostat y OCDE). Por otro lado los indicadores basados en los resultados de las pruebas de los estudios internacionales de evaluación (TIMSS, PIRLS, PISA y PIAAC) han sido elaborados por el INEE a partir de las bases de datos internacionales de dichos estudios.

Según la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) el sistema estatal de indicadores de la educación contribuirá al conocimiento del sistema educativo y a orientar la toma de decisiones de las instituciones educativas y de todos los sectores implicados en la educación. Por tanto, el objetivo del sistema es proporcionar información relevante sobre el sistema educativo a las administraciones educativas, a los órganos de participación institucional, a los agentes implicados en el proceso educativo (familias, alumnado, profesorado y otros profesionales y entidades), así como a los ciudadanos en general, tratando de evaluar el grado de eficacia y de eficiencia de dicho sistema y de orientar la toma de decisiones para la satisfacción de dichos usuarios.

A continuación comentaremos dentro de los indicadores de los resultados educativos, el abandono temprano de la educación y la formación por ser considerado un indicador de no estar satisfecho con los estudios que se están realizando:

En España la tasa de abandono temprano de la educación y la formación en 2013 de los jóvenes de 18 a 24 años, es del 23,5%, reduciéndose 1,4 puntos respecto al año anterior. A nivel nacional, sigue siendo más elevado entre los hombres, 27,0%, que entre las mujeres, 19,9%. A nivel de comunidad autónoma el abandono es muy dispar, pues el País Vasco, con una tasa de abandono del 8,8%, ha alcanzado el objetivo europeo para 2020, y Cantabria y Comunidad Foral de Navarra, con tasas del 11,8% y 12,8% respectivamente, han logrado situarse por debajo del objetivo nacional para 2020 (15%). En cambio, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla presentan una tasa de abandono del 35,3%. El abandono masculino supera al femenino en todas las CCAA, excepto en Aragón y en Ceuta y Melilla, produciéndose la mayor diferencia en Extremadura (15,5) y la menor en Comunidad de Madrid (1,3%).

El entorno socioeconómico de los jóvenes es clave en el abandono. Algunos estudios apuntan a que la renta disponible en los hogares juega un papel fundamental en la continuidad de los estudios, ya que en las familias con rentas más bajas la tasa de abandono es más del triple que en las familias con mayor nivel de renta. El nivel educativo de los padres también es un factor de importancia en el abandono, especialmente el de la madre. En 2013, el 4,7% del abandono procedía de jóvenes cuya madre tiene estudios superiores, un 55,1% de aquellos con madres que poseen estudios medios y un 40,2% de los que tienen madres con nivel educativo bajo. En 2010, era menor la proporción del abandono que procedía de jóvenes cuyas madres tenían un bajo nivel de estudios, siendo mayor la correspondiente a hijos de madres con estudios medios. En el análisis de estos datos también debemos de tener en cuenta la situación económica por la que está atravesando nuestro país.

Al analizar los datos que nos proporcionan los citados indicadores observamos que la tasa de abandono temprano de la educación y la formación en los países de la Unión Europea en el año 2013 se sitúa en un 11,9%. Pero también nos encontramos porcentajes por encima de la media europea en Reino Unido, Bulgaria, Italia, Rumanía, Portugal, Malta y España. No obstante la mayoría de los países se encuentran cercanos o han cumplido ya el objetivo europeo del 10% para el año 2020.

Una vez que hemos visto cómo contribuye el sistema nacional de indicadores a la mejora de la calidad de la enseñanza de nuestro país, en el siguiente punto comentaremos uno de los instrumentos de refuerzo educativo utilizado en nuestro sistema de enseñanza, para intentar disminuir la tasa de abandono escolar a edades tempranas de nuestros jóvenes, con el que se pretende aumentar el grado de satisfacción con los estudios alcanzado por los mismos y contribuir al mismo tiempo a la consecución de la calidad en la enseñanza.

7.3 Contratos Programa

El origen de los contratos programa viene de las políticas educativas de la Unión Europea que intenta adaptar los sistemas de educación y formación a las demandas de la sociedad del conocimiento y mejorar el nivel y la calidad del trabajo. Esta es una preocupación constante de la Unión Europea. Es así como los Consejos Europeos de 2000, 2001, 2002 y 2009 se convierten en referentes para el diseño de las políticas educativas que adoptan los estados miembros.

En el Consejo Europeo de Lisboa del 2000 se marca como objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser *“la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social”* (Clavero, 173:2005).

Para intentar conseguir el logro de este objetivo estratégico se solicita un estudio y se determinan los futuros objetivos de los sistemas educativos, basándose en intereses y prioridades comunes y al mismo tiempo intentando tener en cuenta la diversidad nacional, para presentar un informe más amplio al Consejo Europeo de Estocolmo en la primavera de 2001. Este consejo adopta el informe *“The concrete future objectives of education and training systems”* surgido a partir del consejo de 2000 como instrumento de trabajo y establece tres objetivos estratégicos para 2010:

- Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación.
- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación.
- Abrir estos sistemas a un mundo más amplio.

Con el fin de conseguir los objetivos estratégicos anteriormente señalados en el Consejo de Barcelona 2002, se aborda el programa **Educación y formación 2010 (ET 2010)** convirtiéndose este, en el marco para el desarrollo de las políticas de educación y de formación a nivel comunitario para que los sistemas de educación y de formación europeos fueran una referencia de calidad mundial para 2010.

A partir del análisis de los logros alcanzados y de las dificultades encontradas en el desarrollo del programa Educación y Formación 2010 es cuando se establece el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación que se enmarca, dentro de la nueva estrategia de educación y formación 2020 (ET 2020). Fijándose cuatro objetivos estratégicos a conseguir que son los siguientes:

1. Hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida y la movilidad.
2. Mejorar la calidad y la eficiencia de la educación y la formación.
3. Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Afianzar la creatividad y la innovación, incluyendo el espíritu emprendedor, en todos los niveles de la educación y la formación.

Teniendo en cuenta estos objetivos el Consejo Europeo de 2009 hace explícitos los principales retos que han de abordarse para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación, que en nuestro país quedan recogidos y se desarrollan a través de la LOMCE, 2013:

- Garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave.
- Desarrollar la excelencia y la eficacia en todos los niveles de la educación y la formación.
- Elevar el nivel de las cualificaciones básicas: la lectoescritura y las nociones aritméticas elementales, así como las competencias lingüísticas.
- Garantizar una docencia de alta calidad, ofreciendo una formación inicial adecuada y un desarrollo profesional continuo de las personas que ejercen la docencia, haciendo de ésta una opción atractiva de desarrollo de la carrera profesional.
- Mejorar el gobierno y la dirección de los centros de educación y formación.
- Impulsar unos sistemas de calidad eficaces que aseguren la calidad de la educación mediante la utilización eficaz de los recursos.

A partir de estas propuestas los estados miembros se comprometieron a marcar sus objetivos teniendo en cuenta sus posiciones de partida relativas y las circunstancias nacionales. Teniendo en cuenta los objetivos mencionados, el programa nacional de reformas de España incluye un informe anual de progreso para 2009 y aborda los objetivos y puntos de referencia del sistema educativo español y establece tres grupos de objetivos:

1. Objetivos relacionados con el aumento de la escolarización en las edades tempranas y en las enseñanzas postobligatorias.
2. Objetivos para mejorar el rendimiento de todo el alumnado en la enseñanza obligatoria.
3. Objetivos que impulsan el aprendizaje a lo largo de la vida, la ciudadanía, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.

Con el objetivo de realizar el seguimiento de los indicadores europeos y españoles de la ET 2020 y de las acciones emprendidas en el conjunto de sistema educativo español y de las diferentes administraciones educativas se publican informes periódicos. Así, el Consejo de Ministros, de 25 de junio de 2010, trabajó con el documento “*Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Plan de Acción 2010-2011*”, e incorpora actuaciones para la disminución del abandono temprano de la educación y la mejora de la formación en el conjunto del sistema educativo. Como vemos con el desarrollo de estas políticas el fin perseguido es conseguir la satisfacción de los usuarios del sistema educativo y contribuir al mismo tiempo a la consecución de la calidad de la enseñanza e incluso caminar hacia la excelencia académica.

Es por lo que en el marco de este plan de acción **surgen los contratos-programa** promovidos por el entonces denominado Ministerio de Educación. Los contratos-programa se enmarcan dentro de las medidas emprendidas por la administración educativa para mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación (objetivo 2 de la ET 2020) e integra todas aquellas actuaciones que tienen carácter preventivo y se orientan a reducir el número de alumnos y alumnas de ESO con riesgo de exclusión en un contexto inclusivo.

Sabemos que uno de los retos del actual sistema educativo de nuestro país es incrementar el número de jóvenes que obtienen el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y el número de los que continúan su formación en la educación post-obligatoria, especialmente en formación profesional de grado medio. Para ello, es necesario avanzar en los objetivos educativos para la década 2010-2020 y adoptar un conjunto de medidas que permitan su consecución.

Podemos decir que con este conjunto de medidas en definitiva, se pretende que todos los alumnos acaben la educación obligatoria con éxito no sólo académico, sino también personal de manera que hayan podido desarrollar sus capacidades potenciales y se encuentre con la suficiente preparación para superar estudios posteriores. Para evitar la situación actual de dificultad de inserción laboral de nuestros jóvenes. (Marchesi, 2007).

La adopción de esas medidas, que implican tanto a los centros, a las familias, al entorno social, son potenciadas en un marco de colaboración entre las distintas administraciones educativas, Ministerio de Educación y comunidades autónomas, que aprovechen el valor y la riqueza de la diversidad del estado de las autonomías y respetando plenamente las responsabilidades de las CCAA respecto de sus ámbitos de gestión.

Como venimos diciendo es competencia de las comunidades autónomas la adopción de medidas para la mejora de la calidad de la educación, así por ejemplo en el caso de Galicia, a donde pertenece parte de la muestra de maestros participantes en nuestro estudio se vienen convocando anualmente Resoluciones como en el resto de comunidades, para ofertar a los centros docentes los contratos programa. En la última *“RESOLUCIÓN do 31 de outubro de 2014, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regulan, para o curso 2014/15, os contratos-programa con centros educativos”*, podemos observar como a través de ella haciendo expreso cumplimiento de la LOMCE, 2013 se ofertan estos contratos-programa a los centros, los cuales previa presentación de un proyecto de cómo son las actuaciones de mejora que se llevaran en los centros serán seleccionados para impartirse las modalidades del mismo en el centro.

Analizando la resolución citada observamos que el pasado curso escolar 2014-15 en Galicia formaron parte de los contratos-programa una serie de actuaciones que detallamos a continuación: PROA (programa de refuerzo, orientación y apoyo), mejora de las competencias clave, mejora de la convivencia en los centros y de la prevención del abandono temprano y del absentismo escolar, mejora del nivel de conocimiento para alcanzar la excelencia, mejora de la calidad en la gestión de los centros. Como observamos con estas actuaciones el fin último que se persigue es la mejora de la calidad de la enseñanza para contribuir con ello a la satisfacción de los usuarios de los centros educativos.

Los contratos-programa permitirán la mejor coordinación con las instituciones y centros del entorno, pueden incluir proyectos realistas de participación de las familias y deben determinar qué cambios organizativos y metodológicos favorecen un seguimiento individualizado de sus alumnos con vistas a que logren desarrollar las competencias clave, asegurando su éxito escolar en la educación obligatoria y la prolongación posterior de su formación.

Los destinatarios del programa serán centros sostenidos con fondos públicos de educación primaria y secundaria. La participación de cada centro como su propio nombre indica, va asociada a la firma de un contrato de colaboración con la Consejería de Educación de su comunidad autónoma, para la participación cada centro educativo ha de elaborar y presentar un proyecto en el tiempo estipulado, si el centro es seleccionado, este adquiere el compromiso de incrementar el éxito escolar de sus alumnos mediante un proyecto de mejora y la administración se compromete a facilitar los recursos necesarios para la puesta en marcha del proyecto.

Como observamos al analizar la Resolución del 31 de octubre de 2014 en Galicia, con los contratos-programa se pretende intervenir en los distintos ámbitos que inciden en la capacidad de los centros para mejorar el resultado académico de los alumnos y, especialmente en aquellos en situación de desventaja escolar. Estos ámbitos son:

1. El centro educativo, a través de modelos de organización que favorezcan el trabajo colaborativo de equipos docentes, estrategias organizativas y de gestión de recursos orientados a la inclusión educativa y a la mejora del éxito escolar.

2. Las familias, fundamentalmente en lo relativo a su participación en la vida escolar y el apoyo a las actuaciones realizadas desde el centro.

3. Las administraciones educativas, que actuarán como facilitadores de los procesos de mejora en los centros aportando formación, recursos humanos y materiales y fomentando la coordinación de los distintos agentes que intervienen en los centros educativos.

Los centros educativos que decidan participar, como se comentó con anterioridad, diseñarán y realizarán un proyecto con actuaciones orientadas a la adopción de medidas específicas, en el caso del alumnado con dificultades de aprendizaje, en el momento en el que se detecten estas dificultades. El proyecto podrá contemplar distintas posibilidades de actuación como:

Respecto a los centros de educación primaria:

- Acciones dirigidas a la detección temprana de las dificultades a través de la acción coordinada de tutores y equipos de orientación y desarrollo de planes de intervención derivadas de este proceso.
- Grupos flexibles que favorezcan la atención diferenciada a este alumnado y planes específicos de actuación en colaboración con las familias.
- Actividades diseñadas para desarrollar los aspectos básicos de la lectoescritura y del cálculo, así como a las destrezas y habilidades básicas de trabajo y de estudio.
- Medidas de apoyo en el tercer ciclo de educación primaria para favorecer que el alumnado que no haya alcanzado un desarrollo adecuado de las competencias básicas según las pruebas de diagnóstico, logre las condiciones necesarias para iniciar con éxito la educación secundaria obligatoria.
- Establecer las medidas necesarias que faciliten una mayor coordinación entre los centros de primaria y los centros de secundaria, a los que estén adscritos, para facilitar el tránsito del alumnado entre ambas etapas educativas.

Respecto a los centros de educación secundaria:

- Medidas de refuerzo y apoyo al alumnado de los dos primeros cursos de la Educación secundaria obligatoria que se haya incorporado desde la Educación primaria con dificultades de aprendizaje.

- Grupos flexibles que favorezcan la atención diferenciada a este alumnado y planes específicos de actuación en colaboración con las familias.
- La agrupación de materias en ámbitos, especialmente en los primeros cursos de la educación secundaria obligatoria, con el fin de reducir el número de materias y de profesores distintos que tiene el alumnado.
 - Establecer estrategias de coordinación entre el equipo de profesores que imparte clase a un mismo grupo de alumnos, reforzando el papel del tutor como coordinador del equipo.
 - Medidas de apoyo para favorecer que el alumnado que no haya alcanzado un desarrollo adecuado de las competencias básicas según las pruebas de diagnóstico, logre las condiciones necesarias para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.
 - Incrementar la oferta de programas de diversificación curricular con el fin de atender a todo el alumnado para el que se considere que es la mejor opción para alcanzar los objetivos de la etapa.
 - Establecer las medidas necesarias que faciliten una mayor coordinación entre los centros de primaria y los centros de secundaria, a los que estén adscritos, para facilitar el tránsito del alumnado entre ambas etapas educativas.

En todos los casos de los contratos-programa se incluirán actuaciones vinculadas a favorecer la participación de las familias en los proyectos de éxito escolar:

- Favorecer la relación y el trabajo cooperativo de los equipos docentes y las familias.
- Participación de familiares en la organización de actividades académicas y extraescolares.
- Formación de padres y madres en las escuelas, de manera que contribuyan a la perspectiva de la educación a lo largo de la vida y al apoyo en las tareas escolares de sus hijos (escuela de padres, alfabetización, competencia digital, segunda lengua,...).

Para llevar a cabo los contratos-programa además de personal cualificado para impartirlos la administración educativa adquiere los siguientes compromisos frente a los centros participantes:

- Dotar con más recursos humanos y medidas compensatorias específicas a los centros seleccionados para el desarrollo de los programas de éxito escolar.
- Favorecer la autonomía de los centros educativos para adaptar la organización del centro a las de necesidades del alumnado: diseño de agrupamientos, organización de horarios y tareas docentes, conexión interdisciplinar del currículo y el desarrollo de los proyectos de mejora.
- Promover acuerdos con las administraciones locales, para incrementar la relación de los centros con su entorno social e institucional.

En relación con el profesorado:

- Favorecer modelos de formación en el centro educativo dirigidos a formar a los docentes en la necesidad del trabajo en equipo para que el alumnado alcance las competencias básicas necesarias para finalizar con éxito la educación obligatoria.
- Facilitar la adquisición y desarrollo de las competencias docentes necesarias para gestionar el grupo de alumnos y para la atención a la diversidad del alumnado.
- Fomentar la formación dirigida a los equipos directivos para asegurar el liderazgo educativo en el desarrollo de proyectos de mejora y coordinación de equipos docentes.
- Facilitar los instrumentos para la valoración de los resultados del programa.

Una pieza clave para llevar a cabo cualquier programa es la financiación, en los Contratos-programa se cofinanciará al 50% entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas a cargo del Ministerio de Educación. El presupuesto total del programa asciende a 40.000.000 €. Para la realización de las actuaciones cofinanciadas con las Comunidades Autónomas el Ministerio aportará 38.500.000 € y de 1.500.000 € para las actuaciones propias del Ministerio. Como vemos el MECD se ha tomado en serio los retos propuestos por la Unión Europea, no obstante debido a la crisis en la que nos encontramos inmersos las dotaciones para llevar a cabo este proyecto han sido menores según la percepción que tenemos los docentes en los centros educativos, lo cual justifica el ministerio con que al ser mayor el número de centros participantes cada año la dotación económica para cada centro va siendo menor.

Por su parte el Ministerio de Educación para garantizar el éxito de este programa adquiere los siguientes compromisos:

- Realizar estudios específicos sobre las causas del fracaso escolar que sirvan como base para la elaboración de planes de intervención.
- Proporcionar “*lugares de encuentro*” para el intercambio y conocimiento de buenas prácticas entre las distintas CCAA, tanto en congresos o jornadas como en centros virtuales.
- Promover los contactos entre los responsables de políticas educativas en este ámbito, dónde se presenten y analicen los diferentes programas puestos en marcha, su idoneidad y sus resultados, para que los aciertos y errores de cada uno sirvan de referentes al resto.
- Impulsar el estudio y la investigación en este campo mediante la creación de grupos de expertos que pongan en contacto la fundamentación teórica con la práctica docente.
- Facilitar la difusión de los estudios realizados y promover estrategias de intervención que permitan trasladar a los centros educativos las conclusiones y propuestas derivadas de ellos.
- La puesta en práctica de los contratos programa en los centros educativos de su ámbito de gestión.

De lo comentado hasta ahora podemos decir que los contratos-programas son proyectos de mejora de la educación pública con los que se busca la permanencia en el sistema educativo para obtener el título de Graduado en ESO evitando el abandono y absentismo escolar y al mismo tiempo según el tipo de programa seleccionado por cada centro se puede trabajar el refuerzo educativo, la mejora de las competencias clave o la convivencia y también para alcanzar la excelencia académica.

En el siguiente punto continuaremos con otro de los programas de mejora del rendimiento escolar del alumnado que está integrado dentro de los contratos programa, el Plan PROA ofertados por el MECD en las diferentes comunidades autónomas.

7.4 Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo).

Este plan surge de las conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020), donde se señala la conveniencia de seguir insistiendo en la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y la formación, así como garantizar que todas las personas puedan adquirir las competencias clave. En dichas conclusiones se menciona la necesidad de garantizar que todos los educandos, incluidos los procedentes de medios desfavorecidos, completen su educación, facilitando cuando proceda un aprendizaje más personalizado.

Para dar respuesta a esas necesidades detectadas, el plan de acción 2010-2011, propuesto por el Ministerio de Educación, articula una serie de programas articulados en torno a 12 objetivos. Entre ellos, cabe destacar por su relación con PROA el objetivo nº 2: Equidad y excelencia. La evaluación como factor para mejorar la calidad de la educación. Para la consecución de este objetivo, se señala la necesidad de detectar las dificultades de aprendizaje en el momento en que se producen y prestar especial atención a los colectivos más desfavorecidos socialmente para conseguir su inclusión social y escolar y lograr una igualdad real de oportunidades educativas.

Una de las medidas señaladas para la consecución de este objetivo es el incremento de los programas de apoyo y refuerzo educativo (PROA), con el fin de que todo el alumnado con dificultades de aprendizaje pueda disponer de las medidas de apoyo necesarias para superarlas, desde el momento en el que se detecten. Es pues en este marco de mejora de los resultados académicos de los alumnos y de la consecución de una educación de calidad, donde se sitúan los programas que nos ocupan dentro del plan PROA. En este sentido debemos tener en cuenta como señala Broc (2010: 407), que *“para lograr una educación de calidad se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa como del entorno social en el que se desarrolla la educación”*. Para ello el PROA, *“ofrece recursos a los centros educativos para contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables, para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social”* (Broc, 2010: 407). Con lo cual se conseguirá la mejora de la calidad de la enseñanza y la satisfacción de los implicados en la puesta en marcha del PROA, en

cada uno de los centros educativos que elaboren su proyecto para participar en el programa.

Este plan fue iniciado en el primer semestre de 2005, como venimos diciendo con el objetivo de mejorar la calidad de la educación, los resultados escolares y respondiendo a las recomendaciones y directrices señaladas por la Unión Europea, PROA se concibe como un proyecto de cooperación entre el MECD y las CCAA para abordar las necesidades educativas añadidas que están asociadas al entorno sociocultural del alumnado, mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos.

El plan PROA persigue tres objetivos estratégicos (Broc, 2010: 407):

1. Lograr el acceso a una educación de calidad para todos.
2. Enriquecer el entorno educativo.
3. Implicar a la comunidad local.

Para ello ofrece recursos a los centros educativos para que, junto a los profesionales de la educación, trabajen en una doble dirección: contribuir a debilitar los factores generadores de la desigualdad y garantizar la atención a los colectivos más vulnerables para mejorar su formación y prevenir los riesgos de exclusión social.

A partir de los datos aportados por las diferentes evaluaciones externas desde el inicio del plan, así como de las observaciones y valoraciones realizadas por las diferentes comunidades autónomas, se infiere un importante grado de satisfacción con el desarrollo del programa en los centros y con los resultados obtenidos.

En un principio, estos programas se han centrado en los centros públicos y en los cursos de 5º y 6º de educación primaria y 1º, 2º y 3º de educación secundaria obligatoria al concentrarse en estos centros y en estos tramos el alumnado con el perfil al que se dirige PROA. En la actualidad se han extendido los ámbitos de actuación con el fin de incluir, por un lado, a todos los centros sostenidos con fondos públicos que cuenten con un alumnado ajustado al perfil de los programas, y por otro, a los alumnos de 3º y 4º de educación primaria, por ser en este ciclo cuando se inician los mayores desfases y adelantar así la detección e intervención más temprana en los problemas de aprendizaje del alumnado.

A continuación comentaremos estos dos programas iniciales, que se han ido variando en las diferentes convocatorias en función de las necesidades detectadas con la intención de mostrar como con la mejora de la calidad del servicio educativo se pretende conseguir la satisfacción de los usuarios del mismo.

1. Programas de acompañamiento escolar en primaria y en secundaria

Ambos programas se dirigen a centros sostenidos con fondos públicos con una proporción significativa de alumnado en desventaja desde el punto de vista educativo. En relación con el alumnado, el programa de acompañamiento escolar en primaria va dirigido a alumnos de 3º a 6º y el de secundaria a los tramos comprendidos entre 1º y 4º de educación secundaria obligatoria. En ambos casos, se trata de alumnos que presentan dificultades y problemas de aprendizaje.

2. Programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria

Los destinatarios de este programa son centros de educación secundaria sostenidos con fondos públicos, con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa asociada a su entorno sociocultural: pertenencia a familias de bajo nivel cultural o económicamente desfavorecidas, escasa oferta de recursos educativos, minorías étnicas, inmigrantes de lengua materna igual o distinta a la del centro, etc., y cuyos recursos ordinarios se muestran insuficientes. El objetivo es proporcionar más recursos que les permita establecer nuevos procedimientos de organización y funcionamiento para mejorar su situación.

Como se ha mencionado, la implantación del plan PROA se inició en el primer semestre de 2005 en aquellas comunidades autónomas que así lo decidieron y en las ciudades de Ceuta y Melilla. Participaron 143 centros escolares con un gasto de 356.500 euros. Actualmente el plan se desarrolla en más de 3.400 centros docentes públicos de Educación primaria y secundaria con una dotación económica para el conjunto de los programas cercana a los 100.000.000 de euros, con la cofinanciación y participación de todas las comunidades autónomas.

Con la finalidad de mejorar y enriquecer el desarrollo del plan y poder valorar su evolución y los resultados obtenidos, desde su comienzo, la implantación del plan PROA se ha acompañado de un proceso de evaluación consensuado con las comunidades autónomas. Esta evaluación, con carácter externo y con el apoyo de las comunidades autónomas para su diseño y realización, ha ido ganando en profundidad y complejidad a medida que el programa se ha ido extendiendo.

Al analizar los datos obtenidos en el PROA en el curso 2010-2011, tomando como referente el destinatario del programa, encontramos que *“el 64,5% del alumnado de primaria y el de 81,6% de secundaria muestra una actitud favorable a participar en el programa de acompañamiento escolar en el siguiente curso. En el caso del alumnado en el programa de apoyo y refuerzo, el interés por que el centro siga participando en cursos sucesivos se eleva al 95,3%”* (Manzanares y Ulla, 2012:100).

No obstante en el programa de acompañamiento escolar, se observan niveles de satisfacción elevados tanto en primaria como en secundaria. Son los coordinadores en Secundaria quienes, por comparación, tienen una visión algo menos positiva.

A continuación y también relacionado con la evaluación y por consiguiente con proporcionar un servicio de calidad y satisfacción a los usuarios de los centros docentes en el siguiente punto comentaremos las evaluaciones de diagnóstico llevadas a cabo en nuestro país, ya que con su realización y sus aportaciones se pretende conseguir como venimos diciendo la mejora de los servicios ofertados para satisfacer al máximo las necesidades de nuestros alumnos.

7.5 Evaluaciones de Diagnóstico

Dentro de los programas de cooperación territorial 2010-11 en el cuarto bloque de los mismos denominado: La información y la evaluación como factores para mejorar la calidad de la educación. Nos encontramos las evaluaciones de diagnóstico, las cuales comentaremos a continuación.

El Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en marzo de 2002, aprobó el programa de trabajo «Educación y Formación 2010» que en el contexto de la Estrategia de Lisboa,

estableció por primera vez un marco sólido para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación, basado en objetivos comunes y encaminado ante todo a apoyar la mejora de los sistemas nacionales de educación y formación mediante la creación de instrumentos complementarios a escala de la UE, el aprendizaje mutuo y el intercambio de buenas prácticas a través del método abierto de coordinación.

Así en nuestro país la LOE, 2006 incorporó los principios y compromisos contraídos en el Programa «Educación y Formación 2010» e introdujo las competencias clave recomendadas por la Unión Europea. La evaluación general del sistema educativo nos debe permitir valorar la consecución de los objetivos planteados, españoles e internacionales. Además, se trata de conocer e informar a centros educativos y familias sobre el grado de adquisición de las competencias básicas de los alumnos en la educación obligatoria. Por estas razones es imprescindible evaluar y diagnosticar el funcionamiento de la educación y establecer indicadores rigurosos y fiables, conocer de modo científico y contrastado la realidad educativa del conjunto del estado, pero también de las diecisiete Comunidades Autónomas con plenas transferencias y responsabilidades adquiridas en el proceso que culminó en el año 2000, y valorar, de modo objetivo, el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

En un principio se desarrollaron las evaluaciones generales de diagnóstico, de carácter muestral, establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), que permitieron obtener datos representativos, tanto de los alumnos y centros de las Comunidades Autónomas como del conjunto del estado, mediante la aplicación de pruebas externas a los centros seleccionados; estas evaluaciones generales se llevaron a cabo mediante la colaboración del Instituto de evaluación y los organismos correspondientes de las administraciones educativas. Se aplicaron a una muestra representativa de alumnos que finalizaban cuarto curso de educación primaria y segundo curso de educación secundaria obligatoria.

En la actualidad se vienen realizando las evaluaciones de diagnóstico establecidas en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006). Estas evaluaciones de diagnóstico, de carácter censal, se aplican a todos los alumnos que finalizan cuarto curso de educación primaria y segundo curso de educación secundaria obligatoria. Son realizadas por todos

los centros y tienen carácter formativo e interno. El desarrollo y el control de estas evaluaciones corresponden, en el marco de sus competencias respectivas, a las administraciones educativas, que proporcionan los modelos y apoyos pertinentes a fin de que todos los centros puedan realizar de modo adecuado estas evaluaciones. Así por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Galicia se forma una comisión de evaluación en cada uno de los centros educativos, integrada por el tutor del curso en cuestión, el director del centro y el orientador del mismo. Ya que en esta Comunidad Autónoma en cada centro de educación primaria hay en plantilla un orientador.

En el año 2008 tuvo lugar el estudio piloto de las evaluaciones generales de diagnóstico; en 2009, la evaluación general de diagnóstico de cuarto curso de educación primaria, cuyos resultados se han hecho públicos en junio de 2010, y en este mismo año, la evaluación general de diagnóstico de segundo curso de educación secundaria obligatoria.

Las evaluaciones generales contribuyen a la mejora de la calidad de la educación. Pretenden, por ello, el conocimiento de la situación del sistema educativo a través de la valoración de los aprendizajes de los estudiantes y el impulso de procesos de innovación y mejora de la educación en todo el sistema para conseguir en fin último la satisfacción de los usuarios del sistema educativo.

Para este conocimiento del sistema educativo el programa de cooperación territorial evaluación general del sistema educativo propone realizar evaluaciones generales de final de etapa de la educación obligatoria: educación primaria y educación secundaria obligatoria, es decir, sobre una muestra representativa del alumnado que finaliza el sexto curso de educación primaria o el cuarto curso de la educación secundaria obligatoria.

Por otra parte, el programa de cooperación territorial evaluaciones de diagnóstico del rendimiento de los alumnos propone que estas evaluaciones, que son formativas y orientadoras para los centros e informativas para las familias y para la comunidad educativa, se desarrollen con criterios comunes por todas las administraciones educativas, así las administraciones educativas responsables y el Ministerio de Educación establecieron los planteamientos de esta evaluación de diagnóstico, los

instrumentos, las bases de los análisis y los criterios de valoración e información a los centros, los alumnos y las familias.

Con las evaluaciones generales de final de etapa les permitirá a los responsables de las administraciones educativas disponer de suficiente información sobre el sistema educativo y el grado de adquisición de las competencias básicas para la toma de decisiones encaminadas a la mejora de la calidad y la equidad de la educación, a la orientación de las políticas educativas y al aumento de la transparencia y la eficacia del sistema educativo.

Podemos decir que las evaluaciones de diagnóstico del rendimiento de los alumnos tienen por objeto mejorar la información y la orientación que reciben los alumnos al finalizar el cuarto curso de educación primaria y el segundo curso de educación secundaria obligatoria, sus familias y todos los centros que imparten estas enseñanzas. Deben facilitar que todos los alumnos reciban las medidas específicas de apoyo que aseguren su mejor rendimiento académico y faciliten su incorporación a la ESO y la obtención del título de Graduado, según el caso.

El seguimiento y la evaluación de este programa correspondía hasta el curso 2013-14 al Consejo Rector del Instituto de Evaluación bajo la supervisión de la Comisión General de Educación, ya que el presente curso escolar al implantarse la LOMCE, 2013 se realizará una evaluación en tercero y en sexto de primaria a nivel nacional, denominada reválida. Que será aplicada y calificada por especialistas externos al centro. Esto trae como novedad que la evaluación será plasmada en un informe individual de cada alumno según dispongan las administraciones educativas.

8. RESUMEN DEL CAPÍTULO

La calidad en educación es una constante a la que se tiende desde las políticas de los diferentes países que tiene como fin último la satisfacción de los usuarios de los centros educativos. Es un término que ha sido abundantemente definido, por lo que no hay una definición universal de calidad, ya que estas se han ido configurando en función de los estudios realizados sobre ella. Para nosotros la calidad es *la satisfacción del cliente o usuario*. Es un término que ha ido evolucionando históricamente, lo cual puede

apreciarse a través del análisis de sus características fundamentales, considerando seis etapas principales en su desarrollo, que van desde la etapa artesanal donde la calidad suponía hacer las cosas bien sin tener en cuenta el costo, pasando por la segunda etapa donde se inspeccionaba la calidad para asegurar la satisfacción de los clientes o usuarios, en la tercera etapa se pasó de la calidad que se inspecciona a la calidad que se controla. En la cuarta etapa se controlan todos los factores del proceso y se produce con mayor calidad. La quinta etapa estuvo encaminada al perfeccionamiento continuo en toda la empresa, dando lugar a los planes de mejora y por último la sexta etapa se corresponde con la actualidad en la que se pretende proporcionar un servicio de calidad total para satisfacer al cliente.

Traducido esto al campo educativo con la calidad se pretende conseguir la mejora escolar implicando a toda la comunidad educativa por igual produciendo el cambio para la mejora educativa desde dentro del propio centro educativo, lo que propició la aparición del movimiento de mejora de la escuela y resultante a el Informe Coleman (1966), el movimiento de las escuelas eficaces sobre igualdad de oportunidades educativas, que son el punto de partida de las investigaciones sobre calidad de la educación, contribuyendo así a la mejora de la calidad escolar.

Para tener una idea certera de cómo y en qué grado estas y otras contribuciones mejoran a la escuela, es necesaria una medida, que en nuestro país se está llevando a cabo con evaluaciones externas (PIAAC, PISA) y con sistemas nacionales de evaluación de calidad. En España en 1996 se creó el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación para los niveles de educación infantil, primaria y secundaria, mientras que la Agencia Nacional de Evaluación de la calidad y Acreditación, fundación creada por el MECED se ocupa de medir el rendimiento en la educación superior. Una vez que se obtiene una medida, esta lleva implícita una mejora, que en el campo educativo puede efectuarse a través de los diferentes modelos de calidad tales como EFQM, normas ISO, FUNDIBEQ, CAF, entre otros.

Para llevar a cabo la mejora de la calidad educativa de un país se ha de conocer el funcionamiento del sistema educativo y los aspectos a mejorar. Esta información la podemos obtener de las evaluaciones internas de nuestros centros de enseñanza, a través de la aplicación del modelo EFQM, de las normas ISO 9004, de los resultados

obtenidos de los planes de mejora en los centros educativos o de la denominada evaluación de diagnóstico y por supuesto de las evaluaciones externas realizadas por la OCDE o del programa de evaluación Pisa entre otros.

En el sistema educativo español para contribuir a la mejora educativa y la consecución de la calidad están teniendo lugar una serie de evaluaciones llevadas a cabo a través de organismos externos e internos, tales como PISA, PIAAC, el sistema estatal de indicadores, evaluaciones de diagnóstico y al mismo tiempo se están desarrollando una serie de programas como los denominados contratos programa y el plan PROA, con los que se pretende en su conjunto partiendo de la mejora del sistema educativo conseguir la calidad en la enseñanza y consecuentemente la satisfacción de los usuarios de los centros educativos.

Después de tener una visión clara de cómo con la consecución de la calidad en educación se pretende proporcionar satisfacción a los usuarios del sistema educativo, en el siguiente capítulo determinaremos los diferentes tipos de satisfacción que nos podemos encontrar desde el punto de vista personal, las barreras que obstaculizan a los docentes poder obtener la satisfacción profesional, a continuación comprobaremos cómo el clima del centro educativo actúa como un indicador que nos aportará información sobre la satisfacción de los usuarios de un centro escolar y ya que la satisfacción profesional de los docentes es el centro de nuestra investigación, también conoceremos el estado de las investigaciones sobre satisfacción profesional de los docentes a nivel nacional e internacional, aportando como novedad un estudio comparativo de las investigaciones sobre satisfacción profesional de España y Portugal.

CAPITULO II- SATISFACCIÓN

1. CONCEPTO DE SATISFACCIÓN PROFESIONAL Y ESCOLAR

Comenzamos un nuevo capítulo de nuestra investigación, después de haber observado como la calidad de la educación está íntimamente ligada a la satisfacción de los usuarios del sistema educativo que en nuestro estudio converge en la figura del profesor, En esta parte comenzaremos adentrándonos en el concepto de satisfacción profesional y escolar, con el fin de profundizar en este constructo de origen psicológico y esclarecer su relación con el ámbito educativo.

A lo largo del capítulo veremos los diferentes tipos de satisfacción que podemos encontrar teniendo en cuenta la dimensión personal, las barreras con las que se encuentra la satisfacción profesional del docente, cómo está relacionado con la satisfacción el clima de centro y el ambiente de clase, realizaremos también una revisión de las diferentes investigaciones que hay sobre satisfacción laboral en España y a nivel internacional y para finalizar realizaremos una comparación de la satisfacción profesional de los maestros de España y Portugal.

Para comenzar con este capítulo hemos agrupado las diferentes definiciones de satisfacción profesional y de la satisfacción laboral del docente realizadas por los diferentes autores en la tabla nº 11 para poder tener una visión de conjunto de las mismas e ir viendo como cada investigador va realizando su propia definición de lo que cada uno de ellos considera que es la satisfacción profesional. Por lo que podemos afirmar que no hay unanimidad a la hora de definir la satisfacción laboral.

Tabla nº 11. Definiciones de satisfacción laboral versus profesional.

Autor	Definición	Fuente
Robbins y Coulter (1996: 181).	<i>Definen la satisfacción laboral “como la actitud general de un individuo hacia su trabajo. Una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él”.</i>	Administración. Prentice-Hall Hispanoamericana SA, 1987.
Kreitner, R y	La satisfacción laboral “es una respuesta afectiva o emocional hacia varias facetas del trabajo del	<i>Comportamiento de las organizaciones.</i> Madrid:

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Kinicki, A. (1997).	<i>individuo</i> ".	McGraw-Hill.
Saenz, y otros, (1993).	Definen la satisfacción laboral <i>"como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo"</i>	La satisfacción del profesorado universitario. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
Loitegui (1990: 83)	<i>"la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional que depende tanto de las características individuales del sujeto cuanto de las características y especificidades del trabajo que realiza"</i> .	Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
Peiró, 1996	<i>"La satisfacción es una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por la persona hacia su situación de trabajo"</i> .	Tratado de psicología del trabajo. Síntesis S.A. Madrid.
Muñoz Adánez, (1990: 76)	<i>"la satisfacción laboral como "el sentimiento de agrado o positivo que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulta atractiva y por el que percibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas"</i> .	Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid
Carrión y cols. (2000)	La satisfacción es <i>"la valoración cognitiva personal que realiza la persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable"</i> .	Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. <i>anales de psicología</i> 2000, vol . 16, nº 2, 189-198
Díaz (2005). Citado por Iznola y Gabriel (2008:30)	La satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como <i>"el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser"</i> .	La satisfacción del profesorado de educación física. <i>Revista Educación física y deporte</i> , n. 27-2, 27-35
Caballero, J (2003:202)	<i>"La satisfacción tiene que ver con las situaciones específicas de su labor docente y con las características de su propia personalidad, en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional"</i> .	Satisfacción de los secretarios de los centros educativos. <i>RELIEVE</i> , v. 9, n. 2, 198-235.
Torres Gonzalez (2010:28)	<i>"La satisfacción profesional de los docentes puede entenderse como el resultado de comparar lo que la realidad le invita a ser y lo que según sus expectativas debería ser"</i> .	Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. <i>CONTEXTOS EDUCATIVOS</i> , 13 , 27-41

Brüggemann (citado por Padrón, 1994)	<i>“la satisfacción profesional es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta”.</i>	La satisfacción profesional del profesorado. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, Canarias.
Anaya y Suárez (2007)	<i>“La satisfacción laboral se entiende como un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo”.</i>	Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Revista de Educación, 344. Septiembre-diciembre 2007, 217-243

Fuente: Elaboración propia basada en la bibliografía

Como observamos, en la actualidad no hay una definición universal de satisfacción laboral o profesional, si no que cada autor va realizando una propia para su investigación. Así observamos como la satisfacción laboral o profesional es percibida como una actitud, una emoción, un sentimiento y relacionada con el clima, con la salud mental y el equilibrio personal.

Si profundizamos un poco más observamos como las definiciones se centran en diferentes ámbitos: unas en el ámbito afectivo: sentimiento (De Frutos et al., 2007; Anaya y Suárez, 2007; Sáenz y otros 1993; Kreitner, R y Kinicki, A, 1997), otras se basan en el ámbito actitudinal (Gordillo, 1988; Padrón ,1994; Robbins y Coulter , 1996; Peiró, 1996; Brüggemann, citado por Padrón, 1994; Torres González, 2000) y otras en el ámbito cognitivo o las percepciones sobre el propio trabajo (Díaz, 2005, citado por Iznola y Gabriel, 2008; Carrión y cols., 2000; Gordillo, 1988; Zubieta y Susinos, 1992).

Nosotros coincidiendo con autores como (González y González, 2008; Caballero, 2003; De Pablos et al., 2008; Anaya y Suarez, 2010) consideramos que en la satisfacción laboral confluyen los tres ámbitos, es decir al evaluar perceptivamente cómo es nuestra vida laboral, se despierta en nosotros una emoción y en función de si es positiva o no representamos una conducta u otra en nuestro lugar de trabajo.

Desde el campo Educativo, se ha tratado la satisfacción/insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como “angustia de los

enseñantes”, “estrés” y “ansiedad del profesorado” (Zubieta y Supinos, 1992: 11), “el malestar docente” (Esteve 1988: 294), “el burnout docente” (Moreno-Jimenez, 1999: 163-180), con el fin de conocerla. A continuación después de tener una visión general de la satisfacción laboral en una organización y más concretamente en un centro escolar, realizaremos un estudio más amplio de cómo es entendida la satisfacción laboral por alguno de estos autores.

Comenzando por Padrón (1995: 4) para este autor la satisfacción personal y profesional está estrechamente relacionada con la salud mental y el equilibrio personal. Es decir; la satisfacción es inherente a la personalidad del docente y a sus realizaciones profesionales y como tal influirá en el ámbito emocional dando lugar a estrés, ansiedad y en ocasiones malestar. En base a esto, la satisfacción se puede entender desde dos perspectivas:

- a) Perspectiva personal. En este sentido, la satisfacción viene determinada por el desempeño profesional que realiza el individuo y las atribuciones que realiza del mismo.

- b) Perspectiva profesional. Donde son las relaciones personales, en el centro de trabajo como en el entorno, quienes darán lugar a la satisfacción o insatisfacción del individuo.

De esto deducimos que la satisfacción o insatisfacción tendrá lugar cuando el trabajador se sienta eficaz o no con su desempeño profesional, condicionado al mismo tiempo por las interacciones en el centro de trabajo y en el entorno laboral.

En segundo lugar veremos otros dos autores, Zubieta y Susinos (1992: 13) que tomando como referencia a Lucas Marín (1981), realizan unas conclusiones sobre la satisfacción en el trabajo, relacionándola con la Teoría de las necesidades sociales de Maslow y con la Teoría del grupo de referencia social de Merton.

- *“La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral”* (Teoría de las necesidades sociales). Vemos aquí el concepto de jerarquía de

necesidades de Maslow (1943), planteado dentro de su teoría de la personalidad, en la que muestra una serie de necesidades que atañen a todo individuo y que se encuentran organizadas de forma estructural (como una pirámide), de acuerdo a una determinación biológica causada por la constitución genética del individuo.

En la parte más baja de la estructura se ubican las necesidades más prioritarias y en la superior las de menos prioridad. Así pues, dentro de esta estructura, al ser satisfechas las necesidades de determinado nivel, el individuo encuentra en las necesidades del siguiente nivel su meta próxima de satisfacción.



Figura 8. Pirámide de Maslow. Agirregabiria Agirre (2004).

- *“La satisfacción profesional es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social” (Teoría del grupo de referencia social Merton 1957).*

De este modo, si un puesto de trabajo satisface los deseos, el interés y exigencias del grupo de referencia de una persona, ésta aceptará ese empleo y se considerará satisfecha.

Otros autores como González Tirados, citado por Saénz y otros (1993) nos dicen que el concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, que lo describe como el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como propios de su entorno laboral. Es decir; relacionado con las

interacciones que se dan entre los miembros de la organización que al mismo tiempo darán lugar a las actitudes, los sentimientos, las vivencias y las reacciones afectivas, que constituirán la base de su satisfacción profesional. De esto deducimos que para conocer de un modo certero la satisfacción de los docentes, hemos cuestionarles de manera directa sobre todas y cada una de estas categorías.

En último lugar veremos la aportación que realizan Sáenz y Lorenzo, (1993) que nos definen la satisfacción del profesorado universitario *“como una experiencia gozosa de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles cada vez más altos en la calidad de su trabajo, de reconocimiento por lo que hace, de responsabilidad, de creación del saber, de libertad científica, de disfrute en el trabajo mismo”*. Con esta definición reconocen en la satisfacción un carácter multidimensional, percibiendo un componente genérico o global más otros estados generados por factores.

De lo comentado anteriormente podemos decir que los estudios específicos sobre la satisfacción del profesorado nos indican que un profesor satisfecho con su profesión es un profesor más motivado hacia la consecución de los objetivos educativos con los alumnos, sus interacciones en el lugar de trabajo son satisfactorias, se siente realizado porque le divierte su profesión, más dispuesto a diseñar con libertad su propio trabajo, a la innovación educativa y a la experimentación de metodologías y recursos didácticos más eficientes en pro de esos objetivos, más comprometido con su trabajo y más dispuesto a su propio perfeccionamiento y formación continua como profesor mediante el reciclaje, actualización y especialización convenientes (De frutos, 2007; Padrón Hernández 1994; Díaz González y Barroso Osuna, 2008; Anaya, 2006, 2014, 2015). Todo ello, evidentemente, contribuye de una forma importante a la calidad de la educación proporcionada por estos profesionales.

Para finalizar este punto diremos que nosotros entendemos por satisfacción profesional en la enseñanza aquel estado emocional de bienestar en el que el docente se encuentra al percibir la eficacia de sus aportaciones y enseñanzas no sólo en los alumnos sino en toda la comunidad escolar y así lo muestra con una actitud colaboradora en el centro escolar.

2. TIPOS DE SATISFACCIÓN

Una vez que tenemos una visión clara de lo que es la satisfacción laboral y conocemos que una persona satisfecha es una persona realizada, que se siente feliz, es productiva en el transcurso de su vida, conoce sus aspiraciones y sus limitaciones, en definitiva le gusta lo que realiza (Figuerola: 1999). A continuación veremos qué es lo que mueve a las personas hacia la consecución de la satisfacción. En esta búsqueda de cómo puede ser la satisfacción nos hemos encontrado con dos tipos: la intrínseca y la extrínseca, que veremos a continuación.

2.1 Satisfacción Intrínseca

Comenzando por la satisfacción intrínseca veremos que es y por qué se origina. Este tipo de satisfacción son las satisfacciones que da el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción a alcanzar. Respecto a los mecanismos que la hacen surgir, diremos que está originada por factores relacionados con la tarea en sí misma (variedad, dificultad, interés, autonomía, oportunidad para el aprendizaje, participación en la toma de decisiones) (Herzberg et al. 1959).

2.2 Satisfacción Extrínseca

Este tipo de satisfacción tiene su origen en fuerzas externas al empleado ligadas al contexto o ambiente en el que la tarea se desenvuelve (relaciones con la supervisión y con los compañeros, salarios, horas de trabajo, reconocimiento, promoción, etc.) (Herzberg et al., 1959).

Las características personales son las que acabarán determinando los umbrales personales de satisfacción e insatisfacción. Aspectos como la propia historia personal y profesional, la edad o el sexo, la formación, las aptitudes, la autoestima o el entorno cultural y socioeconómico van a ir delimitando unas determinadas expectativas, necesidades y aspiraciones respecto al área personal y la profesional, las cuales, a su vez, condicionarán los umbrales mencionados.

En conclusión que podemos decir que la satisfacción profesional intrínseca, tiene una base afectiva, mientras que el componente cognitivo está más presente en la satisfacción profesional extrínseca.

Una vez visto los tipos de satisfacción que nos mueven a conseguir nuestros propósitos laborales, pasaremos a ver cuáles son las barreras que nos encontramos en el mundo laboral y que nos impiden conseguir nuestros objetivos profesionales como docentes (Sáenz. y Lorenzo, 1993; Carrión y cols., 2000) y por consiguiente la satisfacción.

2.3 Satisfacción- Insatisfacción

En la revisión de la bibliografía encontrada sobre satisfacción de usuarios de los centros educativos se hace referencia a conceptos como "satisfacción en el trabajo", "stress", "síndrome Burnout", "tensión", y otros que es conveniente delimitar brevemente para saber en el marco en el que nos movemos (Morán, y Manga, 2005; Morán, 2008; Flores y Canales, 2010; Martínez-Otero, 2003; Carbonero y Crespo, 1994; Castillo, Fernández y López, 2014).

Por **satisfacción o insatisfacción** en el trabajo docente entenderemos la propia percepción que los profesores tienen de su trabajo como profesionales de la enseñanza en un centro en el que disponen de un rol diferente al de los demás profesionales. Lógicamente, se puede apreciar enseguida que es un factor íntimamente unido a la motivación, el stress, la tensión en el trabajo, las relaciones interpersonales, etc...

Son realidades que no se pueden comprender disociadas una de otra y que un investigador debe acercarse a ellas globalmente.

La insatisfacción profesional de los docentes y la disconformidad con su profesión son temas preocupantes en la actualidad y objeto de debates a nivel mundial (Marvel et al., 2007; Prieto y Bermejo, 2006; Wallace, 2010; Moore, 2012; Padrón Hernández, 1998; Bassett, 2010; Skaalvik et al. 2011; Esteve, 1995; Ortiz Oria, 1993).

El catedrático Alfredo Fierro, en su artículo "*El ciclo del malestar docente*", en el análisis de la situación de las escuelas y del profesorado, dice: "*el malestar de los*

docentes ha pasado a constituir un lugar común” (Fierro, 1991: 235) Según él la base de ese malestar es ambiental debido a las presiones que recaen sobre los docentes. Debido a que cada vez se exige más dedicación al ámbito profesional, con la formación continua a la que estamos sometidos para no descolgarnos del sistema educativo. Las reformas educativas que implican que el docente se forme de nuevo pedagógicamente para estar al día con los nuevos currículos que impone el ministerio. La delegación por parte de las familias en la escuela de las normas básicas de urbanidad y buenos modales. La obligatoriedad de la enseñanza que da lugar a que alumnos que no quieren continuar estudiando tengan que asistir a clase de forma impuesta, entre otras razones está dando lugar a que haya un alto porcentaje de docentes que encuentren barreras a la hora de conseguir la satisfacción profesional.

A continuación en un intento de determinar que proporciona satisfacción o insatisfacción a los docentes pasamos a comentar lo que hemos denominado para englobarlo en una categoría, las barreras de la satisfacción. Es decir las dificultades con que nos encontramos los docentes a la hora de trabajar en nuestro centro educativo que nos impide lograr en algunas ocasiones la tan ansiada satisfacción profesional y que repercuten en la salud de los docentes.

3. BARRERAS DE LA SATISFACCIÓN DOCENTE

En el trabajo como docente al igual que en otras profesiones del sector servicios en las que se mantiene trato directo con los usuarios del servicio prestado, en los últimos años se han visto incrementados los problemas de ansiedad, estrés, depresión y trastornos de tipo psicossomático (Juárez, Hernández y Ramírez, 2005; Moreno y otros, 1999; Sevilla y Villanueva, 2000) que afectan a la salud de los mismos y al mismo tiempo originan insatisfacción en los docentes.

Hoy en día se sabe que son varios los factores que dan lugar a estos problemas de salud, que originan cierto malestar en los docentes y que contribuyen a la no consecución de la satisfacción laboral. Entre estos factores destacan las exigencias del propio trabajo, la ausencia o disminución de los componentes como la creatividad, la conjunción entre pensar y el ejecutar el poco reconocimiento social a la profesión, las

relaciones insatisfactorias mantenidas en el lugar de trabajo, el control sobre el trabajo (Martínez – Otero, 2003; Carbonero y Crespo, 1994).

A continuación veremos cómo este tipo de barreras con las que se encuentran los profesionales de la educación en el transcurso de su profesión como docentes, afectan a la consecución de la satisfacción laboral o profesional.

3.1 Depresión

Comenzaremos por el término, depresión que es conceptualizado como el principal trastorno del estado de ánimo. Es el diagnóstico clínico que se emplea con más frecuencia y una de las condiciones de malestar psicológico más frecuente en seres humanos (Del Pozo, 2000).

Debido a que el concepto de depresión encierra diversos significados hemos de distinguir entre síntomas depresivos y síndrome depresivo (Del Pozo, 2000:95).

El “*síndrome depresivo*” se define como un conjunto covariante de síntomas relacionados (estado de ánimo bajo, insomnio, pérdida de peso, etc.). Este conjunto de síntomas requiere estabilidad y permanencia en la vida del sujeto y, al mismo tiempo, interfiere en la vida del paciente.

Sin embargo, el “*síntoma depresivo*” (sentirse triste, bajos de ánimo), es frecuente en nuestra sociedad y lo hemos experimentado la mayor parte de nosotros en algún momento de nuestra vida sin que suponga la existencia de un cuadro clínico.

Según Vázquez, (1990) (citado por Guerrero, 1996: 39) existen tantas definiciones de depresión como modelos teóricos, de modo general, podríamos decir, que un sujeto depresivo presenta un conjunto de síntomas que se puede resumir en:

- Síntomas afectivos negativos: tristeza, infelicidad abatimiento, son los más habituales. A veces predomina la irritabilidad, sensación de vacío y nerviosismo.

- Síntomas motivacionales y conductuales: estado general de inhibición, indiferencia, apatía y anhedonia (disminución en la capacidad de disfrute). La anhedonia junto con el estado de ánimo bajo constituyen los síntomas principales de la depresión.
- Síntomas cognitivos: atención, memoria y concentración están afectadas. También el contenido de las cogniciones están alteradas. Se dan, junto con otras distorsiones cognitivas, las mismas aunque aumentadas en frecuencia e intensidad que las comentadas para los trastornos de ansiedad.

En general, el sujeto deprimido hace una valoración negativa de sí mismo, del entorno y del futuro.

- Síntomas físicos: insomnio (del 70 al 80% de los pacientes depresivos lo padecen) y molestias corporales difusas (dolores de cabeza, náuseas, estreñimiento, visión borrosa, etc.).
- Síntomas interpersonales: mínimo o nulo contacto social con los demás y pérdida de interés por la gente. De hecho un 70% de los depresivos dicen haber disminuido este interés hacia los otros.

Una vez que conocemos el concepto de depresión, su diferenciación y sus manifestaciones, veremos cómo se clasifica según el DSM IV (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales). Según este manual se puede clasificar en tres tipos:

- Trastorno depresivo mayor (único o recurrente).
- Distimia.
- Trastorno depresivo no especificado.

En el campo educativo, no se suelen apreciar los síntomas característicos de un trastorno depresivo mayor si no que este tipo de trastorno generado por el malestar docente o insatisfacción del docente se manifestará en forma de depresión reactiva (Del Pozo, 2000). Una de las posibles causas de la depresión en los docentes es que la docencia es una opción más de empleo en la actualidad, no aporta estatus social y el salario no es muy alto (Rivero y Cruz, 2008; Carbonero y Crespo, 1994). Factores que correlacionan negativamente con la satisfacción profesional de los docentes

(Palomares, 2000; Extremera, 2005; Marchesi, 2003; CIS, 1984; Padrón Hernández, 1994; Zubieta y Susinos, 1992). A través de mi experiencia personal he podido observar que en la actualidad este trastorno reactivo es el que más bajas causa entre los docentes debido a que cada vez son más las demandas y exigencias de la sociedad hacia este colectivo, dándose una crisis de identidad en los centros y al mismo tiempo el aumento de la burocracia en las escuelas que de modo indirecto va mermando calidad de la enseñanza y provoca desmotivación en los maestros, dando lugar a el malestar de los docentes que se ve reflejado a través del aumento progresivo en los últimos años de la depresión entre este colectivo.

3.2 Burnout

En segundo lugar veremos otra de las barreras con las que se encuentran los docentes en el desempeño de su profesión, esta es lo que es denominado síndrome de estrés laboral crónico, más comúnmente conocido como síndrome de “*burnout*”, es decir; síndrome de “*estar quemado*” o de desgaste profesional. Este síndrome se considera como la fase avanzada del estrés profesional y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario.

Este síndrome es un mal invisible que afecta y repercute directamente en la calidad de vida y fue descrito por *Maslach y Jackson* en 1986, como un conjunto de síntomas de agotamiento profesional, despersonalización y baja realización personal.

Para (Morán, 2008: 317) el *burnout* es un síndrome de índole personal que repercute en la salud y bienestar de los afectados y en la satisfacción y consecuentemente en el rendimiento profesional. De la definición podemos decir que este síndrome correlaciona con la insatisfacción de los trabajadores. Si tenemos en cuenta a Moreno (1999:4) vemos que un trabajador aquejado de *burnout* en un primer momento se siente emocionalmente incapaz de seguir encontrando satisfacción en su trabajo.

En el caso de los docentes suele suceder lo mismo, un profesor sufre *burnout*, cuando siente que no puede dar a sus alumnos más de si mismo, muestra actitudes

negativas hacia el resto de la comunidad escolar y tiene sentimientos de baja realización personal (Byrne, 1994), con lo que se mostrara insatisfecho con su realización profesional.

Este malestar en los trabajadores tiene lugar dentro de la misma organización como vemos y se manifiesta actuando como barrera hacia la consecución de la satisfacción. Predominantemente entre los profesionales de la enseñanza, de los servicios de salud y quienes atienden directamente a otras personas, ya que estos profesionales con atención directa a los usuarios, corren el riesgo de padecer el síndrome de estrés laboral crónico, o síndrome de *burnout* (Morán, 2008; Moreno y otros, 1999: 4).

La forma de manifestarse se presenta bajo unos síntomas específicos y estos son los más habituales:

Psicosomáticos: fatiga crónica, trastornos del sueño, úlceras y desórdenes gástricos, tensión muscular.

De conducta: absentismo laboral, adicciones (tabaco, alcohol, drogas).

Emocionales: irritabilidad, incapacidad de concentración, distanciamiento afectivo.

Laborales: menor capacidad en el trabajo, acciones hostiles, conflictos.

Las evidencias que afectan al individuo en el inicio de la aparición de esta enfermedad, se reconocen en varias etapas y son:

- 1.- Exceso de trabajo.
- 2.- Sobreesfuerzo que lleva a estados de ansiedad y fatiga.
- 3.- Desmoralización y pérdida de ilusión.
- 4.- Pérdida de vocación, decepción de los valores hacia los superiores.

Para su medición el método más utilizado es el Inventario *burnout* de Maslach, (MBI) que está formado por 21 ítems, en los que se valoran, el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal.

Respecto a cómo afecta este síndrome a la satisfacción laboral o profesional hay estudios que nos muestran que cuanto mayor grado de control tienen las organizaciones, más aumenta la desmotivación que puede llevar a casos de *burnout* y consecuentemente a la insatisfacción. Al igual ocurre con los docentes al ser el centro escolar una organización. A continuación veremos dos estudios que nos confirmarán lo que venimos argumentando hasta ahora. Estos son el realizado por Sarros en 1988 y por Friesen en 1986.

James Sarros (1988) en un estudio llevado a cabo en Canadá con directores encontró los siguientes factores como elementos que inciden en el *burnout*: el trabajo estresante, la sobrecarga en el trabajo, el deterioro en el status y la insatisfacción personal en las relaciones interpersonales y con el equipo directivo. No obstante que los directores puedan seguir ejerciendo su influencia en el centro dependerá de su capacidad de utilizar los recursos, por su carisma, los valores que transmitan y por su aceptación dentro de la comunidad educativa (Álvarez y Pérez 2011:37).

David Friesen (1986) extendió su investigación también a profesores, de tal manera que trabajó con dos muestras, una de 1.191 profesores de la enseñanza pública y otra de 190 directores y vicedirectores. Friesen analizó aquellos factores que consideraba predictores de tal síndrome, como son el stress global en el trabajo, la satisfacción en el trabajo así como la claridad y aceptación del propio rol en su trabajo. En sus resultados es curioso constatar que la satisfacción con el status y con el propio trabajo era un factor determinante del *burnout* en sus tres dimensiones, tanto en el cansancio emocional, como en las actitudes de despersonalización y la pérdida de realización personal.

Para Friesen (1986), las características del sexo y los años de experiencia son elementos no determinantes en el *burnout* y no inciden de modo muy importante en la satisfacción como director en el trabajo.

Continuando con cómo afecta el estrés a los docentes, hay una serie de investigaciones que nos dicen que los directores de primaria suelen tener un mayor stress que los de secundaria y por consiguiente más insatisfacción (Savery y Detiuk, 1986; Blanco y Palacián, 1993) y otras que las actitudes positivas hacia la profesión

están asociadas a mejores resultados y a una mayor satisfacción en el trabajo (Avant y Miller, 1992; Byrne, 1994).

De lo comentado hasta ahora podemos deducir que el control ejercido por la figura de poder en los centros de enseñanza, correlaciona negativamente con la satisfacción de los docentes y por otro lado que las relaciones insatisfactorias, el trabajo estresante, la sobrecarga de tareas, el deterioro del estatus, el stress global en el trabajo, la insatisfacción en el trabajo, así como la falta de claridad y de aceptación del propio rol en el trabajo correlacionan positivamente con el *burnout* y por tanto originarán barreras a la consecución de la satisfacción laboral.

3.3 Mobbing

En este punto continuamos dispuestos a esclarecer cómo el *mobbing* otra de las barreras con las que se encuentran los docentes en la realización diaria de su trabajo, les impide alcanzar la satisfacción profesional.

En un primer lugar veremos una serie de definiciones del término objeto de estudio, para a continuación ver como impide el *mobbing* conseguir la satisfacción laboral. Comenzamos por la elaborada por *Heinz Leyman*, psicólogo alemán que realizó uno de los primeros estudios sobre el *mobbing* y lo define como:

“un fenómeno en el cual una persona o grupo de personas, ejerce violencia psicológica extrema, de forma sistemática y recurrente y durante un tiempo prolongado- por más de seis meses o que los ataques se repiten con una frecuencia media de dos veces a la semana- sobre una persona en el lugar de trabajo, con la finalidad de destruir sus redes de comunicación, destruir su reputación, perturbar la ejecución de su trabajo y conseguir finalmente que abandone el lugar de trabajo” (Leymann, 1990:121).

En la misma línea que Leymann, un etólogo con anterioridad a él, Konrad Lorenz (citado por Piñuel y Zabala, 2001), describió el *mobbing* como el ataque de una coalición de miembros débiles de una misma especie contra otro individuo más fuerte que ellos.

Para Einarsen, (2000) citado por López, Vázquez y Montes, (2012:58) el *mobbing* se define como el intento repetido y sistemático de una persona o de un grupo de personas de dañar a otra, donde las víctimas tienen dificultades para defenderse y donde existe un desequilibrio de poder –real o percibido– entre las víctimas y sus agresores/ras.

De estas definiciones deducimos que no hay una definición universal del término *mobbing*, pero si vemos que tienen como denominador común, que los miembros de la organización que se perciben como más débiles, se asocian para terminar con el miembro que destaca y reducirlo hasta quitarlo de en medio para de alguna manera no verse perjudicados por su propia mediocridad laboral. Ese acoso psicológico que se imparte a la víctima puede proceder de la dirección del lugar de trabajo o de los propios compañeros (Barraga, 2010: 94).

De lo anterior decimos que este hostigamiento laboral es reconocido como un serio problema en el ambiente de trabajo ya que puede traer consecuencias tanto en la satisfacción laboral como en la salud de los trabajadores (Peralta, 2004).

Los estudios realizados por Leymann, 1986 (citado por Piñuel y Zabala. 2001:51) revelan una mayor proporción de personas acosadas en algunas profesiones como los trabajadores de la enseñanza primaria, media o universitaria, los profesionales de la salud (personal de enfermería en especial), los cuidadores de guarderías y escuelas infantiles y los miembros de organizaciones sin ánimo de lucro o de instituciones y organizaciones religiosas.

Como venimos diciendo, en los centros educativos hay profesores que sufren acoso moral o *mobbing* y son objeto de exigencias psicológicas (tensión, estrés, ansiedad) a las que no pueden hacer frente (Raya y otros, 2007; Caro y Bonachera, 2010; Ayuso y Guillén, 2007). Exigencias que se estimulan y canalizan en numerosos casos por la dirección del centro, o en otros, esta dirección crea una situación de indefensión absoluta al docente acosado.

El hecho es que más de un docente con “ganas de hacer cosas” puede convertirse de la noche a la mañana en el centro de la diana: amenazas, ignorado por parte de sus

compañeros, trato desigual, asignación de tareas aisladas, magnificación de errores o rumorología intencionada en su contra.

El problema reside en la forma en que en una organización se aborda el asunto, ya que en la mayoría de los casos, el equipo directivo llega a la conclusión de que la forma de evitar problemas es que el trabajador se traslade a otro puesto o en el caso de los docentes a otro centro y como esto no es nada fácil de conseguir, la estrategia es la presión, utilizando quejas de alumnos, informes de compañeros, hasta conseguir aparentemente el objetivo, es decir, que el trabajador se incline por el cambio de centro de trabajo. Como observamos con esta situación nada placentera el docente tendrá con el acoso laboral o *mobbing* experimentado una gran barrera que superar y una alta tasa de insatisfacción laboral.

Otra de las barreras a superar hacia la consecución de la satisfacción laboral que comentaremos a continuación es la ansiedad.

3.4 Ansiedad

En esta última barrera hacia la satisfacción profesional que comentaremos, empezaremos como hemos venido haciendo con los términos anteriores por acercarnos a lo que es la ansiedad por medio de su definición.

Para Azkargorta y Ordóñez (2011: 26) la ansiedad puede considerarse una vivencia disfuncional de la emoción de miedo, esta tiene lugar ante la previsión de una amenaza futura que es incierta y poco definida creándonos una fuerte sensación de impotencia y estrés.

Según el manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-IV, hay dos tipos principales de ansiedad: El **trastorno de ansiedad generalizada (TAG)** es uno de los trastornos de ansiedad y por otro lado están las fobias específicas (orientadas hacia un objeto determinado), la fobia social, el trastorno por estrés postraumático, la agorafobia, el trastorno de pánico o el trastorno obsesivo-compulsivo.

El TAG, Se caracteriza por un patrón de preocupación y ansiedad frecuente y persistente respecto de una variedad de eventos o actividades. Los síntomas deben extenderse al menos por 6 meses para poder efectuar el diagnóstico.

Los síntomas psicológicos son: preocupación crónica y exagerada, agitación, tensión e irritabilidad, aparentemente sin causa alguna, o más intensas de lo que sería razonable en esa situación en particular. La gente que la padece también puede tener problemas de concentración y dificultades para conciliar el sueño (siendo el primero que se afecta en cualquier trastorno), con frecuencia suelen aparecer signos físicos, como temblores, dolor de cabeza, mareos, agitación, tensión muscular, dolores o molestias, molestias abdominales y sudoración.

Una característica destacable de la ansiedad es su naturaleza anticipatoria, es decir, la respuesta de ansiedad posee la capacidad de señalar un peligro o amenaza para el propio sujeto.

Además de la alteración de las respuestas fisiológicas, aparecen alteradas algunas respuestas conductuales y también cognitivas, es decir, distorsiones en pensamientos, ideas, creencias, expectativas, etc. del sujeto que la padece (Guerrero, 1996).

A la hora de establecer un diagnóstico diferencial que nos permita determinar si se trata de un problema clínico o no, los trastornos de ansiedad se caracterizan por los siguientes patrones:

- “• *La reacción del sujeto es desproporcionada ante las demandas de la situación.*
- *La reacción es involuntaria y no logra controlarla.*
- *El sujeto percibe que su miedo es irracional y su conducta no es adaptativa.*
- *El problema del sujeto está determinado por el contexto”* (Guerrero, 1996: 38-39).

Como venimos comentando, la convivencia escolar no es la única culpable de los trastornos psíquicos del profesorado. También están los factores estructurales: la acumulación de tareas, (hacerse cargo de tutorías, seminarios, departamentos o cargos directivos), el ritmo acelerado, la escasez de medios y profesionales de apoyo,

el excesivo número de alumnos por aula, que junto con los problemas de comportamiento y la falta de apoyo entre compañeros favorece la aparición de estados de ansiedad en los docentes (Castillo, Fernández y López, 2014).

Ante esta problemática los docentes afectados de ansiedad ellos mismos no se consideran válidos y sienten miedos para afrontar la tarea diaria lo cual dará lugar al aumento de su insatisfacción en el desempeño profesional.

Como vemos toda esta sintomatología presentada por los docentes es una de las maneras de hacer presente de forma indirecta su malestar docente, que se observará de un modo más directo si atendemos a la disminución del rendimiento, la falta de implicación en el trabajo o el absentismo (ausencias, bajas por enfermedad, peticiones de traslado, y abandono de la profesión) (Prieto, 2011).

La ansiedad y la insatisfacción son una de las consecuencias psicobiológicas del malestar de los docentes (Prieto, 2011:42) que actuarán como barrera a la consecución de su satisfacción laboral, dando lugar al aumento de las bajas del profesorado de primaria y secundaria que en nuestro país es muy elevado y en ocasiones al abandono de la profesión docente (Prieto y Bermejo, 2006).

4. CLIMA DE CENTRO, AMBIENTE DE CLASE

Una vez que hemos visto las barreras profesionales de origen psicobiológico con las que se suelen encontrar el colectivo de docentes a lo largo de su práctica profesional, estimamos de vital importancia analizar cómo inciden el clima de una organización y el ambiente de clase en la satisfacción del profesorado.

Para identificar el clima de la organización hemos de recoger la percepción que los componentes de la misma poseen sobre los diferentes aspectos que constituyen la organización. En este sentido Gairín (1996) argumenta que las relaciones que existen entre los miembros de una organización y el conocimiento mutuo que poseen juegan un papel importante en la configuración de la percepción del clima que se genere en el colectivo.

De lo cual deducimos que para tener una visión certera de cómo incide el clima y el ambiente de clase a la consecución de la satisfacción hemos de conocer las relaciones existentes entre sus miembros y al mismo tiempo sus percepciones de diferentes aspectos que constituyen dicha organización.

El vocablo clima es un factor condicionante de la satisfacción laboral que empezó a tomar relevancia en el ámbito social cuando las empresas comenzaron a dar importancia a aspectos relacionados con un ambiente de trabajo positivo y satisfactorio, para conseguir mayor productividad y calidad en los productos. Traducido esto al campo de una organización escolar podemos decir que los investigadores sobre el clima en el ámbito educativo se centran en estudiar dimensiones relevantes de la vida de los centros como la comunicación, el liderazgo, la participación de la comunidad educativa entre otras, que constituyen la personalidad a las instituciones educativas y son indicadores de la calidad de la organización (Martín, 2006).

En los centros educativos el término clima no se diferencia demasiado de las definiciones realizadas desde el sector empresarial. Al profundizar en las diferentes definiciones que los investigadores nos dan sobre este concepto vemos como no resulta fácil ofrecer una definición clara y unívoca, encontrando diferentes puntos de vista en la literatura existente. A continuación veremos alguna de ellas para intentar conocer este constructo complejo del que estamos hablando.

En primer lugar observaremos como Steward (1979), al intentar sintetizar los distintos enfoques propone dos grandes apartados:

- a) El clima entendido como atmósfera general del centro educativo o de la clase, captado fundamentalmente por los estudiantes, a pesar de que algunos incluyen también a los profesores y, excepcionalmente, a otros miembros de la comunidad.

b) El clima entendido como cualidad organizativa que utiliza como principal fuente de información a los directivos y profesores, considerando que pueden conocer mejor el funcionamiento del centro.

Por otro lado veremos que en los últimos años los teóricos e investigadores organizacionales nos aportan también lo que ellos entiende por clima, así para Alonso, (1988) el clima emerge de las interacciones que se dan entre los individuos, ya que los significados surgen de las intenciones de unos miembros respecto a otros, dado que los miembros de un grupo posiblemente interaccionan más entre sí que con los otros grupos. Nos dice que mediante procesos de personalización los individuos pueden cambiar en relación con el ambiente y como ellos mismos pueden modificar el ambiente, cambiarlo y modelarlo.

En último lugar veremos la aportación que nos realiza Zabalza (1996: 269) desde una perspectiva organizacional siguiendo a Weinert (1985) para definir el clima, identifica tres líneas de pensamiento directamente relacionadas con las perspectivas estructuralistas, sociopolíticas y humanistas: la objetiva, la subjetiva y la individual:

a) En primer lugar están los que presentan una *visión objetiva del clima*. Se trataría de algo objetivo, tangible, medible de las organizaciones. El clima es el conjunto de características objetivas de la organización, perdurables y en cierto modo medibles, que distinguen una entidad de otra. No son muchos los autores que se posicionan en este enfoque, aunque casi todos los que hablan del clima reconocen que los componentes objetivos de las organizaciones influyen en la forma de actuar y de sentirse por parte de los miembros de la organización.

b) En segundo lugar nos encontramos a los que defienden una *visión subjetiva, pero colectiva del clima*. Los miembros de las organizaciones comparten una visión global de la institución a la que pertenecen. A través de mensajes de diversos tipos (unos explícitos y otros subliminales) se van transmitiendo unos a otros sus vivencias como miembros de una organización y así se van construyendo un discurso común, intersubjetivo, sobre el sentido, las cualidades, y los atributos de la organización a la que pertenecen.

c) En tercero y último lugar nos encontramos con el enfoque que destaca el *sentido subjetivo pero individual del clima*. No es un constructo colectivo sino individual. Cada persona elabora su propia visión de la organización y de las cosas que suceden.

De esto podemos sacar en conclusión que no hay unanimidad en los investigadores sobre el clima organizacional a la hora de definirlo, pues es visto como la atmosfera general del centro o una cualidad organizativa, como algo emergente que se da en las interacciones entre los individuos, como algo objetivo, tangible, medible y como una visión global o bien individual de lo que sucede en la organización. A este respecto decir que como dice Martín (2006: 36) *“El clima es un constructo complejo y cambiante muy difícil de definir”* y que *“Incide en los resultados, entendidos estos no sólo como resultados académicos (caso en el que deberíamos incorporar la dimensión de “clima de aula”), sino como resultados en el ámbito de la satisfacción de los trabajadores y usuarios (de todos los miembros y agentes de la organización), del desarrollo personal y profesional”, lo cual tendremos la oportunidad de comprobar con nuestra investigación.*

Nosotros entenderemos por clima de un centro escolar como el ambiente total que se percibe dentro del centro o de las aulas en particular, que viene determinado por elementos personales, estructurales, culturales, funcionales y físicos y que nos ayudará a entender mejor el funcionamiento de cada uno de los centros objeto de estudio, ya que como veremos y bien dice Martín (2006) por medio de él como un indicador más en nuestro estudio, conoceremos la satisfacción que sienten los profesores de educación infantil y primaria participantes en nuestra muestra de docentes.

A continuación para hacernos una pequeña idea de cómo influye el clima en la consecución o no de la satisfacción profesional de los docentes, basándonos en Zabalza (1996) veremos cuáles son las variables que intervienen en la composición del clima de una organización.

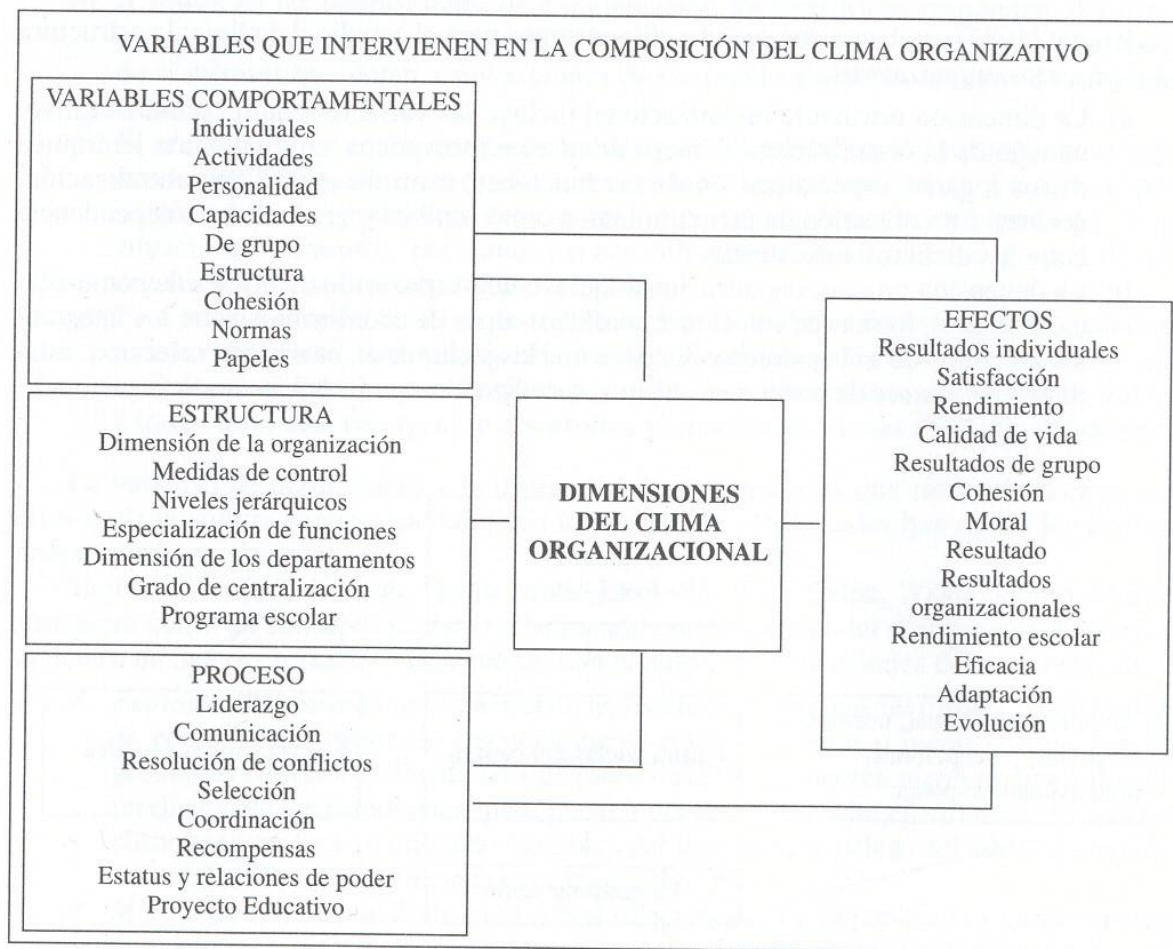


Gráfico nº 9. Variables que intervienen en la composición del clima organizativo (Zabalza, 1996: 295).

En el gráfico nº 9 que presentamos podemos observar las dimensiones del clima de una organización, las variables comportamentales, la estructura del mismo y el proceso de su funcionamiento. Según sean estas variables se producirán unos efectos en la organización, donde vemos que actúa de modo directo sobre la satisfacción de los usuarios de la organización. De hecho son varios los estudios sobre satisfacción laboral o profesional de los docentes que introducen la variable clima y ambiente escolar en sus investigaciones (Peiró, Luque, Meliá y Loscertales, 1991; González Blasco y González Anleo, 1993; Fuentes Lagos, 2007; Moore 2012; Díaz González y Barroso Osuna, 2008; García Álvarez, 2003; Saiti, 2007; Jiang, 2005).

En este punto hemos observado cómo el clima y el ambiente de clase, son unas variables que correlacionan con la satisfacción laboral y cómo en distintas

investigaciones son tomados como indicadores de satisfacción o insatisfacción laboral. A continuación veremos como el concepto de disciplina uno de los instrumentos con los que contamos los docentes para incidir en el clima y ambiente escolar es empleado para conseguir la satisfacción de la comunidad escolar.

4.1. Disciplina

En este apartado que comenzamos veremos el instrumento con el que contamos los docentes para controlar o incidir en el clima escolar o ambiente de clase, este es la disciplina, haciendo alusión al término podemos decir que procede del latín y es un concepto amplio, que cuenta con diferentes significados, como veremos con la definición que nos proporciona el diccionario de la Real Academia Española⁸:

1. f. Doctrina, instrucción de una persona, especialmente en lo moral.
2. f. Arte, facultad o ciencia.
3. f. Especialmente en la milicia y en los estados eclesiásticos secular y regular, observancia de las leyes y ordenamientos de la profesión o instituto.
4. f. Instrumento, hecho ordinariamente de cáñamo, con varios ramales, cuyos extremos o canelones son más gruesos, y que sirve para azotar.
5. f. Acción y efecto de disciplinar.
~ eclesiástica.
1. f. Conjunto de las disposiciones morales y canónicas de la Iglesia.

De estas variadas definiciones podemos decantarnos por la que hace alusión a la instrucción de una persona y a la acción y efecto de disciplinar y llevándolo al campo educativo podríamos decir que la disciplina escolar se puede definir como el establecimiento de normas y límites para realizar un trabajo eficiente en el aula, que debe ser abordado desde el enfoque multicausal. Es decir, se parte de la visión de que la disciplina no es responsabilidad de un solo actor, aspecto o variable, por lo tanto,

⁸Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española.http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro
se debe analizar la diversidad de aspectos o factores que le afectan.

En la línea que venimos comentando Abarca (1996), nos dice que la disciplina se origina en tres fuentes: el centro educativo, el ambiente familiar y social y el estudiante. Por lo que podemos decir que la disciplina ha de impartirse de un modo conjunto y organizado para que sea efectiva.

Es importante también señalar el planteamiento de la CECODAP (Centros comunitarios de aprendizaje) (2003: 12) cuyos integrantes conciben la disciplina como el dominio de sí mismo para ajustar la conducta a las exigencias del trabajo o estudio, contribuyendo a la convivencia de la vida escolar. Afirman que las normas son importantes al inicio de toda acción que se emprenda, ya que las reglas de juego deben ser claras desde el comienzo, por tal razón, el reglamento de convivencia escolar, es una herramienta normativa y pedagógica que tiene como propósito regular el funcionamiento, organización y convivencia de la vida escolar.

Por tanto, se puede afirmar que la disciplina no sólo implica el conjunto de normas y la aplicación de sanciones cuando la regla es transgredida sino que es importante considerarla además como parte del mundo interno de la persona, un hábito en donde cada individuo logra su autodomínio para actuar libre y responsablemente sin perjudicar al otro. De esta manera, se vincula los elementos del ambiente escolar con el ser de cada individuo.

Según García y otros (1994) a la disciplina se le pueden asignar tres funciones, como son:

1. Establecimiento de formas de organización en los espacios educativos.
2. Normas en el proceso de socialización y el aprendizaje del educando.
3. La formación de valores morales y la formación de la conciencia humana.

Así mismo García y otros (1994), expresan que una de las funciones de la disciplina es crear una forma de trabajo en la cual las tareas o actividades planificadas para el aula pueden ser realizadas de manera más eficiente. Desde este punto de vista, la disciplina es un elemento necesario para que la vida y actividad escolar se lleven a cabo con mayor facilidad originando así la satisfacción de los docentes.

Para nosotros la disciplina hace referencia al conjunto de normas, reglas y procedimientos aplicados al contexto del aula, cuya finalidad es conseguir las mejores condiciones para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a sus objetivos previstos y por consiguiente a satisfacer las expectativas previas de enseñanza aprendizaje.

A continuación pasaremos a conocer otro de los términos íntimamente ligado al clima de una institución educativa, este es el concepto de convivencia del cual veremos cómo se ha intentado fomentar su mejora desde el punto de vista de una organización escolar para satisfacer a los usuarios del sistema educativo.

4.2 Convivencia

El concepto de convivencia, es un término relacionado con la satisfacción profesional o laboral, es un indicador que nos muestra el grado de satisfacción o insatisfacción de los docentes en su desempeño profesional (De Frutos et al., 2007). Entre los miembros de una organización se dan una serie de relaciones de convivencia que incidirán en el nivel de satisfacción alcanzado por los docentes. Si buscamos una definición del término, el diccionario de la Real Academia Española⁹, define convivencia como la acción de convivir.

Desde el punto de vista educativo podemos definirla como la acción de convivir dentro de un centro educativo, tarea que tratamos de realizar a diario los usuarios del mismo. Para ello y para facilitar la convivencia y la mejora de la misma la administración educativa por medio de las diferentes leyes educativas da competencia a los centros educativos para organizarla y elaborar cada centro docente su plan de convivencia.

⁹ Diccionario de lengua española. Vigésima segunda edición. Real Académica Española
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=maestro

Así vemos en la LOE, 2006 en su artículo 124 denominado: “Normas de

organización y funcionamiento” y que continúa en vigor con la LOMCE, 2013 las actuaciones que realizarán los centros para tener una buena convivencia:

- 1. Los centros docentes elaborarán sus normas de organización y funcionamiento, que deberán incluir las que garanticen el cumplimiento del plan de convivencia.*
- 2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.*

En la misma línea que la Ley orgánica anterior nos encontramos con la LOMCE, 2013 que también en su artículo 124 ampliando lo dicho por la LOE, 2006 introduce el término convivencia junto con el de organización y funcionamiento, así queda redactado del siguiente modo:

Normas de organización, funcionamiento y convivencia.

- 1. Los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar, la concreción de los derechos y deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de su incumplimiento con arreglo a la normativa vigente.*
- 2. Las normas de convivencia y conducta de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las medidas correctoras aplicables en caso de incumplimiento, tomando en consideración su situación y condiciones personales.*
- 3. Los miembros del equipo directivo y los profesores y profesoras serán considerados autoridad pública.*
- 4. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.»*

Como vemos en la actual ley de educación LOMCE, 2013 se ha mejorado considerablemente la figura del profesor ante la disciplina del centro educativo, pasando a ser considerado como autoridad pública. Cambio que se ha hecho necesario realizar debido a los cambios que está sufriendo nuestra sociedad en los últimos años donde cada vez más la labor correctora y educativa en normas y valores de convivencia que antes venían impuestas por las familias de los alumnos, en la actualidad está recayendo más en el centro educativo, llegando a formar parte indispensable de la función educativa (Marchesi, 2007).

Traducido esto de ámbito estatal a las comunidades autónomas, veremos por ejemplo que en el caso de la provincia de León a dónde pertenece parte de la muestra de nuestro estudio la legislación en esta materia como es lo correcto, sigue en la misma línea que la LOMCE, 2013, así la Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León, establece en su artículo 9 que, al finalizar el curso escolar, los centros elaborarán un informe que incluirá las valoraciones que, sobre la situación de la convivencia en el mismo, haya hecho el consejo escolar. Dicho informe quedará integrado como un capítulo específico en la memoria final, de cada centro educativo.

Como consecuencia de esto: La Resolución de 15 de junio de 2009, de la Dirección General de Planificación, Ordenación e Inspección Educativa, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 11 de junio de 2009 de la citada Dirección General por la que se establecen indicadores para la elaboración de los informes de seguimiento y evaluación de la convivencia escolar en los centros educativos de Castilla y León, ha dado lugar a que los centros hayan elaborado sus informes correspondientes al curso escolar 2013-2014 que servirán de base para la elaboración de propuestas de mejora de la convivencia escolar. A este respecto, podemos decir que con estas propuestas, se pretende conseguir la satisfacción de los usuarios de nuestros centros educativos mediante la obtención en cada uno de ellos de unos buenos niveles de convivencia escolar.

Al analizar los datos que nos ha proporcionado la administración educativa del pasado curso escolar 2013-14, nos encontramos que la convivencia en nuestra

comunidad autónoma y en nuestra provincia León en general ha sido buena. J.C. y L. (2015:6).

“El grado de satisfacción de la comunidad educativa en relación al tema de la convivencia es alto por parte de profesores, padres y alumnos. No existen conflictos importantes y los pequeños se resuelven con actuaciones efectivas de los tutores y del profesorado”. Bastantes centros manifiestan que la comisión de convivencia no ha necesitado reunirse, puesto que no ha habido conflictos importantes (2015:7).

Una vez que hemos analizado la legislación educativa en materia de convivencia escolar para ver cómo repercute esto a nuestro estudio podemos decir que con este informe de resultados hemos podido comprobar cómo la mejora del clima de convivencia se debe, entre otros factores, a que los centros cada vez más aplican medidas de prevención de conflictos en los espacios comunes antes de que aparezcan los problemas, valorando positivamente la colaboración de todos los miembros de la comunidad educativa para prevenir situaciones de riesgo y la consolidación en todos los centros de la figura del coordinador de convivencia, figura que es valorada positivamente por toda la comunidad educativa. En estos momentos se está dando una coordinación entre los tutores, el coordinador de convivencia y los departamentos de orientación de los centros que a la vista está es efectiva y está contribuyendo a la satisfacción de la comunidad educativa en su conjunto y así lo han expresado por medio de la elaboración de una memoria en materia de convivencia cada uno de los centros escolares.

Después de comprobar cómo la convivencia es uno más de los indicadores de satisfacción laboral de los usuarios de los centros educativos y por consiguiente de los docentes y de conocer que con la mejora de la convivencia escolar lo que se pretende en última instancia es la mejora de la calidad de la enseñanza mediante la consecución de la satisfacción de los usuarios del centro educativo. En el próximo punto denominado Satisfacción Educativa, al ser conocer la satisfacción profesional del profesorado la finalidad última de nuestro estudio, continuaremos asentando las bases teóricas de nuestra investigación para lo cual realizaremos una revisión de las principales investigaciones sobre satisfacción profesional de los docentes a nivel nacional, e

internacional y al mismo tiempo incorporaremos un análisis cualitativo sobre cómo es la satisfacción profesional de los docentes de nuestro país vecino y fronterizo Portugal, lo que nos aportará información sobre las semejanzas o diferencias en materia de satisfacción profesional de los docentes de Portugal y de España y de cómo abordan unos y otros las satisfacciones e insatisfacciones que la profesión docente les aporta

5. SATISFACCIÓN EDUCATIVA

Llegados a este punto realizaremos una revisión bibliográfica de la investigación nacional e internacional sobre el tema, obteniendo datos de revistas de divulgación científica y recurriendo a datos de las clasificaciones internacionales (JCR), europeas (ERIH) y nacionales (CIRC), (ISOC), (REDINED), (TESEO), lo que nos ayudará a proporcionar rigor científico a nuestra investigación.

5.1 Revisión de investigaciones españolas sobre satisfacción laboral del profesorado

A continuación realizaremos una revisión de las investigaciones sobre satisfacción profesional de los docentes, para conocer cómo está en la actualidad el tema de estudio que nos ocupa.

En el caso de España, los estudios realizados, puede decirse que a pesar de haber variedad de investigaciones destinadas a identificar el grado de satisfacción de los docentes; a analizar factores organizacionales o individuales ligados a la satisfacción /insatisfacción; a definir la satisfacción o insatisfacción de los docentes; a establecer comparaciones entre los niveles de satisfacción con otros profesionales o entre distintos niveles educativos, entre otras, estas no son muy abundantes si las comparamos con la proliferación de otro tipo de estudios.

En la tabla nº 12 que hemos elaborado, recogemos una selección de investigaciones sobre la satisfacción e insatisfacción profesional de los docentes desde el año 2000, para detallar los datos del modo más actualizado posible. No obstante hay investigaciones anteriores que por su relevancia y aportaciones que nos proporcionan a nuestro estudio, también serán tenidas en cuenta.

Tabla nº 12 Resumen de investigaciones españolas sobre satisfacción/insatisfacción entre 2000 y 2015.

Autor, Año y Fuente	Título	Objetivos	Conclusiones
<p>Palomares (2000) Bordón: Revista de Orientación Pedagógica</p>	<p><i>“Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados”.</i></p>	<p>Analizar las variables que condiciona la satisfacción de los docentes de escuelas rurales agrupadas en la provincia de Cuenca.</p>	<p>En general los profesores que trabajan en zonas rurales se encuentran satisfechos con su trabajo. La satisfacción profesional de los docentes depende de: las condiciones de trabajo, los recursos con los que cuenta, el tipo de alumnos que tiene, la organización del centro y la valoración que se haga de su labor profesional.</p> <p>Se observa .baja satisfacción respecto a la valoración social que tiene la profesión de maestro.</p>
<p>Sevilla y Villanueva (2001) <i>Publicaciones de la federación de enseñanza de CC.OO.</i></p>	<p><i>“La salud laboral docente en la enseñanza pública”.</i></p>	<p>Estudio descriptivo para conocer los principales elementos de satisfacción/ insatisfacción del profesorado de la enseñanza pública no universitaria respecto a sus condiciones profesionales y laborales.</p> <p>Respecto a cuatro aspectos: organización, planificación, realización y comportamiento en el trabajo.</p>	<p>Organización en el trabajo: Satisfacción Alta: estabilidad, horario y responsabilidad. Satisfacción media: salario. Satisfacción baja: expectativas. profesionales, movilidad, carrera docente, mejora periódica de las condiciones laborales.</p> <p>Planificación del trabajo: Satisfacción alta: conocimiento de las funciones y tareas y el nivel de participación. Satisfacción baja: exceso de tareas burocráticas.</p> <p>Realización del trabajo: Satisfacción alta: relaciones con el equipo directivo. Satisfacción baja: relaciones con la administración educativa.</p> <p>Comportamiento en el trabajo: Satisfacción alta: integración en el grupo. Satisfacción media: relaciones y recursos personales.</p>
<p>Matud Aznar, García</p>	<p>“Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis</p>	<p>Analizar la asociación entre estrés laboral y salud en el</p>	<p>Están más insatisfechos con su labor docente los profesores de secundaria que</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>Rodríguez y Matud Aznar (2002) Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud</p>	<p>diferencial en función del género y del tipo de enseñanza”.</p>	<p>profesorado. .Analizar diferencias entre estrés laboral y satisfacción. .Analizar diferencias entre variable sociodemográfica: género y variables situacional: nivel educativo.</p>	<p>los de primaria. Los profesores de secundaria experimentan más síntomas de estrés. Hay diferencias de género en el modo de afrontar el estrés.</p>
<p>Marchesi y Martín (2002) Ed. S.M.</p>	<p>“Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica”.</p>	<p>Estudio longitudinal. Analizar procesos educativos, actitudes, valores o áreas curriculares a través de un programa de evaluación que se ha pasado en 31 centros de secundaria desde 1997 a 2001. .Analizar la valoración que han hecho los alumnos, los profesores y los padres sobre la enseñanza secundaria. .Conocer el grado de satisfacción que poseen unos y otros.</p>	<p>Las valoraciones de los tres grupos (alumnos, profesores y padres) respecto a la enseñanza secundaria son positivas. Para hablar de un centro de calidad tiene que darse en el centro: un buen equipo directivo, las expectativas que los docentes y las familias tiene del centro y de los alumnos y el nivel de compromiso del centro con los alumnos.</p>
<p>Guerra y Jiménez (2002, 2004) Tesis doctoral Intrapsiquis</p>	<p><i>Malestar docente y afrontamiento focal. El malestar docente: Un estudio empírico y comparativo.</i></p>	<p>(2002) Detectar indicadores del malestar en profesores de secundaria provincia Salamanca. Analiza síntomas psicológicos (ansiedad, depresión) y físicos del malestar. (2004) Análisis comparativo de los resultados del índice de malestar de la investigación de Guerra del 2002 con la investigación Ortiz (1998) sobre docentes de secundaria de la provincia de Salamanca.</p>	<p>Se detecta algún indicador de malestar en el 60% de profesores de secundaria. Respecto a la comparación entre las dos investigaciones (1998, 2002) indica que en la muestra más actual (2002) los profesores presentan más ajuste y menor índice de malestar.</p>
<p>Caballero Martínez (2003) Revista de</p>	<p>“Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros</p>	<p>Análisis descriptivo y causal comparativo, sobre la satisfacción de los jefes de</p>	<p>A nivel general el 44.3% de los jefes de estudios se muestran satisfechos o muy satisfechos, a nivel personal y profesional.</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>Investigación educativa</p>	<p><i>escolares“.</i></p>	<p>estudios de los centros universitarios de Andalucía., respecto a tres dimensiones: realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa. Y las relaciones y diferencias entre las variables demográficas y el nivel de satisfacción.</p>	<p>Realización profesional, en más de la mitad de los items predomina la insatisfacción moderada y en los restantes se aprecia una ligera tendencia a la satisfacción moderada. Relaciones personales, en la mayoría de los items de interacción con los alumnos obtuvo una satisfacción moderada y alta., en la relación con compañeros se siente moderadamente y altamente satisfechos, en la relación con los padres se obtuvo insatisfacción moderada y respecto a las relaciones con la administración educativa y municipal se obtuvo una alta insatisfacción. Estructura organizativa, en la mayoría de los items del centro docente se obtiene una satisfacción media y alta, respecto a los equipos y departamentos, el nivel de insatisfacción es medio, con el claustro de profesores la satisfacción es media y en cuanto al consejo escolar la satisfacción obtenida es media. Se encontraron también diferencias respecto a las variables demográficas.</p>
<p>Caballero Martínez, Fernández Camacho y García Jiménez (2003) RELIEVE</p>	<p><i>“Satisfacción de los secretarios de centros educativos no universitarios”.</i></p>	<p>Conocer el nivel de satisfacción de los Secretarios que ejercen sus funciones en la Comunidad Autónoma de Andalucía, respecto a tres dimensiones: realización profesional, relaciones personales y estructura organizativa. Y las relaciones y diferencias entre las variables demográficas y el nivel de satisfacción. Con una metodología descriptiva e inferencial.</p>	<p>Respecto al nivel de satisfacción general el 42,9% de los secretarios encuestados se muestran satisfechos o muy satisfechos. Realización profesional, en esta dimensión hay una tendencia a la satisfacción moderada. Relaciones personales, en la mayoría de los items en interacción con los alumnos, la satisfacción es moderada, en relaciones con compañeros la satisfacción es moderada y alta, en las relaciones con los padres la insatisfacción es moderada y respecto a las relaciones con la administración educativa y municipal, la insatisfacción es moderada</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			<p>y alta.</p> <p>Estructura organizativa, respecto al centro docente produce un grado alto y moderado de satisfacción, los equipos y departamentos predomina la insatisfacción moderada y alta, el claustro de profesores se ha obtenido una satisfacción moderada y alta y respecto al consejo escolar el nivel de satisfacción obtenido es moderado y alto.</p> <p>Respecto al análisis comparativo de las variables demográficas, podemos concluir, en términos generales, que los Secretarios que se sienten más satisfechos son los que tienen más edad, más experiencia docente, llevan más tiempo ejerciendo el cargo, poseen un nivel alto de preparación, consideran poseer plena autonomía para tomar cualquier decisión y han realizado varias actividades de formación para directivos.</p>
<p>Manassero et al (2003) Ediciones UIB</p>	<p><i>“Estrés y burnout en la enseñanza”.</i></p>	<p>.Analizar el nivel de estrés y burnout de la profesión. Analizar las características sociodemográficas y situacionales de la muestra. Muestra: 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares.</p>	<p>Las variables sociodemográficas como: años de experiencia y nivel educativo determinan el nivel de estrés. .Hay una serie de situaciones en las condiciones de trabajo de los docentes que aumentan los niveles de estrés: falta de tiempo, excesivo número alumnos, baja consideración de la profesión.</p>
<p>Caballero y Mata (2004) Revista de educación</p>	<p><i>“Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares”.</i></p>	<p>Estudio causal-comparativo con el que se intenta averiguar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones de los directores relacionadas con la identificación del nivel de satisfacción de los directores respecto a tres dimensiones: realización profesional, relaciones personales y estructura</p>	<p>A nivel general más de la mitad de los directores de la muestra se muestran satisfechos o muy satisfechos.</p> <p>Realización profesional, en esta dimensión predomina la insatisfacción moderada sobre la satisfacción moderada.</p> <p>Relaciones personales. Los directores se manifiestan moderadamente insatisfechos en torno a la mitad de la muestra respecto a la interacción director-alumnos. Más de la</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		<p>organizativa.</p> <p>Y a las relaciones y diferencias entre las variables demográficas y el nivel de satisfacción.</p>	<p>mitad se sienten satisfechos con las relaciones con los compañeros en un grado alto o moderado de satisfacción, respecto a las relaciones con los padres más de la mitad se siente moderadamente satisfecho y respecto a las relaciones con la administración educativa y municipal, más de la mitad muestran un nivel moderado o alto de insatisfacción.</p> <p>Estructura organizativa. Respecto al centro docente obtienen un nivel moderado de satisfacción, en los equipos y departamentos el grado de satisfacción obtenido es moderado, en el claustro de profesores obtiene un grado moderado o alto de satisfacción, el consejo escolar proporciona un grado moderado o alto de satisfacción.</p> <p>Se encontraron también diferencias respecto a las variables demográficas.</p>
<p>Marchesi et al. (2004, 2005, 2006)</p>	<p><i>“Estudios anuales para valorar las opiniones de los distintos protagonistas de la educación”.</i></p>	<p>Analizar a través de encuestas las respuestas de los profesores sobre su situación profesional (2004).</p> <p>Analizar la opinión de padres y alumnos hacia la educación de estos últimos (2005 y 2006)</p>	<p>Los resultados de la encuesta (2004) a los profesores sobre su situación profesional manifiestan que se sienten poco respaldados por los padres.</p> <p>Los docentes consideran la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos la condición más importante para mejorar la calidad de la enseñanza en el país.</p> <p>De los resultados de otras encuestas (2005, 2006) realizadas a padres y alumnos sobre la educación de estos últimos, sorprende la asimetría de opinión entre los tres protagonistas, ya que padres y alumnos consideraban que su implicación en la educación era suficiente.</p>
<p>Morán, C. Y Manga, D. (2005)</p>	<p><i>“Satisfacción en el trabajo, autoestima y estrés: Diferencias por</i></p>	<p>Analizar la satisfacción, la autoestima y el estrés, respecto las variables</p>	<p>La ocupación de Educación es la menos afectada por el riesgo de <i>burnout</i>, ya que muestra el nivel más alto de Satisfacción y</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>Revista universitaria de ciencias del trabajo</p>	<p><i>ocupación y género”.</i></p>	<p>demográficas, sexo y edad, y la ocupación en tres grupos (sanidad, educación y otras), el nivel de educación (medio y alto), los años en el empleo (desde 1 a más de 40) como posibles predictores de satisfacción y/o salud psicológica.</p>	<p>el más bajo de Despersonalización. A su vez la Ocupación de Sanidad muestra el más alto grado de Realización personal (tercera dimensión del <i>burnout</i>), con un alto riesgo de despersonalización en las mujeres.</p> <p>Podemos decir que la satisfacción en el empleo tiene efectos directos e indirectos sobre el <i>burnout</i>, y que altos niveles de satisfacción predicen inferiores niveles de <i>burnout</i>. El Cansancio emocional es el más fuerte predictor de insatisfacción laboral.</p> <p>La autoestima es el predictor más importante de salud psicológica y bienestar, o bien que la baja autoestima establece correlación significativa con falta de salud psicológica o distrés emocional. Los profesionales de la Salud muestran una autoestima superior al resto de ocupaciones.</p>
<p>Extremera Montalban y Rey (2005)</p> <p>Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones</p>	<p><i>“Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores”.</i></p>	<p>Analizar el nivel de estrés y agotamiento.</p> <p>Analizar el nivel de compromiso en el ámbito docente.</p> <p>Valorar la satisfacción laboral y la satisfacción vital.</p> <p><i>(Engagement: energía, implicación y eficacia).</i></p> <p>Tratar el tema del agotamiento del docente desde una perspectiva positiva, parten de la hipótesis que las variables del <i>engagement</i> influyen más en la satisfacción vital y laboral.</p>	<p>Se detectan niveles altos de <i>engagment</i> (vigor, dedicación y absorción).</p> <p>Un nivel medio para las tres dimensiones de <i>burnout</i>.</p> <p>La dedicación como factor clave afecta positivamente a la satisfacción.</p> <p>El compromiso y el entusiasmo afectan positivamente.</p> <p>Autoeficacia y autocontrol son elementos esenciales.</p>
<p>Garcia Bernal et al. (2005)</p> <p>Women in Management Review</p>	<p><i>“Satisfacción laboral: evidencias empíricas de la diferencia entre géneros”.</i></p>	<p>Determinar qué factores influyen en la satisfacción de los trabajadores españoles</p> <p>.Comparar la satisfacción en los dos géneros para valorar si hay diferencias.</p>	<p>Existen 4 factores que contribuyen y determinan la satisfacción: desarrollo personal en el trabajo, relaciones interpersonales, aspectos económicos, condiciones de trabajo.</p> <p>Detectan diferencias entre géneros:</p> <p>-las dimensiones que influyen en la</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			satisfacción son las mismas para los dos -existen diferencias respecto al peso que cada uno de esos factores tiene en la satisfacción.
Frías Azcarate, R. (2006) Revista de Metodología de Ciencias Sociales	<i>“Estudio de satisfacción del profesorado en la Universidad pública española”.</i>	Conocer el grado de satisfacción laboral. De los docentes españoles. Configurar la muestra atendiendo a una serie de variables: localización geográfica, género, área de conocimiento, tipo de profesorado.	Los profesores de la universidad pública española consideran su trabajo como vocacional. Satisfacción ligada a: dedicación a la profesión que más les gusta, el reconocimiento profesional y personal de los compañeros, de la institución universitaria y de la sociedad en su conjunto. .Satisfacción profesional ligada a la satisfacción personal ya que los éxitos y fracasos profesionales se viven como propios. Alto nivel de satisfacción: libertad, flexibilidad y estabilidad laboral. Las variables sociodemográficas: nos dicen que los hombres están más comprometidos y con más pretensiones de ascender. Así como los profesores más mayores muestran menos pasión y apatía.
Prieto y Bermejo (2006) Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones	<i>“Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria”.</i>	-Profundizar en la relación entre el malestar docente y determinadas variables del contexto laboral. .Medir malestar a través de manifestaciones como: el estrés, depresión, absentismo o síntomas psicopatológicos; las variables de entorno que consideran son: años de experiencia, tipo de centro, número de alumnos, tipo de contrato, puesto desempeñado...	La muestra presenta un elevado nivel de síntomas de malestar docente. .Elevado nivel de absentismo. Las bajas de tipo psiquiátrico son la primera causa de baja laboral. .Los profesores que iniciaron tardíamente a ejercer la profesión presentan más alto nivel de malestar. Fuentes de malestar e insatisfacción: Se engloban respecto a condiciones organizacionales: recursos materiales, información sobre funciones, tiempo para coordinar. Correlación entre más número de alumnos en clase y más estrés y más baja realización personal. .Los resultados apuntan una sólida

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			vinculación de las dimensiones de cansancio emocional y dedicación con la satisfacción vital.
Herranz-Bellido et al. (2007) Humanidades	<i>“La satisfacción académica de los profesores universitarios Universidad de Alicante”.</i>	Estudio comparativo con el que se pretende valorar el grado de satisfacción laboral que experimentan los profesores universitarios con: -La docencia e investigación que realizan. -Las relaciones con los estudiantes y compañeros de trabajo. -Su situación académica y posibilidades de promoción profesional. -Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género, la edad o categoría académica. .	Las dos actividades académicas que producen mayor satisfacción son: la docencia y las relaciones con los alumnos. .Destacan diferencias de satisfacción en algún aspecto según el género: las profesoras se muestran más satisfechas con la relación con sus compañeros. No se dan diferencias respecto a la edad. La mayoría de los profesores universitarios de la muestra se muestra satisfechos a nivel general.
De Frutos et al. (2007) Educación y Futuro	<i>“Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid”.</i>	Conocer las condiciones laborales de los profesores de los centros católicos de Madrid. Detectar su grado de satisfacción y bienestar. Analizar fortalezas y debilidades de las condiciones laborales. Conocer ciertas características de su trabajo. Identificar características individuales. Conocer el grado de depresión del colectivo. Estudio de 9 factores: exigencias de la tarea, condiciones físicas, condiciones psicosociales de la organización, factores individuales, condiciones	Grado de satisfacción general elevado Se detectan diferentes grados de satisfacción según dimensiones: Grado de satisfacción alto: satisfacción por realizar bien su el trabajo, creencia de que su trabajo es valioso e importante, buenas relaciones con los alumnos, autonomía para planificar y realizar la tarea y motivación por mejorar los resultados de su trabajo Satisfacción media: condiciones socio laborales .Satisfacción baja: sueldo y con el reconocimiento recibido por su trabajo.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		sociales, depresión, ansiedad, satisfacción, afrontamiento.	
Anaya y Suarez (2007) Revista de Educación	<i>“Satisfacción laboral de los profesores de Educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional desde la UNED”.</i>	Determinar qué factores influyen en la satisfacción laboral de los profesores de infantil, primaria y secundaria. Evaluar la satisfacción laboral actual de los profesores. Validar la escala de satisfacción laboral- versión para profesores Se establecen 3 niveles de una jerarquía en la que en el nivel I o inferior estaban las 32 facetas de satisfacción laboral, estas se agrupan en 5 dimensiones (nivel II o medio) y estas se aglutinan en el nivel de satisfacción laboral global (nivel III) de ese modo se estructura la escala de satisfacción laboral -versión para profesores (ESL-VP).	En general el nivel global de los profesores de infantil, primaria y secundaria españoles es medio-alto. De las 5 dimensiones: trabajo en sí, condiciones de vida- trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario: Satisfacción alta: valoración de la realización personal y condiciones de vida asociadas. Satisfacción media –alta: diseño del trabajo Satisfacción media: promoción, superiores y sueldo. En cuanto a las facetas los ítems más valorados son; sentir que su trabajo es adecuado para sí y tener buenas relaciones con los compañeros; disponer de tiempo para la familia y buena seguridad social; autonomía y opinión.
Casillas Martín (2007) Revista Galego - Portuguesa de psicología y educación	<i>“La satisfacción profesional del docente universitario. Un caso práctico”.</i>	Objetivo principal es el de comprobar si los profesores de esta Universidad se sienten satisfechos o no con algunos aspectos relacionados con la docencia y si existen diferencias entre los profesores que imparten materias teóricas y prácticas.	El análisis estadístico de los datos pone de manifiesto que, en general, los profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca se sienten satisfechos con la mayoría de los aspectos estudiados sobre su desempeño docente. El análisis estadístico de los datos pone de manifiesto que, en general, los profesores de la Universidad Pontificia de Salamanca se sienten satisfechos con la mayoría de los aspectos estudiados sobre su desempeño docente. La mayoría de los profesores que imparten materias de tipo teórico, y los de tipo práctico consideran que el horario es adecuado, las tutorías son suficientes, el número de horas de clase es adecuado, que

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			tienen, la dotación de libros es suficiente, que trabajan en equipo con otros profesores, que tienen buenas relaciones personales con sus compañeros y se sienten valorados, disponibilidad de medio materiales. En este último aspecto en los que imparten materias de tipo práctico no hay consenso.
Marchesi y Díaz (2007)	<i>“Las emociones y los valores del profesorado”</i>	Conocer la opinión de los docentes sobre cómo creen que la sociedad y la Administración educativa valoran su trabajo.	Según los docentes tanto la sociedad como la Administración educativa valoran poco su trabajo. Un 67% de los docentes afirman no sentirse valorados. Estos resultados, corroboran los del CIS en 2006, en los que se comparaban valoraciones de distintas profesiones, y la docencia aparecía como una de las mejor valoradas. Alto porcentaje de profesores insatisfechos con su actividad profesional, no valoran su trabajo, muestran desconfianza hacia el sistema, dicen carecer de formación suficiente para afrontar las dificultades actuales de la tarea docente, se sienten exigidos, cuestionados y atienden a las múltiples quejas de la sociedad. No se siente apoyado, ni prestigiado por sus superiores y tienden a infravalorarse.
Díaz González y Barroso Osuna (2008) Revista digital.Buenos Aires	<i>“Satisfacción del profesorado de Educación Física en educación secundaria”.</i>	Conocer el grado de satisfacción del profesorado de EF en Educación Secundaria. .Estudio sobre el grado de satisfacción respecto a ciertas cuestiones del trabajo relacionadas con horario, sueldo, autonomía, formación, promoción, relaciones, recursos, modo de enseñar. .Explorar la interrelación entre las variables: condiciones de trabajo y labor	Nivel de satisfacción general: alto grado de satisfacción con su profesión, se divierten ejerciéndola, volverían a escogerla, les gusta la educación y su asignatura y consideran que es esencial para el proceso educativo y madurativo de los alumnos. Bajo grado de satisfacción de los profesores de educación física respecto a: el sueldo, plan de formación, promoción, recursos. Alto grado de satisfacción: horario, autonomía, vacaciones, clima del centro, relaciones con superiores, motivación del alumnado. .Bastante satisfechos: en tareas con el

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		docente.	alumnado, estilos enseñanza, bloques de contenido.
Pérez Juste: (2008) COFAPA Santillana	“Jornada: Respaldo social a la profesión docente. Jornada COFAPA”.	<p>Estudiar el reconocimiento y prestigio que tiene la profesión docente.</p> <p>Preguntar a los profesores, alumnos y padres respecto de tres cuestiones: prestigio de la profesión, condiciones de trabajo o centro, y formación del profesorado.</p> <p>Analizar opinión de los docentes sobre su formación inicial</p>	<p>Importancia que tiene el prestigio y reconocimiento social en la satisfacción profesional de los docentes y por extensión en el éxito del sistema educativo.</p> <p>Los profesores son los que muestran la visión más negativa y pesimista sobre la profesión docente.</p> <p>Resultados según características sociodemográficas y situacionales:</p> <p>No hay diferencias de satisfacción respecto al genero</p> <p>Hay diferencias de satisfacción según tipo centro, más satisfechos los de centros concertados.</p> <p>Hay diferencias según nivel educativo: mayor satisfacción entre profesores de infantil y primaria que entre los de secundaria y bachillerato</p> <p>Sarramona: El 58,4% de los docentes encuestados considera la formación inicial como satisfactoria, mientras que es calificada de insatisfactoria o muy insatisfactoria por cerca del 40%.</p> <p>.Los padres consultados se han manifestado de manera mucho más optimista en este terreno, valorándola como satisfactoria algo más del 84%”</p>
Tejero y Fernández (2009) RELIEVE	“Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar”.	Diseñar una escala que permita medir la satisfacción laboral de los directores escolares , mediante un análisis factorial y analizar el nivel de satisfacción de este colectivo.	Los directores escolares muestran altos niveles de satisfacción, de forma jerarquizada: en primer lugar, con el equipo directivo y el personal de secretaría; en segundo lugar, con el profesorado y el alumnado/familias; y, finalmente, con las condiciones laborales. La variable sexo no muestra relación con la satisfacción del director pero sí el tipo de centro donde trabaja.
Torres González	“Análisis del grado de	Conocer el grado de	Satisfacción media-alta ejercicio

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>(2010) Ontextos Educativos.</p>	<p><i>satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente”.</i></p>	<p>satisfacción de los profesionales de Educación Secundaria en el desempeño de su labor docente. Analizar el grado de satisfacción/ insatisfacción de distintas dimensiones: en el ejercicio profesional, con las relaciones personales con las estructuras organizativas de los centros y con la estructura y las bases teóricas que fundamentan el desarrollo normativo de la Educación Secundaria en el sistema educativo actual.</p>	<p>profesional en general Satisfacción media respecto al ejercicio profesional: currículum, formación. Satisfacción media: respecto a relaciones en el centro, relaciones con los alumnos. Satisfacción baja respecto estructuras organizativas: relaciones con la administración y supervisión educativa, relaciones con las familias, colaboración intercentros.</p>
<p>Anaya y Suarez (2010)</p>	<p><i>“Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación”.</i></p>	<p>Aplicación del cuestionario: Escala de Satisfacción Laboral- Versión para profesores con el objetivo de valorar la satisfacción laboral de los docentes españoles de educación Infantil, Primaria y Secundaria y estudiar las diferencias de satisfacción laboral en función del género, la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa.</p>	<p>La Satisfacción global del profesorado es media-alta. Dimensiones que producen más satisfacción: realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo Dimensiones que producen insatisfacción: diseño del trabajo, promoción y superiores y salario. Respecto a las diferencias según: Género: más satisfechas las mujeres Antigüedad en el ejercicio: mas satisfechas las noveles. Etapa educativa: más satisfechas en Infantil y Primaria.</p>
<p>González y Armesto (2012) Cultura y Educación</p>	<p><i>“Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias”.</i></p>	<p>Valorar el grado de satisfacción del profesorado de Lengua Asturiana en los siguientes ámbitos: a) satisfacción general, b) planificación y puesta en práctica de las actividades, y c) percepción del rendimiento del alumnado. Explicar las diferencias encontradas (variables de carácter individual, formativo, administrativo,</p>	<p>Nivel de satisfacción general es medio o neutro. Nivel de satisfacción distintas dimensiones: Satisfacción media respecto aspectos como la vida en el centro, aspectos profesionales o puesta en práctica de actividades. Satisfacción baja con condiciones de trabajo y recursos.</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		etc.), Plantear implicaciones educativas derivadas y establecer propuestas de mejora desde el punto de vista pedagógico y del marco legal del profesorado.	
Luque de la Rosa y Carrión (2013) European Journal of Education and Psychology	<i>“Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante de Almería”.</i>	Se pretende conocer la realidad del maestro de audición y lenguaje para contribuir a la mejora de la calidad de su actuación educativa.	Los maestros se manifiestan satisfechos parcialmente, les gusta lo que hacen pero no les gusta las circunstancias en que lo hacen y la organización. Manifiestan sentimientos impotencia, dificultad para apreciar resultados.
Anaya y López (2014)	<i>“Estudio de la satisfacción laboral de profesores de Infantil, primaria y secundaria de ámbito nacional”.</i>	Conocer el grado de satisfacción general y por dimensiones de los docentes españoles pasándoles el cuestionario Escala de Satisfacción Laboral- Versión para profesores de Anaya y Suárez. Comparar los resultados de estas medidas con los obtenidos en el estudio de Anaya y Suarez del 2004 Analizar diferencias según características sociodemográficas y situacionales.	Nivel medio de satisfacción general Fuertes discrepancias entre las dimensiones estudiadas: Comparativa con resultados 2004, ha habido un descenso de un 23% de la satisfacción global. A nivel de dimensión: Ha bajado la satisfacción respecto al salario, la promoción, el diseño del trabajo y las condiciones de vida asociadas al trabajo. La realización personal se mantiene. Hay diferencias en satisfacción según nivel educativo que imparte, más satisfechos los de etapas inferiores, según el género, las mujeres están más satisfechas y según los años de experiencias, están más satisfechos los que llevan menos tiempo ejerciendo. Sin embargo el orden de valoración de las dimensiones es el mismo en los dos estudios. De mayor a menor: realización personal, condiciones de vida asociadas al trabajo, diseño del trabajo, promoción y superiores y salario.
Anaya Nieto, y López-Martín,	<i>“Satisfacción laboral del profesorado de educación”</i>	Evaluar la satisfacción laboral de los profesores españoles de	Los resultados indican en el profesorado una satisfacción laboral global media, pero

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>(2015). Revista de Investigación Educativa,</p>	<p><i>secundaria</i>".</p>	<p>educación secundaria. Investigación realizada con profesores de centros públicos distribuidos por toda la geografía nacional y los datos se han recogido mediante el procedimiento de encuesta a través de una versión on-line de la Escala de Satisfacción Laboral - Versión para Profesores (ESL-VP). Las medidas externas a la ESL-VP utilizadas en el estudio aportan datos adicionales sobre el gusto con el trabajo actual, el gusto con la vida en el centro de trabajo, el deseo de cambio laboral y el deseo de jubilación anticipada, y ofrece resultados en función del género y de la antigüedad profesional de los profesores.</p>	<p>con fuertes discrepancias a nivel de dimensión y de faceta: La información a nivel de dimensión indica que los profesores tienen una satisfacción media en <i>diseño del trabajo</i> y en <i>condiciones de vida asociadas al trabajo</i>. Medio-alta, en <i>realización personal</i> y Baja en <i>promoción y superiores</i> y en <i>salario</i>. A nivel de faceta, informa que tener buenas relaciones con los compañeros de trabajo, tener una opinión propia, sentir que el trabajo es el adecuado para sí, tener autonomía en el desarrollo de las actividades y sentir que se está realizando algo valioso, constituyen los puntos fuertes de la satisfacción laboral del profesorado de secundaria. La mayoría de los profesores de secundaria está bastante a gusto con su trabajo actual, les gusta bastante su vida en el colegio o instituto en el que trabajan, , pero se acogerían a una jubilación voluntaria anticipada si esto fuera posible. Las profesoras se sienten laboralmente más satisfechas que sus colegas varones, están más a gusto con su trabajo actual y les gusta su vida en el centro docente más que a ellos y si tuvieran la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada o de cambiar su actual trabajo, lo harían con una probabilidad inferior a la expresada por sus compañeros. La satisfacción laboral del profesorado disminuye progresivamente conforme se avanza en antigüedad profesional.</p>
---	----------------------------	--	--

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

Una vez realizada la revisión de las publicaciones españolas sobre satisfacción profesional de los docentes, pudimos comprobar que estas han sido promovidas por Instituciones como: CIS, INEE, INCIE, C.D.I.E., COFAPA y por diferentes Universidades: Universidad de Valencia (Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez,

1979); Universidad de Málaga (Esteve, 1984, 1994, 1995, 1997,...); UNED (Pérez Juste, 1989); Universidad de Granada (Sáenz y Lorenzo, 1993; Caballero y Mata, 2002, Caballero, 2003); Universidad de Salamanca (Ortiz Oria, 1993, 1995, 1998); Universidad de la Laguna (Tenerife) (Padrón Hernández, 1994, 1998); Universidad de Sevilla (Peiró et al, 1991; Martínez Hernández, 1995; Fuentes Lagos, 2007); Universidad Complutense de Madrid (Marchesi, A., 2002, 2007); (Manassero, 2003). Universidad de Oviedo; Universidad de Illes Balears (González Riaño y Armesto Fernández, 2012); UNED (Anaya y Suárez, 2007, 2010; Anaya y López-Martín, 2014, 2015); Universidad Internacional de Cataluña (Güell, 2015).

Como vemos los estudios sobre satisfacción profesional del profesorado, están repartidos entre las principales Instituciones y Universidades del país, lo cual favorece el enriquecimiento de los mismos al no haber una única escuela de investigación.

Si profundizamos más en cada uno de ellos comprobamos que a pesar de haber varias líneas de investigación abiertas que tratan de:

- Determinar qué factores dan lugar a la satisfacción/ insatisfacción laboral.
- Analizar cómo influye un determinado factor en la satisfacción profesional.
- Establecer el grado de satisfacción/ insatisfacción de los docentes.
- Determinar cuáles son las consecuencias de la satisfacción/ insatisfacción sobre la salud o el rendimiento.
- Determinar la satisfacción en alguno de los cargos que ocupan los docentes.

Observamos que estas investigaciones que miden la satisfacción o insatisfacción profesional del docente, tienen como denominador común proporcionarnos por un lado información sobre el nivel de satisfacción general, que es una medida global de la satisfacción y por otro lado sobre unos factores más específicos como pueden ser: el desempeño profesional, la retribución económica, el nivel de estrés y de ansiedad, los recursos materiales, la supervisión y las interacciones o relaciones entre compañeros., comunidad escolar y administración.

Respecto a la metodología empleada por la inmensa mayoría, esta ha sido el método de encuesta, empleando entrevistas y cuestionarios conjuntamente o seleccionando uno

de ambos. Por último respecto a los resultados obtenidos por cada investigación, hay que decir que en ocasiones son contradictorios o difíciles de contrastar (Gordillo, 1988) por lo que en lugar de sustituirse más bien se complementan unos con otros.

Como hemos comprobado con la revisión de los estudios españoles de las últimas décadas y en la selección de estudios de los últimos 15 años, el estudio de la profesión docente es un tema recurrente en las investigaciones del campo educativo, en la actualidad han cobrado gran interés los estudios relacionados con la calidad de la educación y la satisfacción profesional del docente (Marchesi y Martín, 2002; Esteve et al., 1995; Palomares, 2000; Marchesi et al, 2004; Anaya y Suarez, 2010).

Bien sea debido a la consecución de un fin común originado por los intereses de la política internacional en materia educativa que como hemos visto pretenden erradicar las altas tasas de abandono escolar (PISA 2012) o porque la sociedad en constante cambio necesita que la educación vaya a la par de los tiempos en los que nos desenvolvemos.

O como señala Anaya (2014) porque una sociedad avanzada como la nuestra debe luchar por conseguir profesionales de la enseñanza laboralmente satisfechos dado que los beneficios a nivel individual y organizacional proceden de la calidad de la educación proporcionada a los educandos y en reputación para nuestras instituciones educativas.

Para que esta transformación en materia de la satisfacción laboral de los docentes de la que hablamos tenga lugar, no hemos de olvidar la figura del docente, como motor de nuestra sociedad, que asienta las bases de los educandos para que en un futuro se desenvuelvan con una cualificación profesional dentro de la misma, lejos de volver a repetirse situaciones actuales de inestabilidad laboral (Marchesi, 2003).

Así vemos como en este contexto la satisfacción de los profesores va tomando especial relevancia como campo de estudio y es donde nos encontramos al tener en cuenta el ámbito de la autorrealización laboral, profesionales que hacen manifiesto un estado de malestar, de insatisfacción, de bajo reconocimiento social y que al mismo tiempo les es requerido por parte de la sociedad determinados roles que consideran que

no les corresponden (Pérez, 1997; Esteve, 1994, 2005, 2009; Zubieta y Susinos, 1992; Fierro, 1991).

Por otro lado al centrarnos en el ámbito personal se observan manifestaciones de insatisfacción expresadas por medio de sentimientos de soledad al no percibir corporativismo dentro del cuerpo de maestros (Pérez, 1997), de abandono por parte de la administración educativa cuando ocurre algún accidente o inconveniente laboral, que da lugar a la aparición de enfermedades profesionales (ansiedad, estrés, *burnout* entre otras) (Sevilla y Villanueva, 2001).

Aparecen también sentimientos de frustración al ver como constantemente están cambiando los currículos educativos, sin solucionar el problema de base para conseguir una educación de calidad, que es centrarse en el bienestar del docente y proporcionarle por ejemplo una buena formación académica (Gairín, 2000) , reconocimiento social (Zubieta y Susinos, 1992; Fernández Sánchez et al., 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al., 2007; Marchesi y Díaz, 2007) proporcionales medios para ayudarles a comprender y regular sus emociones de forma inteligente (Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos) para que acuda con seguridad a su puesto de trabajo y se vayan reduciendo esos factores estresores que actúan como variables negativas ante la satisfacción profesional (Duran, Extremera, Montalban y Rey 2005; Prieto y Bermejo 2006; Manassero et al 2003; Matud Aznar, García Rodríguez Matud Aznar 2002; Ortiz Oria, 1993; Martínez Hernández, 1995).

Como venimos diciendo, comienza a aparecer algún estudio en la línea del nuestro con el que se pretende conseguir mediante la mejora de la satisfacción laboral del profesorado el bienestar del docente (Anaya y Suárez, 2007), ofreciéndole para ello en palabras de (Gairín, 2000) una formación de calidad y fortalecimiento en las competencias profesionales (Marchesi, 2007), reconocimiento social (Zubieta y Susinos, 1992; Fernández Sánchez et al., 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al., 2007) ofrecer medios para poner en práctica la inteligencia emocional (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Pena, Rey y Extremera, 2012; Marchesi, 2007) y que el profesorado cuente con los recursos necesarios (Marchesi, 2007).

Para finalizar respecto al indicador del nivel de satisfacción en general manifestado en las investigaciones estudiadas, se han detectado diferentes niveles respecto a este factor global de satisfacción. De este modo unos autores determinan que el grado de satisfacción general de los docentes es medio-alto, siendo los más satisfechos los profesores de educación primaria y los de la universidad (Zubieta y Susinos, 1992; De Frutos et al., 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010). Otro grupo de investigadores confirma un nivel medio de satisfacción, (Peiró et al., 1991; Padrón Hernández, 1994; Palomares, 2000; Anaya y López, 2015). Hay una serie de autores que detectan unos niveles bajos de satisfacción, (González Blasco et al., 1993; Ortiz Oria, 1993; Sáenz y Lorenzo, 1993; Marchesi y Martín, 2002). Y como dato curioso hay una investigación de carácter longitudinal a nivel Nacional, que compara el nivel de satisfacción laboral del profesorado con otra de años anteriores realizada por los mismos autores, que detecta que la satisfacción ha descendido en los últimos años, coincidiendo la realización de esta última investigación con la crisis en la que nos vemos inmersos (Anaya y López, 2014).

Después de ver esta selección de investigaciones sobre la satisfacción o insatisfacción laboral en la profesión docente españolas, hemos recogido en la siguiente tabla nº 13, una serie de investigaciones que nos servirán de base para nuestro estudio por centrarse en la satisfacción o insatisfacción de los docentes de educación infantil y educación primaria, las cuales hemos clasificado según su autor y el título de la investigación.

Tabla nº 13. Estudios de satisfacción e insatisfacción de los docentes de Ed. infantil y primaria.

Autor	Título
CIS , (1984);	<i>“Profesorado de EGB, Formación Profesional y BUP”.</i>
Gordillo, (1988)	<i>“La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa”.</i>
Zubieta y Susinos, (1992)	<i>“Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes”.</i>
Álvarez y cols. (1992)	<i>“Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco”.</i>
Ortiz Oria, enseñanza media ,(1993)	<i>“El Malestar Del Docente: La Enseñanza Media Como Unidad De Referencia Empírica”.</i>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

González y González, (1993)	<i>“El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario”.</i>
Padrón Hernández, (1994)	<i>“Satisfacción profesional del profesorado”.</i>
Martínez Hernández, (1995)	<i>“El malestar docente en profesores de EGB”.</i>
Caballero Martínez, (2003)	<i>“Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares”.</i>
Caballero Martínez, Fernández Camacho y García Jiménez (2003)	<i>“Satisfacción de los secretarios de centros educativos no universitarios”.</i>
Caballero y Mata, (2004)	<i>“Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares”.</i>
Extremera y cols. (2005)	<i>“Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores”.</i>
De Frutos y cols., (2007)	<i>“Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid”.</i>
Anaya y Suárez, (2007, 2010)	<i>“Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación”.</i>
Luque de la Rosa y Carrion, (2013)	<i>“Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante”.</i>
Anaya y López, (2014)	<i>“Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional”.</i>

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía.

Una vez clasificadas las investigaciones sobre la satisfacción laboral de los docentes que se centran en los niveles de educación infantil y educación primaria, veremos de un modo más detallado las que consideramos que se aproximan a nuestra línea de investigación centrada en el bienestar del docente.

Tabla nº 14. Investigaciones centradas en el bienestar docente.

De Frutos et al., 2007

Revista Educación y Futuro: *“Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid”*.

Objetivos: (Estos autores parten de la idea de que el entorno laboral afecta a la satisfacción de las personas)

-Conocer las condiciones en las que trabajan los profesores de las escuelas católicas de Madrid.
-Detectar cuál es su grado de satisfacción y bienestar laboral de los docentes.

Muestra:

Está configurada por un total de 800 docentes de primaria y secundaria de escuelas católicas, en su mayoría concertadas.

El universo poblacional está compuesto por 312 centros y el número de profesores que trabajan en ellos asciende a unos 10.286. Para seleccionar la muestra se aplicó un muestreo polietápico por conglomerados

Metodología:

La técnica empleada es la encuesta o cuestionario tipo escala Likert compuesto de 98 ítems referidos a 9 factores: exigencias de la tarea, condiciones físicas, condiciones psicosociales de la organización, factores individuales, condiciones sociales, depresión, ansiedad, satisfacción y afrontamiento.

Resultados:

- Las condiciones sociolaborales son moderadamente satisfactorias.
- El grado de satisfacción general es elevado: manifiestan que les gusta su profesión, la responsabilidad y la valía que tienen.
- Las puntuaciones de satisfacción más altas obtenidas han sido: relación con los alumnos, autonomía para planificar y realizar su tarea.
- Se observa un descontento con el sueldo y con el reconocimiento recibido por su trabajo.

Anaya y Suarez, 2007

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED: *“Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria”* Un estudio de ámbito Nacional.

Objetivos:

- Determinar qué factores influyen en la satisfacción laboral de los profesores de infantil, primaria y secundaria
- Obtener un modelo o escala de satisfacción laboral del profesorado

- Medir dicha satisfacción al pasarles el cuestionario.

Muestra:

Está configurada por un total de 2.562 profesores de infantil, primaria y secundaria pertenecientes a centros públicos o privados y repartidos por todas las comunidades españolas, con un reparto aleatorio respecto a su género, el 68% son mujeres y 32% hombres.

Metodología:

Se emplea un cuestionario que nos aporta información sobre la satisfacción global y también con respecto a los resultados de 5 dimensiones: Diseño del trabajo (participación, variedad, recursos...); condiciones de vida asociadas al trabajo (seguridad, tiempo libre, flexibilidad horaria...); realización personal (reconocimiento social, relaciones, adecuación...); promoción y superiores; salario (reconocimiento económico del rendimiento laboral).

Resultados:

-La obtención del modelo se basa en la importancia que los profesores dan a 44 aspectos relacionados con su trabajo. Se establecen 3 niveles de una jerarquía en la que en el nivel I o inferior estaban las 32 facetas de satisfacción laboral, estas se agrupan en 5 dimensiones (nivel II o medio) y estas se aglutinan en el nivel de satisfacción laboral global (nivel III) de ese modo se estructura la escala de satisfacción laboral -versión para profesores (ESL-VP).

Nivel de satisfacción de las 5 dimensiones: trabajo en sí, condiciones de vida- trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario.

-Niveles de satisfacción en las dimensiones son los siguientes:

- Alto: realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo.
- Medio –alto: diseño del trabajo.
- Medio: promoción, superiores y sueldo.

Respecto a las facetas los ítems más valorados han sido: sentir que su trabajo es adecuado para sí y tener buenas relaciones con los compañeros; disponer de tiempo para la familia y buena seguridad social; autonomía y opinión.

- El nivel global de satisfacción de los profesores de infantil, primaria y secundaria españoles es medio-alto.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

Después de ver cómo está el tema de la satisfacción profesional de los docentes en España, para tener una visión más amplia del objeto de estudio, a continuación veremos

cómo se encuentra el panorama internacional respecto a la satisfacción laboral del profesorado.

5.2 Revisión de investigaciones internacionales sobre satisfacción laboral del profesorado

Al hacer una revisión de las investigaciones sobre satisfacción profesional de los docentes a nivel internacional, se observa que algunas de ellas son similares a las nuestras y por otro lado observamos que hay líneas nuevas de investigación. También apreciamos que algunas de estas investigaciones profundizan más que las nuestras e intentan explicar el malestar o bienestar docente partiendo de la base de la psicología del trabajo en el campo organizacional (Lazarus 1966; Herzberg, 1959).

Al igual que en España hay estudios que se centran en cargos que se ocupan, en la satisfacción respecto a otras profesiones, en la relación entre las características demográficas y /o situacionales y el grado de satisfacción (Thompson, 2008; Landers y cols. 2008).

Otro grupo de estudios exploran las causas de la satisfacción de los profesores basándose en aspectos de su trabajo, entre las que destacan las características o naturaleza del propio trabajo, las experiencias de trabajo vividas y las variables demográficas (Linares y Gutiérrez, 2010; Perrachione et al., 2008).

Desde otra perspectiva analizan las consecuencias de la satisfacción/insatisfacción: abandono o permanencia de la profesión, los factores predictores de dichos sucesos, o el rendimiento (Marvel et al., 2007; Blackburn y Robinson, 2008; Dickens, 2010; López 2010; Nieto, 2006, Perrachione et al., 2008; Antunes Silva, 2011; Braga da Cruz, 1990).

Otros estudios internacionales como en el caso de España (Morán y Manga, 2005; Ayuso y Guillén, 2007) evalúan la influencia de algún factor en la satisfacción laboral, así los participantes en el estudio de (Skaalvik y Skaalvik, 2015) muestran estar satisfechos con la profesión, pero al mismo tiempo manifiestan estrés. Otra investigación realizada por (Adera y Bullock, 2010), indica que los factores estresantes

de fuera del aula son los responsables en más alta medida del abandono o cambio de profesión de los maestros de EE.

Por último encontramos que hay otro grupo de investigaciones que se centran en estudios comparativos que contrastan el nivel de satisfacción entre distintos tipos de centro, entre niveles educativos (Renzulli y cols, 2011; Rinehart y Short, 1993; Thompson, 2008), países. (Griffin, 2010; Rodríguez, 2011; Rabelo, 2010; Jesús y otros, 2011). Siguiendo esta línea de investigaciones, nosotros realizaremos en el siguiente punto, un análisis comparativo entre la satisfacción del profesorado de Portugal y el Español.

A continuación veremos en la tabla nº 15 elaborada al efecto, cómo se agrupan estas investigaciones internacionales en las que se realizan estudios comparativos, con el fin de ver cómo está el estado de la cuestión para poder comparar las investigaciones realizadas sobre satisfacción laboral de los docentes portugueses y los españoles.

Tabla nº 15 Clasificación de los estudios internacionales en los que se realizan comparaciones.

<p>Comparaciones:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comparar el nivel de satisfacción entre escuela privada y pública: Renzulli y cols. (2011), nos dicen que los maestros de la privada están más satisfechos debido a una mayor autonomía, sin embargo tienen más probabilidades de abandonar la enseñanza.- Comparación satisfacción escuela pública, cambios zona, Cascone (2010), afirma que la satisfacción docente aumentó para los que transfieren voluntariamente. Por el contrario, el cambio de las áreas de contenido o de su traslado involuntario o reasignado proporcionó insatisfacción en los docentes.- Comparar dos escuelas privadas, Keigher (2010), valorando factores escolares como (salario base, organización de la clase, experiencia docente).- Comparar distintos niveles de enseñanza, comparar distintas funciones: tutor, auxiliar, especialista apoyo (Rinehart y Short, 1993; Thompson, 2008).- Comparar satisfacción y estrés en profesores de 3 países (Clase, 2010) observa una fuerte relación entre autoeficacia y satisfacción laboral, ambas aumentan en los primeros años, se mantienen y bajan en los últimos años, a partir de 5 años de experiencia existe más satisfacción y los profesores noveles están más satisfechos, respecto a la etapa impartida son los de infantil los más satisfechos.- Comparar grados de satisfacción de profesores y visión de esos profesores por parte de los directores, Zahedi (2010) los profesores están más satisfechos con: la significación del trabajo, la variedad, la identidad y menos satisfechos con autonomía;- Comparar dos países: Rabelo (2010) profesores de Brasil (Río de Janeiro) y Portugal

(Aveiro), los docentes volverían a coger la misma profesión, no hay unanimidad para determinar si la profesión docente es buena o mala ; Griffin profesores de Bahamas y Jamaica (2010), los profesores de Bahamas están más satisfechos que los de Jamaica; Rodríguez (2011) profesores de Argentina y Brasil, las inversiones en educación no son proporcionales a la demanda de la enseñanza universal, bajos salarios, la desvalorización los problemas de relaciones sociales, la múltiples papeles que es obligado a desempeñar, la sobrecarga de trabajo; Jesús y otros (2011) profesores de Portugal Y Brasil. Las condiciones de trabajo de los profesores de Brasil y de Argentina no son tan buenas como deberían, bajos salarios.

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Si tenemos en cuenta estudios realizados a nivel internacional, observamos cómo algunos autores realizan comparaciones sobre la satisfacción profesional de los profesores entre dos estados de un mismo país como es el caso de Estados Unidos y entre dos países diferentes, lo cual veremos de un modo más amplio en el próximo capítulo. A nosotros nos ha parecido interesante comprobar cuál es la situación en materia de satisfacción laboral de los profesores de nuestro país vecino, Portugal. País al que estamos ligados históricamente y con el que compartimos parte de su cultura y tradiciones.

5.3 Estudio comparativo entre las investigaciones de satisfacción laboral del profesorado de España y Portugal

Portugal es un país cercano con el que hasta hace dos cursos académicos el MECED español mantenía un convenio, por el cual en las comunidades autónomas que mantienen frontera con Portugal, se estaba realizando un proyecto interesante: los alumnos que lo deseaban recibían clase de Lengua y Cultura Portuguesas, y esta asignatura pasaba a formar parte del expediente académico del alumnado que la recibía. En la actualidad estas clases ya no se imparten, debido a los recortes presupuestarios en materia educativa de España y Portugal. Pero seguimos manteniendo contacto con estos profesionales y parece ser que su situación no es nada alentadora y reciben más presión que en España y menos sueldo. Por mi experiencia dado que imparto docencia en la Comarca de Valdeorras y está lindando con Portugal, contamos con alumnado portugués en nuestros centros como en su día también contamos con compañeros de Portugal, por lo cual tenemos curiosidad por comprobar cómo está la satisfacción

laboral de estos docentes y cuál es la línea de las investigaciones sobre satisfacción laboral de los profesores en este país.

Para poder comprobarlo realizamos un análisis cualitativo de las publicaciones sobre satisfacción profesional del profesorado portugués, que abarca los últimos 20 años, reflejado en la tabla nº 16, elaborada al efecto, en la cual hemos detallado el autor de la investigación, el título del estudio en su estado original, es decir en portugués, los objetivos que se persiguen alcanzar con cada estudio y los resultados de cada uno de ellos, para tener una visión lo más clara posible de cómo está la situación del profesorado. A continuación veremos algunos de los estudios en los que se realizan comparaciones, para después de conocer más a fondo alguna de estas investigaciones, proceder a elaborar nuestro análisis.

Tabla nº 16. Resumen de investigaciones portuguesas sobre satisfacción/insatisfacción profesional de los docentes entre 1994 y 2014.

AUTOR Y FUENTE	TÍTULO	OBJETIVOS	RESULTADO
Cordeiro Alvés (1994) Instituto Superior Politécnico de Bragança	<i>“ A satisfação/insatisfação docente Contributos para um estudo da satisfação/insatisfação dos professores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundario do distrito de Bragança ”.</i>	Conocer las opiniones de los docentes mediante 10 entrevistas y después con los resultados de estas, elaborar un cuestionario de 75 ítems y 10 dimensiones sobre la satisfacción e insatisfacción docente.	Mayor número de opiniones insatisfactorias; la percepción personal de la profesión es negativa debido a componentes sociales; descontento con el sistema de colocación pero no estrés, ni tensión ni deseo de abandono; Factor económico y social insatisfacción alta; Factor relacional con colegas y alumnos satisfactorio; las condiciones de trabajo materiales y beneficiosas son insatisfactorias; factor institucional a nivel de escuela satisfactorio pero insatisfacción respecto al ministerio y la administración.
Mouriño, Dieter e Dornelles. (1996) Revista Educação por Escrito PUCRS	<i>“O mal-estar na docência: causas e conseqüências. Educação”</i>	La necesidad de conocer mejor la realidad social en que viven los maestros y su realidad como personas. Entrevistas a 10 docentes universitarios. Y revisión de la bibliografía.	Los docentes analizados cuentan con sobrecarga de trabajo y que no les da tiempo a atender a tantos alumnos, Es complicado cumplir las exigencias de la disciplina y el resto de trabajo. Falta de control académico sobre los docentes. Como propuestas de mejora señalan:

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			<p>preparar para lo real y no para lo ideal, Propiciar un valor innovador al profesor para el conocimiento, adecuar los contenidos de la formación inicial a la realidad de la práctica pedagógica, Destacar el conocimiento de la realidad cultural para adecuar la cambiante profesión docente, Valorar el trabajo docente por el saber y la competencia, Luchar por la relevancia social del profesorado, Considerar la escuela la universidad como focos de educación política en la comunidad, diferenciando el potencial humano y lo posible e imposible.</p>
<p>Jesús (2004) Katálysis</p> <p>Comenta profesores desajustados a los cambios de la sociedad Mudanza socioeconómica</p>	<p><i>“Desmotivacao e crise de identidade na profissao docente”</i></p>	<p>Sistematizar algunos de los factores identificados como la base de la desmotivación de los profesores y de la crisis de identidad. Identificar cambios ocurridos en la sociedad y sistemas educativos con impacto en la motivación profesional. Análisis alternativo a este problema, se destaca el concepto de bienestar docente y líneas de investigación a desarrollar.</p>	<p>La falta de motivación inicial es el principal factor de malestar y deseo de abandono de la profesión docente, Líneas de investigación, estudio de los factores de motivación y bienestar de los profesores ejemplares. El trabajo en equipo y la formación profesional son dos factores que más pueden contribuir a la satisfacción docente. El bienestar docente puede promoverse con una mayor valoración social y política de la profesión docente, una mayor participación de los padres en la vida escolar de los hijos, destaca la importancia de la formación de los profesores, entrenarlos en competencias para hacer frente a lo imprevisible. Adquirir competencias por medio de Role playing en la formación inicial para hacer frente a la indisciplina de alumnos, apoyo del orientado durante las practicas, Formación continua para fomentar el trabajo en equipo y en clima de cooperación y resolución de problemas comunes. Proporcionar condiciones de trabajo que motiven al profesor, como reducir el número de alumnado, formulación de programas curriculares menos directivos y extensos, propiciando mayor autonomía y participación de cada</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			profesor, necesidad de mejores equipos audiovisuales e informáticos y una mejora de los espacios físicos,
Jesús (2006) Psicología Educação e Cultura	<i>“Avaliação do desempenho e bem-estardocente”.</i>	Analizar algunos obstáculos que impiden una adecuada concreción de la evaluación del desempeño de los profesores, analizar el malestar docente y aportar pistas para promover el bienestar docente, analizar el desempeño para construir un instrumento para el bienestar de los profesores.	Una autoevaluación más elevada en el desempeño de los profesores, se relaciona significativamente con mayor empeño, mayor orientación del proyecto profesional para continuar en la docencia, percepción más positiva de los resultados profesionales, mayor nivel de bienestar y menor cansancio profesional.
Neuza y Peixoto (2006) Análise Psicológica	<i>“Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico”</i>	Conocer la satisfacción global y profesional total, Analizar los factores que aparecían asociados a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción profesional presentados por los profesores.	El nivel de satisfacción general es moderado. No obstante el nivel de satisfacción profesional Total es insatisfacción. Factor 3 (Relaciones interpersonales e institucionales, valor medio y en el Factor 2 dimensión sociopolítica, el menos satisfactorio. En la evaluación global de la profesión los docentes revelan mayor satisfacción de lo que en el balance resultante del análisis de los diversos factores de satisfacción /insatisfacción profesional.
Figueiredo y Álvarez Rojo (2008) REOP Secundaria.	<i>“A satisfação com a profissão em professores do Ensino Secundário em Portugal”.</i>	Delimitar un perfil transversal a la profesión de profesor de Enseñanza Secundaria que defina la satisfacción con la práctica diaria de la docencia. Encuesta de carácter exploratorio descriptivo	Se han obtenido niveles muy significativos de insatisfacción. Niveles bajos de bienestar subjetivo, Juicios evaluativos negativos sobre la satisfacción con la profesión docente, los profesores relacionan estrechamente la satisfacción con la vida en general con su satisfacción profesional, al no sentirse satisfechos hay riesgo en la enseñanza y la salud para los alumnos, profesores y las familias portuguesas. Los profesores deben tener empatía, motivación, capacidad de

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			resolver conflictos y disposición emocional positiva. Necesitan de reconocimiento socio-profesional, motivación extrínseca y legislación facilitadora de formación de sujetos autónomos e independientes para que los resultados sean de satisfacción
<p>João Ruivo (Coord.) João Sebastião José Rafael Paulo Afonso (Coord. Inquérito) Sara Nunes (2008)</p> <p>Instituto Politécnico de Castelo Branco Associação Nacional de Professores</p>	<p><i>“Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes”</i></p>	<p>Ir al encuentro del universo de la clase docente, observándolo con el propósito de fijar un cuadro fidedigno de su “sentir profesional”. Saber sobre la importancia de la creación de una orden profesional de docentes.</p>	<p>Satisfacción personal y profesional-Autoimagen profesional. Los profesores se sienten satisfechos cuando evalúan su autoestima e imagen profesional. Aspectos exógenos. Revelan un bajo nivel de satisfacción personal y profesional.</p> <p>Satisfacción con la Escuela. Satisfacción media con la escuela y con los alumnos.</p> <p>Satisfacción con el Ministerio de educación. Tendencia clara con la insatisfacción de los profesores en cuanto a las políticas educativas del Ministerio de Educación.</p> <p>Relevancia e la creación de una Orden de Profesores. Se registra concordancia y por otro lado diversidad de opiniones.</p> <p>Satisfacción con las condiciones materiales. Diversidad de opiniones. El 71,4% considera que las condiciones de trabajo en su escuela son buenas. Satisfacción con los sindicatos. El 69,4% afirma sentir insatisfacción y en particular con el trabajo de los sindicatos de profesores.</p> <p>Concursos- Recomendaciones. El 81,1% dicen que estos deben mantenerse anualmente y el 88% que deben aumentar el número de cuadros pedagógicos.</p> <p>Procesos de movilidad, hay gran diversidad de opiniones.</p> <p>Satisfacción con la carrera docente, muestran desilusión y dicen que tiene que ser revisada.</p> <p>Un número elevado de los encuestados no volvería a escoger la profesión docente si tuviesen que comenzar de nuevo, porque consideran que la carrera de profesor no da prestigio. La mayoría no está satisfecha con el interés manifestado por los alumnos en las cuestiones de aprendizaje escolar. Y también presentan insatisfacción en cuanto a las políticas educativas del Ministerio de educación. Aunque consideran que las condiciones de trabajo en su escuela son buenas. Concuerdan con la creación de una orden de profesores. Expresan insatisfacción con el trabajo realizado por los sindicatos y manifiestan</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

			desilusión con el proceso de ascenso en la carrera docente.
Vicente Ramón (2008) www.psicología.com.pt O portal dos psicólogos	<i>“Grau de Satisfação/ In Satisfação docente dos estagiarios de ciencias do deporte e educaçao fisica”.</i>	Cuestionario aplicado por Alves en 1991 en su tesis, de 75 items. Conocer el por qué de la satisfacción o insatisfacción de los profesores, como reflejo sobre los problemas de la educación o de los profesores. - Investigar los factores y determinantes de su forma de estar presente en la profesión. - <i>Verificar en qué medida el profesor de educación física es afectado en su actividad profesional y las causas, síntomas y efectos consecuentes, traducidas en las preocupaciones y percepciones manifestadas por los docentes.</i>	Satisfacción en el Factor relacional profesor-alumnos; factor institucional resultado neutro; Insatisfacción en el factor económico pues dejaron de remunerar la este curso; Satisfacción en el factor profesional.
Castro, Morgado y Gomes (2009) Universidade do Minho	<i>Satisfaçao, stresse profissional e colaboraçao em docentes do 2º e 3º ciclo: que relaçoens?</i>	<i>Percibir cuales son las relaciones entre satisfacción, estrés profesional y la colaboración entre compañeros.</i>	Globalmente la satisfacción y el estrés profesional influyen en la recepción y en el desarrollo en prácticas de colaboración. La satisfacción profesional influye en el desarrollo de los docentes en prácticas de colaboración ligadas a la planificación y que el estrés profesional en general influye en la recepción de los docentes en recibir y coordinar la formación sobre la colaboración entre profesores.
Picado (2009) www.psicología.com.pt O portal dos psicólogos	<i>“Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente”.</i>	Presentar los principales factores que contribuyen para explicar las vivencias del malestar y bienestar docente. Estudiar las principales emociones del malestar, Factores que	El bienestar integra una dimensión cognitiva y otra afectiva, El bienestar es una dimensión positiva de la salud, invita al profesorado a construir su propio bienestar y dice que la escuela inclusiva e integradora ha de responder a los problemas de estrés, ansiedad, <i>burnout</i>).

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		contribuyen al bienestar, ayudar a prevenir el malestar detectando sus indicadores y que se cambien para causar bienestar.	
Gouveia (2010) Departamento de Ciências da Educação. Ponta Delgada	<i>“Tráballo, desenvolvemento e satisfacción profesional de profesores dinamizadores de programas específicos de recuperación de escolaridade”.</i>	Objetivo principal comprender el trabajo desarrollado por profesores dinamizadores de programas específicos de recuperación de la escolaridad y el impacto de ese trabajo en el desarrollo de la satisfacción profesional de esos profesores. Comprender el impacto del desarrollo en proyectos específicos de recuperación de escolaridad en el desarrollo y en la satisfacción personal y profesional de los docentes.	La mayoría de los profesores considera que trabajar con estos alumnos es una experiencia positiva, a nivel profesional, y nivel personal, contribuyendo para o su desarrollo y satisfacción profesional.
Neuza Pedro (2011) Revista de Educação	<i>“Auto-eficacia e satisfação profissional dos professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundario”.</i>	Analizar los niveles de autoeficacia y satisfacción profesional de los profesores y la relación entre estos. Explorar la variación o la estabilidad del sentido de autoeficacia de los profesores. Identificar los factores de la profesión docente, responsables de los sentimientos de satisfacción o insatisfacción profesional, teniendo en cuenta la Teoría de los 2 factores de Herzberg.	La autoeficacia fue medida con 29 items el resultado fueron valores medios de autoeficacia favorables. Se percibe menos eficacia en la toma de decisiones y en la promoción y desarrollo parental, La satisfacción general con la profesión tiene un grado de moderada, sin embargo los profesores se presentan poco satisfechos en el ejercicio de su profesión.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

<p>Antunes Silva (2011) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação</p>	<p><i>O Futuro de uma Ilusao: Insatisfasao, Paradoxos e desafios na profissaodocente</i></p>	<p>Objetivo general: Evaluar los factores de insatisfacción docente de los docentes de infantil, primaria y secundaria. en las escuelas de un ayuntamiento del distrito de Samtarém. Identificar los factores de insatisfacción docente y sus manifestaciones, las paradojas en la docencia y las causas actuales de abandono de la profesión</p>	<p>La mayoría de los profesores se sienten realizados profesionalmente, la burocracia y el tiempo de servicio para la jubilación son factores de insatisfacción. El 30,3 % desean abandonar la profesión debido a la desvalorización de la profesión, a la burocracia y a la inestabilidad profesional. Tres razones principales condicionan esta decisión: dificultad de empleo, razones económicas y la edad.</p>
<p>Zacharias, Rocha, Lettnin, Pacheco, Mourinho, Dieter, Stobäus, (2011) Revista Educação por Escrito PUCRS</p>	<p><i>“Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente”.</i></p>	<p>Reflexionar sobre las condiciones del malestar docente, teniendo en cuenta aspecto de la psicología positiva y de la salud en dirección al bienestar personal y profesional. Metodología cualitativa, a través de una revisión de la literatura a cerca del bienestar y malestar docente.</p>	<p>El análisis posibilitó evidenciar que la profesión docente está siendo desgastada por factores históricos, políticos, económicos, sociales y culturales, los cuales contribuyen para el desarrollo del malestar docente. Comentamos también que la disminución de este malestar es la valoración de la docencia pasando por la priorización de la inversión de los recursos en la Educación Básica, por la cuestión salarial, la mejora de la formación docente, por la inversión del educador en la resiliência y en el coping e por la difusión de los resultados de las investigaciones en Educación, incorporando las políticas gubernamentales. Son necesarios compromisos del docente, en especial en educación continua y en servicio de la institución y del medio, incluyendo la familia y los apoyos específicos a estos profesionales.</p>
<p>Vieira y Lima-Santos (2012) Centro de Investigación em Educação (CIEd)</p>	<p><i>“Avaliação da satisfação profissional e sócio-organizacional de direções de escolas, públicas e privadas, do ensino básico e secundario”.</i></p>	<p>Conocer si hay satisfacción profesional y socio-organizacional de directores de escuelas de enseñanza básica y secundaria de la enseñanza</p>	<p>La satisfacción profesional y el reconocimiento son los principales motivos para volver a ejercer el cargo. La mayoría se sienten satisfechos.</p>

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

		pública y privada. Elaboran un cuestionario de Satisfacción profesional y socio-organizacional.	
Patrao, Pinto y Santos (2012) ISPA. Instituto Universitario	<i>“Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino”.</i>	Evaluar el bienestar y las estrategias de gestión de las exigencias en profesores de todos los niveles de la enseñanza.	Los profesores de enseñanza básica presentan niveles inferiores de bienestar, a más preocupaciones profesionales, mayor cansancio emocional, falta de reconocimiento profesional y mayores niveles de estrés que los de secundaria. Los profesores recurren a estrategias menos eficaces para dirigirlas exigencias en la gestión de la relación con los alumnos y los padres.
<i>Aparecido, Dieter, Mourinho y Jesús</i> (2012) <i>IX ANPED SUL</i>	<i>“Efeitos de um programa de apoio ao bem estar docente na construção pessoal e profissional”.</i>	<i>Estudio cuantitativo cualitativo con 15 docentes de Ibema-PR.</i>	Aportar datos de situaciones de malestar docente, se verificó una mejora en los niveles de autoimagen, autoestima y estrategias de coping y reducción de los niveles de estrés y agotamiento profesional. Los resultados del programa de apoyo al bienestar docente, fueron positivos.
Pulido Valente (2012) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Faculdade de Educação Física e Desporto Obtención grado de mestre	<i>“A Auto-Estima dos docentes de Educação Física - a questão do género 2º e 3º ciclo de ensino básica e ESO”</i>	Analizar de qué forma el sentimiento de competencia y capacidad, la satisfacción personal en las relaciones profesionales, la percepción del reconocimiento por los otros y la relación con los alumnos, varía en función del género.	Las dimensiones sentimiento de competencia y capacidad y la relación con los alumnos, son las que revelan un mayor nivel de satisfacción, no existiendo diferencias significativas entre géneros. La dimensión satisfacción personal en las relaciones profesionales y la percepción de reconocimiento por los otros docentes de educación física son las que presentan un nivel menor de satisfacción, no existiendo diferencias significativas entre géneros. Hay una correlación positiva entre las dimensiones relación con los alumnos y satisfacción personal en las relaciones profesionales, lo cual indica que cuando el profesor tiene una buena relación con los alumnos, hay mayores índices de satisfacción personal en las relaciones profesionales. También encuentra correlación positiva entre las dimensiones

			<p>percepción del reconocimiento de los otros y satisfacción personal en las relaciones profesionales. Lo cual indica que cuando el profesor considera que es reconocido por los otros, esto se traduce en mayores índices de satisfacción personal en las relaciones profesionales. Se observa correlación positiva entre las dimensiones satisfacción personal en las relaciones profesionales y el sentimiento de competencia y capacidad, lo que nos corrobora que si el profesor está satisfecho en las relaciones profesionales habrá mayores índices de sentimiento de capacidad.</p> <p>Se aprecia correlación significativa entre la dimensión relación con los alumnos y la percepción de reconocimiento por los otros. Lo que nos dice que cuando el docente tiene la percepción de ser respetado por sus pares la relación con los alumnos serán reforzadas positivamente.</p>
<p>Rocha, Zacharías, Mourinho, Dieter y Jesús</p> <p>(2012)</p> <p>Basico y secundaria EF</p>	<p><i>“Mal/bem-estar docente em escolas públicas de Poryoalegre”.</i></p>	<p>Analizar los datos de los niveles de bienestar y malestar docente de dos disertaciones de Master, con los datos de cuatro escuelas públicas de Porto Alegre y contrastarlos con datos de investigaciones de Portugal.</p> <p>Empleando cuestionarios y entrevistas.</p>	<p>Los datos de las dos investigaciones insatisfacción con proyecto profesional, éxito profesional, motivación intrínseca, estrés profesional, agotamiento profesional.</p> <p>Estos docentes tienen deseo de seguir ejerciendo y evalúan positivamente su éxito profesional.</p>
<p>Pocinho y Gouveia</p> <p>(2012)</p> <p>Acta Colombiana de Psicología</p>	<p><i>“Satisfação dos docentes do ensino superior”.</i></p>	<p>Proporcionar el conocimiento y la reflexión acerca de la evolución teórica de los conceptos y teorías subyacentes a la satisfacción del personal docente, haciendo referencia a otras investigaciones realizadas</p>	<p>Los resultados son semejantes entre los diferentes niveles de enseñanza.</p> <p>Clarifican que la satisfacción puede ser un indicador de motivación, pero raramente es su causa.</p>

		con docentes de otros niveles de enseñanza.	
Azambuja (2012) IX ANPED SUL Series iniciasi (basica)	<i>Satisfação e motivação de unidocentes do município de Alegrete-R.S</i>	Verificar los niveles de satisfacción y motivación unidocentes de las series iniciales de la red pública municipal de Alegrete RS. El presente estudio se es una investigación de campo, de carácter descriptivo cuantitativo.	Los resultados indican que la mayoría de los participantes del estudio está satisfecho con la profesión escogida, se sienten seguros con su trabajo cotidiano y les importa el reconocimiento entre los colegas. Dicen estar satisfechos en general en relación con la carga horaria, la autonomía e independencia principalmente.
Capelo y Pocinho (2014) Educar em Revista, Curitiba, <i>Cambios sociales atribuciones docentes</i> Primer ciclo de encino basico(6 a 10 años)	<i>“Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores”</i>	Analizar la influencia de la autoeficacia en la satisfacción profesional.	La eficacia institucional y la eficiencia de las relaciones interpersonales que surgen como los mejores predictores de la satisfacción en relación con la profesión.

Fuente: elaboración propia en base a la bibliografía.

Después de haber llevado a cabo una revisión de las investigaciones realizadas en Portugal en las últimas décadas, pudimos comprobar, que en sus inicios se centraban la mayoría de ellas en el malestar de los docentes, y el abandono de la profesión docente (Cordeiro Alvés, 1994; Braga da Cruz, 1990; Mouriño, Dieter y Dornelles, 1996) siguiendo la línea del español Esteve (1994) y su publicación de “ El malestar docente”, al seguir profundizando en la cuestión comprobamos que este profesor de la Universidad de Málaga, por decirlo de alguna manera pudo haber creado escuela en Portugal, ya que llevó a cabo publicaciones con investigadores de este país. Tal es el caso de la realizada en el año 2000 “Programa de formación para la prevención del malestar docente” junto con Jesús, Catedrático de la Universidad del Algarve, que a su vez colabora con la Universidad de Huelva.

Como veníamos diciendo en un inicio las investigaciones portuguesas trataban el tema de la insatisfacción de los docentes y el deseo de abandono de esta profesión docente, así lo vemos en palabras de Braga de la Cruz, 1990 *“Es generalizado y porcentualmente expresivo el deseo de abandonar la profesión docente. De hecho, más del 35% de los profesores entrevistados declararon que si tuviesen oportunidad, dejarían de ser profesores”* (Braga da Cruz, M., 1990: 70). Al respecto tenemos que decir que en alguna investigación reciente también se aprecia el deseo de abandono de la profesión docente (Antunes silva, 2011).

Al continuar con la revisión de las investigaciones posteriores, nos encontramos con que hay una línea de ellas, que emplean la motivación de los docentes, como un indicador desencadenante de la satisfacción o insatisfacción de los docentes y tratan de identificar los factores que desencadenan esa desmotivación (Jesús, 2004; Pocinho y Gouveia, 2012) ya que observan que los docentes están desajustados con los cambios de la sociedad y los cambios socioeconómicos.

Por otro lado pudimos ver que hay otra línea de investigación que trata de determinar los factores o un único factor, que aparecen asociados a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción (Jesús, 2004; Neuza y Peixoto, 2006; Ruivo y cols. 2008; Ramos, 2008; Picado, 2009; Neuza Pedro, 2011; Antunes silva, 2011; Zacharias, Rocha, Lettnin, Pacheco, Mouriño, Dieter, Stobäus, 2011; Rocha, Zacharías, Mouriño, Dieter y Jesús, 2012; Capelo y Pocinho, 2014).

También se observa al mismo tiempo como comienza a surgir el concepto de “Bienestar docente” y se empiezan a abrir líneas de investigación en este sentido (Jesús, 2004, 2006; Picado, 2009; Zacharias, Rocha, Lettnin, Pacheco, Mouriño, Dieter, Stobäus, 2011; Patrao, Pinto y Santos, 2012; Aparecido, Dieter, Mouriño y Jesús, 2012).

A medida que íbamos profundizando más en la revisión de investigaciones pudimos comprobar como otra línea de investigaciones se centran en medir el grado de satisfacción e insatisfacción en el ámbito emocional (estrés, ansiedad) y relacional (Castro, Morgado y Gomes, 2009; Picado 2009; Aparecido, Dieter, Mouriño y Jesús, 2012; Pulido Valente, 2012; Rocha, Zacharías, Mouriño, Dieter y Jesús, 2012).

Hemos de destacar que observamos que alguna de las investigaciones intentan determinar la satisfacción en alguno de los cargos que ocupan los docentes (Vieira y Lima-Santos, 2012).

Por último comentar, como veremos más detalladamente a continuación, que otros investigadores se centran en comparar el nivel de satisfacción entre dos países, siguiendo la línea de las investigaciones internacionales (Rabelo, 2010; Jesús y cols., 2011).

Para concluir con la revisión de las investigaciones sobre satisfacción del profesorado de Portugal, realizadas por nuestros compañeros de profesión, podemos decir que se observan varias líneas de investigación abiertas:

- La insatisfacción de los docentes y el deseo de abandono de esta profesión.
- La motivación de los docentes, como un indicador desencadenante de la satisfacción o insatisfacción.
- Determinar los factores o un único factor, que aparecen asociados a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción.
- El “Bienestar docente” y su consecución.
- Medir el grado de satisfacción e insatisfacción en el ámbito emocional (estrés, ansiedad) y relacional.
- Determinar la satisfacción en alguno de los cargos que ocupan los docentes.
- Comparar el nivel de satisfacción entre dos países.

Llegados a este punto hemos visto que hay diferentes líneas de investigación abiertas y actuales, por lo que diremos que el tema de la satisfacción del colectivo docente, es un tema que preocupa a los investigadores en materia educativa de Portugal. Respecto a su “sentir satisfacción o insatisfacción” con la profesión docente como lo denominan ellos, diremos que si en las investigaciones iniciales y más alejadas en el tiempo, realizadas por los docentes portugueses, se apreciaban altos índices de insatisfacción, recientemente se observa que detectan niveles de satisfacción con los factores analizados y que esa insatisfacción no se aprecia tanto como en un principio. Si bien comprobamos que aún hay insatisfacción importante en los docentes analizados por Antunes silva (2011) en las escuelas de un ayuntamiento del distrito de Samtarém,

hasta el punto de que un porcentaje del 30,3% manifiesta querer abandonar la profesión docente.

Una vez clasificadas y analizadas las investigaciones sobre la satisfacción profesional de los docentes de Portugal, a continuación veremos algún estudio comparativo entre dos países realizados por investigadores de Portugal y otra realizada por una investigadora de Brasil, con el fin de conocer cómo nos presentan los datos sobre satisfacción de los docentes este tipo de estudios, para a continuación proceder a realizar un análisis comparativo de las investigaciones realizadas en España y nuestro país vecino y apreciado Portugal.

Tabla nº 17. Estudio comparativo entre Brasil (Río de Janeiro) y Portugal (Aveiro).

Rabelo (2010)

Editor: Educaçao y Realidad “Professores Homens nas Séries Iniciais: escolha profissional e mal-estar docente”
Objetivos: estudio comparativo que presenta una búsqueda centrada en la figura del profesor de sexo masculino que trabaja en las series iniciales de enseñanza fundamental del servicio público de Rio de Janeiro (Brasil) y en Aveiro (Portugal).

- comprender, fundamentalmente, si los motivos y las consecuencias de la escuela profesional de estos profesores que eligen una área típicamente asociada al sexo femenino.
- Conocer si están satisfechos o si sufren de malestar docente

Muestra:

60 docentes del Distrito de Aveiro (Portugal) y 149 del Estado de Rio de Janeiro (Brasil).

Metodología:

Entrevistas narrativas semiestructuradas con seis profesores escogidos al acaso entre una muestra de 209 profesores de enseñanza pública que respondieron anteriormente a un cuestionario (objetivo y subjetivo),

Resultados:

- La mayoría de los docentes escogen la docencia en la series iniciales por gusto y porque le gustan los niños.
- Los factores intrínsecos para la elección profesional fueron los más citados por los profesores, también aparecieron las motivaciones altruistas, los ejemplos de otras personas . Una minoría la escogió por factores extrínsecos a la profesión.
- No Hay unanimidad para determinar si la profesión docente es buena o mala.
- Pese que al estado social y económico de los profesores de ambos países está en total

degradación perdiendo el prestigio que sentían y tenían antes no se puede concluir eso pues la profesión aún sigue teniendo atractivos. En Portugal los maestros de las series iniciales se puede decir que no reciben salario bajo, aunque si es bajo en el inicio de la carrera.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

Tabla nº 18. Estudio comparativo entre Portugal y Brasil.

Jesús y cols. (2011)

Editor: Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA

“Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil”.

Objetivos:

Presentar resultados de investigaciones en el contexto de Portugal y Brasil sobre la evaluación de la motivación y bien/malestar de los profesores. Trae indicadores que pueden contribuir para la ampliación de la comprensión de la temática bien como formulación de políticas públicas en este dominio.

Muestra:

Constituida por 245 profesores, 143 portugueses, 112 de sexo femenino y 31 de sexo masculino, con edades comprendidas entre 22 e 53 años (M=30,8) y tiempo de servicio variando entre 1 e 23 años (M=8,9), Respecto a los profesores brasileños son 102, 56 do sexo masculino e 46 do sexo femenino, con edades entre os 24 y los 57 años (M=35,3) e tiempo de servicio entre 2 e 21 años (M=12,4).

Metodología:

Se empleó el método de encuesta y la metodología cualitativa, revisión de investigaciones.

Resultados:

Los profesores portugueses presentan, comparativamente respecto a los de Brasil, valores más bajos en todos los indicadores de bienestar y puntuaciones más elevadas en las medidas de malestar. (Variables estudiadas: proyecto profesional, expectativa de eficacia, motivación extrínseca, estrés profesional, cansancio emocional.

Estos resultados pueden ser indicadores de la elevada desmotivación y malestar de los profesores portugueses. Ya anteriormente habían verificado que respecto al proyecto profesional, apenas 49.3% dos profesores portugueses deseaban ejercer la profesión docente de forma definitiva, traduciendo la baja motivación para la profesión docente. (Jesús, 1996).

Los estudios longitudinales de investigación-acción realizados en Portugal (Jesús, 1998; Jesús, 2006; Jesús & Conboy, 2001; Jesús & Esteve, 2000) y en Brasil (Sampaio, Jesús,

Stobaus & Mosquera, 2008) revelan que la formación de profesores puede contribuir para disminuir el malestar y promover el bienestar docente.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

Tabla nº 19 Estudio comparativo entre Argentina y Brasil

Rodríguez, (2011)

Editor: Pontificia Universidade católica do Río Grande do Sul.- PURS

“Do mal-estar ao bem-estar docente: Uma análise de caso Argentina e Brasil”.

Objetivos:

- Analizar los indicadores que analizan el malestar y el bienestar docente, identificando las características personales de quien está viviendo el bienestar, buscando nuevas formas de aprender.
- Investigar las estrategias que los docentes desarrollan para construir su bienestar.

Muestra: compuesta por 10 profesores, 5 de Argentina y 5 de Brasil, de enseñanza fundamental de escuelas estatales y provinciales, de Porto Alegre/Brasil y de la ciudad de La Plata/Argentina.

Metodología:

Cualitativa, la estrategia de investigación ha sido el estudio de caso de profesores brasileños y argentinos, para analizar la realidad, conversar y participar de las reflexiones de los interlocutores. Empleando para la recogida de datos entrevistas semiestructuradas y observaciones.

Resultados:

- Los resultados indican que los sujetos de la investigación perciben la importancia de utilizar estrategias para constituir el bienestar, volviéndose personas más resilientes, presentando características más optimistas e valores más humanos frente a vida.
- Las condiciones de trabajo de los profesores de Brasil y de Argentina no son tan buenas como deberían, los docentes están de acuerdo en buscar soluciones comenzando por ellos mismos.
- Los cambios de hoy, las nuevas formas de enseñar y de aprender exigen del profesor un compromiso con el alumnado, con la sociedad y con el proceso de transformación.

- Los bajos salarios, la desvalorización los problemas de relaciones sociales, la múltiples papeles que es obligado a desempeñar, la sobrecarga de trabajo, viene acarreado perjuicios en la calidad de la enseñanza y de la vida del docente.
- Las inversiones en educación no son proporcionales a la demanda de la enseñanza universal.
- El bienestar docente puede ser construido a través de la ampliación desarrollo de su potencial, tratando de reducir las incertidumbres, buscando las causas de los problemas y c9onstruyendo un proyecto de vida, de bienestar.
- El profesor necesita desarrollar cuidado de sí mismo en el ámbito profesional y personal, priorizando todos los aspectos físico, emocional, espiritual y social, objetivando una calidad de vida.
- En las escuelas de ambos países, Brasil y Argentina se da más malestar que bienestar. Aunque solo 1 de los 10 entrevistados estaba viviendo el malestar.
- Las estrategias de coping más utilizadas por los brasileños y argentinos para superar el malestar e constituir el bienestar consisten en la llamada gestión de síntomas. Se trata de “practicar deportes, hacer relajación, estar con los amigos y las familias. Otra estrategia muy utilizada por los docentes argentinos y brasileños son las estrategias de actitudes de eliminación de los problemas, la estrategia de control es más empleada por los docentes argentinos que por los brasileños.
- Las estrategias de coping más utilizadas por los brasileños y argentinos para superar el malestar e constituir el bienestar consisten en la llamada gestión de síntomas. Se trata de “practicar deportes, hacer relajación, estar con los amigos y las familias. Otra estrategia muy utilizada por los docentes argentinos y brasileños son las estrategias de actitudes de eliminación de los problemas, la estrategia de control es más empleada por los docentes argentinos que por los brasileños.
- Todos los docentes argentinos hacen manifestaciones políticas, ninguno de los brasileños participa de movimientos políticos.
- La mayor causa del malestar del os docentes argentinos es el salario, respecto a los brasileños son las relaciones interpersonales.
- El grado de malestar docente depende de las estrategias que el profesor utiliza para luchar con las fuentes del problema.

Fuente: Elaboración propia en base a la bibliografía.

A continuación después de tener conocimiento y una visión más detallada de cómo tratan este tipo de estudios la satisfacción del profesorado procederemos a realizar nuestro análisis comparativo de las investigaciones sobre satisfacción de los docentes en España y Portugal.

Para comenzar diremos que en ambos países las investigaciones están repartidas entre las principales universidades de cada país lo que es beneficioso ya que como veremos esto dará lugar a la aparición de diferentes líneas de investigación sobre la satisfacción profesional de los maestros, tabla nº20 y como consiguiente proporcionará un enriquecimiento en las aportaciones sobre la satisfacción profesional de los docentes.

Tabla nº 20. Líneas de investigación sobre satisfacción del profesorado en España y Portugal.

Líneas de investigación españolas	Líneas de investigación portuguesas
<ul style="list-style-type: none"> - Determinar qué factores dan lugar a la satisfacción/ insatisfacción laboral. - Analizar cómo influye un determinado factor en la satisfacción profesional. - Establecer el grado de satisfacción/ insatisfacción de los docentes. - Determinar cuáles son las consecuencias de la satisfacción/ insatisfacción sobre la salud o el rendimiento. - Determinar la satisfacción en alguno de los cargos que ocupan los docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> - La insatisfacción de los docentes y el deseo de abandono de esta profesión. - La motivación de los docentes, como un indicador desencadenante de la satisfacción o insatisfacción. - Determinar los factores o un único factor, que aparecen asociados a los sentimientos de satisfacción e insatisfacción. - El “Bienestar docente” y su consecución. - Medir el grado de satisfacción e insatisfacción en el ámbito emocional (estrés, ansiedad) y relacional. - Determinar la satisfacción en alguno de los cargos que ocupan los docentes. - Comparar el nivel de satisfacción entre dos países.

Fuente: elaboración propia basada en la bibliografía.

Al observar las líneas de investigación, podemos decir que en Portugal se continúa investigando sobre el malestar de los docentes, que algunas líneas de investigación son similares a las realizadas en nuestro país y que hay otras líneas de investigación en Portugal que siguen la tendencia del ámbito internacional como los estudios comparativos entre dos países y utilizar la medida de algún factor como la motivación para determinar el grado de satisfacción.

Otra similitud encontrada entre ambos países es que en un principio, estos estudios estaban organizados en torno a una temática común, el malestar de los docentes. En España destacó la publicación de Esteve el “Malestar docente” en 1995 que puso la voz de alarma sobre la situación de insatisfacción que estaban viviendo el profesorado por entonces. Con respecto a Portugal observamos como otros autores (Cordeiro Alvés, 1994; Braga da Cruz; 1990) publican sobre el malestar docente y el abandono de la profesión y el propio Esteve, publica en Porto (Portugal) en 1999 “*O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*”. Con esta publicación comprobamos que ambos países colaboran en esta línea de investigación, apareciendo en el año 2000, una publicación conjunta entre investigadores españoles y portugueses: “*Programa de formación para la prevención del malestar docente*” publicado por Esteve y Jesús (2000).

Respecto a la metodología empleada por la inmensa mayoría, esta ha sido el método de encuesta, empleando entrevistas y cuestionarios conjuntamente o seleccionando uno de ambos en el caso de España. En Portugal la mayoría de los estudios emplean el método de encuesta y a veces la entrevista y la encuesta conjuntamente. Además observamos que en ocasiones emplean únicamente la metodología cualitativa por ejemplo a través de una revisión de la literatura a cerca del bienestar y malestar docente (Zacharias y otros, 2011; Pocinho y Gouveia, 2012).

Tanto en algunas investigaciones realizadas en España como en algunas realizadas en Portugal se observa que los docentes perciben bajo reconocimiento social y que al mismo tiempo les es requerido por parte de la sociedad determinados roles que consideran que no les corresponden (Perez, 1997; Esteve, 1994, 2005, 2009; Zubieta y Susinos, 1992; Fierro, 1991; Jesús, 2004; Figueiredo y Álvarez Rojo; 2008; Capelo y Pocinho, 2014; Picado 2009). También manifiestan descontento con la administración educativa como en el caso de España (Neuza y Peixoto, 2006; Cordeiro Alvés; 1994; Figueiredo y Álvarez Rojo, 2008; Ruivo y otros, 2008).

En las últimas investigaciones realizadas tanto en España como en Portugal, dejan de centrarse en la insatisfacción del profesorado, para pasar a investigar sobre la satisfacción de los docentes. Se observa que en los estudios de Portugal como en los de

España emplean el término de satisfacción y de bienestar indistintamente en los títulos de las investigaciones.

En cuanto a los niveles de satisfacción detectados podemos comprobar que en Portugal como en España en las investigaciones más cercanas en el tiempo a esta parte, la tendencia general es determinar un grado de satisfacción media alcanzado por los docentes de ambos países (Neuza y Peixoto, 2006; Vicente Ramos, 2008; Gouveia 2010; Vieira y Lima-Santos, 2012; Azambuja, 2012; Palomares, 2000; Anaya y López, 2015). No obstante podemos decir que de las investigaciones analizadas, si en el caso de España, los resultados se inclinan hacia la satisfacción, media-alta en algunas ocasiones (Zubieta y Susinos, 1992; De Frutos et al., 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010) y en otras se observa satisfacción baja (González Blasco et al., 1993; Ortiz Oria, 1993; Sáenz y Lorenzo, 1993; Marchesi y Martin, 2002), en el caso de Portugal en la mayor parte de las investigaciones los resultados se inclinan hacia la insatisfacción de los docentes (Cordeiro Alvés, 1994; Neuza y Peixoto, 2006; Figueiredo y Álvarez Rojo, 2008; Ruivo y otros, 2008; Neuza Pedro, 2011; Patrao, Pinto y Santos, 2012).

Por último comentar que tanto en España como en Portugal, la tendencia de los nuevos estudios sobre satisfacción profesional del docente, están encauzadas para conseguir el bienestar de este colectivo, así aparecen estudios en los que se aportan propuestas de mejora para conseguir el bienestar (Jesús, 2004; Figueiredo y Álvarez Rojo, 2008; Zacharias y otros, 2011; Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido-Martos, 2011; Pena, Rey y Extremera, 2012; Marchesi, 2007; Anaya, 2007, 2010, 2014, 2015) y hay alguno en el que incluso se proporciona algún programa o método para alcanzar el bienestar docente (Aparecido, Dieter, Mouriño y Jesús, 2012; Hué García, 2012).

6. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A través de este capítulo vimos el concepto de satisfacción profesional y de satisfacción laboral de los docentes y hemos profundizado en este constructo de origen psicológico, para ponernos al corriente de la relación que mantiene con el ámbito profesional del docente, ya que conocer la satisfacción profesional de los profesores es el eje fundamental de nuestra investigación. Profundizando en ambos términos pudimos comprobar que hay variedad de definiciones sobre satisfacción laboral y sobre satisfacción profesional de los docentes. Nosotros coincidiendo con autores como (González y González, 2008; Caballero, 2003; De Pablos et al. 2008; Anaya y Suarez, 2010) consideramos que en la satisfacción laboral de los docentes, confluyen tres ámbitos: cognitivo, afectivo y actitudinal, ya que al evaluar perceptivamente cómo es nuestra vida laboral, se despierta en nosotros una emoción y en función de si es positiva o no representamos una conducta u otra en nuestro lugar de trabajo. Con respecto a la satisfacción profesional en la enseñanza nosotros la entendemos como aquel estado emocional de bienestar en el que el docente se encuentra al percibir la eficacia de sus aportaciones y enseñanzas no sólo en los alumnos sino en toda la comunidad escolar y así lo muestra con una actitud colaboradora en el centro escolar.

Mas adentrados en el tema de estudio, vimos los diferentes tipos de satisfacción que hay teniendo en cuenta la dimensión personal. Por un lado está la satisfacción intrínseca que es proporcionada por el trabajo en sí mismo, las oportunidades que ofrece el trabajo de hacer aquello que gusta o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción a alcanzar y por otro lado la satisfacción extrínseca originada por fuerzas externas al empleado ligadas al contexto o ambiente en el que se desarrolla la tarea (relaciones con la supervisión y con los compañeros, salarios, horas de trabajo, reconocimiento, promoción, etc.) (Herzberg et al., 1959). Determinamos que la satisfacción o insatisfacción en el trabajo docente es la propia percepción que los profesores tienen de su trabajo como profesionales de la enseñanza en un centro en el que disponen de un rol diferente al de los demás profesionales.

A continuación vimos las barreras con las que se encuentran los docentes para poder alcanzar la satisfacción profesional al mantener trato directo con los usuarios del servicio prestado, estas son los problemas de ansiedad, estrés; depresión y trastornos de

tipo psicossomático entre otros. (Juárez, Hernández y Ramírez, 2005; Moreno y otros, 1999; Sevilla y Villanueva, 2000) que afectan a la salud de los mismos y al mismo tiempo originan insatisfacción en los docentes y también observamos cómo está relacionado con la satisfacción del profesorado el clima de centro y el ambiente de clase.

Por último, en la última parte del capítulo para conocer cómo está el tema de la satisfacción profesional de los docentes en la actualidad y poder aportar con nuestro estudio algo nuevo, realizamos una revisión de las diferentes investigaciones que hay sobre satisfacción laboral del profesorado en España y a nivel internacional, finalizando el capítulo con un análisis comparativo de la satisfacción del profesorado de España y Portugal.

Después de comprobar cómo la calidad en materia educativa pretende en fin último la satisfacción de los usuarios de los centros de enseñanza y de haber profundizado en el concepto de satisfacción y satisfacción profesional de los docentes, a continuación intentaremos profundizar en las teorías de las organizaciones para conocer si estas a lo largo de su desarrollo y evolución han tenido en cuenta la satisfacción de los trabajadores y en concreto de los profesionales de la educación.

CAPÍTULO III- OTRAS APORTACIONES

0. APORTACIONES DE LAS TEORÍAS ORGANIZATIVAS A LA SATISFACCIÓN

A lo largo de este capítulo trataremos de averiguar si en el desarrollo de la Teoría de las Organizaciones los diferentes autores han tenido en cuenta la satisfacción de los trabajadores o si por el contrario sólo se han preocupado de aumentar la productividad de las organizaciones dejando de lado todo lo referente a los aspectos psicológicos de los trabajadores y sus características personales y aspectos como las relaciones personales, el clima, la comunicación y la participación de los miembros de una organización que pueden dar lugar a la satisfacción o insatisfacción laboral.

1. CONCEPCIONES CLÁSICAS O CIENTÍFICO-RACIONALES DE ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES

Las denominadas teorías clásicas o científico-racionales son enfoques o teorías elaboradas como consecuencia de la aplicación de las ciencias económicas y empresariales a la organización, se recogen dentro de esta clasificación las teorías enunciadas hasta finales de 1950. Dentro de esta concepción se dan dos enfoques que parten de la misma base pero con diferentes consecuencias:

- La teoría científica, eficientista y racional.
- La teoría de recursos humanos.

En el primero se concibe a la organización como una “máquina”: la dirección como motor del trabajador y el trabajador como pieza (Taylor, Fayol...); y como “burocracia” (Weber) es decir; como un sistema basado en relaciones de autoridad y en la racionalidad.

Si el enfoque anterior se centraba en las ciencias económicas y empresariales, el segundo enfoque se va a centrar más en las ciencias sociales como la psicología, la sociología y en el análisis del comportamiento del grupo humano, sus relaciones expectativas y motivaciones.

Se incluyen entre otros dentro de esta denominación los planteamientos de F. W. Taylor, 1911; H. Fayol, 1916; M. Weber, 1922; M. Münsterberg, 1912; G. E. Mayo, 1933-39; M. P. Follet, 1918; R. K. Merton, 1954; A. W. Gouldner, 1954; C. I. Barnard, 1938; H. A. Simon, 1947; L. Urwick, 1938-44; P. Druncker, 1954; K. Koonntz, 1955 y C. O. O'Donell, 1955. En la tabla nº 18 que presentamos a continuación están recogidos cada uno de estos enfoques con un resumen básico de sus aportaciones.

Tabla nº 21. Teorías clásicas. Enfoques y autores principales. Basado en (Bueno Campos, 1996)

Escuelas o enfoques		Autores pioneros	Fechas	Contenido básico
Proceso administrati -vo	Clásica	F.W. Taylor H.Fayol	1911 1916	Uso del método científico para definir la “única y mejor manera” de realizar un trabajo y definición general de las funciones que integran la administración.
	Modelo Burocrático	M.Weber	1922	Definición de la organización ideal (burocracia) como sistema basado en relaciones de autoridad y en la racionalidad.
Comporta- miento (relaciones humanas)	Comportamiento individual	M. Münsterberg G.E. Mayo	1912 1933-39	Énfasis en el comporta- miento humano, en la importancia de la psicología individual y, por tanto, de las relaciones huma- nas.
	Comportamiento	M.P.Follet	1918	Énfasis en el comportamiento

	grupal	R.K.Merton A.W.Gouldner	1954 1954	social de las personas como miembros de un grupo. Basado en la psicología social.
Sistema social (Estructuralista)		C.I.Barnard H.A.Simon	1938 1947	Formalización de la organización como un sistema de fuerzas sociales coordinadas con arreglo a un cierto orden (estructura) para lograr un fin determinado.
Empírica (Neoclásica)		L.Urwick P.Drucker K.Koonntz C.O.O'Donell	1938-44 1954 1955 1955	Revisión del “enfoque de procesos” de Taylor, basada en el estudio de la experiencia o en el análisis de casos; para identificar los factores que pueden llevar al éxito o al fracaso organizativo.

Fuente: Elaboración propia.

1.1. Teoría Clásica

Estas teorías originarias de los Estados Unidos tienen como máximos representantes en la escuela clásica a Taylor y Fayol, dentro del “Movimiento de Gestión Científica (1900-1930)” (Lopez Yañez, 2006:2) que utilizan la normativa científica y la división del trabajo para conseguir una mayor eficacia en las organizaciones.

El resto de intereses personales, grupales, etc, que no sean los de la institución, personalizados en las decisiones y órdenes de las altas jerarquías no tienen importancia, y cuando aparecen (remuneraciones económicas que satisfagan al personal, mandos directivos, accionistas de la empresa, etc.) es porque se piensan utilizar como incentivos para conseguir los objetivos institucionales de planificación.

Por su parte M. Weber, 1922 se centra en el funcionamiento interno y el comportamiento dentro de las organizaciones, pretende crear un sistema de funcionamiento de las organizaciones en el que todo esté preestablecido y todos sepan cuáles son las reglas, que se aplican a todos por igual independientemente de su origen social, su preparación o su puesto dentro de la empresa.

En este modelo, *“se dedica menos tiempo a la toma de decisiones y se consideran menos alternativas antes de pasar a la acción”* (Cantón, 2004: 58). Precisamente es la diferencia entre la cantidad de análisis, búsqueda y atención centrada en el objetivo, lo que constituye la diferenciación entre los modelos burocrático y lógico.

Entre las aportaciones que ha realizado este paradigma científico- racional destaca la consideración de la escuela como una organización. Para ellos las instituciones educativas son entidades reales, que existen objetivamente, al margen de los sujetos que las componen. Por lo que pueden ser estudiadas científicamente como cualquier otro objeto de la naturaleza y de ese estudio resulta una tecnología de la gestión organizativa. Así podemos decir que las instituciones educativas son organizaciones “objetivas” en las que hay una clara conexión entre objetivos-metas, estructuras organizativas, actividades y resultados y de las que se espera por tanto un funcionamiento lógico y predecible.

1.1.2. El modelo burocrático

Dentro de este modelo, su máximo representante, Weber, 1922 sostiene que la forma más eficaz de organización es parecida a una máquina. La organización de la empresa o institución, se caracteriza por reglas, controles y jerarquías, y es impulsada por la burocracia, de ahí su denominación. Como bien dice Rivas Tovar, como postulado de esta teoría (2009:14) *“la mejor forma de organización es la que tiene reglas claras y racionales, decisiones impersonales y excelencia técnica en sus empleados y gestores”*.

El modelo burocrático siguiendo a Cantón, es el que mayor repercusión ha tenido en los centros educativos *“por su recurso a la formalización de las decisiones, por su establecimiento de rutinas y de relaciones impersonales que hacen funcionar a la*

organización independientemente de las personas que la componen” (Cantón, 2004:58) y en cuanto que nos aporta la descentralización de responsabilidades y poder en los departamentos que mediante su estructura horizontal nos permite definir los objetivos concretos para su consecución por niveles o departamentos, -por otro lado proporciona- *“mayor diversidad de motivaciones para el trabajador, no sólo de tipo económico, ampliándola a aspectos como la seguridad del empleo, mayor responsabilidad, promoción, etc”* (Muñoz Sedano y Román (1989: 70), factores todos ellos correlacionados con la satisfacción.

Respecto las críticas que ha recibido la teoría eficientista o clásica destaco las siguientes por ser las más relacionadas con el tema que nos ocupa, la formulada por Sergiovanni (citado por Cantón, 2004) que en la crítica que realiza a dicha teoría la acusa de utilizar a las personas como máquinas sin interesarse por sus sentimientos ni por sus emociones y por consiguiente mucho menos por su satisfacción personal. Y la realizada por Scott (citado por Cantón, 2004) que acusa a esta teoría de presentar un funcionamiento mecanicista de la administración de las organizaciones y de la superespecialización de los obreros, dando lugar con esta excesiva especialización del trabajo a grupos estancos y a la incapacitación para otras funciones por parte de diferentes miembros, lo cual implica la imposibilidad de ascenso profesional , ya que no se tiene en cuenta todas las capacidades de los trabajadores ni mucho menos el desarrollo de las mismas, esto mina la salud laboral de los obreros ya que realizan siempre la misma tarea, correlacionando positivamente con la insatisfacción laboral.

Es importante mencionar también que esta teoría se olvida de aspectos importantes como son el clima, la comunicación, las relaciones personales y la participación de los miembros de una organización. Aspectos relacionados todos ellos con la satisfacción en el trabajo.

Cuándo se aplica esta teoría al ámbito de la educación como la mayoría de las investigaciones y trabajos se han realizado sobre empresas, al intentar extrapolarlo al contexto educativo no se han tenido en cuenta las diferencias que hay entre las empresas y el contexto específico que es la escuela como organización, los principios y valores en los que está inscrito y mucho menos su cultura y su clima, porque la escuela ha sido considerada como una factoría de producción y por consiguiente se

espera de ella resultados económicos, en lugar de educativos, dejando de lado lo humano, las diferencias individuales y la satisfacción que produce el aprendizaje de nuevos conocimientos. Provocando con ello que el alumnado se convierte en una máquina adaptativa donde lo que prima es el papel pasivo de la asimilación de contenidos en lugar de la elaboración de los mismos por parte del propio alumno y el gusto por el descubrimiento de nuevos aprendizajes, lo que produciría motivación para el aprendizaje y satisfacción al haberlo conseguido.

En este enfoque se observa la obsesión por los resultados inmediatos y por el máximo beneficio y por todos los educadores es sabido que la enseñanza es un proceso lento y que muy al contrario de lo que pretende este paradigma en lugar de beneficios desencadena grandes pérdidas económicas para los gobiernos. Para los profesores es un elemento de insatisfacción permanente la burocracia de los centros educativos.

1.2. Teorías de los recursos humanos

Estas teorías aparecen a raíz de la crisis del 29 en Estados Unidos y la nueva política económica del New Deal (“Nuevo Trato”) introducido por F.D. Roosevelt en 1933 para hacer frente a la severa depresión de la época y consiguiendo con ello el estado de bienestar para su país.

Las teorías de los recursos humanos *“asumen también los presupuestos de las teorías racionales, pero su atención prioritaria no son las estructuras de la organización sino las personas y su nivel de satisfacción en la organización. Presupone un nivel mayor de rendimiento en las personas satisfechas, por lo que busca la eficacia organizacional por medio de la satisfacción de los componentes humanos de la misma. La creencia de que las destrezas, los compromisos, las actitudes y el trabajo de los componentes de la organización determinan el rendimiento de la misma, la lleva a incrementar este tipo de relaciones para conseguir ambientes de trabajo motivadores para la persona”* (Cantón, 2004: 60).

En la misma línea que Cantón, 2004 pero centrándose en los aspectos emocionales para la consecución de la satisfacción del trabajador, otro investigador, Rivas Tovar, (2009) nos dice que estas teorías descubren que *“los aspectos emocionales del trabajo resultan más importantes que los físicos, y que la participación social de los trabajadores es un componente fundamental de la productividad”* (2009: 15). Como vemos con las aportaciones de estas teorías se observan unos primeros intentos de acercamiento de las teorías de la organización a la consecución de la satisfacción de los trabajadores.

Entre los diferentes autores podemos calificar a Elton Mayo como padre y creador de este enfoque, el cual no compartía con Taylor y Fayol los principios de la gerencia científica. El sin embargo nos dice que *“en el ambiente de trabajo los grupos pequeños constituyen el clima más favorable para que los trabajadores desarrollen con satisfacción su trabajo contribuyendo a satisfacer una necesidad personal: la del relacionarse con los demás”* (Mayo, 1972).

Como venimos diciendo dentro de estas teorías se empieza a apreciar la importancia de las relaciones, de los aspectos emocionales y del ambiente de la institución para la consecución de la satisfacción de los profesionales. Para Elton Mayo las personas son los recursos más importantes para una organización, por lo que prioriza el desarrollo de las necesidades de las personas como principal objetivo de la organización. Aún así hemos de tener en cuenta que este objetivo primordial, tiene un último fin que es el de aumentar los resultados y la producción-beneficios de la misma es decir; mientras más a gusto estén los trabajadores y mejor clima haya más producirán. Así vemos como se parece este enfoque a la corriente científica o racional.

Por otra parte, respecto a las aportaciones que nos proporciona este enfoque tenemos que decir que se da por primera vez la aplicación de la psicología y psicología social a las organizaciones aunque sean empresas.

Por ello la importancia de las necesidades, motivaciones y expectativas de los individuos en el funcionamiento y desarrollo de una organización, aspectos correlacionados con la satisfacción laboral. Toda esta investigación demostró la

importancia del individuo dentro de una organización y que el nivel de satisfacción de los individuos dentro de la misma es uno de los factores clave para el buen desarrollo y funcionamiento de la organización. Se comienza a considerar la dinámica relacional como una de las fuentes imprescindibles de generación de climas en el que las personas trabajen a gusto y rindan más.

En el campo educativo este enfoque destaca por el impulso que dio al denominado movimiento de las escuelas eficaces, orientado a la búsqueda del conjunto de rasgos que permiten hablar de un “buen funcionamiento” de los centros educativos. Después de ello modificarán aquellos rasgos de la institución que no se adecuan al modelo establecido a partir de la investigación. Este enfoque tendrá como prioridad máxima el de la eficacia, entendida como la capacidad de la propia organización para lograr sus fines mediante la competencia técnica y profesional de sus miembros.

Respecto a las críticas recibidas por esta teoría destaca la que denomina Santos Guerra “*Concepción ingenua y romántica del trabajador*” en (Cantón, 1996: 54) que nos dice que el trabajador es un ser feliz, productivo e integrado en la empresa. La cual investigaciones posteriores han tirado por tierra al descubrir la existencia de trabajadores infelices y productivos, felices y poco productivos, que rompían la correlación productividad y satisfacción. Y la que denomina “*El enfoque manipulativo de las relaciones humanas*” donde nos dice que puede que la teoría de las relaciones humanas esté preocupada fundamentalmente por los intereses de los trabajadores, pero esto no es así, sino que es una estrategia de engaño de los mismos con el fin de que trabajen más y exijan menos. Los manipulan para condicionarlos a que hagan cualquier cosa sin su participación realmente libre. Así el trabajador cree que hace lo que viene de su interior haciendo lo que otros pretenden que el haga, y así estos otros puedan alcanzar sus objetivos. Por último Borrell y Santos Guerra (citados por Cantón, 2004) nos dicen que esta teoría presta escasa atención a la estructura organizativa que puede ser determinante de la insatisfacción laboral.

1.3. Teorías cuantitativa y decisional

Continuando con el estudio de las Teorías clásicas y su contribución a la consecución de la satisfacción o insatisfacción de los trabajadores, en tabla nº 22 que presentamos a continuación, hemos recogido en un intento de proporcionar una visión lo más detallada posible de las mismas, a los representantes de las teorías cuantitativa y decisional.

Tabla nº 22. Teoría Cuantitativa y Decisional: enfoques y autores principales. Basado en (Bueno Campos, 1996).

Escuelas o enfoques	Autores pioneros	Fechas	Contenido básico
Cuantitativa o matemática	J.F. McCloskey F. N. Trefethen H. A. Simon D. W. Millar M. K. Starr	1954 1954 1960 1960 1960	Concepción de la organización y de sus procesos a través de la aplicación de modelos matemáticos y de algoritmos operativos de solución de los problemas planteados, por lo que las soluciones se establecen bajo una filosofía de optimización.
Decisiones o comportamiento administrativo	H. A. Simon J. G. March R. M. Cyert	1947-58 1958-63 1963	Análisis del proceso real de toma de decisiones en la organización a partir del conocimiento del principio de la “racionalidad limitada” del decisor, individuo o grupo y bajo una filosofía de satisfacción.

Fuente: Elaboración propia.

Estas teorías critican a las teorías del comportamiento y recursos humanos, destaca el papel de H. A. Simon dentro del enfoque decisional, el cual pretende que la toma de decisiones no responda a una conducta de optimización sino a otra de satisfacción. Es decir; Si el tomador de decisiones no conoce las alternativas de inicio, entonces él debe de buscarlas mediante un proceso de aproximaciones sucesivas hasta encontrar la alternativa o solución más satisfactoria o buena, para la situación dada. Si llevamos este enfoque al campo de la educación a la hora de tomar decisiones sobre aspectos educativos, nos centraremos en la que sea más satisfactoria independientemente de que nos proporcione satisfacción personal o no.

Respecto a las técnicas cuantitativas estas se aplican a la administración, principalmente en las decisiones estructuradas y programables. La idea de la aplicación de estas técnicas es optimizar las decisiones, minimizar costos y/o maximizar los beneficios (Rivas Tovar, 2009).

Como vemos estas teorías poco contribuyen a la consecución de la satisfacción de los usuarios ya que se centran en la satisfacción de la organización propiamente dicha para conseguirlos máximos beneficios.

2. TEORÍAS NEOCLÁSICAS DE ANÁLISIS DE LAS ORGANIZACIONES

Una vez que hemos visto las teorías clásicas de las organizaciones y tenemos una visión detallada de las mismas y su contribución o no a la satisfacción profesional, en la tabla nº 23 que presentamos a continuación, como venimos haciendo, mostraremos a los máximos representantes de las teorías neoclásicas así como un contenido básico sobre las mismas, para continuar descubriendo sus aportaciones a la satisfacción o insatisfacción laboral.

Tabla nº 23. Teorías de sistemas, situacional y nuevos enfoques: autores principales.

Escuelas o enfoques		Autores pioneros	Fechas	Contenido básico
Sistemas		K.F. Boulding R. A. Jonson F. E. Kast J.E. Rosenzweig	1956 1963 1963-70 1963-70	Concepción de la organización basada en la Teoría general de Sistemas, aplicando su filosofía Interdisciplinar y sus principios de estudio de la estructura y los procesos.
Situacional	Sistemas sociotécnicos	E. L. Trist F. E. Emery	1960 1960	Énfasis en la influencia del sistema técnico sobre el sistema social, buscando las relaciones sociotécnicas que se derivan de

				la organización.
	Contingencias	R. P. Lawrence J. W. Lorsch	1967 1967-77	Énfasis en el estudio de las influencias de las circunstancias (contingencias o situaciones) sobre la estructura organizativa y el comportamiento administrativo.
Estilos directivos		H. Mintzberg	1973	Análisis de las características del trabajo de los directores y de los papeles administrativos que los mismos pueden desempeñar.
“Siete eses de McKinsey”		T. J. Peters R. H. Waterman	1982 1982	Revisión del enfoque neoclásico integrando otros enfoques a través de los siete conceptos que avalan la “excelencia” (estrategia, estructura, sistemas, estilo, staff, valores compartidos y habilidades).
Operacional		H. Koontz C. O’Donell H. Weihrich	1980-88	Revisión de conceptos, principios, técnicas y conocimientos interdisciplinarios para desarrollar una teoría administrativa de aplicación práctica, basada en el estudio de los procesos.

Fuente: Basado en Bueno Campos, 1996.

2.1. La Teoría General de los sistemas (TGS)

Comenzaremos en primer lugar comentando la Teoría General de los sistemas (TGS). Que como vemos está integrada dentro de las teorías que reciben la denominación de neoclásicas. Según Colom (citado por Cantón: 2004) *“esta teoría es capaz de explicar la educación sin aportes humanísticos y por tanto con posibilidades científicas”*. Aplicando al campo de las organizaciones educativas las

TGS, “*tendríamos una representación muy básica en la que las entradas estarían compuestas de alumnos, recursos materiales y económicos, estructuras y profesores; los procesos se referirían a los de enseñanza-aprendizaje en el centro, pero también a los de socialización y culturización y transmisión de valores; y los resultados serían las personas cultas y educadas que la escuela como organización acredita ante la sociedad*” (Cantón, 2004: 64). Si todo fuera sin ningún imprevisto en el proceso se lograría pues la satisfacción de los usuarios del sistema educativo y la sociedad.

En el siguiente gráfico podemos ver cómo sería el modelo sistémico aplicado a la escuela:

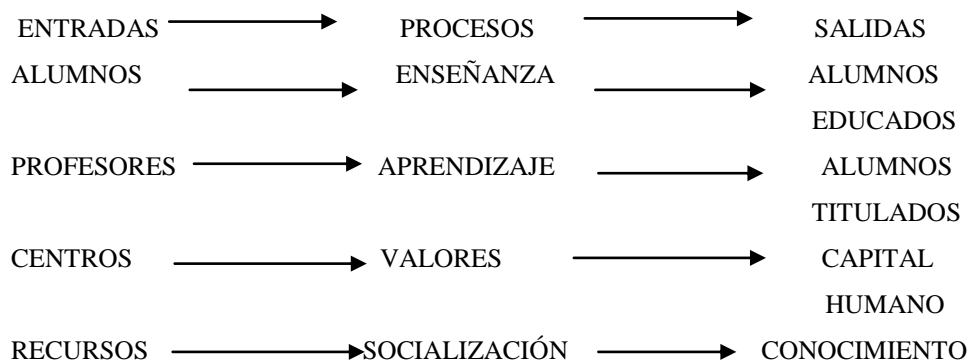


Figura nº 10. Modelo sistémico aplicado a la escuela. Elaboración propia.

Respecto a las críticas que ha recibido esta teoría destaca la que Santos Guerra denomina “*Imprevisibilidad de los mecanismos*” (Cantón, 1996: 67) la cual nos dice que los mecanismos de entrada/salida o retroalimentación son imprevisibles cuando se plantean en grupos humanos, que están cargados de expectativas, motivaciones, valores, etc..., lo cual nos lleva a tener en cuenta que en cualquier fase del proceso puede aparecer la insatisfacción.

2.2. Teoría de la Contingencia

La siguiente teoría que comentaremos es la denominada Teoría de la Contingencia. Surgida a raíz de la creciente importancia del estudio del medio ambiente en las organizaciones como una de las variables fundamentales del éxito de la misma, esta

teoría percibe a la empresa como un sistema abierto que puede funcionar con flexibilidad y autonomía (Rivas Tovar, 2009).

En este enfoque Hampton (citado por Cantón: 2004) nos dice que *“no existe ninguna forma que sea mejor para administrar. No existen planes, estructuras de organización, estilos de liderazgo o controles que satisfagan todas las situaciones”* es decir; que no hay ninguna forma magistral ni ningún método mejor que otro de gestión de una organización y que *“un método que se ha mostrado eficaz en una situación puede no serlo en otra”* (Cantón, 2004: 66).

En este enfoque *“Las emociones, necesidades e intereses de los integrantes importan poco a la organización”* (Cantón, 2004: 67) aspectos que correlacionan con la satisfacción por lo que se deduce que no tiene en cuenta más que en casos esporádicos (contingentes) la satisfacción de los integrantes de la organización.

2.3. El Desarrollo Organizativo

La última teoría que veremos dentro de las teorías neoclásicas, es la del desarrollo organizativo. Esta es una corriente orientada a favorecer el cambio de las organizaciones. A la hora de definirla no hay unanimidad en cuanto a definiciones y significados que satisfagan a todos. Para Burke (citado por Cantón, 2004) *“es una consideración en general de cómo se hace el trabajo, de lo que las personas llevan a cabo en el trabajo, creen y sienten respecto a su eficiencia y efectividad”* y para Beckart (citado por Cantón, 2004) *“Desarrollo organizativo, es un esfuerzo planificado de toda la organización y administrado desde la alta gerencia para aumentar la efectividad y bienestar de la organización por medio de intervenciones planificadas en los procesos de la entidad, las cuales aplican los conocimientos de las ciencias del conocimiento”*, el DO (Desarrollo organizativo) es una estrategia de intervención en las organizaciones que potencia sus capacidades para el cambio y la resolución de problemas al mismo tiempo. Desde este enfoque la organización es entendida como un organismo social con vida y cultura propias, en el que se desarrollan estilos y sistemas de gestión para tratar a las personas (López, 2006).

Con el DO se han producido una serie de cambios importantes en el mundo educativo, donde esta teoría se ha denominado “ Desarrollo basado en la escuela” (Bollen, 1987; Holly y Southworth, 1989; Fullan, 1990), citados por López, 2006 o “ Mejora de la escuela” que como ya vimos en el capítulo uno, se evolucionó desde el movimiento de escuelas eficaces que se centraban en los productos, a la mejora de la escuela, que se centraban en los procesos para conseguir la mejora de la institución escolar. Reconociendo por ejemplo la importancia de los valores y cultura de una organización, la adopción de modelos participativos y democráticos, el afrontamiento de conflictos de forma abierta, considerando a los centros como unidades de cambio (López, 2006). Todos ellos relacionados con la satisfacción porque se tiene en cuenta la forma de pensar de los usuarios y se pretende mejorar el bienestar de los mismos.

3. MODELOS ACTUALES

Llegados a este punto una vez analizadas las concepciones clásicas y neoclásicas y sus contribuciones a la satisfacción o insatisfacción profesional dentro del mundo de las organizaciones y en un intento de ampliar el conocimiento con las contribuciones de las teorías más contemporáneas a la satisfacción o insatisfacción laboral, veremos los modelos actuales de las teorías de la organización.

A partir de la década de los ochenta surgen las dos corrientes actuales de organización. Por un lado está la corriente cultural e interpretativo-simbólica, que se centran en conocer los valores, los significados, los símbolos como bases de los constructos cognitivos y las formas de pensar de los miembros que integran una organización. Aportándonos al mismo tiempo la utilización de métodos y técnicas de investigación psicosociales y etnográficas, aplicadas a la investigación de carácter cualitativo.

Y por otro lado, la otra corriente dentro de los modelos actuales es la socio-política o crítica, cuya raíz filosófica proviene de la filosofía crítica, neomarxista de Habermas, Adorno, Marcuse, la Escuela de Fráncfort y la Hermeneútica. Desde esta corriente se concibe la organización de un centro como un instrumento de lucha para el cambio político y social contra la desigualdad y la marginación social. Y también hace uso de los métodos científicos de la sociología, ciencias políticas y

antropología, de carácter cualitativo, abandonando por vez primera, los métodos economistas y psicologicistas, que predominan en todas las tendencias anteriores de carácter cualitativo.

3.1. Modelos simbólico-interpretativos

Esta concepción se puede decir que es relativamente reciente ya que a pesar de que los primeros trabajos aparecieron en la década de los cincuenta y sesenta y las obras clásicas son de la década de los setenta no es hasta 1985 cuando la Enciclopedia Internacional de Educación, la define como la alternativa paradigmática al modelo científico-racional en Organización Educativa. En esta teoría parten del presupuesto de que toda realidad social es construida mediante la interpretación de los miembros de la organización.

Así dejan de centrarse en el estudio de su estructura formal para hacerlo en las dimensiones informales: los símbolos, lo oculto de la organización, en las tradiciones y en los elementos que se han definido como cultura organizacional.

Lo que pretende esta concepción es interpretar estos símbolos y definir cuáles son los significados de estos actos para las personas que los realizan e integran esa organización, con el fin de comprender los factores y causas que determinan el funcionamiento interno de la misma, es decir; se centra en la comprensión de los fenómenos y la identificación de las reglas relacionales, buscan identificar las reglas sociales subyacentes de los hechos sociales (Gairín, 1989) que son los que realmente van a provocar los comportamientos organizacionales.

Se centran sobre todo lo que constituye la cultura y los valores que subyacen en la organización. Analizando la organización desde el interior de la misma a través del conocimiento de su cultura (sistemas de valores, principios y creencias).

A continuación en la tabla nº 24 presentamos una síntesis de los diferentes autores de estas teorías y de las propuestas que realiza cada uno, para continuar

indagando en las aportaciones que hacen estas teorías a la satisfacción o insatisfacción laboral:

Tabla nº 24. Síntesis de los modelos interpretativo-simbólicos.

TEORÍAS CULTURALES, FENOMENOLÓGICAS, INTERPRETATIVO-SIMBÓLICAS	
Autores	Propuestas
Ouchi (1981)	La teoría Z o Método japonés sugiere que los individuos no desligan su condición de seres humanos a la de empleados y que la humanización de las condiciones de trabajo aumenta la productividad de la empresa y a la vez la autoestima de los empleados.
Cohen y March (1972;1975)	La teoría de los sistemas débilmente acoplados. Esta teoría viene a decirnos que en el caso de una organización educativa, puede ocurrir que el cargo de consejero esté acoplado débilmente al cargo de director. La imagen es que el director y el consejero de alguna manera se adjuntan, pero que cada uno mantiene su identidad y separación, y que su fijación puede ser limitada, poco frecuente, débil en su afectación mutua, sin importancia y de respuesta lenta. Modelo del cubo de basura.
March y Olsen (1972;1975)	La racionalidad organizativa o simbolismo organizativo. Modelo del cubo de basura. Nos explican los procesos del interior de las organizaciones del siguiente modo: <i>“Es dado imaginar una oportunidad de elección como un cubo de la basura, al que los miembros tiran diversas clases de problemas y soluciones, a medida que se van produciendo. La mezcla de la basura en cada cubo depende de la mezcla de basura disponible, de las etiquetas puestas a los diferentes cubos, del tipo de basura que se produce habitualmente y de la rapidez con la que se recoge la basura y se retira de la escena”</i> . (Cohén y otros, 1972: 2).
Weick (1976)	Ambigüedad de las organizaciones, sistemas débilmente acoplados. Introduce el concepto del concepto de ajuste flexible que desempeña una serie importante de funciones, cuyo común denominador es la facilidad para introducir innovaciones en unidades parciales, aislando la tensión a que pudieran dar origen.
Darling-Hammond y cols. (1986)	Sistema natural. Este modelo educativo se opone a la centralización del modelo racionalista del sistema educativo. Por el contrario destaca la ausencia de consenso sobre las normas, los valores y los objetivos, las prioridades, los argumentos y las negociaciones, la autonomía funcional, la descentralización de hecho y la información incompleta
Bolman y Deal. (1995)	La cultura de la organización. Estos autores afirman que la gerencia y el liderazgo, requieren de la habilidad de interpretar los acontecimientos organizacionales desde cuatro perspectivas: estructural, recursos humanos, política y simbólica.
Meyer y Rowan (1977)	Aplicación a la escuela de los planteamientos de Weick. Modelos de ajuste flexible.

Baldrige (1971)	Anarquías organizadas. En organizaciones cuyas estructuras están diseñadas con una elevada elasticidad para el cambio.
--------------------	--

Fuente: Elaboración propia basado en la bibliografía.

Respecto a las aportaciones que nos proporcionan estas teorías al tema que nos ocupa, el enfoque interpretativo-simbólico tiene en cuenta dentro de la organización a las personas, en sus dimensiones subjetiva (interpretación de significados) y afectiva (miedos, frustraciones, etc), dando coherencia a muchos de los planteamientos que hasta ahora parecían incoherentes o disfuncionales en los análisis relacionados desde la perspectiva racional, pero tener en cuenta las dimensiones subjetiva y afectiva no están en función de proporcionar la satisfacción a los usuarios, independientemente de que se sentirán más satisfechos. Ya que este enfoque sigue sirviendo a los mismos propósitos que la orientación racional-eficientista: el control y el manejo de la organización en orden a unos fines marcados y determinados por la dirección. Con el modelo simbólico se pretende conseguir que se asuman las prescripciones oficiales de una forma más sutil y admisible.

3. 2. Modelos crítico-políticos

A continuación continuando con el análisis de los modelos actuales de la organización, intentaremos conocer las aportaciones de los modelos crítico-políticos a la satisfacción o insatisfacción profesional. Para ello realizaremos una síntesis de los mismos y analizaremos sus aportaciones al mundo de la organización. Estos modelos configuran la otra concepción del panorama actual de la organización. La característica común del grupo que los constituye es la crítica que hacen a los paradigmas y modelos neopositivistas (Rivas Tovar, 2009). A continuación presentamos la tabla nº 25 con sus representantes y sus teorías.

Tabla nº 25. Corriente Política y Sociocrítica.

	Autores	Teorías
Corriente política	Bales (1989-1993) Foster (1983) Hoyle (1986) Watkins (1986) Howse (1988) González (1990) Morgan (1989-1993)	Teoría de la compliance (Aceptación o condescendencia) El Conflicto y la teoría del “exchange” (intercambio) (el conflicto como algo natural e inevitable)
Corriente sociocrítica	Habermas (1975) Musgrove (1971) Giroux (1990) Carr y Kemis (1988) Apple (1987) Ball (1987) Tyler (1991)	Micropolítica Macropolítica La concepción de poder

Fuente: Elaboración propia. Basado en la bibliografía.

Esta concepción nos dice que *“la construcción social de la organización está determinada, tanto por la ideología organizativa, como por la ideología social dominante”* (Cantón, 2004: 80).

Dentro de este modelo hay dos grupos de corrientes organizativas: las derivadas del paradigma sociocrítico y las presentadas por los modelos políticos.

Los modelos políticos *“consideran la escuela como escenario de lucha por el poder y lugar de conflictos”* (Cantón, 2004: 80) se caracterizan por centrarse más en los grupos que en la institución, se basan en los intereses de grupos y grupos de interés, suponen distribución de recursos escasos porque las metas y decisiones surgen de negociaciones y pactos entre grupos con diferentes valores.

Para E. Hoyle (1986) en toda organización hay que tener en cuenta los intereses más que los objetivos; es decir hay que buscar lo que interesa, lo que satisface a la

organización y a sus miembros. En su *“teoría del exchange”* nos dice que el desequilibrio que se produce en una organización es debido a que el principal motor de los grupos de presión es la lucha por el poder y el reparto de los escasos y limitados recursos, bienes materiales, de promoción y cargos, etc..., que posee una organización dando lugar a la incertidumbre y pone como solución intentando responder satisfactoriamente a esta situación, la colaboración de los profesionales del centro para aprovechar los recursos y así poderlos repartir a más gente, dando lugar a la satisfacción de la organización y de sus miembros.

Para Gairín (1996) los modelos políticos son vistos como descriptivos y exploratorios y siguiendo a Borrell (1989) citado por Gairín, estos modelos *“Se definen como retratos realistas de los procesos de la toma de decisión en los colegios y universidades. No pretenden ser teorías normativas o prescriptivas que ayudan a los profesores para la autoevaluación o la mejora”* (Borrell, 1989:109).

Como observamos entre las críticas que ha recibido este modelo político resalta que se olvidan de los aspectos formales de la organización, son modelos más bien descriptivos que explicativos y que para trabajar con él ha de ser complementario de otro modelo y podemos decir que con ellos no se persigue alcanzar la mejora ni la satisfacción de la organización ni de sus usuarios.

Respecto la otra corriente denominada paradigma sociocrítico se caracteriza porque la visión que hace de la realidad está mediatizada por mecanismos superestructurales de dominación, que impregnan lo social, cultural, lo epistemológico y lo educativo controlando la intervención escolar, ya que la escuela es reflejo de la sociedad y de sus ansias de poder y control social. La organización educativa es entendida desde la concepción sociocrítica como un sistema político en cuyo seno se desarrollan dinámicas micropolíticas (luchas, negociaciones, pactos). (López, 2006). Por lo que podemos decir que el objetivo de las perspectivas críticas es analizar y, sobre todo, intervenir sobre las condiciones de vida y de trabajo de los miembros de la organización, entendiendo que habrán de ser los propios miembros los principales protagonistas, tanto del análisis como de la transformación de dichas condiciones. Se centran en *“comprender la realidad, examinar la legitimidad de sus componentes, e implican a las personas en procesos de cambio”* Gairín (1989: 182).

Así vemos como uno de sus representantes Giroux (2001:65) en este sentido nos dice: *“si los profesores han de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, deberían convertirse ellos mismos en intelectuales transformativos”* y que son los propios docentes los que han de manifestar sus quejas para conseguir los cambios pretendidos. *“Los intelectuales en cuestión tienen que pronunciarse contra algunas injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de las escuelas”* Giroux (2001:66).

Este paradigma además de intentar desentrañar el lado oculto de las organizaciones se ha preocupado en establecer alternativas a la práctica de la gestión organizativa. Tópicos como la asunción del poder, el poder compartido, por parte del profesorado son característicos de este paradigma (López, 2006).

Los teóricos de la corriente sociocrítica, se centran en investigar sobre aspectos que no se habían tenido antes en cuenta como son: las ideologías de los miembros de una organización, sus intereses, la lucha por los recursos existentes, los subgrupos que las configuran, la lucha por el poder y el reparto de los recursos materiales y de todo tipo, las coaliciones, los conflictos, etc... Desde esta perspectiva muestran *“preocupación por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción”* (Gairín, 1989: 182).

En una organización se puede decir que se dan por lo menos tres tipos básicos de intereses: **personales** (el sentido del yo o identidad declarada por, o a la que aspira, el profesor, como por ejemplo la clase de profesor que uno cree ser -educador, impartidor de conocimientos, tutor, etc.-), **creados** (preocupaciones materiales de los profesores relacionadas con las condiciones de trabajo como las remuneraciones por su trabajo, su carrera y su promoción, los horarios, los materiales) e **ideológicos** (concernen a cuestiones valorativas y de adhesión filosófica como las ideas sobre la práctica y la organización).

Es la primera vez que en las teorías de la organización se tienen en cuenta los intereses de los miembros que la constituyen aspecto que incide en la satisfacción o

insatisfacción de sus usuarios se ve que dan pasos en este sentido pero no es el fin que persiguen.

En cuanto a las críticas que recibe este enfoque en relación con el tema que nos ocupa destaca la que afirma que: el conflicto, la lucha por el poder, no siempre son positivos. A veces son disfuncionales y crean la angustia, la ansiedad y la inestabilidad no saludable dentro de una organización aspectos que correlacionan con la insatisfacción.

En una organización se puede colaborar, luchar por unos intereses que no son los propios pero que repercuten en el bienestar social, más que aumentar los recursos de la organización, con lo que se fomentaría la satisfacción de sus miembros. Pero estas teorías no persiguen en sí mismas conseguir la mejora para alcanzar la calidad o satisfacción de los usuarios.

4. OTRAS MODERNAS TEORÍAS ORGANIZACIONALES

4.1. Modelo población-ecología

El último modelo organizacional que analizaremos para intentar conocer las aportaciones de las teorías organizacionales a la satisfacción o insatisfacción profesional, es el denominado Modelo de población-ecológica.

Esta teoría fue propuesta por Hannan y Freeman (1977, 1984). Dentro de la misma, se elaboraron dos aportaciones, la diferencia entre ambos trabajos radica en el objeto de estudio. Uno de ellos enfocado en la población y el otro en la empresa. No obstante el propósito de esta aportación se centra en enfatizar la importancia del entorno en la subsistencia de la organización. El postulado de esta teoría es: *“la mejor forma de organización es la que consigue adaptarse al entorno y seguir operando con eficiencia”* (Rivas Tovar, 2009).

Si bien vemos que operar con eficiencia es uno de los términos relacionados con la consecución de la calidad, pero el paradigma ecológico se centra en pretender explicar la realidad del centro escolar, entenderla, comprenderla y reconstruirla pero

no normativizarla. Se centra en el estudio de los papeles que desempeñan los profesores, alumnos y los padres ofreciéndonos claves para comprender lo que sucede en el centro. La exploración se ha de hacer con métodos que nos permitan reconstruir la realidad en sus dimensiones cualitativas como la observación participante, la entrevista grupal o individual, etc.

Este paradigma nos permite analizar la realidad escolar, con lo que se podría tener información de primera mano de las satisfacciones o insatisfacciones de los usuarios del centro educativo. Por lo que podríamos hacer uso de él en el tema objeto de estudio *“La satisfacción de los profesores de educación infantil y de educación primaria en las Comarcas del Bierzo y Valdeorras”*.

5. CONCLUSIONES

Después de haber analizado las teorías de la organización para ver si los diferentes investigadores han tenido en cuenta la satisfacción de los usuarios de las mismas, hemos observado que en las teorías clásicas sólo se preocupan por los intereses de la organización y cuando parece que lo hacen por los trabajadores es en propio beneficio de la empresa.

Dentro de esta concepción clásica nos hemos encontrado con el modelo burocrático, donde pretenden dar al trabajador además de motivaciones económicas, mayor seguridad del empleo, mayor responsabilidad, promoción, etc, pero aunque parece que lo hacen teniendo en cuenta la satisfacción del trabajador, lo hacen para satisfacer sus propios intereses. Ya que no se tiene en cuenta los propios intereses de los trabajadores ni sus capacidades, ni mucho menos el desarrollo de las mismas, esto mina la salud laboral de los obreros ya que realizan siempre la misma tarea, correlacionando positivamente con la insatisfacción laboral.

Al analizar las teorías cuantitativa y decisional hemos comprobado cómo estos investigadores en lugar de centrarse en aspectos como la satisfacción de los empleados, se centran en criticar las aportaciones de los investigadores de las teorías del comportamiento y recursos humanos.

Por su parte las teorías de los recursos humanos asumen también los presupuestos de las teorías racionales, da la impresión de que por vez primera su atención prioritaria son las personas y su nivel de satisfacción en la organización, pero realmente lo hacen porque presuponen un mayor nivel de rendimiento en las personas satisfechas, lo que verdaderamente buscan es la eficacia organizacional por medio de la satisfacción de los componentes humanos de la misma, porque parten de la base de que mientras más a gusto estén los trabajadores y mejor clima haya más producirán. No obstante toda esta investigación sirvió para demostrar la importancia del individuo dentro de una organización y que el nivel de satisfacción de los individuos dentro de la misma es uno de los factores clave para el buen desarrollo y funcionamiento de la misma.

En las teorías neoclásicas al analizar la TGS, teoría general de sistemas, aplicada al campo de la educación hemos apreciado cómo en temas de educación se sabe lo que se pretende conseguir con los alumnos pero los resultados son imprevisibles ya que cada uno de ellos tiene sus expectativas motivaciones y valores; es decir que para obtener éxito o satisfacción personal en los objetivos educativos que nos propongamos, se ha de tener también en cuenta al alumno en su totalidad, como un ser diferente de cada uno de los otros y al mismo tiempo el contexto educativo donde tiene lugar el aprendizaje.

Al analizar la Teoría de la Contingencia hemos sacado como conclusión que no hay un método magistral de gestionar una organización y que ha este enfoque aspectos que correlacionan con la satisfacción como las emociones, necesidades e intereses de los integrantes de la misma le importan poco.

En la corriente del Desarrollo Organizativo se aprecia cómo se han producido una serie de cambios importantes en el mundo educativo, reconociendo por ejemplo la importancia de los valores y cultura de una organización, la adopción de modelos participativos y democráticos, el afrontamiento de conflictos de forma abierta, todos ellos relacionados con la satisfacción porque se tiene en cuenta la forma de pensar de los usuarios y se pretende mejorar el bienestar de los mismos.

En los modelos actuales de organización escolar vemos como el enfoque Interpretativo-Simbólico sigue sirviendo a los mismos propósitos que la orientación racional-eficientista pero de una forma más sutil y más admisible por parte de los usuarios.

Dentro del modelo Crítico-Político al analizar las corrientes derivadas del paradigma Político se centran en aprovechar los recursos de la organización y así poderlos repartir a más gente, dando lugar a la satisfacción de la organización y de sus miembros. Por otro lado en el paradigma Socio-Crítico se aprecia como es la primera vez que en las teorías de la organización se tienen en cuenta los intereses de los miembros que la constituyen aspecto que incide en la satisfacción o insatisfacción de sus usuarios.

Por último el modelo de población ecológica, contribuye a explicarla realidad del centro educativo centrándose en el estudio de los papeles que desempeñan los profesores, alumnos y los padres ofreciéndonos claves para comprender lo que sucede en la institución escolar, lo cual nos podrá proporcionar información sobre la satisfacción o insatisfacción de los usuarios del centro escolar.

6. RESUMEN DEL CAPÍTULO

A lo largo de este capítulo hemos hecho un recorrido por el apasionante mundo de las Teorías de la Organización, donde hemos podido comprobar que en la mayoría de las ocasiones estas teorías, lejos de centrarse en la aportación de satisfacción a los trabajadores, perseguían otros intereses para conseguir una productividad de calidad. Si bien debemos agradecerle a las teorías del paradigma científico-racional haber considerado a la escuela como una organización por lo que nos ha permitido poder estudiarla científicamente dando lugar a la tecnología de la gestión organizativa.

En nuestro estudio pudimos comprobar cómo las teorías de los recursos humanos parecen centrarse en proporcionar satisfacción a los trabajadores, pero este no es el fin que persiguen. Esta concepción “*Presupone un nivel mayor de rendimiento en las personas satisfechas, por lo que busca la eficacia organizacional por medio de la satisfacción de los componentes humanos de la misma*” (Cantón, 2004:60). Profundizando en la cuestión comprobamos que Elton Mayo consideraba que las personas son los recursos más importantes para una organización y aunque prioriza el desarrollo de las necesidades de las personas como principal objetivo de la organización, el fin es aumentar los resultados y la producción-beneficios de la misma, más que buscar la satisfacción del trabajador, es decir; mientras más a gusto estén los trabajadores y mejor clima haya más producirán.

También observamos que otra de las teorías analizadas que parece perseguir la satisfacción de los trabajadores, es la teoría del Desarrollo Organizativo, de la que puede decirse que es una estrategia de intervención en las organizaciones que potencia sus capacidades para el cambio y la resolución de problemas al mismo tiempo. Así comprobamos que con el DO se han producido una serie de cambios importantes en el mundo educativo, reconociendo la importancia de los valores y cultura de una organización, la adopción de modelos participativos y democráticos, el afrontamiento de conflictos de forma abierta, todos ellos relacionados con la satisfacción porque se tiene en cuenta la forma de pensar de los usuarios y se pretende mejorar el bienestar de los mismos.

CAPÍTULO IV- CONCLUSIONES DEL MARCO TEÓRICO

Como síntesis del marco conceptual que encuadra nuestra investigación vamos a exponer a continuación lo que hemos aprendido a lo largo del desarrollo del mismo y que ha servido para sentar las bases del estudio que presentamos a continuación.

A lo largo de todo el marco teórico hemos hecho referencia a la figura central de nuestro objeto de estudio, la satisfacción profesional del docente, que en nuestra investigación está limitada a una muestra de maestros de educación infantil y primaria de las Comarcas del Bierzo y Valdeorras.

En primer lugar en un intento de dar respuesta a nuestra inquietud hemos retrocedido en el tiempo para conocer de primera mano cómo fue la evolución histórica de la calidad y sus aportaciones a la satisfacción del profesorado. Como reflejo de esto en la actualidad, vemos que las instituciones educativas se están viendo inmersas en evaluaciones externas y planes de mejora para conseguir ofrecer un servicio de calidad a los usuarios del sistema educativo. Como vimos, cada vez son más los centros de enseñanza que implantan modelos de calidad como el EFQM, Normas ISO, CAF, entre otros, dentro de su estructura organizativa para conseguir alcanzar con ello la satisfacción de los miembros de la comunidad educativa.

En segundo lugar nos hemos introducido en el constructo de satisfacción para acceder a lo que es la satisfacción profesional, los tipos de satisfacción que proporciona el trabajo, las barreras con las que se encuentra el docente en el desempeño de su profesión, causantes de insatisfacción y malestar docente, los factores como el clima, el ambiente de clase, la convivencia, la disciplina que directamente influyen en la consecución de la satisfacción profesional del docente. En esta segunda parte como otra aportación más a nuestro marco teórico hemos presentado los estudios que se han hecho en los últimos 15 años sobre la satisfacción laboral de los docentes, para una vez conocidos cuáles han sido los planteamientos y los resultados obtenidos poder estructurar nuestro estudio. De este análisis podemos destacar cuatro grandes líneas de investigaciones sobre la satisfacción del profesorado: conocer el grado de satisfacción/

insatisfacción de los docentes, determinar qué factores determinan la satisfacción/insatisfacción, analizar cómo influye un determinado factor en la satisfacción, y destacar cuales son las consecuencias de la satisfacción/insatisfacción sobre el rendimiento, la asistencia o la salud, entre otros.

Estos estudios nos indican que el desempeño profesional del docente es el que les proporciona más satisfacción. Las dimensiones más valoradas son las relacionadas con las relaciones con alumnos, la realización personal y la responsabilidad. Asimismo las dos dimensiones que producen más satisfacción son la realización personal (trabajo valioso y adecuado a su desarrollo personal) y las condiciones de vida asociadas al trabajo (horarios, tiempo, vacaciones o seguridad, entre otros). Hay estudios que nos confirman que la satisfacción incide en el rendimiento de los profesores y en el deseo de permanencia en la profesión.

Como hemos comprobado en España los estudios sobre satisfacción profesional, podemos decir que todavía se encuentran en la fase inicial puesto que están midiendo la satisfacción o analizando que factores influyen en su consecución. Sin embargo las investigaciones internacionales, van más avanzadas, porque una vez que han conocido como influye la satisfacción laboral en el comportamiento del individuo en su lugar de trabajo, en la actualidad se han centrado en determinar los factores predictores de dicha conducta para tratar de evitarla en los casos que sea negativa (abandono de la profesión). Es decir; han evolucionado de conocer los índices, niveles o factores de satisfacción, a tratar de determinar qué consecuencias tiene y cómo podemos prevenirlo. Respecto al caso de Portugal podemos decir que la tendencia de sus investigaciones es tratar de conocer el malestar de los docentes y que hay indicadores de querer abandonar la profesión docente. Si bien vimos que hay algunos estudios que tratan de conseguir al igual que en España el Bienestar docente y que aportan para ello propuestas de mejora y programas para tratar el ámbito emocional de los docentes. También apreciamos que en Portugal hay estudios que siguen la línea internacional de las investigaciones que realizan comparaciones entre dos países para conocer el grado de satisfacción profesional de los docentes.

En la última parte de nuestro marco teórico analizamos las teorías de la organización para conocer cómo han evolucionado estas teorías y las aportaciones a la satisfacción

profesional de los docentes, de las cuales hemos destacado dos de ellas: la teoría de los recursos humanos y la teoría del desarrollo organizativo, por considerar que han sido las que están más relacionadas con el campo educativo y por sus aportaciones a la satisfacción profesional de los docentes.

III. DIMENSIÓN EMPÍRICA

CAPÍTULO V- METODOLOGÍA Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el Marco Teórico anteriormente expuesto hemos podido comprobar cómo el objeto de estudio de nuestra investigación, la satisfacción de los profesores de educación infantil y educación primaria, es un tema de vital interés dentro de las organizaciones. Por ello en las últimas décadas las investigaciones sobre la satisfacción de los usuarios de las organizaciones donde se encuentran enmarcados también los centros docentes cada vez son más prolíferas.

Al mismo tiempo la satisfacción del profesorado está íntimamente ligado con la mejora de la calidad educativa, ya que contar con un cuerpo de maestros satisfechos nos va a permitir ir alejándonos paso a paso de lo que en anteriores investigaciones pasaron a denominar el malestar docente *“El ciclo del malestar docente”* (Fierro,1993), *“Crisis y perspectivas de la profesión docente”* (Ghilardi, 1993), *“El malestar docente”* (Esteve,1994), para ir abriendo camino a una nueva línea de investigación centrada en la base de las emociones positivas y fortalezas humanas en las que nos sumerge la psicología positiva. La cual supondrá un cambio en la forma en que los docentes se perciben a sí mismos, obteniendo con su satisfacción profesional el aumento de la concepción de su capacitación profesional y al mismo tiempo el aumento de su autoestima.

Para comenzar nuestra investigación, hemos realizado un primer estudio para constatar que la mayoría de las investigaciones se centran en el malestar de los docentes; No obstante hay otras que estudian la satisfacción e insatisfacción del profesorado CIS (1984), Zubieta y Susinos (1992), Gordillo (1988), Álvarez et al. (1992), Padrón Hernández (1994), De Frutos (2007), Anaya Nieto (2007, 2010, 2014), entre otras que las podremos utilizar de base para nuestro estudio.

Teniendo en cuenta que la formulación del problema es la etapa más creativa de cualquier investigación, porque parte de una situación problemática a la que el investigador debe dar respuesta con los conocimientos que posee sobre ella (Buendía, 1993).

En nuestro caso las preguntas que nos han llevado a plantearnos el desarrollo de esta investigación y que por tanto marcarán la línea de nuestro estudio, quedarían formuladas en los siguientes términos:

¿Están los maestros de la Comarca del Bierzo y de la Comarca de Valdeorras satisfechos con su desempeño profesional?

¿Qué tipos de factores condicionan la satisfacción de los profesores? ¿Son influyentes las características personales en la satisfacción? ¿Influye la crisis actual en la satisfacción del profesorado al ser la enseñanza una profesión vocacional?

2. OBJETIVOS

Partiendo de estas preguntas nos hemos planteado un objetivo general y unos objetivos específicos que detallamos a continuación y que hemos pretendido alcanzar mediante el desarrollo de nuestra investigación:

2.1. Objetivo general

1- Conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los maestros de los centros de educación infantil y educación primaria de una muestra representativa de León y Galicia para mejorar la calidad de la enseñanza.

2.2. Objetivos específicos

Para la consecución de este objetivo más general hemos diseñado una serie de objetivos, más concretos, que nos permitirán, en su conjunto, alcanzar los objetivos globales de esta investigación:

a. Conocer el grado de satisfacción profesional de los maestros de los centros de educación infantil y educación primaria de una muestra representativa de León y Galicia con las siguientes dimensiones:

- Desempeño profesional.
- Participación en el centro docente. (organización y funcionamiento)

- Interacciones sociales con alumnos/as, compañeros/as Padres/madres y la administración educativa.

b. Proporcionar propuestas de mejora en función de los resultados para aumentar el grado de satisfacción.

3. METODOLOGÍA Y DISEÑO

En las investigaciones realizadas en la actualidad cada vez con más frecuencia se combinan la metodología cualitativa y la cuantitativa en la investigación de las ciencias sociales. Como ya comentamos en el marco teórico de la investigación nuestro estudio es eminentemente cualitativo pero en algunos momentos combina métodos cuantitativos.

El método seleccionado para nuestra investigación es el descriptivo-interpretativo, lo hemos seleccionado porque el objeto de los estudios descriptivos es mostrar los fenómenos basándose para ello fundamentalmente en la observación que se realiza en el ambiente natural de aparición de los mismos. Sabemos que los datos obtenidos de los estudios descriptivos pueden ser cualitativos o cuantitativos, los primeros son estudios más en profundidad, sobre un número reducido de casos, los segundos por su parte suelen estudiar muestras grandes de sujetos. Debemos de tener en cuenta que en una investigación se pueden combinar ambos tipos de datos.

A continuación veremos que es un método descriptivo y cuál es su objetivo, según varios autores, para ello comenzaremos por la definición que hace Bisquerra (2000: 65) de lo que se entiende por una investigación descriptiva. Así este autor nos dice de la misma que en ella *“No se manipula ninguna variable. Se limita a observar y a describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva a los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc.* Hasta aquí nos habla del método descriptivo como tal. Más adelante nos comenta que *“la metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva. Sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa”*. Que es lo que realizamos nosotros en nuestra investigación,

al describir los resultados de nuestra encuesta, nosotros no manipulamos ninguna variable, si no que hacemos un análisis descriptivo de los resultados de la misma.

El objetivo del método consiste en describir lo que existe con respecto a las variaciones o a las condiciones de una situación. Con estos estudios se trata de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos tal como existen en el momento del estudio.

Para Colás y Buendía (1994) el principal objetivo de los métodos descriptivos es describir sistemáticamente características y hechos de una población dada o área de interés de forma objetiva y comprobable. Nos dicen que se están aplicando en numerosos estudios: organización y planificación educativa, evaluación y diagnóstico escolar, educación especial, formación del profesorado, orientación psicopedagógica, etc. Y que como *“las principales virtualidades de estos métodos podemos reseñar la posibilidad de proveer información básica para la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo”* (1994: 177-178).

Siguiendo a Bartolomé (1984:401) el método descriptivo metodológicamente hablando, tiene tres características que lo definen:

- a) Utilizan el método inductivo;
- b) Hacen uso de la observación como técnica fundamental
- c) Tienen como objetivo descubrir hipótesis.

Debido a las características de nuestro objeto de estudio, las variables involucradas y referencias teóricas (Colás y Buendía 1994; Bisquerra 2000; Bartolomé 1984), decidimos pues utilizar en el diseño del estudio el método descriptivo.

El Diagnóstico de la satisfacción de los profesores de los centros educativos de educación infantil y educación primaria de León y Galicia, se enmarca dentro de los presupuestos del método descriptivo, ya que lo que pretendemos es tener a través de las voces de los profesores sus percepciones respecto a qué tipo de cambios

proporcionarían un mayor grado de satisfacción o dicho de otro modo si se cumplen las expectativas de los usuarios respecto al sistema educativo.

Esto no significa la inexistencia de intuiciones de nuestra parte, respecto a las cuestiones que dificultan la obtención del grado de satisfacción, como por ejemplo; si se les pregunta a los trabajadores directamente sobre su satisfacción profesional se comprueba que mayoritariamente se manifiestan satisfechos. Las explicaciones de esta sorprendente conclusión son varias:

López Pintor (1986: 228) nos dice que es para tratar de superar la disonancia cognoscitiva. Así el trabajador *“dado que dedica una buena parte de su tiempo al trabajo, se verá impulsado, por respeto a sí mismo, a declarar que está satisfecho”*.

En la misma línea Tezanos (1987: 2002) nos dice *“Una buena parte de los trabajadores que manifiestan satisfacción con su trabajo lo hacen a instancias de la necesidad de tener una autoimagen satisfactoria de su propia experiencia vital, de la que la vida profesional es uno de los aspectos más importantes”*.

Otros autores según López Pintor (1986: 229) destacan el hecho de que en algunas profesiones el trabajador lo que busca es una remuneración económica que le permita llevar una vida que sí es satisfactoria.

Las fórmulas utilizadas para resolver la dificultad comentada son diversas. En primer lugar en vez de formular una pregunta directa sobre la satisfacción profesional podemos sustituirla por un conjunto ítems referidos a sus diversas dimensiones: satisfacción con pertenecer a una organización particular, satisfacción con la tarea, satisfacción con el salario, el prestigio, los compañeros, los jefes, etc. También se puede estudiar las distintas variables endógenas y exógenas que afectan a la satisfacción en el trabajo y el tipo de consecuencias e implicaciones sociales y personales asociadas a los distintos niveles de satisfacción en el trabajo. Otro modo es utilizar métodos de investigación, objetivos o la combinación de estos métodos con los subjetivos.

3.1 Diseño

Una vez que hemos comentado cómo hemos solucionado la dificultad encontrada en el diseño de nuestra encuesta nos centraremos en el diseño realizado en nuestra investigación. Comenzaremos para ello definiendo lo que es diseño.

El diseño de la investigación *“Es el plan, estructura y estrategia de la investigación concebida de forma tal que permita obtener respuestas a las cuestiones objeto de estudio y controlar la varianza”* (Kerlinger, 1985: 214). Para Arnau (1981: 10) el diseño de la investigación *“es un procedimiento de asignación de sujetos a las condiciones experimentales así como la selección de las técnicas estadísticas de análisis adecuadas”*. En conclusión podemos decir que el diseño de una investigación es una estrategia de planificación de las actividades que se han de realizar para validar o rechazar las hipótesis.

Teniendo en cuenta la complejidad del tema objeto de estudio y de la opción paradigmática asumida en el trabajo, reflejada en el marco teórico en el cual se expresa nuestra concepción de la satisfacción de los profesores en los centros educativos de educación Infantil y educación Primaria, intentamos teniendo en cuenta nuestras limitaciones empíricas, presentar un diseño que se aproxime en lo posible a una perspectiva comprensiva e integradora.

La cual pretende comprender e incluir los diversos paradigmas, tomando lo que más nos convenga de ellos para el proceso estudiado, utilizando sus instrumentos y/o metodologías. En este sentido los enfoques cualitativo y cuantitativo, el método descriptivo en su vertiente analítica (con sus respectivos instrumentos de recogida de datos), configuran el diseño que explicaremos a continuación.

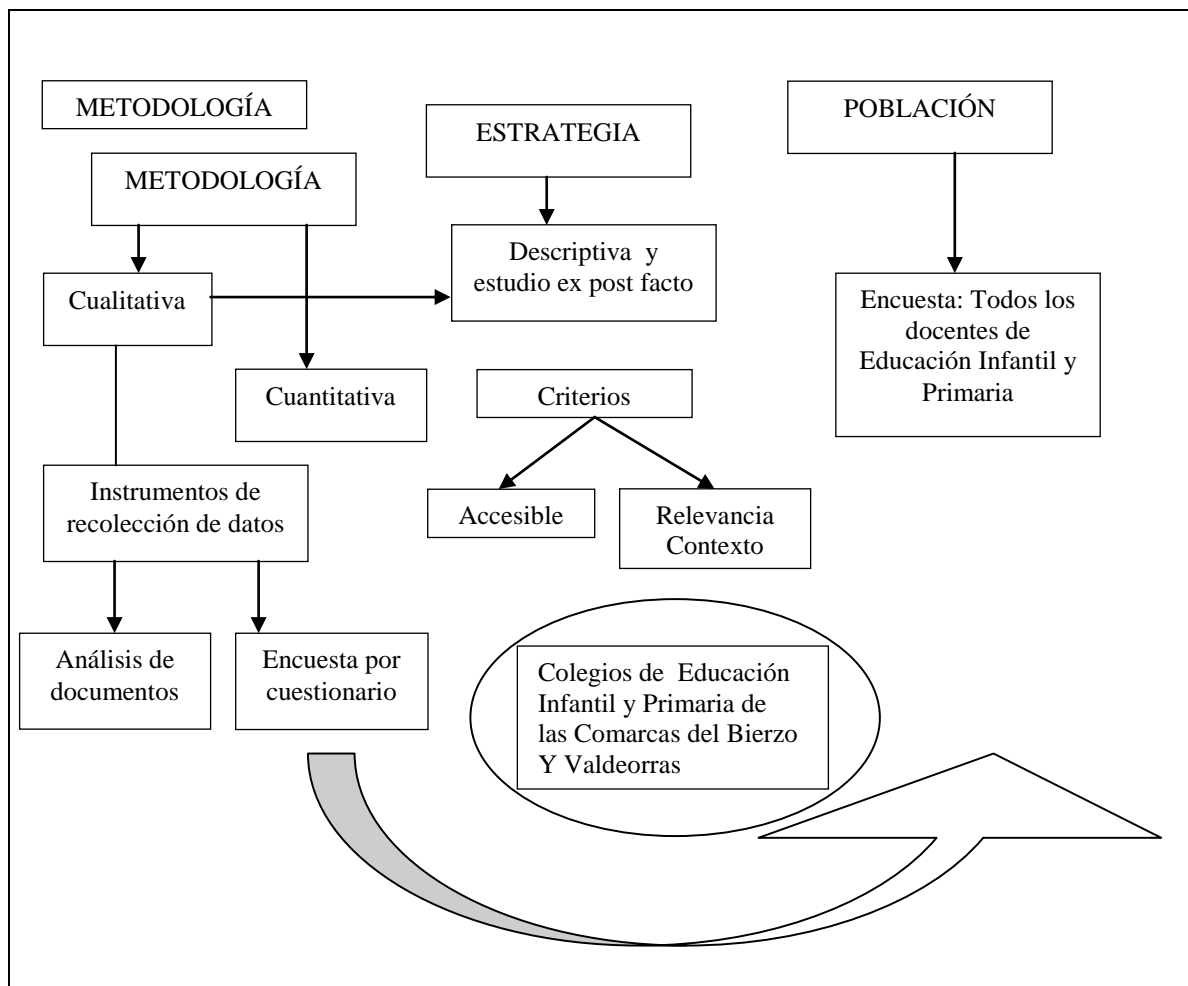


Figura nº11. Diseño de la investigación. (Basado en Cantón, 2012:113).

3.1.1 Tipo de Investigación

Hasta ahora conocemos pues que nuestra investigación se centra en la profesión docente, es cualitativa y eminentemente descriptiva puesto que tiene como objetivo recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos (Etxeberria y Tejedor, 2005). Y como describimos el suceso después de que ha tenido lugar, podemos decir que nuestro estudio es de tipo ex-post-facto, después del hecho (Del Rincón y Arnal, 2005; Buendía, Colás y Hernández, 1998; Bisquerra, 2000).

En nuestro caso el estudio pretende conocer las características de un grupo de profesores y profesoras de Galicia y León de infantil y primaria, así como conocer el grado de satisfacción en el desempeño profesional. Por tanto describiremos la realidad de este colectivo a través de sus opiniones, por medio de las cuales conoceremos sus valoraciones sobre dicha realidad.

3.1.2 Variables de la investigación

A continuación veremos que se entiende por variable y cuáles son las variables influyentes en la satisfacción laboral o profesional en una organización y en un centro educativo, teniendo en cuenta las investigaciones realizadas por varios autores. Lo que nos servirá para ir seleccionando las variables elegidas en nuestro estudio para medir la satisfacción profesional de los docentes de educación infantil y primaria.

En una primera aproximación al concepto podemos decir que las variables son las manifestaciones de los constructos, a las cuales se les puede asignar valores o palabras, que el investigador va a relacionar o contrastar. Según Latorre y otros (1997:73) *“los constructos hipotéticos son variables latentes, no observables directamente”* por ello para estudiarlos analizamos unas variables observables, que actúan como *“indicadores”* del fenómeno no observable (Bisquerra, 1987). En nuestro caso como veremos para estudiar el constructo *“satisfacción”* se han estudiado una serie de variables observables como: el nivel de educación y formación, ingresos económicos, la aceptación en el grupo de trabajo, el nivel de estrés, la edad, la integración de recursos como TIC, entre otros.

Continuando con la definición de variable, Hayman (1979:68) nos la define como *“algo que puede cambiar, cuantitativa o cualitativamente”*. Por otro lado Kerlinger (1985) nos dice que variable *“es un símbolo al que se le asignan numerales o valores”*, con lo cual podemos ver como no hay unanimidad de criterios a la hora de definir el término.

Respecto a su clasificación, las variables pueden ser de dos tipos dependiendo de qué conductas o acciones impliquen o expresen. Las variables de medida nos describirán cómo será medida por el investigador, sin embargo, la variable experimental explica los detalles de las manipulaciones que el investigador hará con ellas. Desde el punto de vista metodológico las variables pueden clasificarse en: *“independiente, dependiente e interviniente”* (Latorre y otros, 1997:76). La primera hace referencia a las causas, mientras que la variable dependiente representa el

efecto. La variable interviniente es la conceptualización de lo que sucede entre la causa y el efecto y muchas veces no son controladas por el investigador.

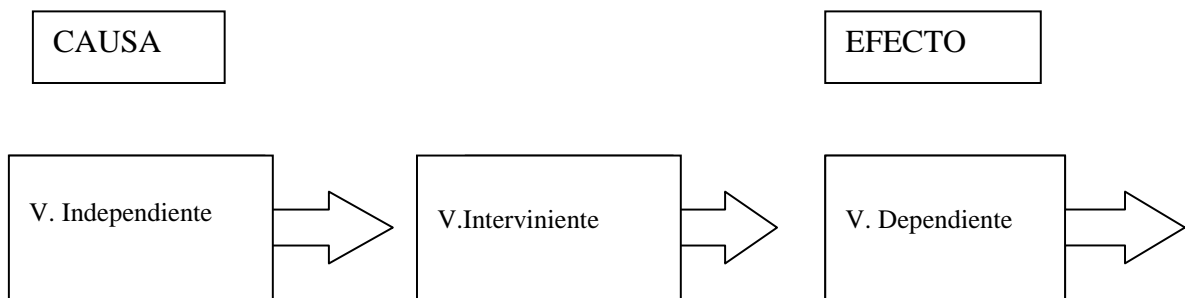


Figura nº 12. Tipos de variables. Elaboración propia.

La variable independiente (VI) viene representada por una X, es la variable que el investigador mide, manipula o selecciona para determinar su relación con el fenómeno o fenómenos que observamos.

La variable dependiente (VD) viene representada por una Y, es el factor que el investigador observa o mide para determinar el efecto de la (VI) o V. causa, es el comportamiento resultante de un organismo que ha sido estimulado. Así podemos decir que es el factor que aparece, desaparece, varía, etc., como consecuencia de la manipulación que el investigador hace de la (VI).

Una vez definido el concepto de variable y sus tipos comenzaremos a ver las variables que influyen en la satisfacción profesional. En primer lugar veremos las variables que influyen en la satisfacción desde el punto de vista de una organización, para ir introduciéndonos a continuación en las variables relacionadas con la satisfacción profesional de los docentes siguiendo a una serie de autores.

Las variables que influyen en la satisfacción laboral en una organización son siguiendo a Weinert (1985), que nos las describe basándose en una serie de autores que citamos a continuación: el nivel de educación y formación, la ocupación a tiempo completo sobre ocupación a tiempo parcial, niveles profesionales superiores sobre los inferiores en una misma organización, la fijación de los objetivos laborales y la edad (Armstrong 1971; Dull y Gunderson 1969; England y Stein 1961; Muller-

Boling 1978; Monford 1972; Schwatic 1977; Stencevich 1972; Vecchio 1980; Klain y Maher 1966; Logan, O'Reilly y Roberts 1973; Miller y Terborg 1979; Graham 1969; Porter y Lawier 1964-65-68; Porter y Siegel 1964; Ronen 1979; Terberg y Miller 1978; Glen, Taylor y Weaver 1977).

Para Loitegui (1990: 83) la satisfacción laboral es un constructo pluridimensional, las facetas del trabajo, que influyen en la satisfacción laboral de los trabajadores, que ha tratado son: funcionamiento y eficacia en la organización, condiciones físico-ambientales del trabajo, contenido interno del trabajo, grado de autonomía en el trabajo, tiempo libre, ingresos económicos, posibilidades de formación, posibilidades de promoción, reconocimiento por el trabajo, relaciones con los jefes, relaciones de colaboración y trabajo en equipo y prestaciones sociales.

Loitegui (1990: 64) afirma que la satisfacción profesional depende de la interacción entre dos clases de variables:

- a) Los resultados que consigue el trabajador mediante la realización de su trabajo.
- b) De la forma en que se perciben y vivencian dichos resultados en función de las características y peculiaridades de la personalidad del trabajador.

En la misma línea Brüggemann (citado por Padrón, 1995) adopta una concepción pluridimensional de la satisfacción profesional coincidiendo con Loitegui. Para este autor, la satisfacción profesional *“es el resultado de una comparación entre lo que hace y lo que debería de hacer: a medida que la distancia disminuye, la satisfacción aumenta”*.

Una vez comentadas las variables que influyen en la satisfacción profesional desde el punto de vista de una organización, comenzaremos a hacerlo desde el punto de vista de los docentes en su centro de trabajo. Así para Padrón las variables influyentes en la satisfacción profesional de los docentes son (1995: 4) la salud mental y el equilibrio personal en cuanto que todo ello repercute en su estabilidad emocional, creando tensión, estrés, y produciendo malestar, tanto desde una perspectiva personal como profesional.

En la encuesta realizada por el CIS (1984), al revisar la base de datos de este organismo podemos comprobar las variables empleadas en el estudio realizado cuando se iba a implantar la LODE (1985): seguridad en el empleo, vacaciones, relación con los alumnos, colegas y la libertad de actuación, prestigio profesional, retribución salarial, desempeño de la función de los inspectores.

Por su parte Esteve (1995) clasifica las variables influyentes en la satisfacción del docente como fuentes de malestar (insatisfacción): los recursos disponibles, la formación inicial, número de alumnos, calidad de infraestructuras, programas oficiales, métodos de enseñanza y preparación trabajo escolar. Y como fuentes que determinan satisfacción: los recursos disponibles, la formación inicial, número de alumnos, calidad de infraestructuras, programas oficiales, métodos de enseñanza y preparación trabajo escolar.

Zubieta y Susinos (1992:14) establecen, además, una distinción entre las variables que influyen en el nivel de satisfacción:

a) Variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción:

- *“Cuanto más elevado sea el nivel profesional mayor es la satisfacción.*
- *A mayor variación en la actividad mayor satisfacción.*
- *El liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.*
- *El salario y la promoción laboral correlacionan positivamente con la satisfacción .*
- *La aceptación en el grupo de trabajo produce satisfacción”.*

b) Variables personales que influyen en la satisfacción:

- *“No existen datos que indiquen variación en la satisfacción según el sexo del trabajador.*
- *Dentro del mismo nivel profesional, a mayor nivel educativo menos satisfacción.*
- *La satisfacción se incrementa con la edad, hasta pocos años antes de la Jubilación”.*

Para González Tirados, citado por Sáenz y Lorenzo (1993) las variables que influyen en la satisfacción son el conjunto de estímulos, motivaciones y factores que el individuo percibe como característicos de su lugar de trabajo. Las actitudes, los sentimientos, las vivencias profundas y, sobre todo, las reacciones afectivas con que el sujeto se relaciona con el clima organizativo que percibe constituyen la base de su satisfacción profesional.

Por otro lado Anaya y Suárez (2010) para determinar las variables que influyen en la satisfacción laboral del profesorado, de educación infantil, primaria y secundaria, las agrupan en dos dimensiones. Dimensiones que producen más satisfacción: realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo. Dimensiones que producen insatisfacción: diseño del trabajo, promoción y superiores y salario. Y analizan también variables personales: género: más satisfechas las mujeres; antigüedad en el ejercicio: más satisfechas las noveles; etapa educativa: más satisfechas en infantil y primaria.

Después de revisar las investigaciones realizadas hasta el momento, podemos comprobar cómo no hay unanimidad de criterios a la hora de elegir unas variables u otras para realizar las investigaciones sobre el constructo de “*satisfacción laboral o profesional*”, si no que cada uno de los autores emplean unas u otras variables indistintamente para medir la satisfacción profesional en cada una de sus investigaciones.

De lo anteriormente verificado, podemos concluir que las variables que influyen en la satisfacción en el trabajo tanto desde el punto de vista de una organización como desde el punto de vista educativo son por consiguiente las variables personales y las variables ambientales. Así la satisfacción de los enseñantes vendrá condicionada por dichas variables y también por las dimensiones constitutivas de la organización escolar como:

- Las relaciones internas y externas de la escuela
- Su estructura formal e informal
- Sus valores, principios y creencias
- Su contexto

- Los procesos inherentes a la escuela
- Su cultura

Después de revisar las investigaciones realizadas por distintos autores constatamos la naturaleza multidimensional de la satisfacción laboral. En las líneas que nos preceden hemos visto las distintas variables que influyen en la satisfacción profesional en varios autores. Dado que nuestro objetivo es conocer la satisfacción de los docentes que han sido encuestados en nuestra investigación nos proponemos extraer de los cuestionarios algunas opiniones respecto a distintas cuestiones o variables como son: el salario, la relación con las familias, el trabajo en equipo, las relaciones con los alumnos, la información y asesoramiento por parte de la inspección educativa, la formación, el nivel de estrés y ansiedad, la participación en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas, el reconocimiento social, entre otras. Así como conocer las características individuales de la muestra.

Más adelante, cuando organicemos los datos, determinaremos qué variables formarán parte de nuestro estudio y procederemos a su clasificación y codificación.

En un intento por comprender esta realidad multidimensional que es la “*satisfacción profesional*” presento en las siguientes páginas las variables que manejaremos para la investigación sobre “*La satisfacción de profesores de los centros educativos de educación infantil y educación primaria de León y Galicia*”.

3.1.2.1 Variables independientes y variable dependiente del cuestionario

Tabla nº 26. Variables del cuestionario elaborado. Fuente: Elaboración propia.

Variable independientes	variable dependiente de los cuestionarios
DESEMPEÑO PROFESIONAL	SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO
PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DOCENTE(ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO)	
INTERACCIONES SOCIALES	

Cada una de ellas se subdivide en otras variables menores que pertenecen a una de las tres categorías citadas

3.1. 3 La muestra: selección y distribución

Las investigaciones empíricas según Latorre, Del Rincón y Arnal (2005), se desarrollan para poder realizar generalizaciones que puedan resultar útiles dentro de nuestro campo de estudio. No obstante la dificultad que implica acceder a todos los sujetos para recopilar datos, especialmente del ámbito de las ciencias sociales, requiere el uso, por parte del investigador o grupo de investigación, de *muestras* extraídas de la *población* a la que quiere generalizar sus resultados.

Para Bisquerra (2000:81) “*la población es el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno*”, mientras la muestra está constituida por un “*subconjunto de la población, sobre el cual se realizan las observaciones y se recogen los datos*”. En la práctica ambos conjuntos, señalan Latorre, Del Rincón y Arnal (2005) se extraen de un conjunto mayor, más amplio y finito que se denomina *colectivo* o *universo*.

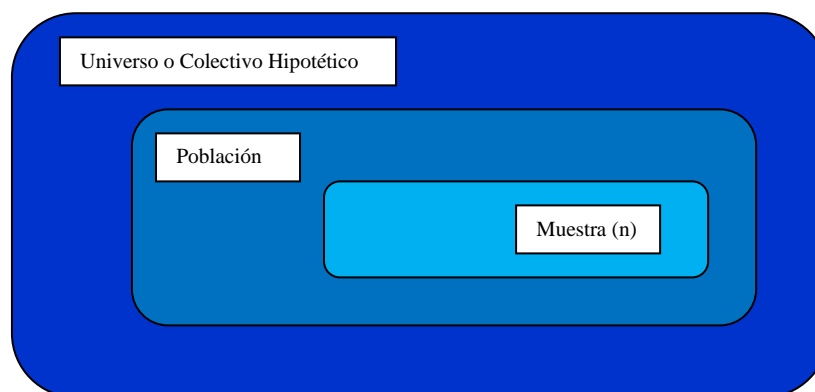


Figura13. Representación gráfica de Universo, Población y Muestra.
Adaptado de Latorre et al. 2005

En nuestra investigación, la población objeto de estudio tiene como unidad referencial centros educativos de León y Galicia donde se cursan las etapas de educación infantil y de educación primaria. Hablamos de población para referirnos a la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica común que es la que nos proponemos estudiar (Bisquerra, 2004).

El universo poblacional de nuestra investigación está compuesto por 28 centros escolares de Infantil y Primaria de León (Comarca del Bierzo) y Galicia (Comarca de Valdeorras), el número de profesorado de Infantil y Primaria que trabaja en estos centros es de aproximadamente 644, datos extraídos del servicio de “estadística” de la Xunta de Galicia y del servicio de negociado de personal de educación infantil y primaria de la Dirección Provincial de Educación de León. Recogidos para el curso 2014-15 que es cuando nosotros estamos realizando las encuestas.

La muestra es el conjunto de individuos extraídos de una población con el fin de deducir características de toda la población. Bisquerra (2004) apunta que la muestra es representativa cuando según el modo en que ha sido seleccionada aporta garantías para hacer inferencias.

En nuestro estudio la elección de los centros ha estado sujeta a las facilidades que estos ofrecían a colaborar después de haber presentado el cuestionario a la comunidad educativa de cada uno de los centros participantes.

Por tanto podemos decir que la muestra es intencional no aleatoria ya que se eligieron los centros que se mostraron a colaborar y los cuestionarios los respondieron claro está los profesores que estuvieron dispuestos. En este sentido, podemos decir que se ha realizado un muestreo no probabilístico casual, puesto que se ha llevado a cabo un procedimiento de selección de la muestra informal. Tal como indican Etxeberria y Tejedor (2005) este tipo de muestreo es muy frecuente en investigación educativa, ya que utiliza como muestra a individuos a los que el investigador tiene facilidad de acceso.

Para determinar el tamaño de la muestra y comprobar si es significativa, siguiendo los manuales de metodología de investigación (Colás, Buendía y Hernández-Pina, 2009) para poder estimar el tamaño de la muestra debemos conocer el nivel de confianza que queremos que alcancen los datos, así como el error de estimación máximo permitido, teniendo en cuenta que suele optarse entre el 95 y el 99,7% y el nivel de error de estimación máximo de 5%.

La seguridad elegida, que hace referencia a la “*probabilidad de acertar*”, es decir, que indica la probabilidad de que la estimación que hemos obtenido, en ausencia de sesgos, se ajuste a la realidad. Por consiguiente el nivel de confianza se debe de interpretar como “*una*

acotación de la función de densidad de probabilidades, o simplemente distribución de probabilidad’ (Rodríguez Osuna, 1991:51 y Rodríguez, Ferreras y Núñez, 1991:141-143).

Por el contrario, el error muestral hace referencia al nivel de precisión de las estimaciones, a la magnitud de las desviaciones respecto los verdaderos valores en la población (Rodríguez Osuna, 1991:51-52 y Rodríguez, Ferreras y Núñez, 1991:141-144).

Por ello, aunque para poder determinar el tamaño de la muestra para poblaciones finitas, menores de 100.000 individuos, se debe aplicar la siguiente fórmula (Cantón Mayo, 2009):

$$n = \frac{N \cdot Z^{\alpha} \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z^{\alpha} \cdot p \cdot q} =$$

n: número de elementos que debe componer la muestra
 α : riesgo o nivel de significación
 Z_{α} : puntuación correspondiente al riesgo elegido
p: % estimado
q: 100-p
N: tamaño de la población
e: error permitido

En nuestra investigación, para la obtención de la muestra de maestros de educación infantil y primaria, hemos partido de un universo-población conformado por los maestros funcionarios (tanto interinos como de carrera) y por los no funcionarios de la provincia de León, concretamente de Ponferrada y de la Comarca de Valdeorras (Ourense) que están impartiendo clase en la actualidad.

La selección de la muestra la hemos realizado por medio de un muestreo estratificado proporcional con un nivel de confianza del 95,5% (2σ) y un margen de error de +5.

Aplicando la fórmula anterior citada y partiendo del universo-población conformado por los funcionarios y no funcionarios del cuerpo de maestros de educación Infantil y Primaria de la muestra representativa de la provincia de León (Ponferrada) y de la Comarca de Valdeorras, procedemos a determinar el tamaño de la muestra de estudio,

con un nivel de confianza del 95,5% (2σ) y un margen máximo de error de estimación admitido de +5.

Muestra de educación primaria:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha/2} \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha/2} \cdot p \cdot q} =$$

$$n = \frac{406 \times 1,96^2 \times 0,05 \times 0,95}{0,05^2 \times (406-1) + 1,96^2 \times 0,05 \times 0,95} =$$

$$n = \frac{74,085256}{1,194976} = 61,9972.$$

Tabla nº27. Maestros de Educación Primaria participantes en el estudio de satisfacción del profesorado.

Población	406
Maestros de Educación Primaria	Muestra: 62
Muestra total Diseñada	62 (100%)

En nuestro caso y una vez realizados los cálculos matemáticos, hemos obtenido una muestra real de 62 sujetos de educación Primaria, tendríamos un tamaño de muestra: $n = 61,99$ por afijación 62 sujetos, por lo que la muestra real (la productora de datos) que es de 62 sujetos, representa el 100 % de la muestra total diseñada.

Muestra de educación infantil:

$$n = \frac{N \cdot Z_{\alpha/2} \cdot p \cdot q}{e^2 \cdot (N-1) + Z_{\alpha/2} \cdot p \cdot q} =$$

$$n = \frac{238 \times 1,96^2 \times 0,05 \times 0,95}{0,05^2 \times (238-1) + 1,96^2 \times 0,05 \times 0,95} =$$

$$n = \frac{43,4292}{0,7749} = 56,0449$$

Tabla nº 28. Maestros de Educación Infantil participantes en el estudio de satisfacción del profesorado.

Población	238
Maestros de Educación Infantil	Muestra: 56
Muestra total Diseñada	56 (100%)

En nuestro caso y una vez realizados los cálculos matemáticos, hemos obtenido una muestra real de 56 sujetos de educación Infantil, tendríamos un tamaño de muestra: $n = 56 \cdot 04$ por afijación 56 sujetos, por lo que la muestra real (la productora de datos) que es de 56 sujetos, representa el 100 % de la muestra total diseñada.

Las encuestas se realizaron en 28 centros públicos y concertados, repartidos por las provincias de León y Ourense, concretamente en Ponferrada y La Comarca de Valdeorras con un número de (cuatro o cinco) cuestionarios por centro. En la Tabla 0 podemos ver la distribución de los centros de la muestra según su titularidad y ubicación.

Tabla nº 29. Distribución de los centros de la muestra según: de titularidad y ubicación.

Titularidad	Público	21
	Concertado	7
Ubicación	Urbano	22
	Rural	6

3.1.4 Instrumento y recogida de datos.

El instrumento de recogida de datos ha sido la encuesta. La encuesta o cuestionario según Bisquerra (2000:88) “*consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas o cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio*”.

Es decir la técnica de la encuesta consiste en la obtención de datos a través de preguntas realizadas a los miembros de una población o muestra. Es muy útil cuando la

investigación requiere datos descriptivos que los sujetos pueden proporcionar a partir de su experiencia personal; es un método de investigación basado en una serie de preguntas dirigidas a sujetos que pueden constituir una muestra representativa de una población con el fin de describir y/o relacionar características personales y ciertos ámbitos de información necesarios para responder al problema de investigación (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Con el cuestionario, tal como afirma Sierra Bravo (2003), se pretende conocer lo que hacen, piensan u opinan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y que pueden ser respondidas sin la presencia del encuestador. Se trata de establecer una comunicación descriptiva o cuantitativa entre el encuestador y los encuestados, para obtener datos importantes para la investigación (Cantón Mayo, 2009).

Ha sido definido como una forma de encuesta caracterizada por la ausencia del entrevistador y que según diferentes autores (Bisquerra, 1989; Cohen et al., 2002; Cantón Mayo, 2009) su utilización supone una serie de ventajas como pueden ser:

- a) Es un procedimiento relativamente barato y fácil de aplicar a los sujetos.
- b) Su naturaleza impersonal mantiene una cierta uniformidad en las distintas aplicaciones a los individuos.
- c) La garantía del anonimato facilita la libertad para la respuesta.
- d) Pone al sujeto en una actitud menos obligada para que la respuesta sea inmediata, ya que, habitualmente, se permite un margen de tiempo en el que se puede intelectualizar y razonar la respuesta.
- e) Gran alcance: se puede obtener de una población numerosa abundante información.

Según Bisquerra (2000: 98) *“el diseño del cuestionario debe ser claro y sin ambigüedades”*, es conveniente *“empezar por una formulación de los objetivos que se pretende cubrir”*. A continuación se pasa a *“una definición operativa completa de las variables objeto de estudio”* y *“posteriormente se pasa a redactar las preguntas”*.

A la hora de elaborar un cuestionario debemos de tener presente el objetivo que perseguimos con su realización (Del Rincón et al. 1995), por lo que las preguntas o cuestiones formuladas deben de tener relación con el objeto de estudio y poseer sentido para los individuos que cumplimentan el cuestionario.

Se trata de un proceso delicado y difícil puesto que es necesario que sea realizado con la mayor perfección posible y porque a la dificultad que entraña el captar y expresar en indicadores concretos, los aspectos de la realidad significativos en relación al objeto de estudio, se le suman otros tipos de problemas como los lingüísticos y psicológicos (Sierra Bravo, 2003).

Esta dificultad en su construcción nos ha llevado a realizar una esquematización de los criterios fundamentales a la hora de elaborar un cuestionario que sintetizamos en la Figura nº 14.



Figura 14. Criterios de elaboración del cuestionario. Basado en Cantón y Arias Gago, 2008:134.

Nuestra intención ha sido recoger, por medio del cuestionario, información sobre las percepciones y sensaciones que tienen los docentes de educación infantil y primaria sobre su satisfacción profesional con las dimensiones: satisfacción en el desempeño profesional,

satisfacción con la participación en el centro docente y satisfacción con las interacciones sociales.

El rigor científico de los resultados obtenidos por medio de los cuestionarios viene determinado por el cumplimiento de las características psicométricas de validez y fiabilidad.

3.1.4.1 Cuestionario de satisfacción del profesorado de Educación Infantil y Primaria.

Para la construcción del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación infantil y primaria, se ha realizado una medición exhaustiva de los ítems, tanto en su formulación (semántica y sintáctica) como en el propio contenido (delimitación del constructo) que representamos mediante el siguiente esquema:

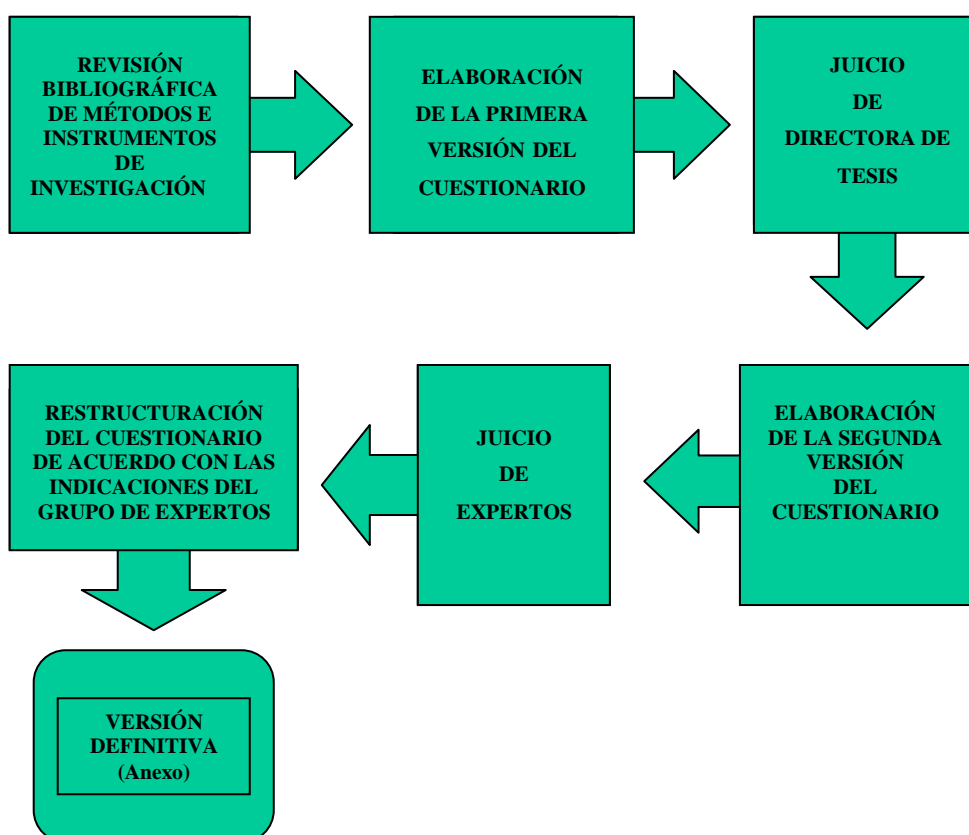


Figura nº 15. Proceso de elaboración del cuestionario. Basado en Baelo (2008:429).

Para elaborar nuestro cuestionario ha sido imprescindible una revisión bibliográfica referida al diseño y construcción de instrumentos de recogida de información (Del Rincón *et al.*, 1995; Bisquerra, 2000; etc.) que, unida a la anterior revisión de los cuestionarios existentes sobre estudios similares al nuestro, nos ha proporcionado una amplia perspectiva para su elaboración.

Así, elaboramos una primera versión del cuestionario, compuesta por 104 ítems agrupados en tres dimensiones: satisfacción en el desempeño profesional, satisfacción con la participación en el centro docente y satisfacción con las interacciones sociales.; que fue revisada por la directora de la Tesis fruto de lo cual elaboramos una segunda versión del instrumento y gracias a sus aportaciones, modificamos los defectos de forma y de contenido del mismo. Así añadimos cuatro variables o categorías más en los aspectos generales del cuestionario y modificamos la colocación de algunos de los ítems que no estaban dentro de su dimensión.

El cuestionario en su primera versión para los profesores quedó estructurado en tres dimensiones y 104 ítems.

Tabla nº 30. Dimensiones e ítems de la 1ª versión del cuestionario de satisfacción de profesores.

DIMENSIONES	ITEMS
A. SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	14
B. SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DOCENTE (Organización y funcionamiento).	24
C. INTERACCIONES SOCIALES	66
PROFESOR-ALUMNOS	15
PROFESOR-COMPAÑEROS DE PROFESIÓN	18
PROFESOR- PADRES	19
PROFESOR- ADMINISTRACIÓN	14

Esta nueva versión sirvió para confirmar la **validez** del cuestionario, determinada por un grupo de expertos, integrado por:

- Tres profesores de la Universidad de León, doctores y pertenecientes al área de Didáctica y Organización Escolar
- Cinco maestras del CEIP Ramón Otero Pedrayo del Barco de Valdeorras. (Ourense). Tres conforman el equipo directivo en orden atendiendo al cargo con la especialidad de Música, Educación Física y Tutora de Primaria. Una maestra de la especialidad de Pedagogía terapéutica y una de Educación Infantil.

Después de contactar con cada uno de los mencionados expertos, se le remitió un correo electrónico a los Doctores de la Universidad de León por parte de la Directora de la Tesis, explicándoles brevemente los objetivos perseguidos con la investigación así como el cuestionario a validar. En el centro docente me encargue yo personalmente de realizar lo anteriormente comentado. Solicitando su buen criterio para evaluar la eficacia del cuestionario en su aplicación. Además, se les entregó una plantilla para que evaluaran cada uno de los ítems del cuestionario en cuanto a univocidad, pertinencia y relevancia. Igualmente, se dejó abierta la posibilidad de realizar observaciones o modificaciones varias sobre cualquier aspecto relativo al cuestionario en cada uno de los ítems.

Tabla nº 31. Modelo de parrilla externa de anotaciones para el juicio de expertos.

ITEMS:	UNIVOCIDAD		PERTINENCIA		RELEVANCIA				Observaciones (sugerencias, corrección)
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	

Partiendo de las respuestas obtenidas por los expertos, procedimos a la eliminación o conservación de los ítems tomando como criterio de eliminación aquellos que no había

obtenido una puntuación de 3 en el apartado de importancia, por al menos 3 de los 8 expertos.

Una vez eliminados los ítems correspondientes y mejorados los indicados por el grupo de expertos, quedó diseñado el modelo final del cuestionario de satisfacción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. Este quedó configurado por 81 ítems agrupados en las siguientes dimensiones:

Tabla nº 32. Dimensiones e ítems de la versión definitiva del cuestionario de satisfacción de profesores.

DIMENSIONES	ITEMS
A. SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	18
B. SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DOCENTE (Organización y funcionamiento).	20
C. INTERACCIONES SOCIALES	43
PROFESOR-ALUMNOS	11
PROFESOR-COMPAÑEROS DE PROFESIÓN	14
PROFESOR- PADRES	10
PROFESOR- ADMINISTRACIÓN	8

Otra de las propiedades medidas fue la **fiabilidad** del instrumento, porque somos conscientes de que cuando el instrumento reúne este requisito las conclusiones del estudio gozarán de mayor confianza, aunque *“tal propiedad es una condición necesaria de la validez, pero no es una condición suficiente, ya que no garantiza por sí misma que una medida es válida”* (Briones, 2008:66).

En este estudio hemos calculado, a través del programa estadístico SPSS, la fiabilidad del instrumento mediante el método de consistencia interna, calculando el coeficiente Alfa de Cronbach y a través de la técnica de las dos mitades de Guttman.

Tabla nº 33. Fiabilidad del cuestionario de satisfacción de profesores.

Alfa de Cronbach	0,948
Nº de elementos 76	
Dos mitades de Guttman	0,952
Parte 1 Nº de elementos 39	0,899
Parte 2 Nº de elementos 37	0,901

En el primero de los casos (Alfa de Cronbach) se aplica el coeficiente estandarizado, cuyo cálculo está basado en la medida de las correlaciones existentes entre todos los ítems, y se obtiene el coeficiente total de fiabilidad de la prueba y los coeficientes correspondientes a cada uno de los ítems. Los valores que puede tomar el *coeficiente alfa* están comprendidos entre 0 y 1. El nivel de fiabilidad total, en este caso es de **0,948** y puede considerarse una correlación alta, aunque esta apreciación depende de cuál sea el autor consultado (Bisquerra (1987): ³ 0,75 [*alto*]; Peterson, Sampson y Reardon (1991): ³ 0,85 [*alto*]; Morales (2008:207): «No hay un valor mínimo *sagrado* para aceptar un coeficiente de fiabilidad como adecuado»; etc.).

En cuanto la técnica de las dos mitades de Guttman, consistente en dividir el test en dos partes compuestas del mismo número de ítems o muy similar, la validez es del **0,899** en la primera parte y de 0,901 en la segunda.

Como vemos el instrumento de recogida de datos ha sido la encuesta (ANEXO I). En nuestro caso se trata de un cuestionario de respuesta cerrada, donde se valora del 1 al 4 el grado de satisfacción o la insatisfacción de los docentes. El cuestionario empleado es de elaboración propia basado en el diseñado por Juan Caballero Martínez en 2001.

Los instrumentos empleados para la recogida de información son los que se indican a continuación:

- Carta de presentación de la Doctoranda de la Universidad de León Sonia Téllez Martínez, presentada en cada centro por la investigadora y justificando el motivo de la investigación.
- Cuestionario de elaboración propia validado por expertos para medir el grado de satisfacción de los profesores de educación infantil y educación primaria de los centros escolares.

EL cuestionario elaborado para medir el nivel de satisfacción de los profesores en el centro escolar, son sencillos de responder, ya que cuenta con unas instrucciones sencillas. Cada una de las cuestiones cuenta con alternativas de respuesta por intervalos graduales de 1 a 4.

1. **Insatisfecho**
2. **Ligeramente satisfecho**
3. **Medianamente satisfecho.**
4. **Altamente satisfecho**

3.1.4.2 Aplicación, Tratamiento y Preparación de los datos.

Para realizar el estudio de satisfacción del profesorado de educación Infantil y Primaria, el procedimiento de presentación del cuestionario fue el siguiente: En primer lugar se realizaba una llamada telefónica a los centros de peor acceso para la investigadora. Con esta llamada se contactaba con el director del centro para presentarme y pedirle autorización para realizar la investigación. Al ser el director del centro representante de la Junta de Castilla y León o de La Xunta de Galicia en su caso, tiene potestad para autorizar dicha investigación. Una vez que estaban conformes procedía a acercarme personalmente a los centros de fácil acceso para entregar en persona el cuestionario o a enviarles por correo electrónico el cuestionario a cada uno de los centros más alejados para su contestación. Tengo que decir que en los centros de Galicia contaba con la colaboración de

todos y cada uno de los orientadores de los mismos que dinamizaron la contestación de los cuestionarios por parte de los profesores, facilitándoles mi correo electrónico para que no se demoraran en la contestación del cuestionario. En los centros de León contaba con la colaboración de un profesor compañero de estudios que se ocupaba de realizar lo que hacían los orientadores en Galicia. La recogida de datos se realizó personalmente y vía correo electrónico.

A pesar de lo indicado por García Llamas, González y Ballesteros (2001), sobre la alta mortalidad muestral producida en esta técnica, creemos que ha sido la forma más adecuada, de acuerdo con nuestras posibilidades, para poder desarrollar la investigación.

Para la preparación de los datos procedentes de los cuestionarios seguimos el esquema, ya clásico, desarrollado por García Llamas, González y Ballesteros (2001), mediante el cual se realiza una depuración de los datos y una organización de los mismos para su posterior transformación e interpretación.

Una vez recibidos todos los cuestionarios cumplimentados por los maestros de educación Infantil y Primaria de Ponferrada y de la Comarca de Valedoras, 56 de Infantil y 62 de primaria procedimos a numerarlos para poder localizar y verificar la exactitud de los datos extraídos de cualquiera de ellos en un momento dado.

Tras la numeración de los cuestionarios se procedió a la organización de los mismos y a la elaboración de una matriz de datos en el programa SPSS (Statistical Package Social Science) para Windows v. 21.0: una para los datos de educación infantil (con 90 variables) y otra para los datos de educación primaria (con 93 variables).

El proceso de introducción de los datos procedentes del cuestionario de dificultades de enseñanza se realizó durante el mes de julio de 2015.

Mediante el SPSS 21 se ha diseñado una plantilla del cuestionario, definiendo cada una de sus variables y la adopción de una serie de valores, para posteriormente, pasar a

introducir los datos facilitados por cada uno de los 56 cuestionarios de educación infantil y los 62 de educación primaria con la finalidad de llevar a cabo los análisis estadísticos oportunos en relación a los objetivos de la investigación.

Una vez depurados, organizados e introducidos todos los datos se procedió a la transformación de los mismos con el programa de análisis estadístico 21.0, para el tratamiento cuantitativo del cuestionario ofreciendo porcentajes, tablas y correlaciones entre los aspectos tratados.

Recurrimos a la utilización del software de Microsoft Excel (dentro del paquete ofimático Microsoft Office Professional Plus 2013) para el diseño de gran parte de los gráficos y tablas que se presentan en la investigación, consecuencia de la poca variedad y calidad del programa SPSS 21.0 en la realización de gráficos y tablas.

Finalmente, transformados los datos en información manejable, procedimos a la interpretación de los datos obtenidos, que como señala Pérez Serrano (1994), es el momento más arriesgado del proceso de la investigación, ya que supone integrar, relacionar, establecer conexiones y hacer comparaciones. Este proceso requiere del investigador dosis de creatividad, a la vez que le exige ser riguroso, compromiso con la opción desarrollada y la asunción de la posibilidad o riesgo de equivocarse.

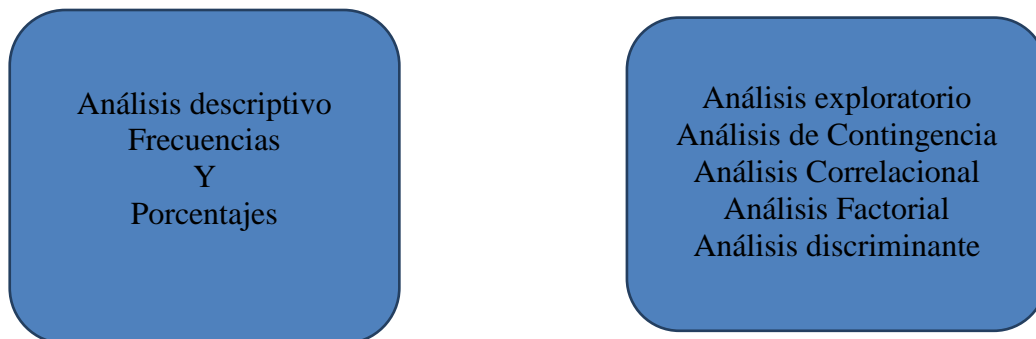
Cuando se lleva a cabo una interpretación de datos se pueden establecer tres niveles de análisis; aproximativo, significativo y teórico. La interpretación aproximativa de naturaleza descriptiva analiza los datos tal y como han sido recogidos, las interpretaciones significativas añaden a los análisis anteriores la significación de los valores alcanzados por los diferentes estadísticos, mientras que al realizar una interpretación teórica se busca referenciar los datos obtenidos con la teoría que los sustenta (Pérez Serrano, 1994; 1998).

CAPÍTULO VI: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

0. INTRODUCCIÓN

El análisis e interpretación de los datos constituye uno de los apartados fundamentales dentro de la investigación científica, en la medida en que supone un puente entre la parte teórica desarrollada y la recogida y presentación de los resultados obtenidos, por un lado, y por otro, las conclusiones que se deriven de nuestra investigación así como las futuras líneas de investigación que se puedan abrir como consecuencia de la misma.

Para analizar los datos del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación infantil y primaria realizaremos un análisis cuantitativo estadístico de los datos que se enfocará desde dos vertientes, una descriptiva y otra exploratoria.



Análisis descriptivo: para este tipo de análisis hacemos uso de la estadística descriptiva, que a diferencia de la estadística inferencial, tiene como objeto: “el recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos” (Etxeberria, y Tejedor, 2005; Colas, Buendía, y Hernández Pina, 2009). Por ello con el objeto de describir las características de la muestra de nuestro estudio, se calculan frecuencias y porcentajes de todas las categorías de respuesta, tanto para las variables independientes como las dependientes.

Análisis estadístico exploratorio: Factorial y Discriminante

El análisis Factorial es una técnica estadística multivariante utilizada para analizar las relaciones de interdependencia existentes entre un conjunto de variables, calculando un conjunto de variables latentes, denominadas factores, que explican con un número menor de dimensiones, dichas relaciones.

Es también, una metodología de investigación educativa para el análisis de factores investigados, para el diagnóstico del desarrollo de nuevos proyectos en educación y para cuantificar la influencia de un grupo de ítems.

En definitiva, trata de explicar un grupo numeroso de variables observables a partir de algunas variables abstractas o hipotéticas llamadas factores.

En esta investigación se tienen en cuenta los tipos de Análisis Factorial existentes optándose por realizar un análisis factorial exploratorio al pretender “*acercarnos a entidades desconocidas partiendo de otras entidades manifiestas*” (García, Gil y Rodríguez, 2000:11).

Además, su aplicación no pretende erigirse en la prueba concluyente de todo el estudio, puesto que “*el desarrollo del análisis requiere de un marco teórico o conceptual mínimo, de modo que el investigador no puede dejar a la técnica factorial la responsabilidad de encontrar teorías*” (García Jiménez et al., 2000:21).

El problema que se plantea con el análisis factorial es la interpretación, ya que “*no existe una estrategia infalible para interpretar adecuadamente el análisis factorial ni siquiera consenso entre las interpretaciones*” (García, Gil y Rodríguez, 2000:83).

El análisis Discriminante permite clasificar un conjunto de individuos en varios grupos en base a las observaciones realizadas sobre un conjunto de variables independientes (Bisquerra, 1998; Colás, Buendía y Hernández Pina, 2009).

La técnica de análisis discriminante tiene como objetivo establecer, a partir de un conjunto de variables, los coeficientes que discriminan de modo óptimo, con relación a dichas variables, a dos sectores de la población investigada (Sierra Bravo, 2001).

Este tipo de análisis de datos según Kerlinger y Lee, (2002) responde a dos preguntas principales: primero, indica si el conjunto de variables independientes sirve o no para distinguir entre los grupos o categorías. La segunda se refiere a la clasificación; indica a qué grupo o categoría debe pertenecer un solo individuo. Para ello separa a los miembros del grupo al máximo, indicando a qué grupo pertenece con un alto grado de probabilidad cada miembro. Este método permite establecer cuál de las variables independientes explica la diferencia entre los grupos.

1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA.

A) ANÁLISIS CUANTITATIVO DESCRIPTIVO (FRECUENCIAS Y PORCENTAJES)

Antes de comenzar el análisis del estudio queremos señalar que los resultados que a continuación presentaremos han sido divididos en función de la etapa docente impartida por los maestros. De esta forma analizaremos por un lado el grupo de los maestros de educación infantil, y por otro al de educación primaria.

1.1. Datos de identificación

El cuestionario diseñado incluye unas preguntas de carácter general relacionadas con las características propias de los sujetos que los cumplimentan, lo que nos ayuda a la hora de identificar el perfil de los encuestados (nunca su identificación particular) que componen nuestra muestra.

En total el número de maestros participantes han sido 118, de los cuales 56 son especialistas de educación infantil y 62 son especialistas de educación primaria. Dentro del grupo de maestros de educación primaria 31 son tutores y 31 son especialistas, de estos últimos 16 a pesar de recibir el nombramiento del destino por el cuerpo de educación primaria, imparten docencia en educación infantil y primaria.

Tabla nº 34. Resultados de los aspectos generales del total de la muestra de los maestros de educación infantil.

Variable	Categoría	Código	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre	0	4	7,1%
	Mujer	1	52	92,9%
Edad	De 22 a 35 años	0	8	14,3%
	De 36 a 50 años	1	33	58,9%
	De 51 a 65 años	2	14	25,0 %
	Más de 65 años	3	1	1,8%
Años de experiencia	Entre 1 y 5 años	0	4	7,1, %
	Entre 6 y 10 años	1	12	21,4%
	Entre 11 y 15 años	2	10	17,9%
	Entre 16 y 20 años	3	6	10,7%
	Entre 21 y 25 años	4	10	17,9%
	Entre 26 y 30 años	5	10	17,9%
Desempeño profesional	Tutoría	0	52	92,9%
	Director	1	1	1,8%
	Secretario	2	1	1,8%
	Jefe de estudios	3	2	3,6%
Tipo de centro	Público	0	40	71,4%
	Concertado	1	16	28,6 %
Titulaciones Académicas	Diplomatura	0	44	78,6 %
	Licenciatura	1	7	12,5%
	Doctorado	2	1	1,8%
	Grado	3	3	5,4%
	Master	4	1	1,8%
Salario	Alto	0	2	3,6 %
	Medio	1	44	78,6 %
	Bajo	2	10	17,9%

Perfeccionamiento	Menos de 50 horas	0	2	3,6 %
	Entre 50 y 100 horas	1	20	35,7%
	Más de 100 horas	2	34	60,7%
Ubicación del centro	Urbano	0	44	78,6%
	Rural	1	12	21,4%

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

En la tabla presentada observamos con respecto al sexo como el 92,9% son mujeres y el 7,1% son hombres, por lo que confirmamos que hay mayor presencia de mujeres en educación infantil.

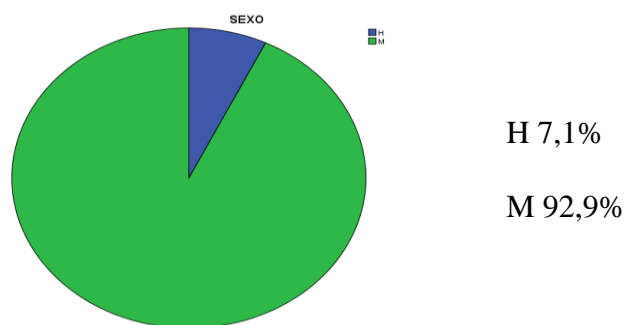


Figura nº 16. Porcentaje del sexo de los participantes en la muestra del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación infantil.

De acuerdo con las **características cronológicas**, edad y años de experiencia de la muestra el mayor número de maestros que ha cumplimentado el cuestionario tiene una **edad** comprendida entre los 36 y 50 años (58,9%), vemos que están en torno al ecuador de su carrera profesional.

Con respecto a **los años de experiencia** el 21,4% tiene entre 6 y 10 años de experiencia, la moda de la tabla de frecuencias es 17,9% y está en torno a 3 franjas de edad, 11 y 15 años; 21 y 25 años y 26 y 30 años de experiencia. El 10,7% tiene entre 16 y 20 años de

experiencia y resulta significativo como los maestros más n6veles entre 1 y 5 a1os de experiencia y los m1s veteranos 31 y 35 a1os participan en una proporci3n de 7,1%.

Coincidiendo posiblemente estos 6ltimos datos con las bajas tasas de reposici3n del cuerpo de maestros aplicadas por los recortes presupuestarios del Ministerio de Educaci3n, que ha dado lugar al aumento de las interinidades, lo cual dificulta establecerse en una localidad determinada (Anaya, 2014) dando lugar a la insatisfacci3n de los docentes. Contamos con representaci3n de todos los estratos poblacionales del cuerpo de maestros aportando fiabilidad a la investigaci3n.

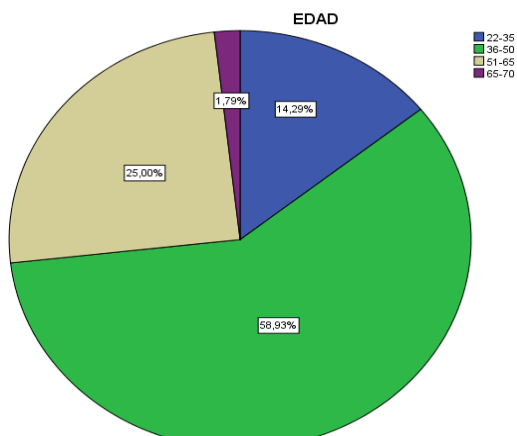


Figura n17. Porcentaje de edad de los participantes. Ed. Infantil.



Figura n18 Porcentaje de experiencia de los Ed. Infantil.

En relaci3n al **desempe1o profesional y al tipo de centro** en el que realizan su labor docente. El 92,9% son tutores. Adem1s de tener nombramiento de educaci3n infantil, ejercen de director y secretario un 1,8% del total respectivamente y un 3,6% ejerce de jefe de estudios. Respecto el tipo de centro de trabajo el 71,4% pertenece al sector p6blico y el 28,6% a centros privados concertados. Lo cual puede explicarse debido a la mayor predominancia en las dos Comarcas estudiadas, la del Bierzo y la de Valdeorras de instituciones educativas de titularidad p6blica.

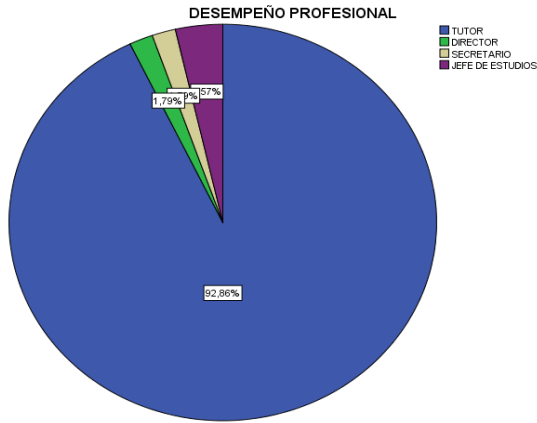


Figura nº 19. Desempeño profesional de los participantes. Ed. Infantil.

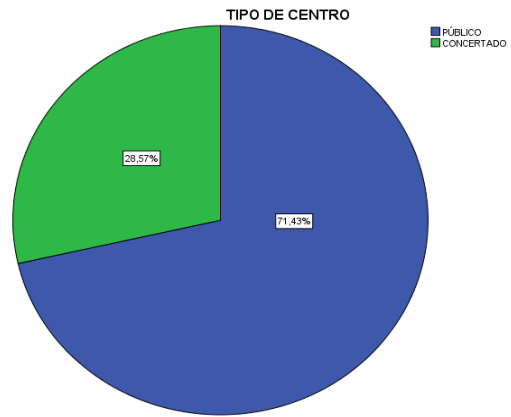


Figura nº20. Porcentaje de Tipo de centro. de los participantes. Ed. Infantil.

En cuanto a las **Titulaciones académicas que poseen los maestros y el salario**, observamos que el 78,6 % posee una Diplomatura, el 12,5% cuentan con una Licenciatura, el 5,4% posee un Grado y el 1,8% respectivamente es Doctor o cuenta con un Master Oficial. Respecto al **salario**, el 78,6% considera que este es medio, coincidiendo con otras investigaciones (Anaya y Suárez 2007; González y González, 1993; Sevilla y Villanueva, 2001). El 3,6% dice que el salario es alto y que es bajo el 17,9%, coincidiendo con Anaya y López (2014) quienes detectan también descontento de los docentes con el salario.

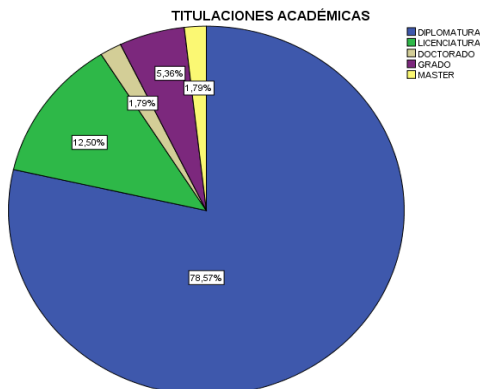


Figura nº 21. Porcentaje respecto Titulaciones académicas de los participantes. Ed. Infantil

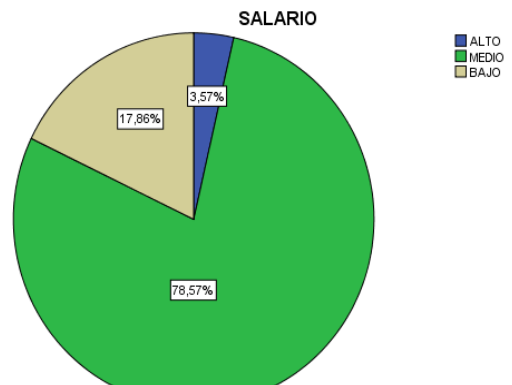


Figura nº 22. Porcentaje respecto al salario recibido de los participantes. Ed. Infantil

Siguiendo con los datos generales en cuanto al **perfeccionamiento docente y la ubicación del centro**, observamos que el 60,7% ha realizado entre 100 y 200 horas de formación en los últimos años superando el 50% de la distribución, el 35,7% ha realizado de 50 a 100 horas y tan sólo el 3,6% menos de 50 horas. De estos datos confirmamos que el cuerpo de maestros son unos profesionales que continúan formándose para su práctica docente por cuenta propia, lo cual es fuente de insatisfacción para los maestros (Pérez, 1997).

Respecto a la ubicación del centro el 78,6% de los maestros de la muestra imparten clase en centros urbanos y el 21,4% en centros rurales.

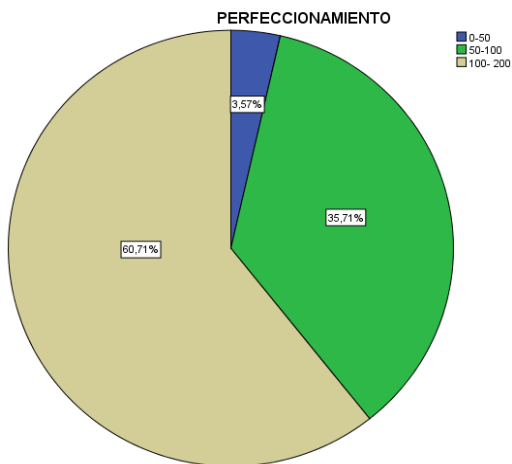


Figura nº 23. Porcentaje respecto Perfeccionamiento de los participantes. Ed. Infantil.

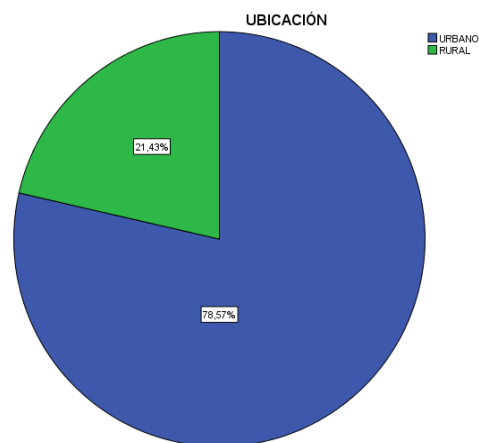


Figura nº24. Porcentaje respecto a la ubicación en el centro de destino de los participantes. Ed. Inf.

A continuación procederemos a analizar los datos de los aspectos generales de la muestra de docentes de educación primaria comparándolos con los obtenidos en educación infantil.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla nº 35. Resultados de los aspectos generales del total de la muestra de los maestros de educación primaria.

Variable		Categoría	Código	Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Hombre		0	8	12,9 %
	Mujer		1	54	87,1 %
Edad	De 22 a 35 años		0	15	24,2%
	De 36 a 50 años		1	32	51,6%
	De 51 a 65 años		2	12	19,4 %
	Mas de 65 años		3	3	4,8%
Años de experiencia	Entre 1 y 5 años		0	3	4,8%
	Entre 6 y 10 años		1	17	27,4%
	Entre 11 y 15 años		2	10	16,1%
	Entre 16 y 20 años		3	7	11,3%
	Entre 21 y 25 años		4	9	14,5%
	Entre 26 y 30 años		5	8	12,9%
Desempeño profesional	Entre 31 y 55 años		6	8	12,9%
	Tutoría		0	31	50%
	Especialista (PT/AL)		1	3	4,8%
	PT		2	9	14,5%
	AL		3	3	4,8%
	IE		4	5	8,1%
	EM		5	3	4,8%
	REL		6	2	3,2%
	EF		7	2	3,2%
	Director		8	2	3,2%
Secretario		9	2	3,2%	
Jefe de estudios		10	0	0	
	Tutor		0	31	50%
	Especialista		1	31	50%
Etapa	Educación primaria		0	46	74,2%
	Educación infantil y primaria		1	16	25,8%
Tipo de centro	Público		0	45	72,6%
	Concertado		1	17	27,4%

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Ciclo que imparte				
Primero	0	16	25,8%	
Segundo	1	4	6,5%	
Tercero	2	15	24,2%	
Primero y Segundo	3	2	3,2%	
Segundo y Tercero	4	2	3,2%	
Primero, Segundo y Tercero	5	23	37,1%	
Titulaciones Académicas				
Diplomatura	0	41	66,1%	
Licenciatura	1	15	24,2%	
Doctorado	2	0	0	
Grado	3	6	9,7%	
Master	4	0	0	
Salario				
Alto	0	3	4,8 %	
Medio	1	48	77,4%	
Bajo	2	11	17,7 %	
Perfeccionamiento				
Menos de 50 horas	0	6	9,7%	
Entre 50 y 100 horas	1	20	32,3%	
Más de 100 horas	2	36	58,1%	
Ubicación del centro				
Urbano	0	45	72,6%	
Rural	1	17	27,4%	

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

En la tabla elaborada, observamos con respecto al **sexo** como el 87,1% son mujeres y el 12,9% son hombres, predominan de nuevo las mujeres en educación primaria. No obstante se observa un porcentaje de 5,8% más de hombres en educación primaria respecto a infantil.

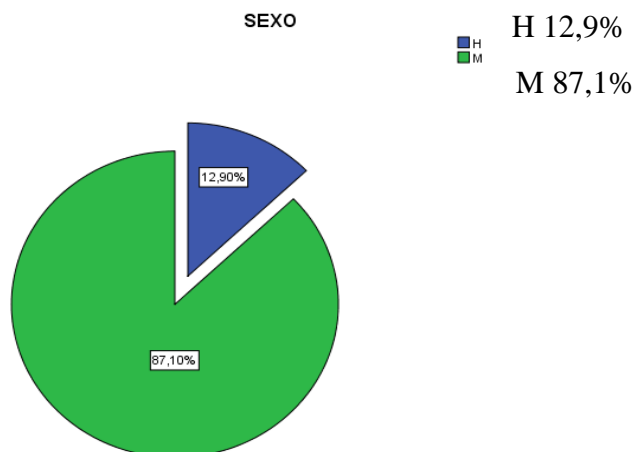


Figura nº 25. Porcentaje del sexo de los participantes en la muestra del cuestionario de satisfacción del profesorado de educación primaria.

De acuerdo con las **características cronológicas**, edad y años de experiencia el mayor número de maestros encuestados tiene una edad comprendida entre los 36 y 50 años (51,6%). Podemos afirmar al igual que en educación infantil que más de la mitad de los maestros participantes están en torno al ecuador de su carrera profesional.

Continuando con el análisis se observan variaciones en torno a la representatividad de los intervalos de **edad**, en el grupo de 22 a 35 años participan un 9,9% más con respecto a infantil. Sin embargo en el grupo de 51 a 65 años, participan un 5,6% menos que infantil. En el grupo de 65 a 70 años, en primaria participó el 4,8%, superando en un 3% a los maestros de infantil.

Con respecto a los **años de experiencia** el 27,4% tiene en torno a 6 y 10 años de experiencia, un 6% más que el mismo grupo de infantil. La moda de la tabla de frecuencias es 12,9%, repitiéndose las 2 últimas franjas de edad. En los años de experiencia comprendidos entre 1 y 5 años, 11 y 15 años, 21 y 25 años y 26 y 30 años son más veteranos los maestros de educación infantil en un porcentaje superior de 2,3%, 1,8%, 3,4% y 5% respectivamente. Por el contrario en el intervalo de experiencia docente de 6 a 10

años, de 16 a 20 años y de 31 a 35 años, son más veteranos los maestros de primaria en un porcentaje superior de 6%, 0,6% y 5,8%.

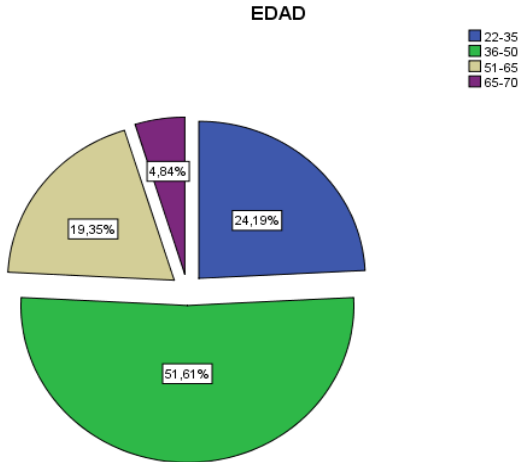


Figura nº 26. Porcentaje de edad de los participantes. Educación Primaria.

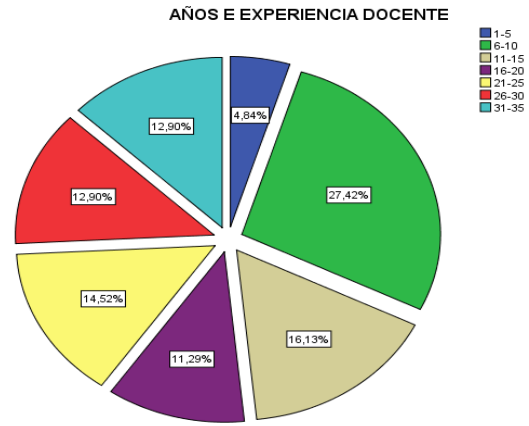


Figura nº 27. Porcentaje de experiencia de los Participantes. Ed. Primaria.

En relación al **desempeño profesional, la etapa y el tipo de centro** en el que realizan su labor docente. El 50 % son tutores y el 50 % restantes son especialistas. Además de tener nombramiento de educación primaria, ejercen de director y secretario un 3,2% del total de la muestra respectivamente. A continuación veremos cómo se distribuyen los especialistas: El 4,8% son PT/AL, el 14,5% son PT, el 4,8% son AL, el 8,1% son de IE, el 4,8 son de EM, el 3,2 son de REL y el 3,2 % restante son de EF. El 74,2 % imparten docencia exclusivamente en educación primaria y el 25,8% imparten docencia en educación infantil y primaria.

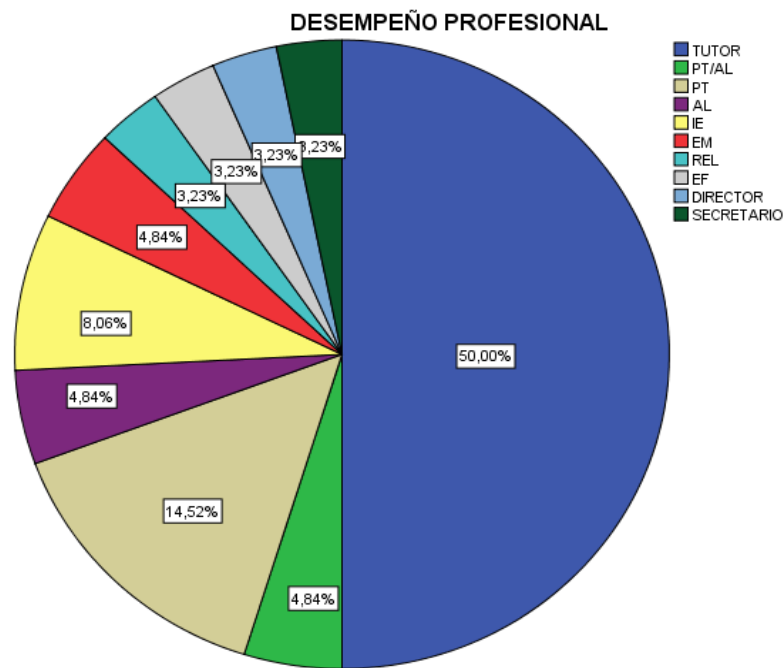


Figura nº 28. Desempeño profesional de los participantes. Ed. Primaria.

Respecto al **tipo de centro** donde imparten docencia el 72,6% de los encuestados pertenece al sector público y el 27,4% a centros privados concertados. Siendo similares los resultados a los de maestros de infantil.

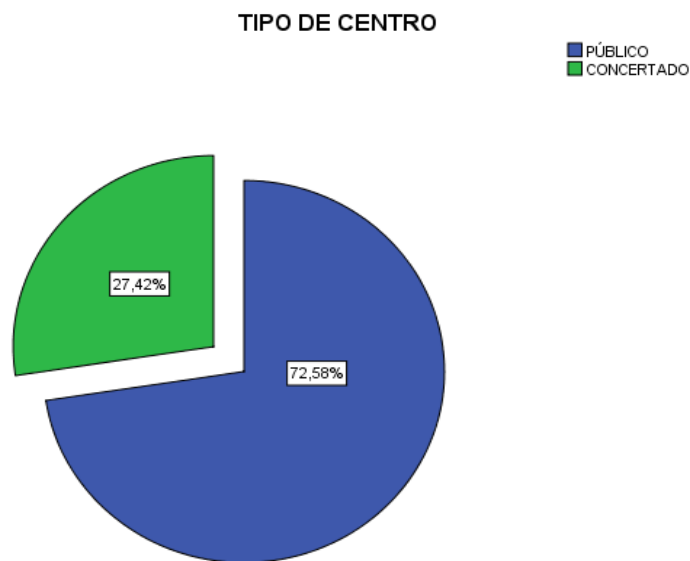


Figura nº 29. Porcentaje de Tipo de centro de los participantes. Ed. Primaria.

En cuanto a las **Titulaciones académicas que poseen los maestros encuestados y el salario** que perciben los mismos, observamos que el 66,1 % posee una Diplomatura, el 24,2% cuentan con una Licenciatura, el 9,7% posee un Grado. Con respecto a los maestros de educación infantil hay un 22,5% más que son diplomados que en primaria. El número de Licenciados y de Graduados es más abundante en primaria que en infantil en un 11,7% y en un 4,3% más respectivamente. En la muestra participante en el estudio de los maestros de educación primaria, no hay ningún Doctor ni nadie con Master Oficial.

Respecto al salario percibido por el desempeño de la profesión docente, el 77,4% de los encuestados considera que su salario es medio, coincidiendo con educación infantil con los resultados de otras investigaciones realizadas sobre la satisfacción del profesorado (Anaya y Suárez 2007; González y González, 1993; Sevilla y Villanueva, 2001). Consideran que el salario es bajo el 17,7% resultado similar al de educación infantil, coincidiendo con Anaya y López (2014) quienes detectan también descontento de los docentes con el salario. Sólo el 4,8% de los maestros de primaria consideran que su salario es alto.

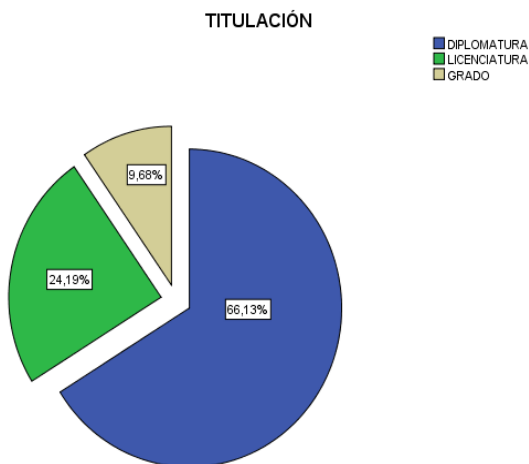


Figura nº 30. Porcentaje respecto Titulaciones académicas. Ed. Primaria.

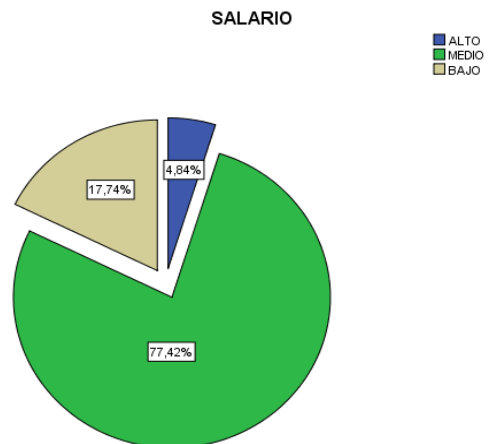


Figura nº 31. Porcentaje respecto al salario. Ed. Primaria.

Continuando con los datos generales en cuanto al **perfeccionamiento docente y la ubicación del centro**, observamos cómo el 58,1% ha realizado entre 100 y 200 horas de formación en los últimos años, el 32,3% ha realizado de 50 a 100 horas de formación y el 9,7% menos de 50 horas de formación, un 6,1% más que infantil. Coincidiendo con estos resultados, investigaciones como la de Pérez (1997).

Respecto a la ubicación del centro el 72,6% de los maestros de la muestra imparten clase en centros urbanos y el 27,4% en centros rurales. Habiendo una diferencia del 6% respectivamente con los datos aportados por los docentes de infantil. Al igual que en infantil hay más participación de maestros de centros urbanos que de centros rurales.

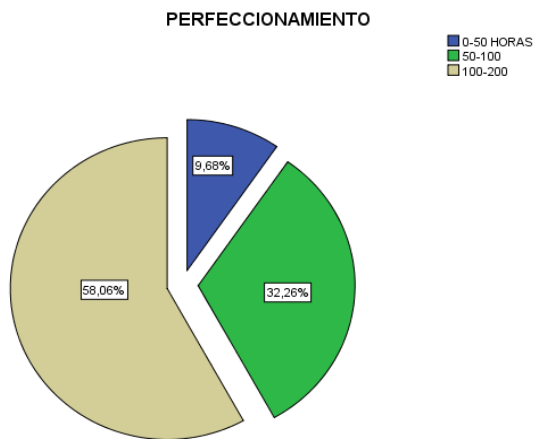


Figura nº 32. Porcentaje respecto Perfeccionamiento de los participantes. Ed. Primaria.

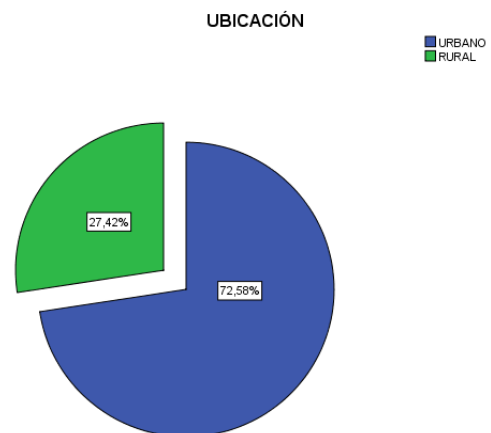


Figura nº 33. Porcentaje respecto a la ubicación del centro de destino de los participantes. Ed. Primaria.

Para finalizar con el análisis de los datos generales del cuestionario analizaremos el ciclo que imparten estos docentes de educación primaria. El 37,1%, da clase en los tres ciclos de educación primaria, el 25,8% da clase en el primer ciclo, el 24,2% da clase en el tercer ciclo, el 6,5% da clase en el segundo ciclo, el 3,2% dan clase en el primer y segundo ciclo y el 3,2% restante da clase en el segundo y tercer ciclo.

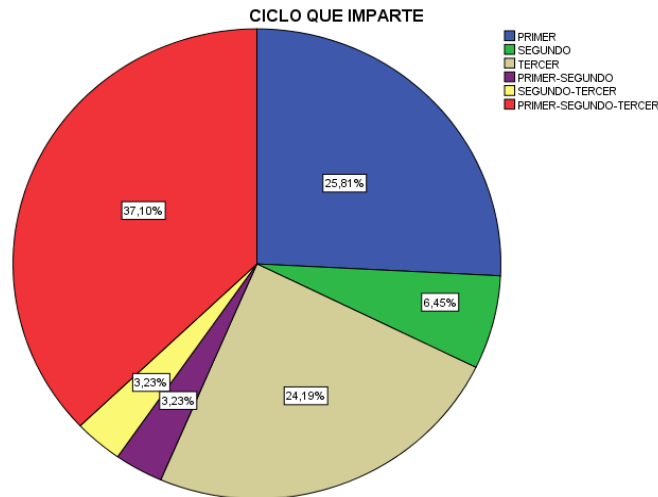


Figura nº 34. Porcentaje respecto al ciclo que imparte. Ed. Primaria.

1.2. Análisis por dimensiones

Con el objetivo de buscar claridad vamos a exponer los resultados agrupados en torno a las tres dimensiones del cuestionario (satisfacción en el desempeño profesional, satisfacción con la participación en el centro docente y satisfacción con las interacciones sociales) que facilitarán la organización de las mismas y que irán acompañadas de unas tablas donde se incluyen cada uno de los ítems que pertenecen a una misma dimensión, su declaración, y la frecuencia y porcentaje de sujetos que contestaron a cada una de las cuatro opciones que se proporcionaban a los docentes:

1. Insatisfecho
2. Ligeramente satisfecho.
3. Medianamente satisfecho.
4. Altamente satisfecho.

1.2.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional

En esta dimensión se engloban los ítems referidos a una serie de aspectos relacionados con el desenvolvimiento diario de la función docente y que están íntimamente relacionados con la satisfacción profesional de los docentes.

En la tabla nº 36 que presentamos a continuación se refleja como él (ítem 1) “*La realización diaria del trabajo*” ha sido señalado por el 57,1% de los maestros de infantil y por el 50,0% de los de primaria, el (ítem 2) “*El lugar del trabajo*” por el 46,4% de infantil y 48,4% de primaria y el (ítem 13) “*La entrega personal al trabajo*” por el 66,1% de infantil y 53,2% de primaria, proporcionando a los maestros de ambos grupos un grado de satisfacción alta. Pero la tendencia general es que los valores de esta dimensión **satisfacción en el desempeño profesional**, se agrupan en torno al grado de satisfacción media en ambos grupos.

Algunos autores coinciden con estos resultados al obtener en sus investigaciones satisfacción media y alta en la entrega, realización, el ambiente del lugar de trabajo y diseño del trabajo (Duran, Extremera, Montalbán y Rey, 2005; García Bernal et al., 2005; Frutos et al., 2007; Anaya y Suárez 2007 y San, 2013). Respecto al (ítem 1) realización diaria del trabajo es decir diseño del trabajo los resultados obtenidos son diferentes a la investigación de Anaya y Suárez (2010) donde a pesar de obtener una satisfacción global media-alta, en 2010 esta dimensión detecta insatisfacción en los docentes. No obstante en el último estudio realizado por Anaya y López (2014) donde el nivel de satisfacción global obtenido es medio, el resultado en esta dimensión es satisfacción media por lo que este resultado obtenido es semejante al de nuestro estudio.

Tabla nº 36. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Desempeño profesional.

1- SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL		1		2		3		4	
ITEM- DECLARACIÓN		F	%	F	%	F	%	F	%
1. La realización diaria de mi trabajo.	INFANTIL	0		3	5,4	21	37,5	32	57,1
	PRIMARIA	1	1,6	1	1,6	29	46,8	31	50,0

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

2. El lugar de trabajo.	INFANTIL	1 1,8	5 8,9	24 42,9	26 46,4
	PRIMARIA	0	6 9,7	26 41,9	30 48,4
3. La disponibilidad de materiales para desempeñar mi profesión.	INFANTIL	1 1,8	16 28,6	28 50,0	11 19,6
	PRIMARIA	4 6,5	12 19,4	31 50,0	15 24,2
4. La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias.	INFANTIL	0	11 19,6	27 48,2	18 32,1
	PRIMARIA	0	8 12,9	25 40,3	29 46,8
5. El tiempo disponible para mi trabajo personal.	INFANTIL	6 10,7	19 33,9	25 44,6	6 10,7
	PRIMARIA	7 11,3	15 24,2	31 50,0	9 14,5
6. La ayuda de la administración educativa para solucionar mis problemas.	INFANTIL	10 17,9	27 48,2	18 32,1	1 1,8
	PRIMARIA	14 22,6	22 35,5	20 32,3	6 9,7
7. El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo.	INFANTIL	0	7 12,5	31 55,4	18 32,1
	PRIMARIA	0	5 8,1	24 38,7	33 53,2
8. La posibilidad de seguir formándome como profesional de la educación con la ayuda de la administración educativa.	INFANTIL	5 8,9	17 30,4	27 48,2	7 12,5
	PRIMARIA	5 8,1	16 25,8	30 48,4	11 17,7
9. El nivel de autoestima personal alcanzada con mi trabajo.	INFANTIL	2 3,6	2 3,6	25 44,6	27 48,2
	PRIMARIA	0	7 11,3	31 50,0	24 38,7
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	INFANTIL	5 8,9	21 37,5	30 53,6	0
	PRIMARIA	4 6,5	22 35,5	34 54,8	2 3,2
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	INFANTIL	1 1,8	7 12,5	32 57,1	16 28,6
	PRIMARIA	1 1,6	5 8,1	43 69,4	13 21,0
12. La posibilidad de uso de recursos materiales y tecnológicos (TICs) para mi desempeño profesional.	INFANTIL	5 8,9	19 33,9	21 37,5	11 19,6
	PRIMARIA	8 12,9	10 16,1	29 46,8	15 24,2
13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación.	INFANTIL	0	1 1,8	18 32,1	37 66,1
	PRIMARIA	0	2 3,2	27 43,5	33 53,2
14. La información proporcionada por el equipo de orientación.	INFANTIL	1 1,8	14 25,0	26 46,4	15 26,8
	PRIMARIA	3 4,8	9 14,5	30 48,4	20 32,3
15. La ayuda proporcionada por el equipo de orientación.	INFANTIL	3 5,4	14 25,0	23 41,1	16 28,6
	PRIMARIA	3 4,8	8 12,9	27 43,5	24 38,7
16. ¿Está ahora más satisfecho profesionalmente que hace cuatro años?	INFANTIL	6 10,7	13 23,2	28 50,0	9 16,1
	PRIMARIA	9 14,5	17 27,4	28 45,2	8 12,9
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional.	INFANTIL	12 21,4	11 19,6	24 42,9	9 16,1
	PRIMARIA	11 17,7	20 32,3	26 41,9	5 8,1
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.	INFANTIL	7 12,5	16 28,6	17 30,4	16 28,6
	PRIMARIA	10 16,1	23 37,1	21 33,9	8 12,9

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

Se obtiene una satisfacción significativamente alta en el (ítem 4) “*La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias*”, elegido por el 46,8% de maestros de primaria, en el (ítem 7) “*El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo*” escogido por el 53,2% de los maestros de primaria y en el (ítem 9) “*El nivel de autoestima personal alcanzado con mi trabajo*” seleccionado por el 48,2% de los maestros de infantil. Algunos autores como Pérez (2007), Frías Azcárate (2006) y De Frutos et al. (2007) coinciden con el resultado obtenido en el (ítem 4) la posibilidad de iniciativas propias, al considerar satisfacción alta tener autonomía personal, libertad y autonomía para planificar y realizar la

tarea. Respecto el (ítem 7) apoyo profesional de los compañeros obtenemos resultados similares a González Granda (1986), que confirma que el profesorado asturiano en sus primeros años de docencia no se declaran insatisfechos con sus compañeros.

Respecto a los restantes ítems podemos decir que en la mayoría de ellos, hemos obtenido un nivel de satisfacción media tanto en infantil como en primaria como podemos observar en la siguiente tabla.

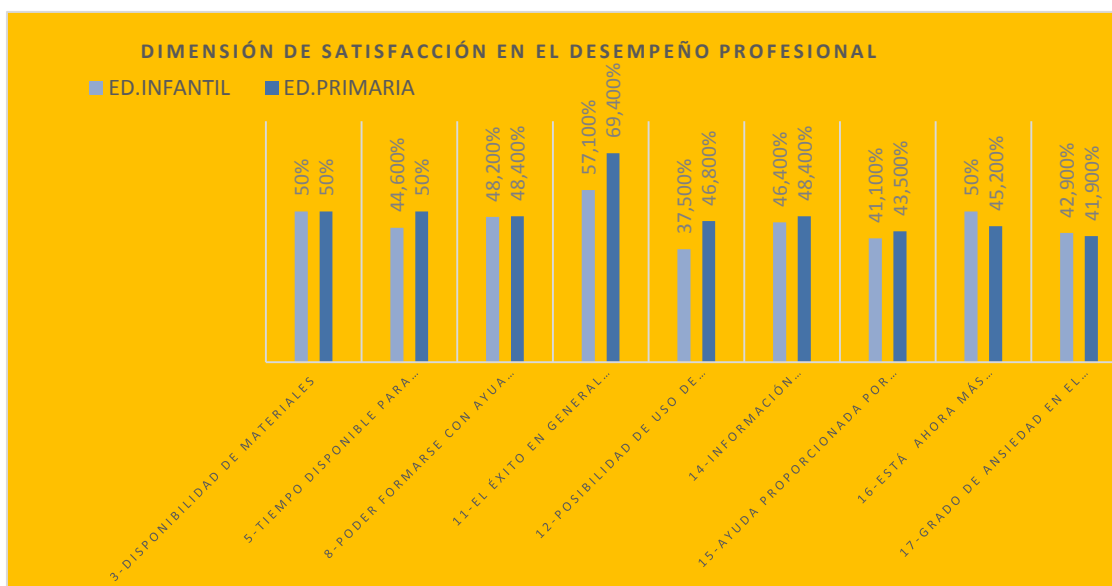


Figura nº 35. Porcentaje de satisfacción media en el desempeño profesional.

Por otro lado se aprecia cierta insatisfacción en los docentes destacando los siguientes ítems: grado de estrés (ítem 18) en torno al 12,5% los de infantil y al 16,1% los de primaria, el 10,7% de infantil y 11,3% de primaria dicen estarlo con el “*El tiempo disponible para su trabajo personal*”(ítem 5),el 17,9% de infantil y el 22,6% de primaria con la ayuda proporcionada por la administración para solucionar sus problemas (ítem 6), con la posibilidad de uso de TIC (ítem 12) están insatisfechos el 8,9% de los maestros de infantil y 12,9% de los de primaria, a un 25,2% de los docentes de infantil y primaria (agrupando los porcentajes de ambos) les ha afectado la crisis y están menos satisfechos que hace cuatro años (ítem 16), el 8,9% de infantil y 8,1% de primaria está insatisfecho con la posibilidad de seguir formándose con la ayuda de la administración (ítem 8) y por último decir que se

aprecia ansiedad en torno al 39,1% (agrupando los porcentajes de ambos grupos) de los maestros participantes (ítem 17).

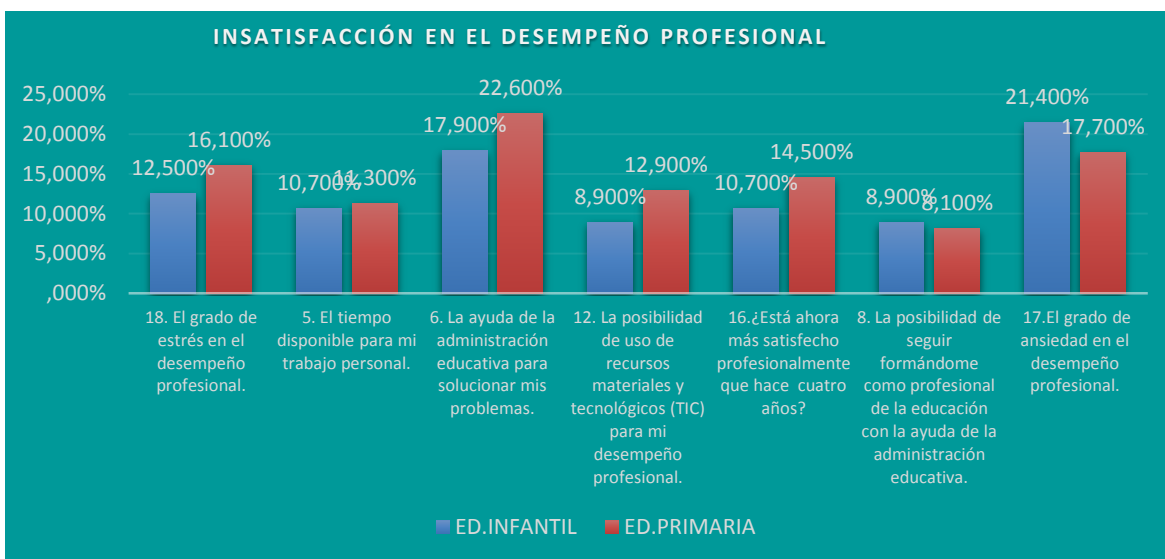


Figura nº 36. Porcentaje de insatisfacción en el desempeño profesional.

Estos datos analizados, coinciden con las investigaciones realizadas por autores como Matud Aznar y García Rodríguez (2008); Manassero et al. (2003), al detectar la presencia de estrés en los docentes y la presencia de Ansiedad, coincidiendo con los datos de otros investigadores de la satisfacción profesional del docente (Ortiz Oria, 1993, 1995; Martínez Hernández, 1995; Guerra y Jiménez 2002, 2004).

También encontramos coincidencias con los resultados obtenidos en el (ítem 6) sobre la ayuda proporcionada por la administración educativa. Manifestando insatisfacción en torno al 40,5% al sumar simultáneamente los valores obtenidos en educación infantil y primaria (Padrón Hernández, 1998; Sevilla y Villanueva, 2001; Torres González, 2010). Y en el (ítem 8) la posibilidad de seguir formándose con la ayuda de la administración educativa mostrando insatisfacción en el 17% de los encuestados, agrupando los porcentajes de maestros de infantil y los de primaria (González Blasco y González Anelo, 1993; Pérez, 1997).

Después de analizar estos primeros datos y para conocer si existe alguna relación entre los ítems que pudiera considerarse como significativa o poder atribuir las fluctuaciones del muestreo al azar, analizaremos mediante la utilización del coeficiente de contingencia.

El coeficiente de contingencia nos permite establecer el grado de independencia-dependencia entre las variables, sus valores discurren entre el 0 y el 1, indicando el 0 la total independencia de las variables entre sí.

A continuación veremos el coeficiente de contingencia de alguna de las variables de esta dimensión del cuestionario, en primer lugar veremos el coeficiente de contingencia entre las variables del cuestionario nº1 y la nº 13 en cada uno de los dos grupos participantes, los maestros de infantil y los maestros de primaria.

Tabla nº37. Contingencia entre Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo.

		13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación									
		Insatisfecho		Ligeramente satisfecho		Medianamente satisfecho		Altamente Satisfecho		Total	
		PRIMARIA	INF	PRI	INF	PRI	INF	PRI	INF	PRI	
1. La realización diaria de mi trabajo.	Insatisfecho	1		0		0		1	0	1	
	Ligeramente Satisfecho	0	1	1	0	0	2	0	3	1	
	Medianamente Satisfecho	0	0	1	13	18	8	10	21	29	
	Altamente Satisfecho	0	0	0	5	9	27	22	32	31	
Total		0	1	2	18	27	37	33	56	62	

Tabla nº 38. Coeficiente de Contingencia. Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo.

		Valor
Coeficiente de contingencia		,598
N de casos válidos	INF	56
Coeficiente de Contingencia		,623
N de casos válidos	PRI	62

En el caso de los maestros de educación infantil, vemos cómo el valor de este coeficiente es de 0,598, en educación primaria el valor del coeficientes un poco más alto 0,623, por lo que podemos afirmar que hay una relación de dependencia entre la realización diaria del trabajo en relación al número de los docentes de infantil y de los de primaria y la entrega personal a su trabajo como profesional de la educación. Podemos por tanto señalar que existe una tendencia generalizada a considerar la realización diaria del trabajo como docente como alta y medianamente satisfactoria y que la entrega personal al trabajo como profesional de la educación les proporciona un nivel medio y alto de satisfacción.

Las otras dos variables de nuestro cuestionario de las que analizaremos el coeficiente de contingencia son la variable nº 11 y la nº 9.

Tabla nº 39. Contingencia entre Éxito general alcanzado en el trabajo y Nivel de autoestima alcanzado con el trabajo.

		9. El nivel de autoestima personal alcanzado con mi trabajo									
		Insatisfecho		Ligeramente Satisfecho		Medianamente satisfecho		Altamente Satisfecho		Total	
		INF	PRI	INF	PRI	INF	PRI	INF	PRI	INF	PRI
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo	Insatisfecho	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1
	Ligeramente satisfecho	1	0	2	3	3	2	1	0	7	5
	Medianamente satisfecho	0	0	0	3	20	28	12	12	32	43
	Altamente satisfecho	0	0	0	0	2	1	14	12	16	13
Total		2	0	2	7	25	31	27	24	56	62

Tabla nº40. Coeficiente de Contingencia. Realización diaria del trabajo y Entrega personal al trabajo.

		Valor
Coeficiente de contingencia		,715
N de casos válidos	INF	56
Coeficiente de Contingencia		,627
N de casos válidos	PRI	62

En el caso de los maestros de educación infantil, vemos cómo el valor de este coeficiente es de 0,715 y en primaria de 0,627, por lo que podemos afirmar que hay una relación de dependencia entre el nivel de autoestima personal alcanzado con el trabajo en relación al número de los docentes de infantil y de los de primaria y el éxito general alcanzado en el trabajo como profesional de la educación. Podemos por tanto señalar que existe una tendencia generalizada a considerar el nivel de autoestima personal alcanzado en el trabajo como docente como alta en primaria y medianamente satisfactoria en infantil y que el éxito general alcanzado en el trabajo como profesional de la educación les proporciona un nivel medio de satisfacción, tanto al grupo de maestros de infantil como al de primaria.

1.2.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

En esta dimensión se engloban los ítems referidos a una serie de aspectos relacionados con **la participación en el centro docente** y que a juicio de los datos obtenidos están íntimamente relacionados con la satisfacción profesional de los docentes.

Al analizar los datos proporcionados por los maestros de nuestro estudio, observamos que la mayoría de los ítems en esta dimensión alcanzan un nivel de satisfacción medio para ambos grupos. También podemos ver como el grado de satisfacción que experimentan los docentes es significativamente alto, en alguno de los ítems. Coincidiendo los resultados obtenidos en esta dimensión con investigaciones sobre satisfacción del profesorado (González Blasco y González Anelo, 1993; Zubieta y Susinos, 1992; Sevilla y Villanueva 2001; Torres, 2010; Marchesi 2004; Herranz-Bellido et al., 2007; Padrón Hernández, 1994; Díaz González y Barroso Osuna, 2008; De Frutos et al., 2007; Anaya y Suarez, 2007; Anaya, 2010, 2014).

Continuando con el análisis e interpretación de los resultados, comenzaremos en primer lugar analizando los datos que más destacan en esta dimensión del cuestionario, para a continuación hacer un comentario general de la información proporcionada por los restantes datos.

Al observar la tabla nº 41 en la que hemos recogido las frecuencias y porcentajes de nuestra investigación, vemos como destacan una serie de ítems que interpretaremos a continuación: el (ítem 21) *“La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro”*, el (ítem 24) *“La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo”* y del (ítem 27) *“La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan”* seleccionados respectivamente por el 45,2% de los maestros de educación primaria proporcionándoles una satisfacción alta.

De los datos aportados, podemos deducir que son unos maestros entregados a la buena práctica docente, que participan muy activamente en las reuniones de coordinación del centro para realizar conjuntamente las programaciones didácticas y que se reúnen para renovar los documentos de organización del centro que se enviarán a la inspección educativa formando parte de la Programación General Anual. De los cuales también forma parte el Plan de Atención a la Diversidad, donde quedará recogido entre otros aspectos el proceso y los criterios de elaboración de la AC, que vemos que sí consideran bastante importante realizarla. Los resultados obtenidos pueden deberse a que este curso 2015-16 se implantó en Educación Primaria la LOMCE, 2013 y como consecuencia ha tocado renovar los documentos de organización del centro.

Tabla nº41. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Participación en el centro.

2- SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DOCENTE		1		2		3		4	
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:		F	%	F	%	F	%	F	%
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).	INFANTIL	2	3,6	10	17,9	35	62,5	9	16,1
	PRIMARIA	4	6,5	10	16,1	34	54,8	14	22,6
20. La organización educativa de mi centro de trabajo.	INFANTIL	0		11	19,6	33	58,9	12	21,4
	PRIMARIA	0		7	11,3	39	62,9	16	25,8

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.	INFANTIL	1 1,8	10 17,9	32 57,1	13 23,2
	PRIMARIA	2 3,2	4 6,5	28 45,2	28 45,2
22. La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.	INFANTIL	0	8 14,3	41 73,2	7 12,5
	PRIMARIA	1 1,6	14 22,6	32 51,6	15 24,2
23. El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.	INFANTIL	14 25,0	23 41,1	18 32,1	1 1,8
	PRIMARIA	11 17,7	25 40,3	20 32,3	6 9,7
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.	INFANTIL	0	8 14,3	29 51,8	19 33,9
	PRIMARIA	2 3,2	12 19,4	20 32,3	28 45,2
25. La eficacia de las reuniones.	INFANTIL	0	19 33,9	31 55,4	6 10,7
	PRIMARIA	2 3,2	11 17,7	31 50,0	18 29
26. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.	INFANTIL	2 3,6	7 12,5	39 69,6	8 14,3
	PRIMARIA	0	12 19,4	32 51,6	18 29,0
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.	INFANTIL	1 1,8	12 21,4	29 51,8	14 25,0
	PRIMARIA	1 1,6	11 17,7	22 35,5	28 45,2
28. La participación en el claustro de profesores.	INFANTIL	1 1,8	7 12,5	31 55,4	17 30,4
	PRIMARIA	2 3,2	5 8,1	31 50,0	24 38,7
29. La participación en el Consejo Escolar.	INFANTIL	1 1,8	10 17,9	31 55,4	14 25,0
	PRIMARIA	5 8,1	7 11,3	35 56,5	15 24,2
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...ect).	INFANTIL	1 1,8	11 19,6	25 44,6	19 33,9
	PRIMARIA	4 6,5	7 11,3	34 54,8	17 27,4
31. El clima que percibo en mi centro de enseñanza	INFANTIL	3 5,4	9 16,1	25 44,6	19 33,9
	PRIMARIA	3 4,8	4 6,5	26 41,9	29 46,8
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.	INFANTIL	4 7,1	13 23,2	30 53,6	9 16,1
	PRIMARIA	4 6,5	22 35,5	26 41,9	10 16,1
33. La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.	INFANTIL	2 3,6	15 26,8	26 46,4	13 23,2
	PRIMARIA	3 4,8	12 19,4	33 53,2	14 22,6
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.	INFANTIL	0	11 19,6	32 57,1	13 23,2
	PRIMARIA	5 8,1	9 14,5	33 53,2	15 24,2
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.	INFANTIL	1 1,8	5 8,9	32 57,1	18 32,1
	PRIMARIA	1 1,6	6 9,7	26 41,9	29 46,8
36. La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.	INFANTIL	2 3,6	22 39,3	27 48,2	5 8,9
	PRIMARIA	7 11,3	26 41,9	21 33,9	8 12,9
37. La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.	INFANTIL	1 1,8	20 35,7	27 48,2	8 14,3
	PRIMARIA	8 12,9	25 40,3	21 33,9	8 12,9
38. La preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios de su hijo a.	INFANTIL	1 1,8	21 37,5	28 50,0	6 10,7
	PRIMARIA	5 8,1	25 40,3	24 38,7	8 12,9

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de las encuestas.

Siguiendo con la interpretación de los ítems destacados por proporcionar a los docentes un alto nivel de satisfacción, vemos cómo han seleccionado en el caso de educación infantil y de educación primaria el (ítem 24) “*La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo*” con el 33,9% y el 45,2%, el (ítem 28) “*La participación en el claustro de profesores*” con el 30,4% y 38,7%, el (ítem 30) “ *La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...ect)*” con el 33,9% y 27,4%, el (ítem 31) “*El clima que*

percibo en mi centro de enseñanza” con el 33,9% y 46,8%, y el (ítem 35) “El buen funcionamiento de mi centro docente” con el 32,1% y el 46,8%.

Del análisis de estos datos nos reafirmamos en la interpretación que hemos hecho de los datos anteriores y efectivamente son unos docentes altamente satisfechos con la participación en su centro de trabajo, nos confirman que los centros en los que desempeñan su función docente funcionan bien a lo cual se observa que colabora el buen clima que perciben en su centro de enseñanza. Con respecto al (ítem 31) el clima que perciben en su lugar de trabajo coinciden estos resultados con los aportados por otras investigaciones (Díaz González y Barroso Osuna, 2008; Jiang, 2005; Saiti, 2007) que afirman que el clima del centro de trabajo les proporciona un alto grado de satisfacción.

Si bien hemos visto hasta ahora como se han obtenido niveles de satisfacción altos en algunos de los ítems, la tendencia dominante de respuestas en esta dimensión, está establecida en torno a un nivel de la satisfacción media, tal y como podemos observar en el presente gráfico.

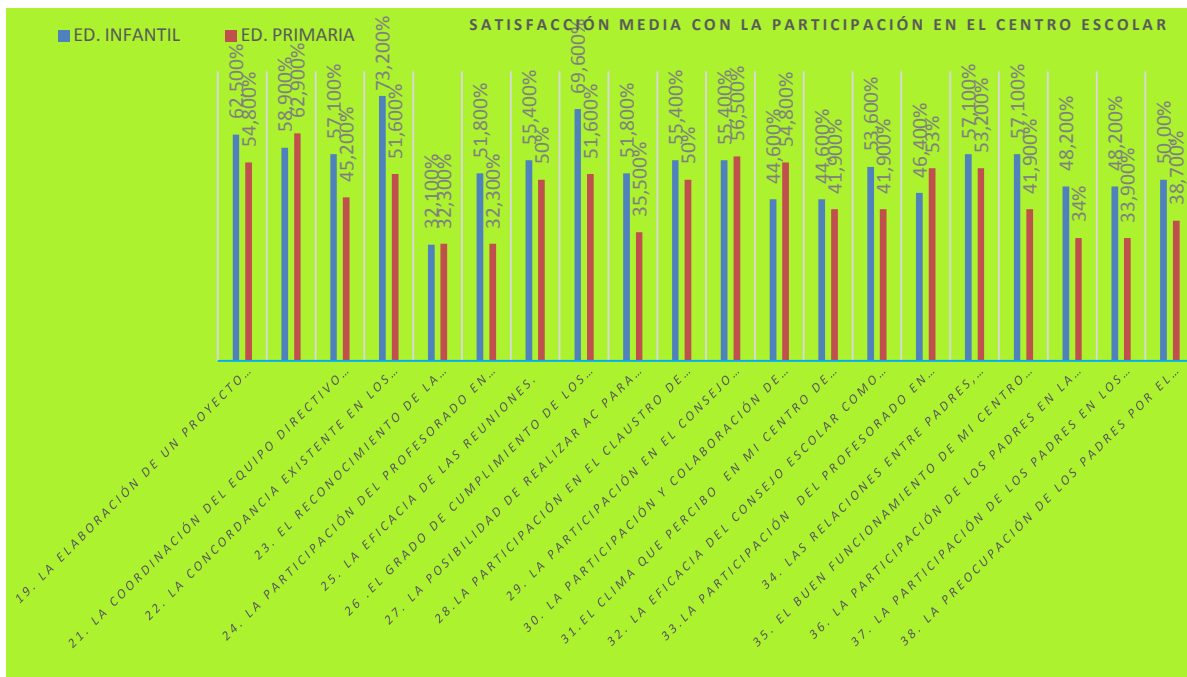


Figura nº 37. Porcentaje de satisfacción media con la participación en el centro escolar.

La interpretación más acorde con los datos obtenidos, nos lleva a considerar que los maestros de las dos Comarcas del norte de España estudiadas, lejos del malestar docente al que aluden algunas investigaciones (Esteve, 1995; González Lobato, 1988; Ortiz, 1995; Fernández Sánchez et al., 1993; Martínez Hernández, 1995; Guerra y Jiménez 2002, 2004; Prieto y Bermejo, 2006) manifiestan sentir un grado de satisfacción medio en general y alto en los ítems mencionados.

Con respecto a los porcentajes de insatisfacción encontrados, estos son más altos en el grupo de maestros de educación primaria, como observamos en la tabla nº 41, destacando: el (ítem 23) “*El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores*”, mostrándose insatisfechos el 25,0% y 17,7% de los maestros de infantil y primaria respectivamente, coincidiendo (Padrón Hernández, 1998; Sevilla y Villanueva, 2001; Torres González, 2010). Y los ítems (36 y 37) “*La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro y en los órganos de gobierno*”, señalado por el 11,3% y 12,9% de los maestros de primaria. Coincidiendo con (Caballero Martínez y Mata, 2002; Marchesi, et al., 2004, 2005, 2006), este último recoge en sus investigaciones que los profesores no se sienten respaldados por los padres y que estos no se implican lo suficiente, lo cual podía ser una de las condiciones más importantes para mejorar la calidad de la enseñanza de nuestro sistema educativo.

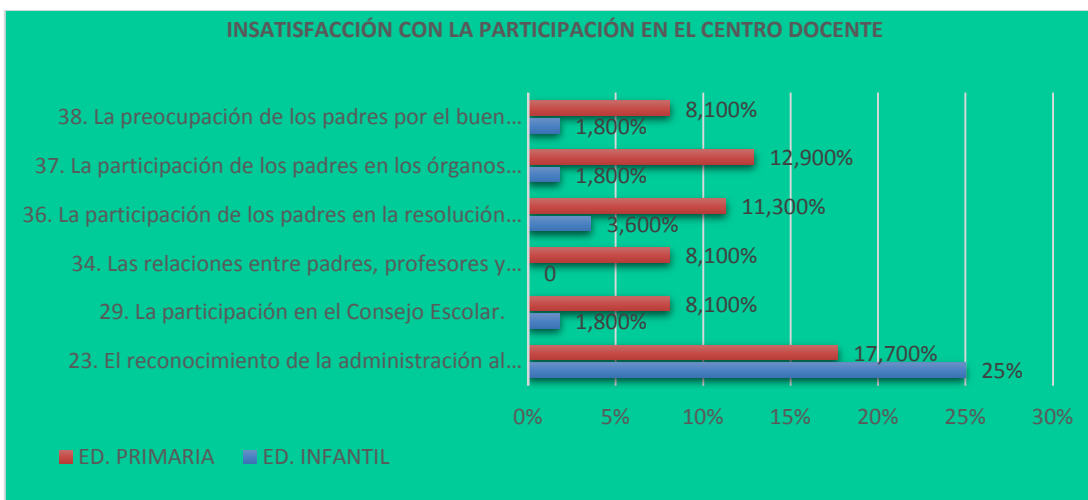


Figura nº 38. Porcentaje de insatisfacción con la participación en el centro docente.

1.2.3. Dimensión de interacciones sociales

Dentro de esta dimensión de **interacciones sociales**, la más amplia del cuestionario, por la cantidad de ítems que recoge, procederemos analizar los datos por apartados para tener una visión más detallada y específica de los resultados obtenidos. Comenzando por el análisis de la satisfacción del profesor con respecto al alumno.

1.2.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno

Al observar la tabla que presentamos a continuación, vemos como en **las interacciones que mantienen los docentes con sus alumnos** obtenemos en prácticamente la totalidad de los ítems la predominancia de resultados medios y altos. Observamos como los resultados de los maestros de infantil se agrupan en torno a una satisfacción alta en una proporción superior con respecto a los maestros de primaria, que por el contrario obtienen mejores resultados que los de educación infantil en torno a la satisfacción media.

Tabla nº 42 Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor- alumno.

3- SATISFACCIÓN CON LAS INTERACCIONES SOCIALES		1		2		3		4	
Satisfacción del profesor con respecto al alumno									
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:		F	%	F	%	F	%	F	%
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	INFANTIL	0		3	5,4	23	41,1	30	53,6
	PRIMARIA	2	3,2	9	14,5	31	50,0	20	32,3
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	INFANTIL	1	1,8	11	19,6	22	39,3	22	39,3
	PRIMARIA	7	11,3	7	11,3	35	56,5	13	21,0
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	INFANTIL	0		1	1,8	23	41,1	32	57,1
	PRIMARIA	0		4	6,5	39	62,9	19	30,6
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	INFANTIL	0		7	12,5	30	53,6	19	33,9
	PRIMARIA	1	1,6	11	17,7	37	59,7	13	21,0
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	INFANTIL	0		6	10,7	30	53,6	20	35,7
	PRIMARIA	0		16	25,8	32	51,6	14	22,6
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	INFANTIL	0		5	8,9	34	60,7	17	30,4
	PRIMARIA	2	3,2	8	12,9	34	54,8	18	29,0
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	INFANTIL	0		3	5,4	35	62,5	18	32,1
	PRIMARIA	1	1,6	13	21,0	36	58,1	12	19,4
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos.	INFANTIL	0		6	10,7	28	50,0	22	39,3
	PRIMARIA	2	3,2	11	17,7	35	56,5	14	22,6
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	INFANTIL	0		7	12,5	27	48,2	22	39,3
	PRIMARIA	1	1,6	8	12,9	34	54,8	19	30,6
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	INFANTIL	0		5	8,9	26	46,4	25	44,6
	PRIMARIA	1	1,6	9	14,5	29	46,8	23	37,1

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	INFANTIL	0	0	23	41,1	33	58,9
	PRIMARIA	0	2	3,2	33	53,2	27

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

Siguiendo con la interpretación de los ítems destacados por proporcionar a los docentes un alto nivel de satisfacción, vemos cómo han seleccionado en el caso de educación infantil y de educación primaria el (ítem 24) “*La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo*” con el 33,9% y el 45,2%, el (ítem 28) “*La participación en el claustro de profesores*” con el 30,4% y 38,7%, el (ítem 30) “ *La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...ect)*” con el 33,9% y 27,4%, el (ítem 31) “*El clima que percibo en mi centro de enseñanza*” con el 33,9% y 46,8%, y el (ítem 35) “*El buen funcionamiento de mi centro docente*” con el 32,1% y el 46,8%.

En la tabla nº 42 comprobamos como se agrupan los porcentajes de ambos grupos en el valor 4, satisfacción alta. Si nos fijamos detalladamente observamos como se aprecia un nivel de satisfacción significativamente más alto en los maestros de educación infantil en la mayor parte de ítems, destacando sobre todo el (ítem 49) “*En general la relación que tengo con mis alumnos*”, seguido muy de cerca por el (ítem 41) “*El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as*” y el (ítem 39) “*El nivel de participación de los alumnos en mis clases*”. Y al mismo tiempo comprobamos en este caso que para la obtención de un nivel de satisfacción alta del profesorado respecto a las interacciones con sus alumnos, prima lo relacionado con el ámbito socioafectivo sobre los demás.

En el gráfico nº 39 que presentamos a continuación observamos lo comentado en el párrafo anterior y al mismo tiempo vemos como convergen los porcentajes de los maestros de infantil y primaria en torno al (ítem 44) “*El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases*”. Es decir para los maestros de educación infantil y primaria el interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de sus clases les aporta

un nivel similar de satisfacción alta. De cerca le siguen el (ítem48) “La exigencia a cada alumno según sus posibilidades” y el (ítem 47) “La atención individualizada a cada uno de los alumnos”.

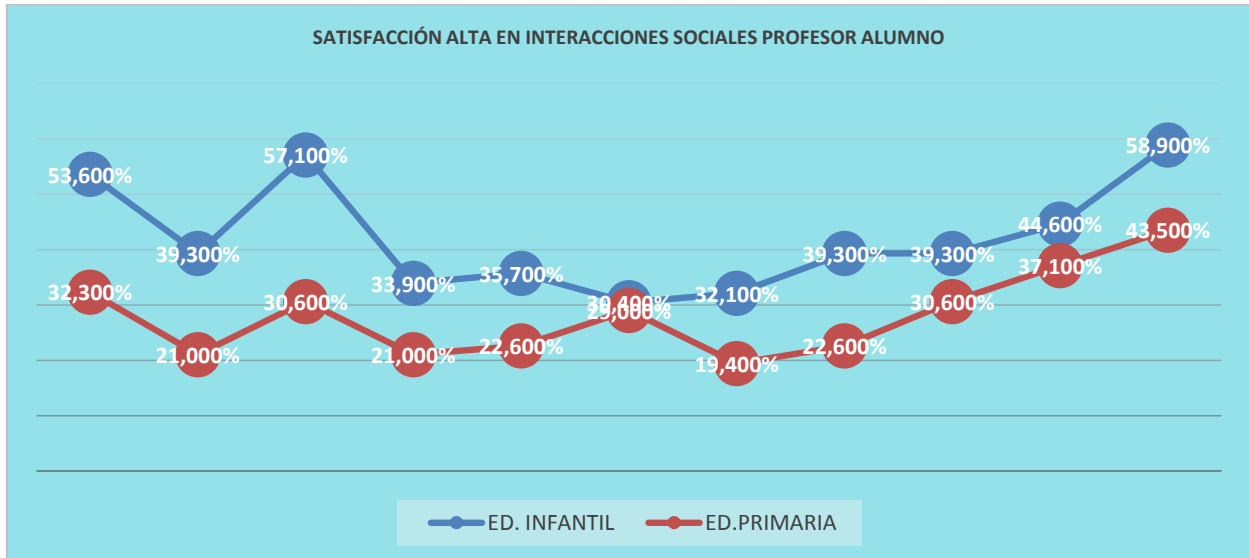


Figura nº 39. Satisfacción alta en interacciones profesor-alumno.

En el caso del nivel de satisfacción media detectado podemos comprobar en el grafico nº 40 elaborado que predominan en más de la mitad de los casos los porcentajes de los maestros de primaria sobre los de infantil. De esto deducimos que ambos grupos de maestros manifiestan sentir un nivel de satisfacción medio y un nivel de satisfacción alto que a la vista está, es superior en infantil.

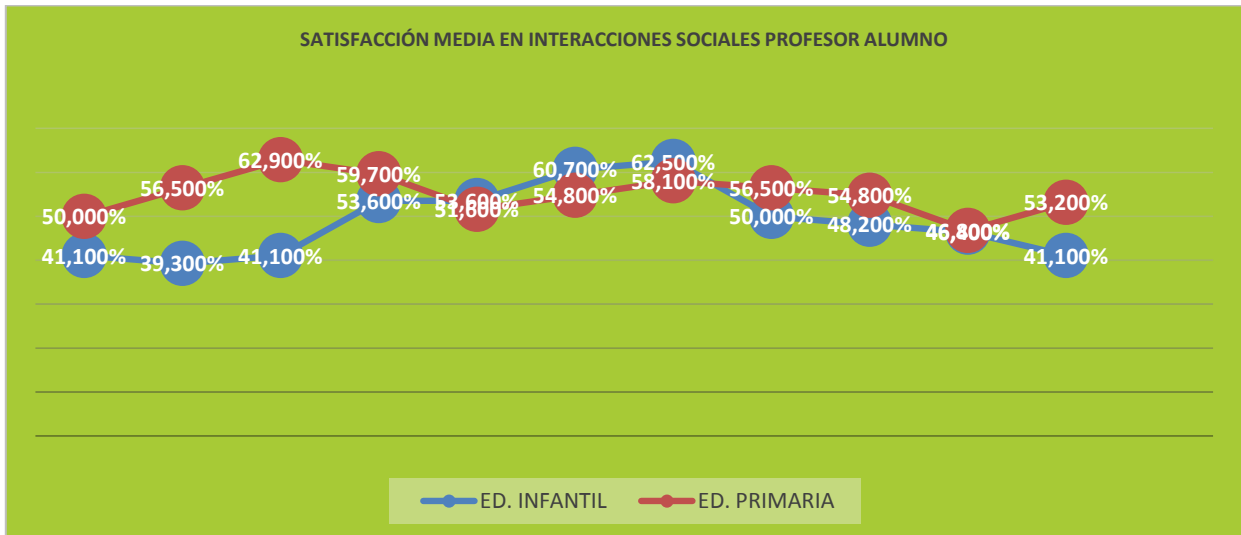


Figura nº40. Satisfacción media en interacciones profesor-alumno.

Al fijarnos más detalladamente vemos de nuevo como convergen los porcentajes señalados por ambos grupos de maestros en el (ítem 48) *“La exigencia a cada alumno según sus posibilidades”*. Que la exigencia a cada alumno a su nivel de desarrollo de lugar a un nivel de satisfacción media, puede deberse a que si exigis a los alumnos en base a sus posibilidades, que no avancen todos los alumnos a la par no dará lugar a la desesperación del maestro y no tendrá lugar la insatisfacción con respecto al avance lento del alumnado.

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos hemos encontrado similitud con los resultados de investigaciones sobre satisfacción del profesorado en donde se observa una satisfacción media y alta con respecto a las interacciones entre profesor alumno (CIS, 1984; Zubieta y Susinos, 1992; Esteve, 1995; Herranz-Bellido et al., 2007; De Frutos et al., 2007; Torres González, 2010).

En cuanto a los índices de insatisfacción apreciados podemos afirmar que en el caso de educación infantil, en la mayoría de los ítems es inapreciable, sólo se detecta significativamente para ambos grupos en el (ítem 40) *“El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro”* con el 1,8% en infantil y el 11,3% en primaria.

Después de comentar estos primeros resultados, vamos a intentar conocer las posibles relaciones existentes entre una de las máximas de la educación de calidad, la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción con las interacciones entre profesor y alumnos. Para averiguar estas relaciones vamos a utilizar el coeficiente de correlación de Pearson, que es un índice estadístico que mide la relación lineal entre dos variables y es independiente de la escala de medida de las variables.

Los valores que alcanza este coeficiente van del -1 al 1 y como señalan Gil, Rodríguez y García (1995:138-140) el signo nos va a determinar el sentido de la covariación entre ambas variables: si es positivo covarían en el mismo y si es negativo en sentido contrario, mientras que el valor establece la relación, estableciendo el valor de 1 una correlación lineal perfecta y el 0 ausencia de relación lineal entre ambas variables.

Bisquerra (1987) propuso la segmentación entre los polos establecidos para este coeficiente, estableciendo una serie de gradientes de correlación que podrían resumirse en un coeficiente de 1 indicaría una correlación perfecta; 1— 0,8 indicaría una correlación muy alta; 0,8 — 0,6 indicaría una correlación alta; 0,6 — 0,4 indicaría una correlación moderada; 0,4 — 0,2 indicaría una correlación baja; 0,2 — 0 nos mostraría una correlación muy baja; mientras que el 0 señalaría una correlación nula (Bisquerra, 1987:189).

Para proceder a analizar estas correlaciones hemos introducido los valores de cada una de las variables objeto de análisis en el paquete informático SPSS 21. Una vez cargados los datos en el programa hemos ido analizar datos, seleccionamos correlaciones Bivariadas y dentro de estas elegimos la opción de estadísticos: medias y desviaciones típicas y a continuación el coeficiente de correlación de Pearson. Estos resultados han sido recogidos en la tabla nº 43 de doble entrada que presentamos.

Tabla nº 43. Correlaciones entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Infantil.

INFANTIL	Coefficiente de correlación de Pearson (r)	Significación
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	0,437**	0,00
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	0,322*	0,01
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	0,437**	0,00
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	0,404**	0,00
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	0,432**	0,00
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	0,535**	0,00
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	0,388**	0,00
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	0,608**	0,00
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	0,738**	0,00
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	0,498**	0,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01(bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Nuestras hipótesis de partida son:

H₀: No existe relación entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

H₁: Existe relación entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

En primer lugar comenzaremos por señalar que según los datos mostrados en la tabla nº43 donde están recogidos los datos de los maestros de educación infantil, podemos afirmar que en todos los casos el nivel de significación p es inferior a 0,05 por lo que se descarta la hipótesis nula de no asociación entre la atención individualizada proporcionada y las interacciones entre profesor y alumnos. Es decir; observamos que efectivamente hay relación entre la atención individualizada proporcionada a los alumnos y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

Para el caso del nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro la significación es del 0,01 por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo alfa de error menor al 0,01. Con lo que podemos decir que la colaboración de los alumnos en los

proyectos de centro incide en los niveles de satisfacción que proporcionan las interacciones entre profesor y alumnos.

Para el resto de los casos también podemos rechazar la hipótesis nula y por tanto decir que existe una relación entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y las interacciones entre profesor y alumnos ya que el riesgo alfa de equivocarnos es en torno al 0,00. Con estos datos podemos afirmar que efectivamente existe relación moderada entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y el nivel de satisfacción que proporcionan las interacciones entre profesor y alumnos.

Desglosando los datos vemos como las correlaciones obtenidas en todos los casos son de signo positivo, por lo que podemos afirmar que las dimensiones estudiadas covarían en un mismo sentido (Gil, Rodríguez y García, 1995).

Observamos como los coeficientes obtenidos en la mayoría de los casos según Bisquerra (1987) nos señalan una correlación moderada entre la atención individualizada facilitada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos, exceptuando el caso de la exigencia a cada alumno según sus posibilidades, otra de las máximas de una educación de calidad, donde la correlación entre la atención individualizada facilitada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos es alta. Por último decir que en el caso del nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro el coeficiente de correlación de Pearson nos indica que efectivamente hay una correlación, entre la atención individualizada facilitada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos aunque esta sea baja.

De lo dicho hasta ahora podemos afirmar que hemos encontrado en general unas relaciones moderadas entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos en el caso de los maestros de educación infantil proporcionando a los docentes una satisfacción moderada y que la

variable que le da mayor grado de satisfacción es la exigencia a cada alumno según sus posibilidades.

Llegados a este punto hemos de comentar algo curioso respecto a los resultados obtenidos por los maestros de educación primaria. Recordemos que en este apartado de la dimensión de interacciones sociales entre profesores y alumnos, los maestros de infantil habían obtenido una satisfacción alta y los de primaria una satisfacción media.

Tabla nº 44. Correlaciones entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Primaria.

PRIMARIA	Coefficiente de correlación de Pearson (r)	Significación
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	0,304*	0,01
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	0,192	0,13
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	0,284*	0,02
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	0,312*	0,01
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	0,513**	0,00
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	0,449**	0,00
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	0,561**	0,00
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	0,292*	0,02
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	0,641**	0,00
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	0,395**	0,00

** La correlación es significativa al nivel 0,01(bilateral). *La correlación es significante al nivel 0,05(bilateral).

Comenzaremos señalando que según los datos mostrados en la tabla nº 44 donde están recogidos los datos de los maestros de educación primaria, podemos afirmar que en la mayoría de los casos exceptuando uno, el nivel de significación p es inferior a 0,05 por lo que se descarta la hipótesis nula de no asociación entre la atención individualizada proporcionada y las interacciones entre profesor y alumnos. Por lo que diremos que efectivamente hay relación entre la atención individualizada proporcionada a los alumnos y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

Para los casos del nivel de participación de los alumnos en las clases y el grado de cumplimiento de los derechos y deberes, la significación es del 0,01 por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo alfa de error menor al 0,01. Respecto al grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as y la realización de las actividades planteadas por parte de los alumnos la significación es del 0,02 por lo que se rechaza la hipótesis nula con un riesgo alfa de error menor al 0,02. De estos datos podemos afirmar que el nivel de participación

de los alumnos en las clases, el grado de cumplimiento de los derechos y deberes, el grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as y la realización de las actividades planteadas por parte de los alumnos incide en los niveles de satisfacción que proporcionan las interacciones entre profesor y alumnos aunque en primaria a diferencia del caso de los docentes de educación infantil la correlación entre la atención individualizada facilitada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos sea baja.

En el resto de casos excepto en uno, también podemos rechazar la hipótesis nula y por tanto afirmar que existe una relación entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y las interacciones entre profesor y alumnos ya que el riesgo alfa de equivocarnos es en torno al 0,00. Es decir; que en los casos del nivel de colaboración de los alumnos en las clases, el interés mostrado por los alumnos en las explicaciones y la dedicación de los alumnos a las asignaturas afirmamos que la relación entre la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos es moderada.

Lo que llamó nuestra atención fue que en el caso del nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro (ítem 40), el nivel de significación p es superior a 0,05 por lo que en este caso se acepta la hipótesis nula de no asociación entre la atención individualizada proporcionada y las interacciones entre profesor y alumnos. Por lo que diremos que en este caso no hay correlación entre la atención individualizada facilitada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos. Es decir el nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro en el caso del profesorado de educación primaria es el que les proporciona a estos docentes un mayor grado de insatisfacción.

Esto puede deberse pese a que los resultados obtenidos en esta variable confirman en el caso de primaria un nivel de satisfacción media, también se observa que el nivel de insatisfacción seleccionado es bastante significativo alcanzando un valor de 11,3 % de los encuestados. Por lo que afirmamos que el nivel de colaboración de los alumnos en los

proyectos del centro es el que les proporciona a los docentes de educación primaria menor grado de satisfacción.

Desglosando los datos vemos como las correlaciones obtenidas en todos los casos son de signo positivo, por lo que podemos afirmar que las dimensiones estudiadas covarían en un mismo sentido (Gil, Rodríguez y García, 1995).

Observamos como los coeficientes obtenidos en la mayoría de los casos según Bisquerra (1987) nos señalan una correlación baja, exceptuando el nivel de colaboración de los alumnos en las clases, la dedicación a las asignaturas y el interés mostrado por los alumnos en las explicaciones donde la correlación entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción proporcionada por las interacciones entre profesor y alumnos es moderada.

De lo dicho hasta ahora podemos afirmar que hemos encontrado en general unas relaciones bajas y moderadas entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos en el caso de los maestros de primaria, que la variable que le da mayor grado de satisfacción es la exigencia a cada alumno según sus posibilidades al igual que a los docentes de infantil y que la que menos satisfacción les proporciona a los docentes de primaria es el nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.

Después de estos resultados obtenidos se despertó nuestra curiosidad por conocer las posibles relaciones existentes entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Elegimos de nuevo el coeficiente de correlación de Pearson ya que es uno de los coeficientes para estudiar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla 45. Correlaciones entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Infantil.

INFANTIL	Coeficiente de correlación de Pearson		Significación	
	ANS	ESTR	ANS	ESTR
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional.		0,863**		0,00
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.	0,863**		0,00	
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	-0,403**	-0,365**	0,00	0,00
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	-0,265*	-0,262	0,04	0,051
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	0,013	-0,042	0,923	0,760
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	-0,343**	-0,412**	0,01	0,00
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	-0,183	-0,126	0,176	0,354
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	-0,347**	-0,302*	0,00	0,02
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	-0,163	-0,202	0,229	0,136
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	-0,292*	-0,275*	0,02	0,04
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	-0,081	-0,113	0,552	0,406
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	-0,076	-0,139	0,578	0,306
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	-0,097	-0,099	0,476	0,466

** La correlación es significativa al nivel 0,01(bilateral). *La correlación es significativa al nivel 0,05(bilateral).

Nuestras hipótesis de partida son:

H₀: No existe relación entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

H₁: Existe relación entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos.

De nuevo observamos como si existe una relación lineal entre las variables observadas en el caso de los maestros de educación infantil, de hecho podemos afirmar que la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos correlacionan significativamente (0,00; 0,04; 0,01; 0,00; 0,02) en 5 variables en el caso de la ansiedad y las interacciones y en 4 variables (0,00; 0,00; 0,02; 0,04) en el caso del estrés y las interacciones.

No obstante observamos que esta es baja en la mayoría de los casos y lo hace de manera inversa (-0,265*, -0,343**, -0,347**, -0,292*, -0,365**, -0,302*, -0,275*), es decir que aunque debemos descartar la relación causal entre las mismas, si parece que cuanto mayor ansiedad y estrés se posee se da menor satisfacción entre las interacciones entre profesores y alumnos (señalamos que el índice es bajo en estas variables). De esto

deducimos que cuando es bajo el nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro, si no se cumplen los derechos y los deberes de los alumnos, cuando los alumnos no muestran interés en las explicaciones y si los alumnos no realizan las actividades se da ansiedad en los docentes de educación infantil. Y que cuando es bajo el nivel de participación de los alumnos en las clases, si los alumnos no muestran interés en las explicaciones y cuando los alumnos no realizan las actividades se da estrés en los docentes de educación infantil y por consiguiente ante estas situaciones los maestros muestran un nivel de insatisfacción aunque esta sea baja con las interacciones entre profesor y alumnos al producirse en ellos ansiedad y estrés.

Por otro lado sí encontramos relación moderada en sentido inverso en (-0,403**; -0,412**) por lo que podemos afirmar que cuando no participan los alumnos (ítem 39) se aprecia ansiedad y cuando no se cumplen los derechos y deberes (ítem 42) se aprecia estrés. También podemos ver que la correlación es muy alta entre ansiedad y estrés que covarían en el mismo sentido (0,863**; 0,863**) (Gil, Rodríguez y García, 1995). De esto deducimos que cuando los alumnos no participan y cuando no se cumplen los derechos y deberes de los alumnos se da un nivel de insatisfacción moderado con las interacciones entre profesor y alumnos al experimentar los docentes en el primer caso ansiedad y en el segundo caso estrés.

A continuación comentaremos los resultados obtenidos en el caso de los maestros de educación primaria recogidos en la siguiente tabla nº 46.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla 46. Correlaciones entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos. Primaria.

PRIMARIA	Coeficiente de correlación de Pearson		Significación	
	ANS	ESTR	ANS	ESTR
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional.		0,818**		0,00
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.		0,818**	0,00	
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	0,126	-0,001	0,331	0,993
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	0,047	0,010	0,714	0,939
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	-0,002	-0,176	0,990	0,172
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	0,028	-0,106	0,831	0,414
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	-0,059	-0,259*	0,651	0,04
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	-0,061	.0087	0,637	0,500
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	-0,049	-0,200	0,707	0,119
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	0,163	-0,014	0,206	0,916
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	-0,204	-0,306*	0,111	0,01
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	0,029	-0,005	0,822	0,967
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	0,064	-0,028	0,619	0,826

** La correlación es significativa al nivel 0,01(bilateral). *La correlación es significante al nivel 0,05(bilateral).

De nuevo observamos diferencias con respecto a los resultados de los maestros de educación infantil, en este caso sólo se aprecia una relación lineal entre 2 de las variables observadas en el caso del estrés y las interacciones. Por lo que afirmamos que el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos correlacionan significativamente (0,04; 0,01). No obstante observamos que esta es baja en ambos casos y lo hace de manera inversa (-0,259*, -0,306*) y aunque debemos descartar la relación causal entre las mismas, si parece que cuanto mayor estrés se posee se da menor satisfacción entre las interacciones entre profesores y alumnos (señalamos que el índice es bajo en estas variables). Por otro lado si encontramos relación muy alta entre ansiedad y estrés que covarían en el mismo sentido (0,818**; 0,818**) (Gil, Rodríguez y García, 1995). De esto deducimos que cuando los alumnos no respetan las normas del aula (ítem 43) y cuando el profesor no puede proporcionar una atención individualizada (ítem 47) se aprecia estrés en los docentes y por consiguiente se da un nivel de insatisfacción bajo con las interacciones entre profesor y alumnos al experimentar los docentes estrés en el caso de educación primaria.

1.2.3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

En este apartado de la dimensión de **interacciones sociales**, que los docentes **mantienen entre sí** podemos ver en la tabla nº 47 elaborada al efecto, que los valores tienden agruparse en la mayoría de los ítems en torno al valor 3 que nos indica el predominio de un grado de satisfacción media en ambos grupos. Con respecto a los ítems que nos proporcionan información sobre una alta satisfacción (valor 4), apreciamos valores superiores en los maestros de primaria.

Tabla nº47. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor - compañeros de profesión.

3- SATISFACCIÓN CON LAS INTERACCIONES SOCIALES		1		2		3		4	
Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión									
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:		F	%	F	%	F	%	F	%
50.El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.	INFANTIL	0		7	12,5	36	64,3	13	23,2
	PRIMARIA	0		10	16,1	34	54,8	18	29,0
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.	INFANTIL	0		5	8,9	37	66,1	14	25,0
	PRIMARIA	0		7	11,3	28	45,2	27	43,5
52.La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.	INFANTIL	6	10,7	21	37,5	21	37,5	8	14,3
	PRIMARIA	1	1,6	23	37,1	31	50,0	7	11,3
53.La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo.	INFANTIL	0		4	7,1	37	66,1	15	26,8
	PRIMARIA	0		6	9,7	34	54,8	22	35,5
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.	INFANTIL	4	7,1	9	16,1	27	48,2	16	28,6
	PRIMARIA	1	1,6	15	24,2	27	43,5	19	30,6
55.La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.	INFANTIL	1	1,8	11	19,6	33	58,9	11	19,6
	PRIMARIA	0		9	14,5	35	56,5	18	29,0
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.	INFANTIL	0		8	14,3	35	62,5	13	23,2
	PRIMARIA	0		9	14,5	31	50,0	22	35,5
57.El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.	INFANTIL	3	5,4	10	17,9	30	53,6	13	23,2
	PRIMARIA	0		9	14,5	32	51,6	21	33,9
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.	INFANTIL	0		1	1,8	29	51,8	26	46,4
	PRIMARIA	0		3	4,8	21	33,9	38	61,3
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.	INFANTIL	0		8	14,3	30	53,6	18	32,1
	PRIMARIA	0		5	8,1	32	51,6	25	40,3
60.El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.	INFANTIL	0		6	10,7	37	66,1	13	23,2
	PRIMARIA	0		7	11,3	36	58,1	19	30,6
61.La preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.	INFANTIL	0		7	12,5	33	58,9	16	28,6
	PRIMARIA	0		7	11,3	37	59,7	18	29,0
62.La relación profesional que mantengo con el director del centro.	INFANTIL	0		3	5,4	24	42,9	29	51,8
	PRIMARIA	0		4	6,5	20	32,3	38	61,3
63. En general la relación que tengo con mis compañeros de	INFANTIL	0		2	3,6	30	53,6	24	42,9

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

trabajo.	PRIMARIA	0	0	27 43,5	35 56,5
----------	----------	---	---	---------	---------

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

Observamos que los ítems en los que predomina un porcentaje de satisfacción alta en primaria con respecto a infantil son el (ítem 50) “El reconocimiento que poseo entre mis compañeros”, el (ítem 51) “La ayuda que recibo de los demás profesores”, el (ítem 53) “La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo”, el (ítem 54) “Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar”, el (ítem 55) “La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro”, el (ítem 56) “El clima de trabajo que predomina entre los compañeros”, el (ítem 57) “El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa” y el (ítem 60) “El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor”, superando la mitad de la muestra de ítems.

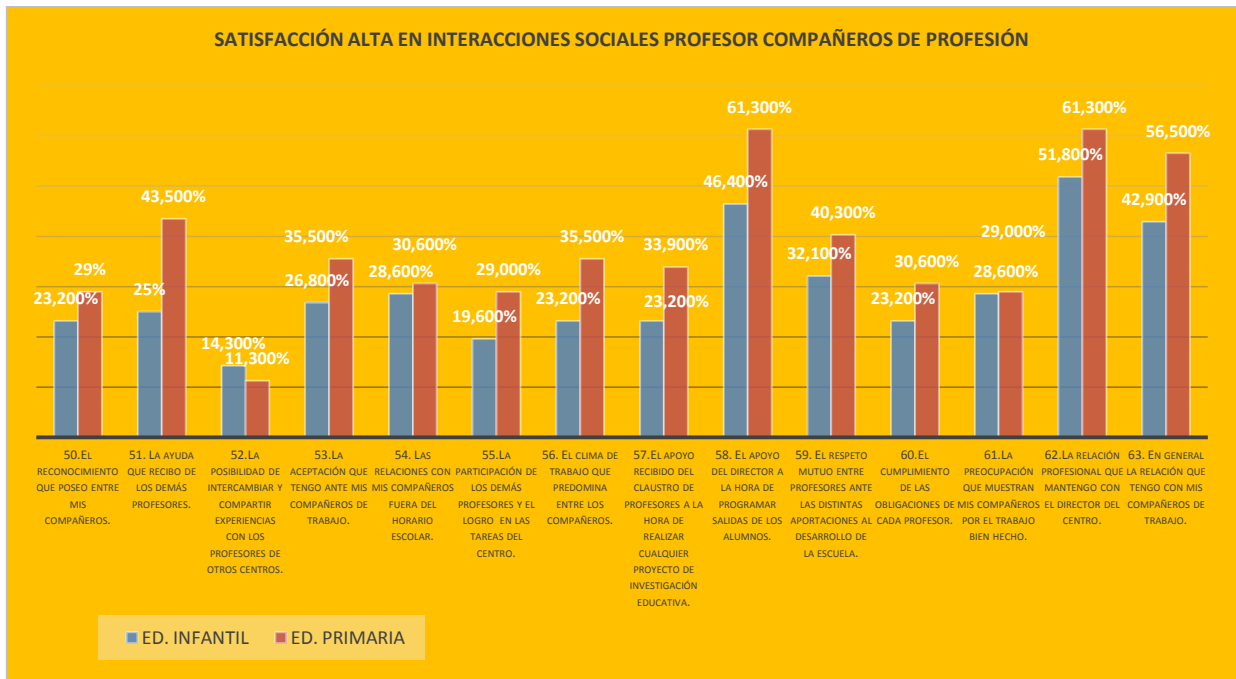


Figura nº 41. Satisfacción alta en interacciones profesor-compañeros de profesión.

En la gráfica nº 41 se observa también como ambos grupos de maestros experimentan un nivel de satisfacción alto destacando entre otros, el (ítem 58) “El apoyo del director a

la hora de programar salidas de los alumnos”, en el (ítem 62) “La relación profesional que mantengo con el director del centro” y en el (ítem 63) “En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo” el resultado de este último ítem coincide con Anaya y Suarez, (2007) , también se encontraron coincidencias con (Sevilla y Villanueva, 2001; Díaz González y Barroso Osuna 2008; Zubieta y Susinos, 1992), que obtuvieron una satisfacción alta en relaciones con el equipo directivo y con los superiores respectivamente.

Respecto a los niveles de satisfacción media, gráfica n° 42, observamos que las interacciones entre compañeros, tanto en infantil como en primaria les proporciona principalmente un nivel de satisfacción media. Estos resultados encontrados son semejantes a los de una serie de investigaciones que citamos a continuación (Zubieta y Susinos, 1992; Esteve, 1995; Padrón Hernández, 1994; Sevilla y Villanueva, (2001); Torres González, 2010).

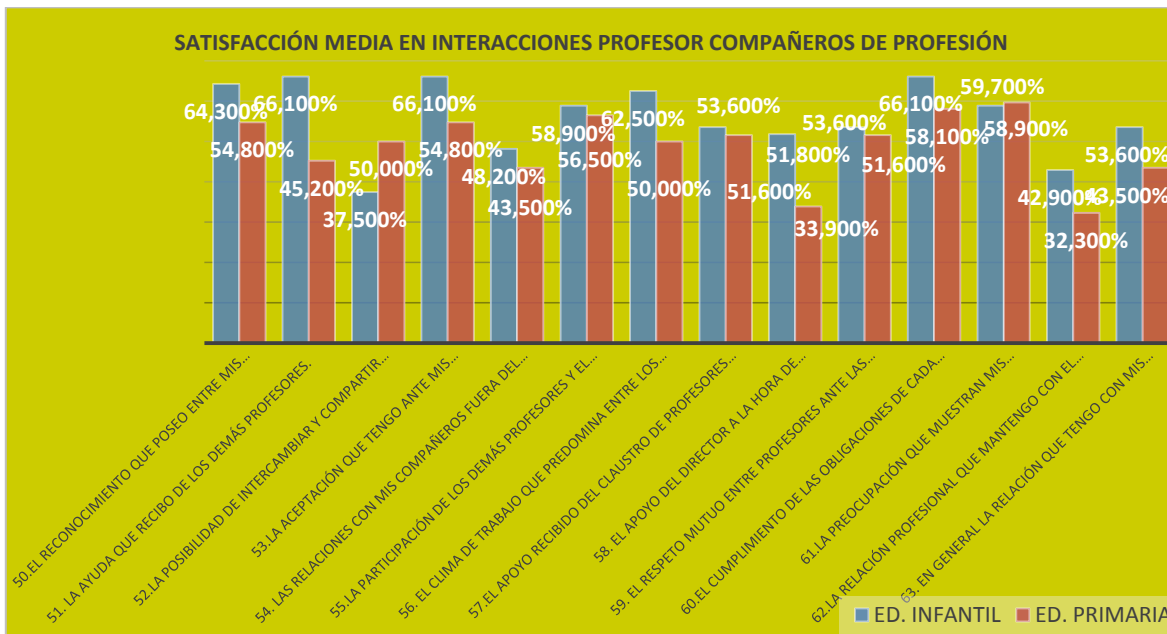


Figura n° 42 Satisfacción media en interacciones profesor-compañeros de profesión.

Por último comentar que se aprecia insatisfacción por el 10,7% de maestros de infantil, en el (ítem 52) “*La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros*”, (Tórres González, 2010). Lo que puede ser debido a la falta de disponibilidad de horario para estas actividades, ya que la docencia ocupa la mayoría del horario lectivo y con los recortes experimentados en educación desde los inicios de la crisis, en las horas de libre disposición se da apoyo a los alumnos al haber menos maestros de educación especial.

1.2.3.3. Satisfacción del profesor con los padres

En esta apartado de la dimensión de interacciones o **relaciones sociales que los docentes mantienen con los padres**, los datos, tabla nº están agrupados en torno al nivel de satisfacción media tanto en el caso de los maestros de educación infantil como en el de educación primaria. Se aprecia que están más satisfechos los maestros de educación infantil ya que el porcentaje de respuestas en torno al valor 3 (satisfacción media), es superior. Lo mismo ocurre con el nivel de satisfacción alta en los que el grupo de maestros de infantil obtienen porcentajes de respuesta más altos.

Tabla nº 48. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor-padres.

3- SATISFACCIÓN CON LAS INTERACCIONES SOCIALES		1		2		3		4	
Satisfacción del profesor con los padres									
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:		F	%	F	%	F	%	F	%
64. El respeto de los padres por los profesores del centro.	INFANTIL	1	1,8	10	17,9	35	62,5	10	17,9
	PRIMARIA	4	6,5	16	25,8	34	54,8	8	12,9
65. Las relaciones entre padres y profesores .	INFANTIL	0		12	21,4	35	62,5	9	16,1
	PRIMARIA	3	4,8	17	27,4	36	58,1	6	9,7
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.	INFANTIL	0		13	23,2	37	66,1	6	10,7
	PRIMARIA	3	4,8	24	38,7	30	48,4	5	8,1
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.	INFANTIL	1	1,8	14	25,0	38	67,9	3	5,4
	PRIMARIA	5	8,1	30	48,4	22	35,5	5	8,1
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.	INFANTIL	0		11	19,6	38	67,9	7	12,5
	PRIMARIA	2	3,2	24	38,7	26	41,9	10	16,1
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares de su hijo.	INFANTIL	0		10	17,9	36	64,3	10	17,9
	PRIMARIA	4	6,5	22	35,5	28	45,2	8	12,9
70. El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos.	INFANTIL	0		5	8,9	24	42,9	27	48,2
	PRIMARIA	4	6,5	14	22,6	21	33,9	23	37,1
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos.	INFANTIL	0		3	5,4	31	55,4	22	39,3
	PRIMARIA	3	4,8	13	21,0	35	56,5	11	17,7
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.	INFANTIL	0		7	12,5	29	51,8	20	35,7

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

	PRIMARIA	5	8,1	18	29,0	30	48,4	9	14,5
73. En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.	INFANTIL	1	1,8	5	8,9	30	53,6	20	35,7
	PRIMARIA	3	4,8	12	19,4	33	53,2	14	22,6

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas.

Se aprecia en alguno de los ítems un nivel de satisfacción alto a destacar en el caso de educación infantil: (Ítem 70) “El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos” seleccionado por el 48,2%, el (ítem 71) “Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos” por el 39,3%, el (ítem 72) “La participación de los padres en las reuniones celebradas” por el 35,7% y el (ítem73) “En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos” por el 35,7%.

En el caso de los maestros de educación primaria nos dicen sentir un nivel de satisfacción alta en el (ítem 70) que alude al número de reuniones celebradas con los padres, seleccionado por un 37,1% de los maestros participantes.

A continuación veremos en la gráfica nº 43 que presentamos como la tendencia de los porcentajes de respuestas de los maestros de educación infantil y de educación primaria, se agrupan mayoritariamente en torno a un nivel de satisfacción media en relación a las interacciones mantenidas con los padres de sus alumnos.

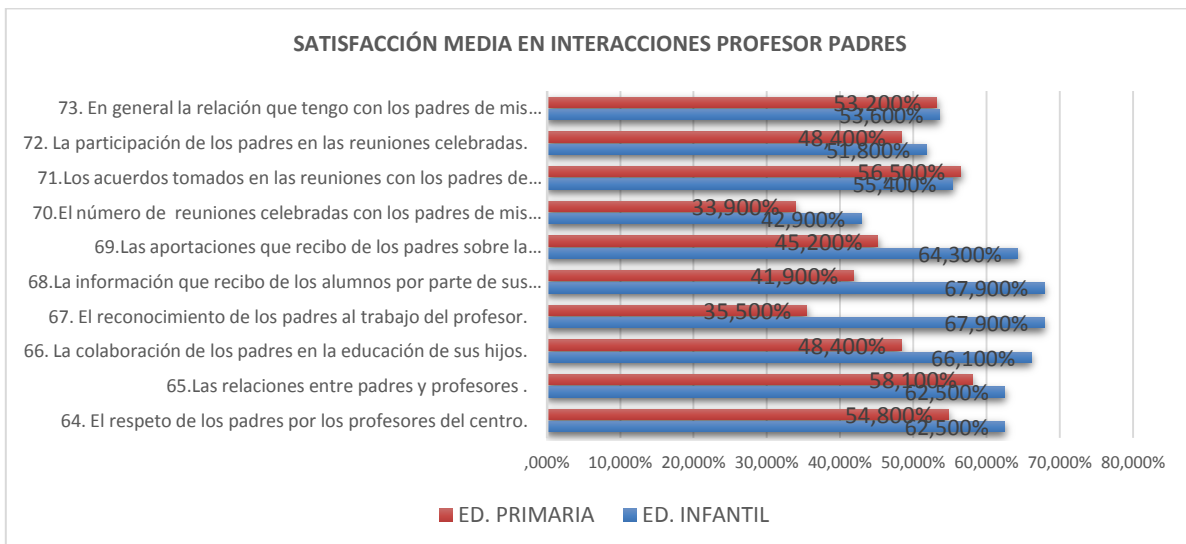


Figura nº 43. Satisfacción media en interacciones profesor-padres.

Si bien el grado de satisfacción alcanzado por ambos grupos de maestros, es media, si se aprecian ciertos niveles de insatisfacción que son más significativos en el grupo de primaria. Sobre todo en el (ítem 67) “*El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor*” con el 8,1% y en el (ítem72) “*La participación de los padres en las reuniones celebradas*” con el 8,1%.

Como dato a destacar respecto a los dos grupos participantes decir que en este apartado de la dimensión de interacciones sociales entre profesores y los padres, los docentes se muestran ligeramente satisfechos en el (ítem 66) “*La colaboración de los padres en la educación de sus hijos*” con el 23,2% y el 38,7%. De estos datos podemos decir que en nuestro estudio las relaciones entre padres y profesores son satisfactorias, no coincidiendo con investigaciones como (González Blasco, 1993) y (Pérez ,1997).

1.2.3.4 Satisfacción del profesor con la administración

En este último apartado correspondiente a la dimensión de **interacciones con la administración educativa**, podemos decir que si en las otras dimensiones y apartados del cuestionario, había una predominancia de satisfacción media y en alguno de los ítems destacaba una tendencia a la satisfacción alta, en este apartado tanto los maestros de educación infantil como los maestros de educación primaria hacen manifiesto su descontento con la administración educativa expresando un grado de insatisfacción significativa, tabla nº 49.

Tabla nº 49. Frecuencias y porcentajes de las dimensiones del cuestionario de infantil y primaria. Profesor-administración

3- SATISFACCIÓN CON LAS INTERACCIONES SOCIALES		1	2	3	4
Satisfacción del profesor con la administración					
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:		F %	F %	F %	F %
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.	INFANTIL	7 12,5	24 42,9	23 41,1	2 3,6
	PRIMARIA	8 12,9	27 43,5	25 40,3	2 3,2
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa.	INFANTIL	11 19,6	20 35,7	25 44,6	0
	PRIMARIA	10 16,1	25 40,3	24 38,7	3 4,8
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas del profesorado.	INFANTIL	19 33,9	15 26,8	19 33,9	3 5,4
	PRIMARIA	21 33,9	17 27,4	18 29,0	6 9,7
77. La atención de la administración educativa en aspectos	INFANTIL	13 23,2	20 35,7	21 37,5	2 3,6

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

administrativos	PRIMARIA	9 14,5	29 46,8	18 29,0	6 9,7
78. La colaboración de la administración educativa con profesorado.	INFANTIL	11 19,6	25 44,6	18 32,1	2 3,6
	PRIMARIA	10 16,1	28 45,2	22 35,5	2 3,2
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.	INFANTIL	6 10,7	12 21,4	34 60,7	4 7,1
	PRIMARIA	7 11,3	19 30,6	29 46,8	7 11,3
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.	INFANTIL	18 32,1	13 23,2	19 33,9	6 10,7
	PRIMARIA	16 25,8	19 30,6	24 38,7	3 4,8
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.	INFANTIL	10 17,9	22 39,3	21 37,5	3 5,4
		8 12,9	23 37,1	29 46,8	2 3,2

Fuente: Elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas

Esta insatisfacción la podemos apreciar porque se han incrementado los porcentajes del valor 1 del cuestionario que nos indica insatisfacción y porque los porcentajes se agrupan significativamente también en torno a la satisfacción ligera. Respecto a los porcentajes agrupados en torno al valor 3 que indica satisfacción media, vemos también que están situados por debajo de la media, tanto en la frecuencia de respuestas (28 para infantil y 31 para primaria) como en el porcentaje, 50%.

A continuación veremos en la gráfica n°44 que presentamos los porcentajes de insatisfacción con respecto a la administración educativa manifestados por los maestros de la Comarca del Bierzo y la Comarca de Valdeorras.

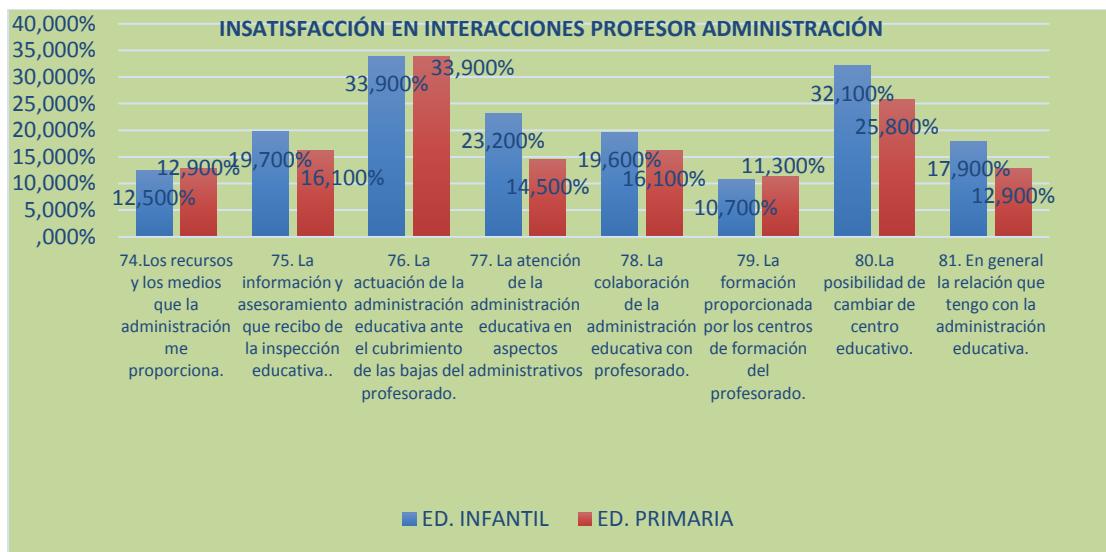


Figura n° 44. Insatisfacción en interacciones profesor-administración.

Los maestros participantes en nuestra investigación muestran insatisfacción con la administración educativa en una serie de aspectos: (ítem 76) el cubrimiento de las bajas seleccionado por el 33,9% de los maestros de infantil y por el 33,9% de los maestros de primaria, (ítem 80) la posibilidad de cambiar de centro por el 32,1% de infantil y por el 25,8% de primaria, (ítem 75) la información y asesoramiento de la inspección por el 19,6 % de infantil y por el 16,1% de primaria, (ítem 77) la atención en aspectos administrativos por el 23,2% de infantil y por el 14,5% de primaria, (ítem 78) la colaboración de la administración educativa por el 19,6% de infantil y por el 16,1% de primaria, (ítem 81) la relación que tienen con la administración educativa por el 17,9% de infantil y por el 12,9% de primaria, (ítem 74) los recursos y los medios que aporta la administración por el 12,5% de infantil y por el 12,9% de primaria y el (ítem 79) la formación proporcionada por los centros de formación por el 10,7% de infantil y por el 11,3% de primaria.

Coincidiendo estos resultados con otras investigaciones (CIS, 1984; Zubietta y Susinos, 1992; Fernández Sánchez et al., 1993; Ortiz Oria, 1993; Fernández Castro, 1995; Padrón Hernández, 1998; Sevilla y Villanueva, 2001; Caballero Martínez y Salvador Mata, 2002; Marchesi y Diaz, 2007; Torres González, 2010; González y Armesto, 2011,12).

A la vista de estos resultados los maestros de nuestro estudio vienen a decirnos una serie de realidades inherentes a la práctica docente que si bien parece que son problemas de ahora, la realidad es bien distinta, ya que en la década de los años 80 una año antes de la implantación de la LODE, 1985 un estudio del CIS, 1984 comenzó a indagar e interesarse por la aceptación de la administración educativa, por parte de los profesionales de la educación, concretamente por la figura del inspector de educación, al cual el cuerpo de maestros respondió con su insatisfacción.

En la actualidad 31 años después de este estudio, se sigue percibiendo el descontento con la administración educativa y el servicio de inspección como comprobamos con nuestra investigación realizada en la Comarca del Bierzo y en la Comarca de Valdeorras. Un 37,5% de la muestra de nuestro estudio 118 maestros, resultado de sumar los maestros de infantil y primaria, manifiesta estar insatisfecho con la inspección educativa. Esto puede deberse a

que los inspectores lejos de ser vistos como unos supervisores y asesores más del cuerpo de maestros, son percibidos como los que vienen a fiscalizar el centro escolar y se relacionan principalmente con los equipos directivos y los orientadores de los centros, sin mantener contacto con los docentes (Álvarez y Pérez, 2010). Hemos de diferenciar bien por lo tanto la inspección y la supervisión ejercida por estos profesionales, ya que estas acciones no son sinónimos (Canton, 1990). En los centros docentes los inspectores no se muestran cercanos a los docentes. Para intentar solucionar esto en la actualidad el perfil de la figura de inspector de educación se pretende que sea de perfil pedagógico y de apoyo al cambio, que los inspectores colaboren en la mejora de la práctica docente y la renovación pedagógica de los docentes (Álvarez y Pérez, 2010), con ello a mi entender se mostraran más próximos al colectivo docente. Fruto de la relación que mantienen inspectores y directores da lugar a que los directores valoren satisfactoriamente *“La ayuda e información que los directores reciben del inspector”* (Caballero Martínez y Salvador Mata, 377: 2002).

El factor que muestra más insatisfacción en un porcentaje similar entre los maestros de educación infantil 33,9% y de educación primaria 33,9%, entre ambos suman un 67,8%, es el recogido por el (ítem 76) que hace alusión al cubrimiento de las bajas del profesorado. Coincidiendo con (Caballero y Mata, 2002; Caballero Martínez, Fernández Camacho, y García Jiménez, 2003). En el momento actual debido a los recortes del ministerio de educación no se están cubriendo las bajas de los maestros si son inferiores a 15 días. Lo cual da lugar a que los docentes tengamos que sustituirnos entre nosotros y con ello baje la calidad de la enseñanza por el mero hecho de que esa clase no la has preparado previamente y a veces no tienes conocimientos suficientes de la materia a impartir, sobre todo si te toca sustituir en secundaria, (Amigo, 1998); ya que los maestros de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje están habilitados para dar docencia en el primer ciclo de la ESO, que con la LOMCE, 2013 se amplía en uno más al tercer curso.

Otro factor que provoca insatisfacciones en los docentes, es el del concurso de traslados, (ítem 80) la posibilidad de cambiar de centro educativo. Seleccionado por el 32,1% de infantil y por el 25,8% de primaria, es una realidad experimentada por el cuerpo de maestros de nuestro país, que teniendo una plaza en propiedad, es decir; si eres

funcionario de carrera, puedas ser suprimido de tu centro de trabajo y te enteres en el mes de agosto de esta situación, con lo cual te ves obligado a concursar con los que aún tienen destino provisional y hasta el 30 de agosto no sepas a que centro te tienes que incorporar. Situación que año tras año viven los interinos con la insuficiente tasa de reposición de profesorado fijo. Hemos llegado a una situación en que está mermando la calidad de la enseñanza, pues un grupo de alumnos que cambia continuamente de profesorado está evocado al fracaso escolar (Amigo, 1998). En el caso de los maestros de la concertada esa insatisfacción puede deberse a que no tienen facilidad para cambiar de centro escolar.

Con respecto a la interacción con la administración educativa: el 37,7% de los maestros de infantil y de primaria, sumando los dos porcentajes, muestran insatisfacción ante la atención recibida por la administración educativa (ítem 77), el 35,7%, sumando los dos porcentajes, muestran insatisfacción con la colaboración recibida (ítem 78) y el 30,8%, sumando los dos porcentajes, muestran insatisfacción con la relación con la administración en general (ítem 81). Coincidiendo estos resultados con otras investigaciones (Torres, 2010; Sevilla y Villanueva, 2001; Zubieta y Susinos, 1992).

En cuanto a la opinión del profesorado encuestado respecto a los recursos y los medios que aporta la administración (ítem 74) el 25,4 %, sumando los dos porcentajes, de los maestros de infantil y de primaria, muestra insatisfacción con los recursos y los medios que aporta la administración educativa coincidiendo con la investigación realizada por Fernández Sánchez et al., (1993).

Esto puede ser debido a los recortes experimentados en los centros escolares, respecto a los proyectos y planes educativos que dotan al centro escolar de aportaciones económicas. Tal es el caso del Plan PROA, que pese a estar demostrado que los alumnos que asistieron a centros en los que se imparte este programa tienen mejores resultados académicos, al contrastar los datos con los del Informe PISA 2012 (García Pérez e Hidalgo, 2014). En la actualidad este Plan que pretende dotar a los centros públicos de una enseñanza de calidad, es impartido debido a los recortes, por los maestros de la plantilla del centro, si no hay miembros del claustro que lo impartan la administración aunque haya aprobado el proyecto

de Plan PROA para el centro, no nombra ningún maestro para impartirlo, saliendo perjudicado el alumnado que más lo necesita y disminuyendo la calidad de la enseñanza.

En los últimos años coincidiendo con la crisis económica en la que nos vemos inmersos, la dotación de recursos a los centros se ha visto disminuida, tanto en la dotación de los recursos materiales, como en los económicos y los personales, pues el número de maestros de apoyo, ha sido reducido, al igual que la dotación económica de los centros, donde se han vivido situaciones desalentadoras viendo que el número de becas para comedor y libros de texto a pesar de la situación de crisis en la que estamos ha mermado considerablemente.

Otro aspecto a considerar es la insatisfacción mostrada por los docentes respecto a la administración, los maestros se sienten desamparados por parte de ella y la perciben como la proveedora de leyes educativas que surgen de cada cambio de gobierno y que quedan en la pura teoría sin llegar a poner en práctica lo recogido en ellas por falta de medios y recursos (Fernández y Sánchez et al., 1993).

Por último comentar haciendo alusión al descontento con la formación proporcionada por los CEFORES (ítem 79), que el 22% está insatisfecho sumando los dos porcentajes, de los maestros de infantil y de primaria coincidiendo con las investigaciones realizadas por González Blasco y González Anelo, (1993) y Pérez, (1997).

B) ANÁLISIS EXPLORATORIO: (FACTORIAL Y DISCRIMINANTE)

Una vez que hemos realizado el análisis descriptivo de los datos de nuestra investigación, realizaremos un análisis exploratorio de los mismos.

Antes de comenzar con el análisis factorial que vamos a realizar, nos ha parecido interesante y conveniente, ver qué tipo de instrumento hemos elaborado, observando para ello la consistencia interna del mismo para comprobar que sí procede realizar un análisis factorial del mismo.

Lo que al mismo tiempo nos irá dando información sobre las variables del cuestionario que procedemos a reducir a un conjunto de factores conservando el máximo posible de la varianza explicitada.

En nuestro caso el índice de fiabilidad obtenido en el cuestionario diseñado posee un elevado índice de fiabilidad (0,948), ya que como afirma Bisquerra (1987:189) los valores del Alfa de Cronbach son aceptaos a partir del 0,70, considerados buenos desde el 0,80 y muy altos cuando superan el 0,90. Lo cual como vemos en la tabla elaborada, es avalado por las Dos Mitades de Guttman que es un procedimiento de gran rigurosidad y exigencia.

Tabla nº 50. Índice de Fiabilidad del cuestionario. Elaboración propia

ÍNDICE DE FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO		
Alfa de Cronbach		0,948
Nº de elementos	7	
Dos mitades de Guttman		0,952
Parte 1	Nº de elementos 39	0,899
Parte 2	Nº de elementos 37	0,901

Una vez vista la alta fiabilidad obtenida por el cuestionario de satisfacción del profesorado de educación infantil y primaria, con la intención de analizar las relaciones internas existentes entre cada ítem con el coeficiente del Alfa de Cronbach alcanzado, hemos llevado a cabo un análisis de la correlación ítem-total que presentamos en las tablas de la nº 51 a la nº 56.

Comenzaremos por la primera dimensión del cuestionario satisfacción en el desempeño profesional.

.Tabla nº 51. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción en el desempeño profesional

ITEMS DESEMPEÑO	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total; ,774		
1. La realización diaria de mi trabajo.	0,436	0,718
2. El lugar de trabajo.	0,476	0,712
3. La disponibilidad de materiales para desempeñar mi profesión.	0,382	0,719
4. La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias.	0,440	0,715
5. El tiempo disponible para mi trabajo personal.	0,496	0,708
6. La ayuda de la administración educativa para solucionar mis problemas.	0,352	0,722
7. El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo.	0,508	0,711
8. La posibilidad de seguir formándome como profesional de la educación con la ayuda de la administración educativa.	0,485	0,709
9. El nivel de autoestima personal alcanzada con mi trabajo.	0,356	0,722
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	0,322	0,725
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	0,506	0,710
12. La posibilidad de uso de recursos materiales y tecnológicos (TICS) para mi desempeño profesional.	0,410	0,716
13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación.	0,358	0,724
14. La información proporcionada por el equipo de orientación.	0,464	0,712
15. La ayuda proporcionada por el equipo de orientación.	0,422	0,714
16. ¿Está ahora más satisfecho profesionalmente que hace cuatro años?	0,243	0,732
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional	-,195	0,780
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.	-,236	0,784

Observamos como los diversos ítems que componen la dimensión tienen una correlación similar entre ellos, que podríamos situar en torno al 0,5. También podemos ver como dos de los ítems el nº17 grado de ansiedad y el nº 18 grado de estrés, correlacionan en sentido inverso con los restantes. Esto nos indica que al aumentar el peso de este componente disminuye el del resto o viceversa. Como algo destacado podemos comprobar que al eliminarlos no solo se acercaría el alfa de Cronbach de ambos al 0,774, si no que este aumentaría (del ,774 al ,780 y del ,774 al ,784) y con ello se daría un ligero aumento de la consistencia interna de la dimensión y nos facilitaría al mismo tiempo una medida ligeramente más fiable sobre la satisfacción en el desempeño profesional.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla n°52. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con la participación en el centro docente.

ITEMS PARTICIPACIÓN	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total; ,937		
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).	0,618	0,933
20. La organización educativa de mi centro de trabajo.	0,625	0,933
21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.	0,643	0,932
22. La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.	0,528	0,934
23. El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.	0,241	0,941
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.	0,537	0,934
25. La eficacia de las reuniones.	0,603	0,933
26. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.	0,596	0,933
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.	0,554	0,934
28. La participación en el claustro de profesores.	0,723	0,931
29. La participación en el Consejo Escolar	0,673	0,932
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente	0,749	0,930
31. El clima que percibo en mi centro de enseñanza.	0,670	0,932
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.	0,604	0,933
33. La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.	0,667	0,932
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.	0,717	0,931
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.	0,800	0,930
36. La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.	0,720	0,931
37. La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.	0,746	0,931
38. La preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios de su hijo/a.	0,639	0,933

Como podemos observar los diversos ítems que componen la dimensión tienen una correlación alta entre ellos, superior al 0,5 excepto en un caso el (ítem 23). “*El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores*” en el que vemos que la relación que mantiene con los otros ítems es baja (0,241) y al ser suprimido podría favorecer un ligero aumento de la consistencia interna de la dimensión y pasar del

actual 0,937 al 0,941 proporcionándonos una medida ligeramente más fiable sobre el nivel de satisfacción medido en esta dimensión de participación en el centro docente.

Tabla nº53. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor-alumno.

ITEMS INTERACCIONES SOCIALES (profesor — alumno)	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total; ,916		
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	0,742	0,901
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	0,588	0,911
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	0,615	0,907
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	0,708	0,902
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	0,679	0,904
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	0,783	0,899
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	0,671	0,904
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	0,717	0,902
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	0,644	0,906
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	0,585	0,909
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	0,656	0,906

Como observamos los diversos ítems que componen esta dimensión de interacciones sociales entre profesor y alumno, tienen una correlación alta entre ellos, superior al 0,5. Al mismo tiempo comprobamos como el (ítem 44) “*El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases*” es el que mantiene una relación más alta (0,783) con el resto de ítems y al ser suprimido podría provocar un ligero descenso de la consistencia interna de la dimensión y pasar del actual 0,916 al 0,899. Esto supondría un descenso de la consistencia de 0,017 puntos y por consiguiente la fiabilidad del cuestionario al medir la satisfacción que proporcionan las interacciones sociales entre profesor- alumno se vería disminuida.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla nº54. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor-compañeros de profesión.

ITEMS INTERACCIONES SOCIALES (profesor –compañeros)	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total: ,904		
50. El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.	0,679	0,882
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.	0,797	0,878
52.La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.	0,308	0,902
53.La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo.	0,662	0,883
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.	0,493	0,892
55.La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.	0,694	0,881
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.	0,639	0,884
57.El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.	0,537	0,889
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.	0,538	0,888
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.	0,677	0,881
60.El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.	0,524	0,888
61. preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.	0,618	0,884
62.La relación profesional que mantengo con el director del centro.	0,497	0,889
63. En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo.	0,702	0,882

En este apartado de nuevo vemos que los diversos ítems que componen esta dimensión de interacciones sociales entre profesor y compañeros, tienen una correlación alta entre ellos, superior al 0,5. Al mismo tiempo comprobamos como el (ítem 51) “*La ayuda que recibo de los demás profesores.*” es el que mantiene una relación más alta (0,797) con el resto de ítems y al ser suprimido podría provocar un ligero descenso de la consistencia interna de la dimensión y pasar del actual 0,904 al 0,878. Esto supondría un descenso de la consistencia de 0,026 puntos dando lugar a una ligera disminución de la fiabilidad del cuestionario al facilitarnos una medida de la satisfacción de las interacciones entre profesor compañeros de profesión. A la vez comprobamos como el (ítem 52) “*La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros*

centros”, es el que menos correlaciona con los restantes y al ser suprimido acercaría el alfa de Cronbach de esta dimensión al 0,904 dando lugar a una medida más fiable respecto a la satisfacción de las interacciones sociales entre profesores.

Tabla nº 55 Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor- padres.

ITEMS INTERACCIONES SOCIALES (profesor – padres)	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total; ,893		
64. El respeto de los padres por los profesores del centro.	0,568	0,887
65. Las relaciones entre padres y profesores .	0,712	0,877
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.	0,678	0,879
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.	0,639	0,882
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.	0,662	0,880
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares de su hijo.	0,682	0,879
70. El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos.	0,509	0,891
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos.	0,721	0,876
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.	0,704	0,877
73. En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.	0,508	0,892

En este caso vemos que los diversos ítems que componen esta dimensión de interacciones sociales entre profesor y padres, tienen una correlación alta entre ellos, superior al 0,5. Al mismo tiempo comprobamos como el (ítem73) “*En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.*”, es el que menos correlaciona con los restantes y al ser suprimido acercaría el alfa de Cronbach de esta dimensión al 0,893 con lo cual obtendríamos una medida más fiable de la satisfacción que producen las interacciones sociales entre profesores y padres.

Tabla nº 56. Indicadores de fiabilidad componentes de la dimensión satisfacción con las interacciones sociales profesor- administración

ITEMS INTERACCIONES SOCIALES (profesor – administración)	Correlación ítem Total	Nueva Correlación si el ítem es eliminado
Correlación Total; ,873		
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.	0,618	0,859
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa.	0,692	0,851
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas del profesorado.	0,649	0,855
77. La atención de la administración educativa en aspectos administrativos	0,761	0,842
78. La colaboración de la administración educativa con profesorado.	0,829	0,837
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.	0,454	0,874
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.	0,364	0,891
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.	0,774	0,841

En este último apartado del cuestionario vemos que los diversos ítems que componen esta dimensión de interacciones sociales entre profesor y administración, tienen una correlación alta entre ellos, superior al 0,5. Al mismo tiempo comprobamos como el (ítem 80) “*La posibilidad de cambiar de centro educativo.*”, es el que menos correlaciona con los restantes y al ser suprimido aumentaría el alfa de Cronbach de esta dimensión al 0,891 y con ello la consistencia interna aumentaría ligeramente en 0,018 puntos facilitándonos una medida ligeramente más fiable de la satisfacción que producen las interacciones sociales de los profesores con las administración.

2- ANALISIS FACTORIAL

Teniendo en cuenta las distintas vías por las que se puede discurrir dentro del análisis factorial, es imprescindible explicar el método utilizado para nuestra investigación.

En primer lugar hemos extraído los datos a través del programa informático SPSS. 21 y hemos analizado exclusivamente cinco cuestiones, del cuestionario que compone nuestra investigación, la matriz de correlaciones, su comunalidad, la varianza total explicada, la matriz de componentes, la matriz de componentes rotados y la matriz de transformación de las componentes.

Como prueba complementaria, dentro de la matriz de correlaciones, el índice KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y la prueba de esfericidad de Bartlett, complementados con un gráfico de sedimentación que ilustra los datos resultantes.

El método de extracción empleado es el Análisis de Componentes Principales. Y para el método de rotación la Normalización Varimax, que permite reducir el número de variables con pesos altos en un factor. La investigación incluye de manera individualizada el conjunto de estos datos resultantes para su pertinente consulta.

En cada uno de los dos estudios que componen nuestra investigación maestros de educación infantil y maestros de educación primaria, vamos a presentar las tablas correspondientes a los resultados extraídos de la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos, reflejando tanto los resultados positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los valores obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en cuenta aquéllas de signo positivo.

2.1 Análisis factorial del estudio de satisfacción del profesorado de educación infantil.

En el estudio, los aspectos que han sido analizados por grupos se corresponden con las categorías en las que se distribuye el cuestionario:

1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional.
2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente.
3. Dimensión de interacciones sociales.
 - 3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno.
 - 3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión.
 - 3.3. Satisfacción del profesor con los padres.
 - 3.4 Satisfacción del profesor con la administración.

Cada una de las categorías se acompaña de las tablas correspondientes a la rotación factorial Varimax, ordenados por pesos, en la que se han representado tanto los valores positivos como los negativos para mostrar una mayor fidelidad de los datos obtenidos. No obstante, al seleccionar las variables de cada factor sólo serán tenidas en cuenta aquéllas de signo positivo. Además, las tablas incluyen los factores resultantes, así como sus valores propios, la varianza individual de cada uno de ellos y la varianza total acumulada.

2.1.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional

De las variables asociadas a las dificultades académicas en el caso del cuestionario de los maestros de educación infantil, resulta una estructura con seis factores que explican el 73,959 % de la varianza total.

Tabla nº57. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado.
Desempeño profesional. Infantil.

ITEMS	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
9. El nivel de autoestima personal alcanzada con mi trabajo.	,861	-,072	-,032	-,138	,145	,042

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	,788	,264	-,005	-,099	,004	,185
13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación.	,631	-,035	,256	-,022	,032	-,029
1. La realización diaria de mi trabajo.	,630	-,122	,040	-,200	,177	,492
7. El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo.	,572	,093	,431	-,047	-,124	,312
6. La ayuda de la administración educativa para solucionar mis problemas.	-,009	,795	,076	-,092	-,040	,124
8. La posibilidad de seguir formándome como profesional de la educación con la ayuda de la administración educativa.	,374	,754	,121	,148	,189	-,299
3. La disponibilidad de materiales para desempeñar mi profesión.	-,124	,609	,136	-,275	,432	,109
15. La ayuda proporcionada por el equipo de orientación.	,117	,172	,915	-,151	-,020	,108
14. La información proporcionada por el equipo de orientación.	,141	,093	,879	-,142	,095	,183
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional	-,132	-,025	-,075	,934	-,035	-,148
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.	-,172	-,109	-,205	,927	,013	,022
16. ¿Está ahora más satisfecho profesionalmente que hace cuatro años?	,253	,035	-,204	-,124	,834	,032
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	,032	,040	,214	,175	,731	-,054
12. La posibilidad de uso de recursos materiales y tecnológicos (TICS) para mi desempeño profesional.	-,078	,521	,002	-,257	,576	,314
2. El lugar de trabajo.	,389	,069	,263	-,218	,047	,645
5. El tiempo disponible para mi trabajo personal.	,033	,583	,299	,139	-,116	,589
4. La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias.	,367	,102	,298	-,005	,119	,381
FACTORES		VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL		

I	3,078	17,101	17,101
II	2,349	13,052	30,153
III	2,286	12,700	42,853
IV	2,133	11,848	54,701
V	1,896	10,533	65,234
VI	1,571	8,726	73,959

- ✚ Factor I: Este factor, denominado **Logro académico**, explica el 17,101% de la varianza, e incluye los ítems (9; 11; 13; 1 y 7) referidos a los *aspectos básicos del desempeño profesional de los docentes* de los que sobresalen el nivel de autoestima personal y el éxito general alcanzado con el trabajo.
- ✚ Factor II: Este factor, al que hemos nombrado **Recursos**, explica el 13,052% de la varianza y se refiere a los *recursos materiales y externos al centro* (ítems 6; 8; y 3), sobresaliendo en puntuación el ítem referido a la ayuda recibida por la administración educativa para solucionar mis problemas.
- ✚ Factor III: Este factor, denominado **Psicopedagógico**, explica el 12,700% de la varianza y engloba los ítems (15 y 14) referidos al asesoramiento recibido por parte de los servicios de orientación educativa.
- ✚ Factor IV: Este factor, denominado **Emocional** explica el 11,848% de la varianza y engloba los ítems (17 y 18) referidos al grado de ansiedad y estrés que origina el desempeño profesional.
- ✚ Factor V: Este factor, denominado **Aspecto económico**, explica el 10,553% de la varianza y engloba los ítems (16; 10 y 12) referidos a la situación económica de los docentes y a la inversión en recursos materiales y tecnológicos, destacando en puntuación el ítem referido a la situación económica actual con respecto a la crisis, está más satisfecho que hace cuatro años.
- ✚ Factor VI: El último factor, el de **Autonomía**, explica el 8,726% de la varianza y engloba los ítems (2; 5 y 4) referidos a aspectos relacionados con el entorno laboral, destacando en puntuación el ítem referido al grado de satisfacción que les produce el lugar de trabajo.

Como puede observarse dentro de la dimensión de satisfacción en el desempeño profesional se han agrupado los diferentes ítems en función de aspectos como el **Logro académico**, que engloba el éxito, la autoestima, la realización diaria del trabajo docente; los **Recursos**, como la ayuda de la administración educativa, recursos disponibles en el centro; **Psicopedagógicos** relacionados con el asesoramiento del EOE; **Emocionales**, como la ansiedad y el estrés; **Económicos** relacionados con la inversión de la administración en sueldos y tecnología; la **Autonomía** referidos a el tiempo y posibilidad de tener iniciativas propias en el lugar de trabajo.

2.1.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

De las variables asociadas a la satisfacción con la participación en el centro docente resulta una estructura con cinco factores que explican el 69,800% de la varianza total.

Tabla nº58. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Participación en el centro. Infantil.

ITEMS	COMPONENTES				
	FI	FII	FIII	FIV	FV
31. El clima que percibo en mi centro de enseñanza.	,774	,194	,325	,146	-,036
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.	,656	,352	,167	,234	,170
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.	,641	,424	,276	,269	,106
38. La preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios de su hijo/a .	,607	,120	,262	,134	,515
36 .La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.	,567	,312	,133	,333	,413
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...ect).	,525	,379	,424	,309	-,072
21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.	,168	,821	,375	-,010	,060
20. La organización educativa de mi centro de trabajo.	,305	,758	,101	,158	,006
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).	,333	,621	-,060	,390	,122
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.	,048	,605	,328	,358	-,143

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

22. La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.	,249	,506	,153	,167	,127
25. La eficacia de las reuniones.	,285	,185	,703	,071	,138
26. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.	,090	,477	,651	,010	,172
33. La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.	,103	,194	,647	,481	,238
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.	,296	,076	,646	,164	,005
28. La participación en el claustro de profesores.	,455	,171	,509	,478	-,120
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.	,222	,214	,073	,768	,311
29. La participación en el Consejo Escolar.	,352	,195	,386	,611	-,150
37. La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.	,476	,306	,255	,533	,102
23. El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.	,055	,017	,090	,069	,927
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL		
I	3,499	17,497	17,497		
II	3,364	16,818	34,315		
III	3,002	15,012	49,327		
IV	2,449	12,244	61,571		
V	1,646	8,229	69,800		

- ✚ Factor I: Este factor explica el 17,497% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (31; 34; 35; 38; 36 y 30) que hacen referencia al buen funcionamiento del centro docente, lo hemos denominado **Gestión educativa**, y en él la mayor puntuación la han obtenido los ítems referidos al clima y las relaciones entre padres, profesores y alumnos.
- ✚ Factor II: Este factor, explica el 16,818% de la varianza y se denomina **Organización**, al recoger los ítems (21; 20; 19; 27 y 22) referidos a la *organización del centro*, de los cuáles sobresalen la coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro y la organización educativa de mi centro de trabajo.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 15,012% de la varianza y hace referencia a la participación de los docentes en las reuniones y evaluaciones, engloba los ítems

(ítems 25; 26; 33; 24 y 28), por lo que la hemos denominado ***Coordinación interna***, los mayores resultados los han obtenido la eficacia de las reuniones y el grado de los acuerdos tomados en ellas.

- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 12,244% de la varianza, ha sido denominado ***Participación representativa*** al estar relacionado con la participación en los órganos de gestión docente (ítems 29 y 37). En este factor el ítem que obtiene mayor puntuación hace referencia a la eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.
- ✚ Factor V: El último factor, el de ***Incentivo***, explica el 8,229% de la varianza y se refiere al reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores (ítem23).

A modo de resumen comprobamos que los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en relación a los aspectos de ***Gestión educativa como el buen funcionamiento del centro***, el clima las, relaciones; la ***Organización y Coordinación interna***, referidos a la coordinación y reuniones; a los de ***Participación representativa***, aspectos relacionados con el órgano consultor del centro y con la participación de la comunidad escolar y por último el ***Incentivo***, referido al reconocimiento de la función docente por parte de la administración, *aspectos* que influyen en la satisfacción de su labor como docente.

2.1.3. Dimensión de interacciones sociales

2.1.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 79,876% de la varianza total.

Tabla nº59. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-alumno. Infantil.

ITEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
46.La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos.	,788	,463	-,045	,191
45.La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	,7861	,141	,190	,178
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	,766	,045	,483	,084
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	,717	,228	,391	,232
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	,582	,306	,001	,575
48.La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	,135	,881	,200	,182
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	,304	,820	,297	,051
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	,219	,277	,820	,180
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	,169	,377	,569	,312
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	,168	,118	,300	,901
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	,492	,098	,484	,522
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA		% VARIANZA TOTAL
I	3,133	28,486		28,486
II	2,072	18,836		47,321
III	1,873	17,024		64,345
IV	1,708	15,532		79,876

- ✚ Factor I: Este factor explica el 28,486% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (46; 45; 43; 44 y 42) podríamos definirlo como *Aprovechamiento didáctico* al hacer referencia a aspectos de la dinámica escolar, como: el interés, la dedicación, la colaboración, las normas.
- ✚ Factor II: Este factor, que explica el 18,836% de la varianza y está relacionado con dos de los objetivos para una práctica docente de calidad que son propiciar una atención individualizada y exigir según las posibilidades de cada alumno (ítems 48

y 47), ha sido denominado *Calidad educativa*, el ítem que más puntuación ha alcanzado es el de exigir según las posibilidades.

- ✚ Factor III: Este factor explica el 17,024% de la varianza y teniendo en cuenta los ítems incluidos (49 y 41) lo hemos denominado *Trato pedagógico* y en él destacan los ítems referidos a la relación general con los alumnos y el grado de aceptación ante los alumnos.
- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 15,532% de la varianza y se denomina *Dedicación del alumnado* (ítems 40 y 39), referido a la participación de los alumnos en el centro y en las clases.

En resumen comprobamos que, dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesorado con respecto al alumno), los factores obtenidos a través del análisis factorial hacen referencia a aspectos relacionados con el *Aprovechamiento didáctico* que hacen los alumnos de las clases, la adquisición de competencias, valores, normas, la dedicación y el interés mostrado; a la *Calidad educativa* relacionada con la individualización de la enseñanza, partir del nivel del desarrollo y exigir según sus posibilidades; al *Trato Pedagógico* referido a las relaciones con los alumnos y la aceptación del profesor y a la *Dedicación del alumnado* a los aprendizajes, participación del mismo a nivel de centro y aula.

2.1.3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con los compañeros de profesión, resulta una estructura con seis factores que explican el 81,318% de la varianza total.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla nº60. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-
Compañeros de Profesión. Infantil.

ITEMS	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
53. La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo.	,914	,137	,085	,054	,142	,143
50. El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.	,893	,100	,179	,111	,096	,170
63. En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo.	,563	,140	,407	,215	,397	-,024
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.	,557	,341	,229	,320	,104	-,092
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.	,515	,500	,293	,184	,251	,162
60. El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.	,072	,905	,130	,117	,031	,059
61. La preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.	,236	,763	,270	,004	,134	,165
55. La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.	,313	,457	,082	,399	,352	,251
62. La relación profesional que mantengo con el director del centro.	,164	,135	,909	,130	,033	,034
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.	,197	,270	,717	,128	,107	-,008
57. El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.	,142	,061	,190	,921	,219	-,087
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.	,519	,450	,202	,525	-,039	,138
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.	,191	,120	,090	,173	,942	,073
52. La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.	,149	,165	,010	,052	,072	,963
FACTORES	VALOR PROPIO		% VARIANZA		% VARIANZA TOTAL	
I	3,098		22,130		22,130	
II	2,364		16,886		39,016	
III	1,864		13,316		52,332	
IV	1,560		11,145		63,477	
V	1,358		9,701		73,178	
VI	1,140		8,140		81,318	

- ✚ Factor I: Este factor, denominado **Relaciones docentes**, explica el 22,130% de la varianza e incluye los ítems (53; 50; 63; 56 Y 51) referidos a las relaciones establecidas entre los docentes, la aceptación, el clima de trabajo, el reconocimiento de los cuáles el ítem que mayor puntuación ha obtenido es el referido a la aceptación que tengo entre mis compañeros de trabajo.
- ✚ Factor II: Este factor que explica el 16,886% de la varianza lo hemos definido **Competencia Profesional**, al hacer referencia al cumplimiento de las obligaciones, preocupación por el trabajo bien hecho, la participación y los logros conseguidos (ítems 60; 61 Y 55), el ítem que mayor puntuación ha obtenido es el referido a el cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 13,316% de la varianza y está relacionado con *las relaciones mantenidas con el director del centro y su apoyo al programar salidas con los alumnos* (ítems 62 y 58) por lo que le hemos denominado **Función Directiva**.
- ✚ Factor IV: Este factor explica el 11,145 % de la varianza y lo hemos denominado **Compañerismo** porque los ítems agrupados en él (ítems 57 y 59.), hacen referencia al respeto mutuo ante las diferentes aportaciones al desarrollo de la escuela y al apoyo recibido a la hora de realizar algún proyecto de investigación educativa.
- ✚ Factor V: Este factor, denominado **Ocio**, explica el 9,701 % de la varianza y se refiere al ítem (54) las relaciones con los compañeros fuera del horario escolar.
- ✚ Factor VI: El último factor, el de **Difusión de experiencias**, explica el 8,140 % de la varianza y hace alusión al ítem (52) referido a la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con los profesores de otros centros.

Resumiendo comprobamos que, dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesorado con los compañeros de profesión), los factores obtenidos a través del análisis factorial hacen referencia a aspectos relacionados con las **Relaciones**

docentes como el clima de trabajo, la aceptación que se tienen, sus valoraciones; a la *Competencia Profesional* la participación, logros adquiridos, cumplir con las obligaciones, preocuparse por realizar bien el trabajo; a la *Función directiva* referida a las relaciones de los maestros con el director del centro y el apoyo recibido de él; al *Compañerismo* referido al respeto mutuo y al apoyo; al *Ocio* en este aspecto se incluyen las relaciones mantenidas por los profesores fuera del horario laboral y a la *Difusión de experiencias* con los profesores de otros centros educativos.

2.1.3.3. Satisfacción del profesor con los padres

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 80,443 % de la varianza total.

Tabla nº61. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor- Padres. Infantil.

ITEMS COMPONENTES	FI	FII	FIII	FIV
64. El respeto de los padres por los profesores del centro.	,918	,065	,078	,205
65. Las relaciones entre padres y profesores.	,764	,389	,088	,236
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.	,692	,510	,152	-,169
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.	,578	,449	,308	-,053
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares de su hijo.	,252	,822	,216	,085
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.	,348	,695	,128	,239
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.	,147	,631	,445	,368
70. El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos.	,056	,121	,946	,168
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos.	,250	,350	,778	,196
73. En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.	,138	,193	,281	,893
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA		% VARIANZA

			TOTAL
I			
II	2,532	25,315	25,315
III	2,348	23,484	48,799
IV	1,972	19,718	68,516
	1,193	11,927	80,443

- ✚ Factor I: Este factor explica el 25,315 % de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (64; 65; 67 y 68) que hacen referencia a las relaciones entre padres y profesores, el reconocimiento de su función, el respeto, la colaboración con el maestro al recibir información sobre los alumnos, lo hemos denominado ***Reconocimiento a la labor docente*** y en él la mayor puntuación la han obtenido los ítems referidos al respeto y las relaciones entre padres y profesores.
- ✚ Factor II: Este factor, explica el 23,484 % de la varianza y se denomina ***Colaboración Familiar***, al recoger los ítems (69; 66 y 72) referidos a la colaboración de los padres, la información sobre la realización de las tareas y la participación en las reuniones, de los cuáles destaca las aportaciones de los padres sobre cómo realiza las tareas escolares los alumnos.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 19,718% de la varianza y hace referencia al número de reuniones con los padres y a los acuerdos tomados con (ítems 70 y 71), por lo que la hemos denominado ***Reuniones y Acuerdos***.
- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 11,927% de la varianza, ha sido denominado ***Relación general con las familias*** al estar relacionado con la relación en general que mantiene el maestro con los padres de sus alumnos (ítem 73).

A modo de resumen comprobamos que dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesor con los padres), los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en torno a los aspectos de ***Reconocimiento a la labor docente***, como son las relaciones entre padres y profesores, colaboración, respeto, reconocimiento a su función; a la ***Colaboración familiar*** en todo lo relacionado con la participación en las reuniones, informar al profesorado, colaboraciones ; a las ***Reuniones y Acuerdos*** tomados y en la ***Relación general con las familias***.

2.1.3.4 Satisfacción del profesor con la administración

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 87,189 % de la varianza total

Tabla nº 62. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-administración. Infantil.

ITEMS	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
77. La atención de la administración educativa en aspectos administrativos.	,912	,187	,164	,138
78. La colaboración de la administración educativa con el profesorado.	,770	,518	,002	,202
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.	,755	,255	,312	,240
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.	,181	,915	,010	,222
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa.	,391	,736	,059	,240-
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas del profesorado.	,565	,588	,304	,366
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.	,199	,032	,970	,094
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.	,244	,272	,120	,815
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL	
I	2,600	32,496	32,496	
II	2,168	27,101	59,597	
III	1,176	14,695	74,291	
IV	1,032	12,898	87,189	

- ✚ Factor I: Este factor explica el 32,496 % de la varianza, y agrupa los ítems (77; 78 y 81), referidos a la atención, la colaboración y la relación general mantenida con la administración educativa por lo que le hemos denominado ***Relación con la administración***, el ítem más destacado hace alusión a la atención de la administración en aspectos administrativos.
- ✚ Factor II: Este factor, que explica el 27,101% de la varianza y se vincula a los recursos, los medios, los servicios y el cubrimiento de las bajas por la administración educativa (ítems 74; 75 y 76), ha sido denominado ***Apoyo de la Administración***, el ítem más valorado hace alusión a los recursos y los medios proporcionados por la administración educativa.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 14, 695 % de la varianza y lo hemos denominado ***Concurso de Traslados*** al hacer referencia a la posibilidad de cambiar de centro educativo (ítem 80).
- ✚ Factor IV: Este último factor explica el 12, 898 % de la varianza y lo hemos denominado ***Formación*** al hacer referencia a la puesta al día en contenidos educativos llevada a cabo por los centros de formación del profesorado CEFORES (ítem79).

En resumen comprobamos que dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesor con la administración), los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en torno a los aspectos de ***Relación con la administración***, alude a las relaciones de atención y colaboración con la administración; al ***Apoyo de la administración*** en todo lo relacionado con los recursos, los medios, cubrimientos de bajas; al ***Concurso de traslados*** y a la ***Formación del profesorado***.

Vistos estos resultados comenzaremos a detallar los del análisis factorial del cuestionario al ser aplicado a los maestros de educación primaria.

2.2 ANÁLISIS FACTORIAL DEL ESTUDIO DE SATISFACCIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

2.2.1. Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional

De las variables asociadas a las dificultades académicas en el caso del cuestionario de los maestros de educación primaria, resulta una estructura con seis factores que explican el 70,752% de la varianza total.

Tabla nº 63. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Desempeño profesional. primar

ITEMS P	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
9. El nivel de autoestima personal alcanzada con mi trabajo.	,776	,087	,165	-,217	-,012	,250
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	,684	-,084	,069	-,197	,220	,206
1. La realización diaria de mi trabajo.	,667	,170	,011	-,164	,077	,080
13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación.	,620	,193	,176	-,048	-,072	-,116
8. La posibilidad de seguir formándome como profesional de la educación con la ayuda de la administración educativa.	,602	,048	-,185	,092	,339	-,099
7. El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo.	,558	,423	-,133	-,060	,144	,079
15. La ayuda proporcionada por el equipo de orientación.	,058	,937	,151	-,039	,042	,047
14. La información proporcionada por el equipo de orientación.	,236	,930	,109	,047	,073	,056
2. El lugar de trabajo.	,419	,485	,285	-,241	-,011	,052
12. La posibilidad de uso de recursos materiales y tecnológicos (TICS) para mi desempeño profesional.	-,054	,249	,852	-,017	,272	-,001
3. La disponibilidad de materiales para desempeñar mi profesión.	,095	,046	,848	,065	,127	,233
4. La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias.	,528	,093	,541	-,066	-,097	,186
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional.	-,216	-,008	-,011	,929	,015	-,009
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional	-,142	-,070	,035	,919	,017	-,105
5. El tiempo disponible para mi trabajo personal.	-,007	,020	,177	-,052	,834	,074
6. La ayuda de la administración educativa para solucionar mis problemas.	,320	,194	,128	,167	,713	,182
16. ¿Está ahora más satisfecho profesionalmente que hace cuatro años?	,117	,213	,225	-,011	,104	,893
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	,132	-,136	,092	-,239	,363	,460
FACTORES	VALOR PROPIO		% VARIANZA		% VARIANZA TOTAL	

I	3,299	18,325	18,3253
II	2,420	13,447	31,772
III	2,077	11,537	43,309
IV	1,994	11,076	54,385
V	1,649	9,163	63,548
VI	1,297	7,204	70,752

- ✚ Factor I: Este factor, denominado **Logro académico**, explica el 18,325 % de la varianza, e incluye los ítems (9; 11; 1; 13; 8 y7) referidos a los *aspectos básicos del desempeño profesional de los docentes* de los que sobresalen el nivel de autoestima personal y el éxito general alcanzado con el trabajo.
- ✚ Factor II: Este factor, al que hemos nombrado **Centro escolar y Recursos externos**, explica el 13, 447% de la varianza y se refiere a los *recursos externos al centro y al lugar de trabajo* (ítems 15; 14; y 2), sobresaliendo en puntuación el ítem referido a la ayuda recibida por el EOE.
- ✚ Factor III: Este factor, denominado **Posibilidad de acción**, explica el 11,537% de la varianza y engloba los ítems (12; 3 y 4) referidos a la posibilidad de llevar a cabo iniciativas propias y a la posesión y uso de los recursos del centro. Destacando el ítem referido a la posibilidad de uso de los recursos materiales y TIC.
- ✚ Factor IV: Este factor, denominado **Emocional** explica el 11,076 % de la varianza y engloba los ítems (18 y 17) referidos al grado de estrés y ansiedad que origina el desempeño profesional.
- ✚ Factor V: Este factor, denominado **Disponibilidad**, explica el 9,163% de la varianza y engloba los ítems (5 y 6) referidos al tiempo disponible para el trabajo personal y a la ayuda de la administración para solucionar los problemas del profesorado.
- ✚ Factor VI: El último factor es el **Económico**, explica el 7,204 % de la varianza y engloba los ítems (16 y 10) referidos a aspectos económicos.

Como observamos dentro de la dimensión de satisfacción en el desempeño profesional se han agrupado los diferentes ítems en función de aspectos como el **Logro académico**, que engloba el éxito, la autoestima, la realización diaria del trabajo docente; el **Centro escolar y Recursos externos**, como el lugar de trabajo, recursos externos como el asesoramiento del

EOE; la ***Posibilidad de acción***, de llevar a cabo iniciativas propias y posesión y uso de los recursos del centro para la acción educativa; ***Emocionales***, como el estrés y la ansiedad; la ***Disponibilidad*** de tiempo y apoyo de la administración para la solución de problemas del profesorado; ***Económicos*** relacionados con la inversión de la administración en sueldos y la satisfacción antes de que se iniciase la crisis económica o durante ella.

2.2.2. Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

De las variables asociadas a la satisfacción con la participación en el centro docente resulta una estructura con seis factores que explican el 77,380 % de la varianza total.

Tabla nº64. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Participación en el centro. Primaria.

ITEMS P	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.	,834	,118	,279	,199	,012	,187
25. La eficacia de las reuniones.	,831	,223	,203	,151	,054	-,060
26.El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.	,665	,283	,168	-,003	,392	,059
21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.	,654	,225	,294	,230	,257	,089
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD,...ect).	,592	,020	,483	,219	-,179	,269
31.El clima que percibo en mi centro de enseñanza.	,531	,240	,486	,029	,295	-,288
36.La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.	,108	,866	,137	,161	,219	,135
37.La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.	,331	,851	,147	,144	-,004	-,022
38. La preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios de su hijo/a.	,159	,786	,085	,131	,182	,196
29. La participación en el Consejo Escolar.	,361	,027	,808	,017	-,186	,068
28.La participación en el claustro de profesores.	,481	,275	,567	,070	,183	,160
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.	,270	,486	,546	,233	,145	-,201
20.La organización educativa de mi centro de trabajo.	,426	,250	,432	,385	,170	-,060
33.La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.	,114	,399	,125	,689	,048	,268
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).	,162	,006	,445	,632	,297	-,320

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

22.La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.	,579	,156	-,024	,599	,126	-,036
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.	,246	,576	-,041	,593	,158	,127
23.El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.	,207	,196	-,110	,198	,841	,011
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.	,048	,451	,469	,157	,568	,213
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.	,129	,226	,038	,050	,077	,879
FACTORES	VALOR PROPIO		% VARIANZA		% VARIANZA TOTAL	
I	4,147		20,737		20,737	
II	3,525		17,627		38,364	
III	2,661		13,304		51,668	
IV	2,087		10,434		62,103	
V	1,708		8,541		70,644	
VI	1,347		6,737		77,380	

- ✚ Factor I: Este factor explica el 20,737% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (24; 25; 26; 21; 30 y 31) que hacen referencia al funcionamiento interno del centro docente, lo hemos denominado **Coordinación Pedagógica**, y en él la mayor puntuación la han obtenido los ítems referidos a la participación en las reuniones de etapa y ciclo y la eficacia de las reuniones.
- ✚ Factor II: Este factor, explica el 17,627% de la varianza y se denomina **Participación familiar**, al recoger los ítems (36; 37 y 38) referidos a la participación de los padres en el centro escolar, de los cuáles sobresalen la participación en la resolución de problemas y la participación en los órganos de gobierno.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 13,304 % de la varianza y hace referencia a la participación de los docentes, al buen funcionamiento del centro y a la organización educativa del centro escolar, engloba los ítems (ítems 29; 28; 35 y 20), por lo que la hemos denominado **Organización interna**, los mayores resultados los han obtenido la participación en el consejo escolar y la participación en el claustro.
- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 10,434% de la varianza, ha sido denominado **Didáctico técnico**, al estar relacionado con la participación en las evaluaciones externas, la elaboración de la PGA, la concordancia entre los programas, la

metodología y la evaluación y la eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación. El mayor resultado lo ha obtenido, la participación en la evaluación de diagnóstico y evaluaciones externas.

- ✚ Factor V: Este factor, que explica el 8,541% de la varianza, lo hemos denominado ***Recompensa profesional***, y hace referencia al reconocimiento de la administración y a las relaciones entre docentes, padres y alumnos.
- ✚ Factor VI: Este último factor, lo hemos denominado ***Ajuste pedagógico***, explica el 6,737% de la varianza y se refiere a la posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan. (ítem 27).

Concretando comprobamos que los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en relación a los aspectos de ***Coordinación pedagógica como el buen funcionamiento del centro***, el clima; la ***Participación familiar***, referidos a la participación de los padres en la dinámica del centro; a los de ***Organización interna aspectos relacionados con el órgano consultor del centro y con la participación de la comunidad escolar***; a los ***Didáctico técnicos***, relacionados con la concordancia entre los programas, la metodología y la evaluación y la eficacia del consejo escolar; la ***Recompensa profesional***, referidos al reconocimiento de la administración y a las relaciones con los padres y por último el ***Ajuste pedagógico***, relacionado con la posibilidad de adaptar el currículo o el acceso al mismo para facilitar al alumnado una enseñanza partiendo de su nivel de competencia curricular y teniendo en cuenta sus necesidades educativas

2.2.3. Dimensión de interacciones sociales

2.2.3.1. Satisfacción del profesor con respecto al alumno

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 77,024 %

de la varianza total.

Tabla nº 65. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-alumno. Primaria.

ITEMS P	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.	,948	,064	,072	,121
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.	,672	,196	,251	,448
46.La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos	,629	,127	,577	,203
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.	,605	,351	,353	,316
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.	,083	,897	,064	,227
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.	,158	,752	,494	,063
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.	,385	,543	,183	,447
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.	,103	,097	,788	,334
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.	,262	,305	,727	,130
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.	,254	,086	,199	,768
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).	,170	,375	,252	,725
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL	
I	2,463	22,393	22,393	
II	2,097	19,059	41,452	
III	2,058	18,707	60,159	
IV	1,855	16,865	77,024	

✚ Factor I: Este factor explica el 22,393% de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (40; 39; 46 y 44) podríamos definirlo como *Implicación del*

alumno al hacer referencia a aspectos de la dinámica escolar, como: el interés, la participación, la colaboración y la realización de actividades.

- ✚ Factor II: Este factor, que explica el 19,059 % de la varianza y está relacionado con dos de los objetivos para una práctica docente de calidad que son propiciar una atención individualizada, exigir según las posibilidades de cada alumno y la dedicación del alumno a la asignatura impartida (ítems 47; 48 y 45), ha sido denominado **Calidad educativa**, el ítem que más puntuación ha alcanzado es el de la atención individualizada a cada uno de los alumnos.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 18,707 % de la varianza y teniendo en cuenta los ítems incluidos (41 y 49) lo hemos denominado **Trato pedagógico** y en el destacan los ítems referidos a el grado de aceptación ante los alumnos y a la relación general con los alumnos.
- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 16,865% de la varianza y se denomina **Educación en valores** (ítems 42 y 43), referido a los derechos y deberes de los alumnos y el respeto a las normas.

A modo de resumen comprobamos que, dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesorado con respecto al alumno), los factores obtenidos a través del análisis factorial hacen referencia a aspectos relacionados con la **Implicación del alumno**, referida a la dedicación y el interés mostrado, la colaboración y participación en las clases; a la **Calidad educativa** relacionada con la individualización de la enseñanza, partir del nivel del desarrollo y exigir según sus posibilidades; al **Trato Pedagógico** referido a las relaciones con los alumnos y la aceptación del profesor y a la **Educación en valores**, los derechos y deberes de los alumnos y el respeto de las normas de convivencia del aula.

2.2.3.2. Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con los compañeros de profesión, resulta una estructura con seis factores que explican el 84,726 % de la varianza total.

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

Tabla nº66. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-Compañeros de profesión. Primaria.

ITEMS P	COMPONENTES					
	FI	FII	FIII	FIV	FV	FVI
60.El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.	,837	,205	,073	,051	,224	,223
55.La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.	,768	,272	,296	,224	,071	,218
57.El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.	,703	,181	,377	,394	,149	,146
61.La preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.	,651	,572	,108	,204	,040	,035
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.	,639	,449	,388	-,023	,066	,155
50.El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.	,208	,762	,105	,282	,275	,180
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.	,492	,688	,127	,217	-,059	,084
53.La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo.	,381	,575	,099	,528	,136	,139
63. En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo.	,216	,570	,377	,113	-,083	,318
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.	,221	,002	,868	,117	,176	,172
62.La relación profesional que mantengo con el director del centro.	,191	,354	,797	,258	,062	,019
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.	,156	,295	,273	,878	,057	,082
52.La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.	,174	,077	,157	,072	,942	,097
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.	,387	,284	,200	,128	,171	,810
FACTORES	VALOR PROPIO		%VARIANZA		% VARIANZA TOTAL	
I	3,383		24,162		24,162	
II	2,686		19,183		43,345	
III	2,105		15,033		58,378	
IV	1,541		11,009		69,387	
V	1,142		8,158		77,545	
VI	1,005		7,181		84,726	

- ✚ Factor I: Este factor, denominado **Responsabilidad docente**, explica el 24,162% de la varianza e incluye los ítems (60; 55; 57; 61 Y 59) referidos a las relaciones de responsabilidad con el trabajo de los docentes, cumplimiento de obligaciones, preocupación por el trabajo bien hecho, la participación y el logro en las tareas, de los cuáles el ítem que mayor puntuación ha obtenido es el referido al cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.
Factor II: Este factor que explica el 19,183 % de la varianza lo hemos definido **Ámbito afectivo** al hacer referencia al reconocimiento, a la ayuda recibida, a la aceptación y a las relaciones de trabajo con los maestros (ítems 50; 51; 53 Y 63), el ítem que destaca es el del reconocimiento entre los compañeros.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 15,033% de la varianza y está relacionado el apoyo del director programar salidas con los alumnos y con las relaciones mantenidas con el director del centro (ítems 58 y 62) por lo que le hemos denominado **Función Directiva**.
- ✚ Factor IV: Este factor, denominado **Ocio**, explica el 11,009% de la varianza y se refiere al (ítem 54) las relaciones con los compañeros fuera del horario escolar.
- ✚ Factor V: El último factor, el de **Difusión de experiencias**, explica el 8,158 % de la varianza y hace alusión al (ítem 52) referido a la posibilidad de compartir e intercambiar experiencias con los profesores de otros centros.
- ✚ Factor VI: Este factor explica el 7,181 % de la varianza y lo hemos denominado **Clima de centro** (ítem 56) hace referencia al ambiente o clima laboral que predomina entre los compañeros.

En resumen comprobamos que, dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesorado con los compañeros de profesión), los factores obtenidos a través del análisis factorial hacen referencia a aspectos relacionados con la **Responsabilidad docente**, como el cumplimiento de obligaciones, preocupación por el trabajo bien hecho; el **Ámbito afectivo**, alude al reconocimiento, ayuda, aceptación de los

compañeros; a la *Función directiva*, referida a las relaciones de los maestros con el director del centro y el apoyo recibido de él; al *Ocio* en este aspecto se incluyen las relaciones

mantenidas por los profesores fuera del horario laboral; a la *Difusión de experiencias* con los profesores de otros centros educativos y al *Clima de centro*, ambiente que predomina entre los compañeros.

2.2.3.3. Satisfacción del profesor con los padres

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 80,443 % de la varianza total.

Tabla nº 67. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor- Padres. Primaria.

ITEMS P	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
64. El respeto de los padres por los profesores del centro.	,870	,090	,294	,267
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.	,781	,376	,147	,233
65. Las relaciones entre padres y profesores.	,744	,353	,205	,344
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.	,357	,824	,260	,222
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.	,498	,577	,215	,416
70. El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos.	,295	,148	,911	,168
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos.	,056	,554	,632	,385
73. En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.	,377	,468	,590	,369
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.	,389	,187	,305	,783
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares de su hijo.	,069	,225	,205	,732
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL	

I	2,814	8,136	28,136
II	2,027	20,275	48,411
III	1,982	19,824	68,235
IV	1,929	19,285	87,520

- ✚ Factor I: Este factor explica el 28,136 % de la varianza, y atendiendo a los ítems que se incluyen en él (64; 67 y 65) que hacen referencia a las relaciones entre padres y profesores, el reconocimiento de su función y el respeto, lo hemos denominado ***Reconocimiento a la labor docente***, y en él la mayor puntuación la ha obtenido el ítem referido al respeto por los profesores del centro
- ✚ Factor II: Este factor, explica el 20,275 % de la varianza y se denomina ***Colaboración Familiar***, al recoger los ítems (72 y 66) referidos a la colaboración de los padres y la participación en las reuniones.
- ✚ Factor III: Este factor explica el 19,824% de la varianza y hace referencia al número de reuniones con los padres y a los acuerdos tomados con (ítems 70 y 71), por lo que la hemos denominado ***Reuniones y Acuerdos***.
- ✚ Factor IV: Este factor, que explica el 19,285% de la varianza, ha sido denominado ***Relación general con las familias*** al estar relacionado con la relación en general que mantiene el maestro con los padres de sus alumnos y las informaciones que nos transmiten sobre sus hijos (ítem 73; 68 y 69).

A modo de resumen comprobamos que dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesor con los padres), los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en torno a los aspectos de ***Reconocimiento a la labor docente***, como son las relaciones entre padres y profesores, el respeto y el reconocimiento a su función; a la ***Colaboración familiar*** en todo lo relacionado con la participación en las reuniones y colaboraciones; a las ***Reuniones y Acuerdos*** tomados y en la ***Relación general con las familias***.

2.2.3.4 Satisfacción del profesor con la administración

De las variables asociadas a las interacciones sociales, satisfacción del profesorado con respecto al alumno resulta una estructura con cuatro factores que explican el 87,189 % de la varianza total.

Tabla nº68. Análisis factorial de los ítems sobre la satisfacción del profesorado. Interacciones sociales. Profesor-administración. Primaria.

ITEMS P	COMPONENTES			
	FI	FII	FIII	FIV
77. La atención de la administración educativa en aspectos administrativos	,840	,387	,046	,053
78. La colaboración de la administración educativa con profesorado.	,806	,374	,208	,071
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.	,736	,044	,396	,216
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa.	,620	,619	,061	-,120
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas del profesorado.	,329	,849	,027	,266
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.	,192	,803	,248	-,069
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.	,230	,190	,920	,152
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.	,094	,045	,144	,966
FACTORES	VALOR PROPIO	% VARIANZA	% VARIANZA TOTAL	
I	2,488	31,102	31,102	
II	2,078	25,981	57,083	
III	1,135	14,190	71,273	
IV	1,101	13,764	85,038	

✚ Factor I: Este factor explica el 31,102 % de la varianza, y agrupa los ítems (77; 78; 81 y 75), referidos a la atención, la colaboración, y la información y asesoramiento

de la inspección educativa, la relación general mantenida con la administración educativa por lo que le hemos denominado ***Relación con la administración***, el ítem más destacado hace alusión a la atención de la administración en aspectos administrativos.

- ✚ Factor II: Este factor, que explica el 25,981% de la varianza y se vincula a los recursos, los medios y el cubrimiento de las bajas por la administración educativa (ítems 76 y 74) ha sido denominado ***Apoyo de la Administración***.
- ✚ Factor III: Este último factor explica el 14,190 % de la varianza y lo hemos denominado ***Formación*** al hacer referencia a la puesta al día en contenidos educativos llevada a cabo por los centros de formación del profesorado CEFORES (ítem79).
- ✚ Factor IV: Este factor explica el 13,764% de la varianza y lo hemos denominado ***Concurso de Traslados*** al hacer referencia a la posibilidad de cambiar de centro educativo (ítem 80).

Resumiendo comprobamos que dentro de la dimensión de interacciones sociales (Satisfacción del profesor con la administración), los factores obtenidos, a través del análisis factorial, han agrupado los ítems de esta dimensión en torno a los aspectos de ***Relación con la administración***, alude a las relaciones de atención, información, asesoramiento de la inspección y colaboración con la administración; al ***Apoyo de la administración*** en todo lo relacionado con los recursos, los medios, cubrimientos de bajas; al ***Concurso de traslados*** y a la ***Formación del profesorado***.

Una vez concluido el análisis factorial con el grupo de maestros de educación primaria, observamos variaciones en las agrupaciones de los factores respecto al análisis factorial realizado con el grupo de educación infantil. Con esto podemos ver como a pesar de que ambos grupos de maestros que en algunos casos pueden compartir centro escolar, este aspecto no unifica entre ambos a los dos grupos de maestros y a la vista está como hemos comprobado con el estudio realizado que cada grupo tiene sus características y opiniones y así han sido manifestadas.

3. ANÁLISIS DISCRIMINANTE

Para realizar el análisis discriminante de las variables seleccionadas, nos servimos del paquete informático SPSS 21, seleccionamos analizar datos e introducimos los valores de nuestras variables en la opción clasificar, a continuación seleccionamos método por pasos. Como venimos haciendo hasta ahora llevaremos a cabo dos estudios. En el primero, realizaremos un análisis discriminante explicativo de la Satisfacción con la realización diaria del trabajo docente y en el segundo realizaremos un análisis discriminante explicativo de la Satisfacción con el éxito en general como docente, ambos estudios centrados en los primeros niveles de enseñanza.

En el primer estudio, la variable de agrupación seleccionada (Variable dependiente) ha sido la Satisfacción con la realización diaria del trabajo docente y las variables independientes elegidas son las prestaciones económicas, el éxito alcanzado, el desempeño profesional y el género. Con el análisis discriminante tratamos de describir las diferencias existentes entre los profesores según su grado de satisfacción (Ligeramente y medianamente satisfechos) y en función de eso ver a que grupo pertenece cada individuo.

Una vez definidas las variables podemos comprobar que el estadístico Lambda de Wilks al no ser un valor pequeño, nos dice que no hay mucha variabilidad entre los grupos pero si hay bastante dentro de ellos.

Tabla nº 69. Lambda de Wilks.

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	,789	3,321	4	,506

En este caso la función (Lambda de Wilks) ha conseguido discriminar entre los grupos planteados. No obstante la prueba de Chi cuadrado (3,321), nos da la alarma de que no procede seguir estimando funciones discriminantes.

Si recordamos los resultados obtenidos al analizar cada dimensión del cuestionario de nuestro estudio, vemos que se establecen en torno a un nivel de satisfacción media tanto en los maestros de educación infantil como en los de educación primaria. Al obtener resultados tan similares en los grupos y también entre las variables del cuestionario es difícil diferenciar entre los mismos. Esto queda confirmado al ver que los valores obtenidos en la función Lambda de Wilks de las variables escogidas son próximos a 1, por lo que a la función le cuesta discriminar entre grupos. Esto confirma la fiabilidad, validez y veracidad de los datos aportados en nuestro estudio.

Tabla nº 70. Medias de los grupos. **Pruebas de igualdad de las medias de los grupos**

	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	,950	,842	1	16	,372
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	,861	2,586	1	16	,127
Desempeño	,917	1,440	1	16	,248
Género	,975	,410	1	16	,531

Continuando con el análisis de los datos, vemos que sólo existe una única función discriminante que nos permite de forma significativa agrupar a los sujetos en el grupo Satisfacción con la realización diaria del trabajo docente.

Al fijarnos en la correlación canónica Tabla nº 71 que nos muestran las relaciones de dependencia entre los dos conjuntos de variables elegidos, esta se aproxima a los valores medios. Por lo que podemos afirmar que las variables correlacionan entre sí. Al mismo tiempo podemos observar que la única función discriminante obtenida es responsable del 100% de la varianza entre los grupos.

Tabla nº 71. Autovalores. Correlación canónica.

Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,268 ^a	100,0	100,0	,460

a. Se han empleado las 1 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

A continuación veremos cómo a partir de las cuatro variables discriminantes se construirán las funciones discriminantes, que nos van a permitir interpretar las diferencias entre los grupos y clasificar a los individuos en alguna de las subpoblaciones definidas por la variable criterio.

En la tabla nº 72 de coeficientes estandarizados, observamos como la variable que más contribuye a discriminar a los maestros es la variable éxito seguida de las prestaciones económicas. Atendiendo a estos coeficientes, podemos concluir que las variables que discriminan a los docentes pertenecientes a los grupos de *Satisfacción con la realización diaria del trabajo docente*, ligeramente satisfechos y medianamente satisfechos son: el éxito alcanzado, el desempeño, las prestaciones y el género.

Tabla nº 72. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas.

	Función
	1
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	,606
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	,822
Desempeño	-,132
Género	-,052

La matriz de estructura tabla nº 73 nos va a permitir clarificar estos datos, donde los valores expuestos representan la correlación intragrupo de cada una de las variables con la función discriminante.

Tabla nº 73. Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas

Matriz de estructura	Función
	1
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	,777
Desempeño	-,580
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	,443
Género	-,309

En función de estos coeficientes de estructura y los estadísticos de grupo tabla nº 74 de cada una de estas cuatro variables en cada uno de los grupos de discriminación, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Tabla nº 74. Estadísticos de grupo.

1. La realización diaria de mi trabajo.		Media	Desv. típ.
LIGERAMENTE SATISFECHO	10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	2,0000	,00000
	11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	2,3333	,57735
	Desempeño	1,0000	1,73205
	Género	1,0000	,00000
MEDIANAMENTE SATISFECHO	10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.	2,4000	,73679
	11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.	2,8667	,51640
	Desempeño	,2667	,79881
	Género	,8667	,35187

El grupo *Ligeramente satisfecho con la realización diaria del trabajo docente* se define a partir de conceder importancia al éxito general alcanzado con su trabajo, da menos importancia a las prestaciones económicas y en la misma proporción está el desempeño y el género del docente. Coincidiendo este grupo con González y González (1993).

Por el contrario, el grupo *Medianamente satisfecho con la realización diaria del trabajo docente* se define a partir de conceder gran importancia al éxito general alcanzado con su trabajo, da bastante importancia al sueldo, seguido del género del docente y en menor proporción por el puesto que ocupa en su desempeño profesional. Coincidiendo este grupo con Zubieta y Susinos (1992).

Por último con el análisis discriminante, podemos ver en la tabla nº 75 como de haber utilizado la función discriminante para clasificar a nuestra población de maestros, en el caso de no saber a qué grupo pertenecían, la probabilidad de acierto sería en torno al 72,2% de los casos.

También vemos como la probabilidad de acierto sería mayor para predecir el grupo de maestros medianamente satisfecho 73,3% que para predecir la pertenencia al grupo de los maestros ligeramente satisfechos 66,7%.

Tabla nº 75. Resultados de la clasificación.

RESULTADOS DE LA CLASIFICACIÓN				
1.Realización diaria del trabajo docente		LIGERAMENTE SATISFECHO	MEDIANAMENTE SATISFECHO	TOTAL
Recuento	LIGERAMENTE SATISFECHO	2	1	3
	MEDIANAMENTE SATISFECHO	4	11	15
	Casos desagrupados	1	25	26
%	LIGERAMENTE SATISFECHO	66,7	33,3	100,0
	MEDIANAMENTE SATISFECHO	26,7	73,3	100,0
	Casos desagrupados	3,8	96,2	100,0
Recuento	LIGERAMENTE SATISFECHO	0	0	0
	MEDIANAMENTE SATISFECHO	2	4	6
	Casos desagrupados	0	6	6
%	LIGERAMENTE SATISFECHO	,0	,0	100,0
	MEDIANAMENTE SATISFECHO	33,3	66,7	100,0
	Casos desagrupados	,0	100,0	100,0

a. Clasificados correctamente el 72,2% de los casos agrupados originales seleccionados.

b. Clasificados correctamente el 66,7% de casos agrupados originales no seleccionados.

En el segundo estudio, la variable de agrupación seleccionada (Variable dependiente) ha sido *La Satisfacción con el éxito en general como docente* y las variables independientes elegidas son experiencia, edad, desempeño, género, centro y ubicación. Con el análisis discriminante tratamos de describir las diferencias existentes entre los profesores según su grado de satisfacción en (Insatisfechos, Ligeramente satisfechos y medianamente satisfechos) y en función de ello ver a que grupo pertenece cada individuo.

Una vez definidas las variables podemos comprobar que el estadístico Lambda de Wilks al no ser un valor pequeño, nos dice que no hay mucha variabilidad entre los grupos pero si hay bastante dentro de ellos.

Tabla nº 76. Lambda de Wilks. Estudio (2).

Contraste de las funciones	Lambda de Wilks	Chi-cuadrado	Gl	Sig.
1 a la 2	0,628	16,269	10	0,092
2	0,859	5,331	4	0,255

Como vemos en este caso la función (Lambda de Wilks) ha conseguido discriminar entre los grupos planteados. No obstante la prueba de Chi cuadrado en la segunda función (5,331), nos da la alarma de que no procede seguir estimando funciones discriminantes.

En este caso la función Lambda de Wilks ha discriminado dos funciones de las variables escogidas. En la primera función observamos como su valor (0,628) al no ser muy cercano a 1, ha permitido obtener una segunda función con valor (0,859).

Tabla nº 77. Medias de los grupos. Estudio (2).

Pruebas de igualdad de las medias de los grupos					
	Lambda de Wilks	F	gl1	gl2	Sig.
EXPERIENCIA	,978	,407	2	37	,669
EDAD	,985	,290	2	37	,750
DESEMPEÑO	,838	3,578	2	37	,038
GENERO	,985	,290	2	37	,750
CENTRO	,893	2,220	2	37	,123
UBICACIÓN	,896	2,155	2	37	,130

Al fijarnos en la correlación canónica Tabla nº 78 que nos muestran las relaciones de dependencia entre los dos conjuntos de variables elegidos, esta está en un valor medio en la primera función y se aproxima a los valores medios en la segunda. Por lo que podemos afirmar que las variables correlacionan entre sí. Al mismo tiempo podemos observar que la primera función discriminante obtenida es responsable del 69% de la varianza entre los grupos y la segunda del 100% de la varianza de los grupos.

Tabla nº 78. Autovalores. Correlación canónica. Estudio (2).

Autovalores				
Función	Autovalor	% de varianza	% acumulado	Correlación canónica
1	,367 ^a	69,0	69,0	,518
2	,165 ^a	31,0	100,0	,376

a. Se han empleado las 2 primeras funciones discriminantes canónicas en el análisis.

A continuación veremos como a partir de las variables discriminantes se construirán las funciones discriminantes, que nos van a permitir interpretar las diferencias entre los grupos y clasificar a los individuos en alguna de las subpoblaciones definidas por la variable criterio.

En la tabla nº 79 de coeficientes estandarizados, observamos como la variable que más contribuye a discriminar a los maestros en la primera función es la variable desempeño, seguida del tipo de centro, la edad, la ubicación y en menor proporción la experiencia. En la segunda función está la ubicación en primer lugar, seguida de la experiencia, el centro, la edad y el desempeño.

Tabla nº 79. Coeficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas. Estudio (2).

	Función	
	1	2
EXPERIENCIA	-,026	,478
EDAD	,507	,196
DESEMPEÑO	-,759	-,127
CENTRO	,588	-,389
UBICACIÓN	,284	,865

Atendiendo a estos coeficientes, podemos concluir que las variables que discriminan a los docentes pertenecientes a los grupos de *Satisfacción con el éxito en general como docente*, *Insatisfechos*, ligeramente satisfechos y medianamente satisfechos son: F1: el desempeño, el centro, la edad, la ubicación y la experiencia; F2: la ubicación, la experiencia, el centro, la edad y el desempeño. La variable género, previamente elegida en este caso no discrimina, por lo que ha sido eliminada.

La matriz de estructura tabla nº 80 nos va a permitir clarificar estos datos, donde los valores expuestos representan la correlación intragrupo de cada una de las variables con la función discriminante.

Tabla nº 80. Correlaciones intra-grupo combinadas entre las variables discriminantes y las funciones discriminantes canónicas tipificadas. Estudio (2).

	Función	
	1	2
DESEMPEÑO	-,726*	,032
CENTRO	,507*	-,394
EDAD	,202*	,068
GÉNERO ^b	,202*	,068
UBICACIÓN	,159	,807*
EXPERIENCIA	-,149	,291*

e*. Mayor correlación absoluta entre cada variable y cualquier función discriminante. b. Esta variable no se emplea en el análisis.

En función de estos coeficientes de estructura y los estadísticos de grupo tabla nº 81 de cada una de estas cinco variables en cada uno de los grupos de discriminación, podemos establecer las siguientes conclusiones:

Tabla nº 81. Coeficientes de estructura y estadísticos de grupo. Estudio (2).

11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.		Media	Desv. tít.
INSATISFECHO	EXPERIENCIA	4,0000	.a
	EDAD	1,0000	.a
	DESEMPEÑO	,0000	.a
	GÉNERO	1,0000	.a
	CENTRO	,0000	.a
	UBICACIÓN	1,0000	.a
LIGERAMENTE SATISFECHO	EXPERIENCIA	3,2857	2,05866
	EDAD	,8571	,37796
	DESEMPEÑO	,8571	1,46385
	GÉNERO	,8571	,37796
	CENTRO	,0000	,00000
	UBICACIÓN	,1429	,37796
MEDIANAMENTE SATISFECHO	EXPERIENCIA	2,8125	1,67404
	EDAD	,9375	,24593
	DESEMPEÑO	,0938	,39015
	GÉNERO	,9375	,24593
	CENTRO	,3750	,49187
	UBICACIÓN	,1875	,39656

El grupo *Insatisfecho con el éxito en general como docente* viene definido por ser la variable que más discrimina con una alta proporción la experiencia y en segundo lugar con idéntica proporción la edad, el género y la ubicación del centro.

El grupo *Ligeramente satisfecho con el éxito en general como docente* se define a partir de conceder importancia a la experiencia, seguido en menor medida en una proporción igual, de la edad y el desempeño y en una proporción insignificante de la ubicación del centro de trabajo.

Por el contrario, el grupo *Medianamente satisfecho con el éxito en general como docente* es el único grupo en el que discriminan todas las variables y se define a partir de conceder importancia a la experiencia, seguido de la edad y el tipo de centro, la ubicación y poco significativamente por el desempeño.

IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA. ESTUDIOS FUTUROS

CAPITULO VII- CONCLUSIONES

Como culminación al presente estudio trataremos de realizar una síntesis de los aspectos más relevantes que hemos encontrado en el desarrollo de nuestra investigación. Del mismo modo, intentaremos dar respuesta a los interrogantes que de alguna forma han dado inicio a nuestro trabajo, tratando de aunar las ideas y conclusiones principales derivadas tanto del marco teórico como las surgidas a raíz del desarrollo de la investigación.

Para comenzar, tenemos que indicar que siempre resulta complicado generalizar los resultados de una investigación, sobre todo cuando se recogen situaciones particulares, específicas y presentes en unos contextos concretos.

No obstante pensamos que la variedad de la muestra junto con el alto índice de fiabilidad alcanzado a través del alfa de Cronbach (0,948) en el cuestionario elaborado a propósito para este estudio, nos permite afirmar que los datos finales obtenidos en la investigación son de una elevada significatividad, reflejando de forma precisa la situación real en la que se encuentran los maestros de educación infantil y de educación primaria de las Comarcas del Bierzo y Valdeorras en cuanto a su nivel de satisfacción profesional.

Por otra parte, la técnica de recogida de datos, la meticulosidad y rigor científico aplicados en el tratamiento de los mismos, junto con la amplitud del estudio a una muestra representativa de los maestros de educación infantil y de educación primaria de dos provincias españolas, León y Ourense, nos permiten otorgar un cierto grado de transferencia a nuestro estudio, a pesar de que tanto el método de recogida de información como la composición muestral con la que hemos trabajado podrían haber introducido algún posible sesgo en la investigación.

En este sentido los sesgos más comunes que podríamos encontrar en nuestro trabajo, se podrían agrupar en aquellos relativos con la autocomplacencia y la oferta de respuestas esperadas por parte de los informantes.

A pesar de tener presente estas posibilidades de sesgos, creemos que la sinceridad y el buen juicio de los encuestados han prevalecido en el transcurso del estudio, y que la posible presencia de estos sesgos podría asumirse en el desarrollo de nuestra investigación.

En esta última parte del trabajo que presentamos, para dar respuesta a los interrogantes previos a nuestro estudio, en primer lugar realizaremos una serie de conclusiones que nos permitirán comprobar que hemos sido capaces de cumplir los objetivos planteados al inicio de la investigación. En segundo lugar enunciaremos algunas propuestas de mejora en función de los resultados obtenidos, para aumentar el grado de satisfacción profesional de los docentes y con ello mejorar la calidad de la enseñanza y en último lugar, comentaremos las limitaciones que presenta nuestro estudio para a continuación exponer las líneas de posibles nuevas investigaciones.

Llegados a este punto del capítulo antes de enunciar las conclusiones, recordemos que el propósito de nuestra investigación es averiguar el grado de satisfacción o insatisfacción profesional de una muestra de maestros partiendo de unas dimensiones relacionadas con su trabajo, a continuación veremos si hemos conseguido cumplir los objetivos que nos habíamos planteado al inicio de la misma.

Recordemos que nos guiaba un objetivo general y que para conseguirlo nos planteábamos dos objetivos más específicos, los cuales han sido recogidos en la tabla nº 82 elaborada al efecto.

Tabla nº 82. Objetivo general y específicos de la investigación.

1- Conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los maestros de los centros de educación Infantil y educación Primaria de una muestra representativa de León y Galicia para mejorar la calidad de la enseñanza.	
a. Conocer el grado de satisfacción profesional de los maestros de los centros de educación Infantil y educación Primaria de una muestra representativa de León y Galicia con las siguientes dimensiones:	b. Proporcionar propuestas de mejora en función de los resultados para aumentar el grado de satisfacción.
	Respecto a los datos obtenidos podemos avanzar que:
➤ Desempeño profesional.	Los más satisfechos son los docentes jóvenes 19,5% y los menos satisfechos son los docentes veteranos 25,4%.
➤ Participación en el centro docente. (organización y funcionamiento)	Los más satisfechos son los docentes jóvenes 19,5% y los menos satisfechos son los docentes de mediana edad 55,1%.
➤ Interacciones sociales con alumnos/as,	Los más satisfechos son los docentes de mediana edad 55,1% y los menos satisfechos son los docentes jóvenes 19,5%.
con los compañeros/as	Los más satisfechos son los docentes jóvenes 19,5% y los menos satisfechos son los docentes veteranos 25,4%.
con los padres/madres	Los más satisfechos son los docentes de mediana edad 55,1% y los menos satisfechos son los docentes jóvenes 19,5%.
la administración educativa.	Los más satisfechos son los docentes de mediana edad 55,1% y los menos satisfechos son los docentes jóvenes 19,5%.

Fuente: Elaboración propia.

Una vez que nos planteamos los objetivos enunciados y para no repetir estudios ya realizados y evitar así no poder aportar nada nuevo con nuestra investigación, realizamos una revisión de la bibliografía lo cual nos ha permitido conocer en qué situación se encuentran los docentes actualmente y cuáles son las tendencias de los estudios actuales

sobre la profesión docente y más concretamente sobre la satisfacción laboral de estos profesionales.

Después de ponernos al día sobre lo que se ha publicado sobre el tema, comenzamos a desarrollar el marco aplicado de nuestra investigación, para saber el grado de satisfacción o insatisfacción profesional que percibe nuestra muestra de maestros, analizando su opinión respecto a algunos aspectos de su trabajo, agrupados en las siguientes dimensiones: Desempeño profesional.; Participación en el centro docente. (organización y funcionamiento); Interacciones sociales con alumnos/as, compañeros/as Padres/madres y la administración educativa.

Los resultados de este análisis nos han permitido sacar algunas conclusiones en las que basar las propuestas para incrementar el nivel de satisfacción profesional entre los docentes encuestados. Consideramos pues que sí hemos alcanzado nuestro objetivo general y a su vez los específicos y aunque como comentábamos anteriormente, debemos de ser cautos con los resultados obtenidos, podemos afirmar que con nuestra investigación hemos percibido niveles moderados de satisfacción entre los docentes y al mismo tiempo un grado de insatisfacción generalizado con la administración educativa, tanto en los maestros de infantil como en los de primaria , que en líneas generales coinciden con lo que señala la amplia bibliografía sobre el tema, los cuales nos permiten señalar propuestas para aumentar su bienestar.

A continuación con el fin de organizar las conclusiones iremos presentando los resultados más significativos obtenidos a nivel de satisfacción general y en cada una de las dimensiones estudiadas que creemos nos pueden proporcionar ideas para emitir las propuestas de mejora. Iniciamos nuestra exposición dando un repaso a los resultados obtenidos a nivel de satisfacción general en nuestro cuestionario, para a continuación ir comentando cada una de las citadas dimensiones.

Satisfacción General – Con respecto a esta categoría que nos da una visión global de la satisfacción de los docentes encuestados en nuestro estudio, podemos concretar que el nivel

de Satisfacción General obtenida es media, con tendencia a ser alta como comprobamos al analizar las dimensiones del cuestionario.

Así vimos que al preguntar de forma indirecta por la satisfacción general de los docentes de educación Infantil y educación primaria en el (ítem 11), “*En general el éxito alcanzado en mi trabajo*”, el 57,1% de los docentes de infantil y el 69,4% de los docentes de primaria manifestaron tener un nivel de satisfacción general media y el 28,6% de infantil y el 21% de primaria afirmaron poseer un nivel de satisfacción general alta. También obtuvimos otras medidas del nivel de satisfacción general o global de los docentes a través de los ítems: (ítem 16), “*¿Está ahora más satisfecho que hace 4 años?*” donde el 50% de los maestros de infantil y 45,2% de los maestros de primaria mostraron un nivel de satisfacción general medio. El (ítem 49) “*En general la relación que tengo con mis alumnos*”, obteniendo que el 41,1% de los maestros de infantil y 53,2% de los maestros de primaria sienten un nivel de satisfacción general media y que el 58,9 de infantil y el 43,5% de los maestros de primaria experimentaron un nivel de satisfacción general alto. El (ítem 63) “*En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo*”, nos indica que un 53,6% de los maestros de infantil y un 43,5% de los de primaria sienten un nivel de satisfacción general media y que un 42,9% de los maestros de infantil y un 56,5% de los de primaria manifiestan un nivel de satisfacción general alto y por último el (ítem 73) “*En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos*”, nos informa que un 53,6% de los maestros de infantil y un 53,2% de los de primaria sienten un nivel de satisfacción general media y que un 35,7% de los maestros de infantil y un 22,6% de los de primaria manifiestan un nivel de satisfacción general alto.

Con estos resultados nos podríamos colocar en la línea de algunos de los estudios realizados y en los revisados en el capítulo II del presente estudio al confirmar que el nivel en general de satisfacción profesional de los docentes de nuestra investigación es medio-alto, coincidiendo con otras investigaciones que nos indican que los profesionales que obtienen estos resultados son los de los primeros niveles de enseñanza (infantil y primaria) y los docentes de la universidad (Cis, 1984, Zubieta y Susinos, 1992; De Frutos el al., 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010; Torres González, 2010; González Armesto, 2012; Güell, 2014).

Con respecto al nivel de satisfacción en general tenemos que decir que en nuestra investigación hemos detectado a través del (ítem 81). *“En general la relación que tengo con la administración educativa”*. Un nivel de satisfacción general ligera por parte del 39,3% de los maestros de infantil y del 37,1% de los maestros de educación primaria y un nivel de satisfacción media en los maestros de infantil en torno al 37,5% y en torno al 46,8% de los de primaria. No obstante; sí apreciamos un dato que verdaderamente nos preocupa y es el nivel de insatisfacción general manifestado por el 17,9% de los maestros de infantil y por un 12,9% de los maestros de educación primaria. Que lo manifestamos para que tome nota la administración educativa a los efectos oportunos.

Después de comentar las conclusiones de los resultados obtenidos a nivel de satisfacción general o global en nuestro estudio, procederemos a comentar los resultados obtenidos respecto a la satisfacción profesional de los docentes en cada una de las dimensiones de nuestro cuestionario.

Llegados a este punto queremos comentar que en nuestra investigación como veremos a continuación, nuestras conclusiones concuerdan a grandes rasgos con otras investigaciones realizadas en materia de satisfacción laboral o profesional de los docentes por diferentes autores (Sevilla y Villanueva, 2001; Anaya y Suárez, 2007, 2010, 2014; COFAPA, 2008; CIS, 1984; De Frutos, 2007; Díaz González y Barroso Osuna, 2008; Martínez Hernández, 1995; Gordillo, 1988; Zubieta y Susinos, 1992; Caballero, 2003; Caballero, Fernández y García, 2003; Caballero y Mata, 2004).

No obstante debido al tamaño de la muestra que parece resultar pequeña para hayar diferencias significativas entre los grupos y por otro lado a que los resultados obtenidos se agrupan en la mayoría de las dimensiones en torno a la satisfacción media- alta,(por lo que la diferencia a testar entre dimensiones se dio la casualidad de ser también muy pequeña), hemos podido apreciar que al aplicar la prueba Anova, para analizar la covarianza de las medias y detectar dichas diferencias significativas entre los grupos de docentes configurados en torno a las variables independientes del cuestionario (Edad, sexo, salario,

experiencia docente, etc...) estas apenas se aprecian aunque si se dan y que el estadístico de Levene sólo es capaz de discriminar significativamente alguno de los ítems de cada dimensión analizada.

Sin embargo al analizar el porcentaje de las respuestas dadas en torno a los valores medios de cada uno de los grupos que hemos configurado, estas diferencias aunque no son significativas si se aprecian por lo que serán tenidas en cuenta para proceder a emitir las conclusiones de nuestro estudio. Para ello y con la finalidad de proporcionar una visión lo más veraz posible de los datos obtenidos y de cómo son los docentes participantes en nuestra investigación hemos procedido a clasificarlos en torno al grupo de docentes “*Agradecidos*”, en torno al grupo de docentes “*Inconformistas*” y en torno al grupo de docentes “*Neutro*”, en los párrafos siguientes, observaremos cómo quedan conformados cada uno de esos grupos en cada una de las dimensiones sobre la satisfacción profesional de los docentes analizadas.

A continuación observaremos los niveles de satisfacción alcanzada por el grupo de docentes de educación infantil y de educación primaria, que tipo de maestros configuran los grupos de docentes “*Agradecidos*”, de docentes “*Inconformistas*”, de docentes “*Neutros*” y los niveles de insatisfacción detectados en nuestra investigación para proceder en el próximo capítulo a enunciar nuestras propuestas de mejora.

Dimensión de satisfacción en el desempeño profesional

Las conclusiones que hemos obtenido en esta dimensión del estudio sobre satisfacción profesional de los docentes de educación infantil y educación primaria es que ambos grupos de docentes han obtenido unos niveles de satisfacción media. No obstante observamos que ambos grupos señalan tener una satisfacción alta en la realización diaria del trabajo, la entrega personal al trabajo y el lugar de trabajo, relacionados los dos primeros factores con la satisfacción intrínseca y el último con la satisfacción extrínseca (Herzberg et al., 1959).

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes más jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los hombres 10,2%, los de centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es medio 78%. Coincidiendo en este último dato con Sevilla y Villanueva, (2001); Anaya y Suárez, (2007). Coincidiendo con la investigación de COFAPA, (2008) que indica más satisfacción en los docentes de la concertada. Apreciamos más satisfacción en los docentes noveles al igual que Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014) los que llevan menos tiempo ejerciendo. Respecto a menor satisfacción en las mujeres coincidimos con Martínez Hernández (1995) y no coincidimos con Anaya y Suárez (2010). No coincidiendo con Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), los de más tiempo ejerciendo y las mujeres.

El grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, está compuesto por los docentes veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%, los que llevan de 26 a 30 años de docencia 15,3% , las mujeres 89,8%, los de centros públicos 72,9% y los que consideran que su salario bajo 17,8%. En este último dato coincidiendo con la investigación del CIS (1984); De Frutos (2007); Díaz González y Barroso Osuna (2008); Anaya y Suárez (2010).

Respecto al grupo de docentes “*Neutro*” está compuesto por el resto de docentes de nuestra muestra, a él pertenecen los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los docentes de 6 a 25 años de experiencia docente y los docentes que llevan de 31 a 35 años de docencia que en total configuran el 78,8% de nuestra muestra y los docentes que consideran su salario alto 4,2%.

Por otro lado, se ha detectado cierto nivel de insatisfacción a tener en cuenta en las propuestas de mejora de la satisfacción profesional del profesorado en los siguientes factores: grado de estrés, el tiempo disponible para el trabajo personal, la ayuda proporcionada por la administración educativa para solucionar los problemas, están menos satisfechos que hace cuatro años (inicios de la crisis), la posibilidad de formación continua

con ayuda de la administración, el grado de ansiedad, la posibilidad de uso de TICs. Coincidiendo este resultado último con una investigación reciente realizada por (Sevillano y Rodríguez, 2013) sobre la integración de las TICs con el profesorado de educación infantil en la comunidad de Navarra, cuyos resultados como efectivamente nos dice la autora son extrapolables a otras comunidades autónomas en este caso a la muestra de docentes participantes en nuestro estudio de León y Galicia, ya que con respecto a la posibilidad de uso de los recursos materiales y tecnológicos el 8,9% de los docentes de infantil y el 12,9 de los docentes de primaria muestran insatisfacción y al mismo tiempo el 33,9% y el 16,1% se muestran ligeramente satisfechos.

Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

De los resultados obtenidos en esta dimensión, hemos destacado una serie de conclusiones que detallaremos a continuación. En general podemos decir que el nivel de satisfacción alcanzado por los docentes de educación infantil y los docentes de educación primaria encuestados con respecto a la dimensión de la participación en el centro docente es medio.

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes más noveles (22 a 35 años de edad) 19,5%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es bajo 17,8%. Coincidiendo con la investigación de COFAPA (2008) que indica más satisfacción en los docentes de la concertada. Apreciamos más satisfacción en los docentes noveles al igual que Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014) los que llevan menos años ejerciendo. Respecto a menor satisfacción en las mujeres coincidimos con Martínez Hernández (1995) y no coincidiendo con Anaya y Suárez (2010). No coincidiendo con Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), los de más tiempo ejerciendo y las mujeres.

Respecto al grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, está compuesto por los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, las mujeres 89,2%, los que llevan de 26 a 30 años de docencia 15,3%, los de centros públicos 72,9% y los que consideran su salario medio 78%. Coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2001) respecto al salario.

El grupo de docentes “*Neutro*” en esta dimensión lo configuran los maestros veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%, los docentes de 6 a 25 años de experiencia docente y los docentes que llevan ejerciendo de 31 a 35 años que en total conforman el 78,8% de nuestra muestra y los maestros que opinan que su salario es alto 4,2%.

No obstante como en el caso de la dimensión anterior, se aprecian unos niveles de satisfacción altos para ambos grupos en los siguientes factores: participación en las reuniones de etapa, ciclo y en el claustro y en la participación y colaboración en la elaboración de documentos del centro, el clima percibido y el buen funcionamiento del centro docente. Y exclusivamente los docentes de primaria señalan satisfacción alta en la coordinación con el equipo directivo y en la posibilidad de realizar AC para alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo.

Las conclusiones que sacamos de estos datos es que los docentes que componen nuestra muestra, son bastante participativos y colaboradores en la dinámica del centro, lo que podría deberse a la implantación de la LOMCE en este curso 2014-15 y a la consiguiente renovación del Proyecto Educativo y los restantes planes del centro. En general en los centros se percibe buen clima de trabajo y consecuentemente buen funcionamiento. Podemos deducir esto ya que “*el clima es el patrón de percepciones de los miembros de una organización en torno a ciertas dimensiones de la vida organizacional*” (Santana y Araujo, 2007:305).

En esta dimensión también nos encontramos con indicadores de insatisfacción a tener en cuenta en las propuestas de mejora de la satisfacción de los docentes. Estos son los siguientes: El reconocimiento de la administración educativa a los coordinadores, las

relaciones entre usuarios del centro, la preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro, la participación de los padres en los órganos de gobierno y en la resolución de problemas del centro, la participación en el consejo escolar, coincidiendo estos datos sobre la participación en nuestro estudio con una investigación reciente realizada en Castilla-La Mancha por Gairín y Martín (2007).

Dimensión de interacciones sociales:

Satisfacción del profesor con respecto al alumno

En este apartado sacamos en conclusión que las interacciones entre profesor y alumnos, proporcionan unos niveles medios y altos de satisfacción profesional a los docentes del grupo de educación infantil y al grupo de educación primaria.

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “Agradecidos”, está configurado por el grupo de los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los hombres 10, 2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es alto 4,2%. Coincidiendo con la investigación de COFAPA (2008) que indica más satisfacción en los docentes de la concertada. Apreciamos más satisfacción en los docentes noveles al igual que Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014) los que llevan menos años ejerciendo. Respecto a menor satisfacción en las mujeres coincidimos con Martínez Hernández (1995) y no coincidimos con Anaya y Suárez (2010) y Gordillo (1988). Coincidiendo con Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), los de más tiempo ejerciendo.

El grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, en esta dimensión está compuesto por los docentes jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, las mujeres 89,2%, los de centros públicos 72,9%, los que llevan de 31 a 35 años de docencia 10,2% y los que consideran su salario bajo 17,8%. Coincidiendo respecto

al salario con la investigación del CIS (1984); De Frutos (2007); Díaz González y Barroso Osuna (2008); Anaya y Suárez (2010).

Respecto al grupo de docentes “*Neutro*” está formado por los maestros veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%, por los docentes que llevan ejerciendo la profesión de 6 a 30 años de experiencia docente 83,9% y los que consideran su salario medio 78%. Coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2001) respecto al salario.

Con respecto a los índices de insatisfacción detectados en ambos grupos de maestros destaca el nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro. Dato que tendremos en cuenta en las propuestas de mejora.

En este apartado del estudio, hemos encontrado en general unas correlaciones moderadas entre la atención individualizada proporcionada a cada alumno y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos en el caso de los maestros de educación infantil. En el caso de los maestros de primaria las correlaciones encontradas puede decirse que son bajas entre la mayoría de factores que componen las interacciones entre profesor alumno y la atención individualizada. Solo son moderadas en tres de los factores: el caso del nivel de colaboración de los alumnos en las clases, la dedicación a las asignaturas y la exigencia a cada alumno según sus posibilidades.

De lo cual podemos concluir que al proporcionar los docentes de infantil y de primaria una atención individualizada a sus alumnos, el grado de satisfacción experimentado por los docentes al interactuar con ellos será mayor.

También hemos detectado correlación negativa entre la ansiedad y el estrés y la satisfacción de las interacciones entre profesor y alumnos en el caso de los maestros de infantil, por lo que podemos decir que cuanto mayor ansiedad y estrés se posee se da menor satisfacción entre las interacciones entre profesores y alumnos. En el caso de los maestros de primaria se aprecia que cuanto mayor estrés se posee se da menor satisfacción entre las interacciones entre profesores y alumnos.

Así que podemos concluir que a mayores niveles de estrés y de ansiedad se da menor satisfacción entre las interacciones entre docentes y alumnos en el caso de infantil y respecto a los docentes de primaria también podemos concluir que cuanto mayor nivel de estrés posean los maestros se dará menor satisfacción en la interacciones con sus alumnos, concretamente cuando los alumnos no respetan las normas del aula y cuando el profesor no puede proporcionarles una atención individualizada. Lo cual intentaremos mejorar con nuestras propuestas.

Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

En conclusión en este apartado de la dimensión de interacciones del profesor con los compañeros de profesión podemos decir que en general el grado de satisfacción profesional obtenido por ambos grupos de docentes de educación infantil y de educación primaria es media. No obstante respecto a los niveles de satisfacción alta detectada apreciamos valores superiores en los maestros de primaria con respecto a los maestros de educación infantil.

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes más jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es bajo 17,8%. Coincidiendo con la investigación de COFAPA (2008) que indica más satisfacción en los docentes de la concertada. Apreciamos más satisfacción en los docentes noveles al igual que Anaya y Suárez (2010) y Anaya y López (2014) y los que llevan menos tiempo ejerciendo. Respecto a menor satisfacción en las mujeres coincidimos con Martínez Hernández (1995) y no coincidimos con Anaya y Suárez (2010). No coincidiendo con Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), los de más tiempo ejerciendo y las mujeres.

Respecto al grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, está compuesto por, las mujeres 89,8%, los que llevan de 6 a 10 años de

docencia 24,6%, los de centros públicos 72,9% , los que consideran que su salario es alto 4,2% y por los docentes veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%. Al contrario que Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), los de más tiempo ejerciendo y las mujeres.

El grupo de docentes “*Neutro*” está compuesto por el resto de docentes de nuestra muestra, a él pertenecen los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los docentes que poseen de 11 a 35 años de experiencia docente que en total configuran el 69,5% de nuestra muestra y los que consideran que su salario es medio 78%. Coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2001) respecto al salario.

Respecto a los niveles de insatisfacción hallados tenemos que decir que sólo se aprecia un nivel de insatisfacción significativa en “*La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros*”. Factor que tendremos en cuenta al proporcionar las propuestas de mejora.

Satisfacción del profesor con los padres

Con respecto al nivel de satisfacción obtenido de las interacciones de los docentes con los padres, sacamos en conclusión que este es medio tanto en el caso de los maestros de educación infantil como en el de educación primaria. Observamos que están más satisfechos los maestros de educación infantil y estos también presentan índices de satisfacción alta en mayor proporción que los de primaria.

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de los centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es medio 78%. Coincidiendo con la investigación de COFAPA (2008) que indica más satisfacción en los docentes de la concertada. Al igual que Gordillo (1988) que afirma que están más satisfechos los de mayor edad (45 años), Zubieta y Susinos (1992)

que indican que la edad incrementa la satisfacción, Caballero (2003) tienen más edad 42% y Caballero, Fernández y García (2003) tienen más edad 42% y coincidiendo con Sevilla y Villanueva (2001) respecto al salario.

El grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, está compuesto por los docentes jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, las mujeres 89,8%, los que llevan de 16 a 20 años de docencia 11%, los de centros públicos 72,9% y los que consideran que su salario es alto 4,2%. Coincidiendo con Martínez Hernández (1995) que observó menor satisfacción en las mujeres y respecto a la edad con Caballero (2003) tienen menos edad 38,1% y con Caballero, Fernández y García (2003) tienen menos edad 38,1%.

Respecto al grupo de docentes “*Neutro*” en esta dimensión lo configuran los maestros veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%, los docentes que poseen de 6 a 15 años y entre 21 a 35 años experiencia docente que en total conforman el 83,1% de nuestra muestra y los maestros que piensan que su salario es bajo 17,8%. Coincidiendo respecto al salario con la investigación del CIS (1984); De Frutos (2007); Díaz González y Barroso Osuna (2008); Anaya y Suárez (2010).

En este apartado también observamos ciertos niveles de insatisfacción en los maestros, que son más significativos en los docentes de primaria, estos muestran su descontento con el reconocimiento de los padres de la labor del docente y con la participación de los padres en las reuniones celebradas. Esta dificultad para relacionarse con los padres de los alumnos, puede ser debida en parte, ya que hay padres que a pesar de recibir una citación formal para informarles de la marcha académica de sus hijos no acuden al centro, debido a “*carencias formativas*” (Cantón, Cañón y Arias, 2013:57). Aspectos que intentaremos tener en cuenta dentro de las propuestas de mejora.

Satisfacción del profesor con la administración

Sobre este último apartado de la dimensión de interacciones sociales, podemos decir en conclusión, que ha sido el peor valorado por los dos grupos de docentes estudiados.

En esta dimensión el grupo de docentes que está más satisfecho con su profesión al que hemos denominado “*Agradecidos*”, está configurado por el grupo de los docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) 55,1%, los hombres 10,2%, los que llevan en la docencia de 1 a 5 años 5,9%, los de los centros concertados 27,1% y los que consideran que su salario es bajo 17,8%. Coincidiendo respecto al salario con la investigación del CIS (1984); De Frutos (2007); Díaz González y Barroso Osuna (2008); Anaya y Suárez (2010) y con Caballero y Mata (2004), Caballero (2003) respecto a la experiencia docente y con Caballero, Fernández y García (2003) tienen más edad 16,8% y menos experiencia docente 70%.

Respecto al grupo de docentes “*Inconformistas*” que son los menos satisfechos con su profesión, está compuesto por los docentes jóvenes (22 a 35 años de edad) 19,5%, las mujeres 89,8%, los que llevan de 26 a 30 años de docencia 15,3%, los de los centros públicos 72,9% y los que consideran que su salario es medio 78%. Coincidiendo con Martínez Hernández (1995) que observó menor satisfacción en las mujeres y con Sevilla y Villanueva (2001) respecto al salario. En cuanto a la experiencia docente con Caballero y Mata (2004), Caballero (2003) y respecto a la edad con Caballero, Fernández y García (2003) tienen menos edad 4,4%.

Respecto al grupo de docentes “*Neutro*” en esta dimensión lo configuran los maestros veteranos (51 a 65 años de edad) 25,4%, los docentes de 6 a 25 años de experiencia docente y los docentes que llevan de 31 a 35 años de docencia que en total configuran el 78,8% de nuestra muestra y los docentes que consideran su salario alto 4,2%.

Los maestros de la Comarca del Bierzo y de la Comarca de Valdeorras muestran insatisfacción con la administración educativa respecto a los siguientes factores: el

cubrimiento de las bajas, la posibilidad de cambiar de centro educativo, la información y asesoramiento recibido de la inspección, la atención en aspectos administrativos, la colaboración de la administración educativa, la relación que tienen con la administración educativa, los recursos y los medios que aporta la administración y la formación proporcionada por los centros de formación. Ante esta visión insatisfactoria del servicio de inspección y de la administración educativa en su conjunto hemos de decir que nuestro estudio viene a corroborar una vez más la queja del colectivo de docentes españoles ante estos servicios estatales. Lo cual es avalado por otras investigaciones (CIS, 1984; Zubieta y Susinos, 1992; Fernández Sánchez et al., 1993; Ortiz Oria, 1993; Fernández Castro, 1995; Padrón Hernández, 1998; Sevilla y Villanueva, 2001; Caballero Martínez y Salvador Mata, 2002; Marchesi y Díaz, 2007; Torres González, 2010; González y Armesto, 2011,12).

Después de relatar las conclusiones obtenidas en nuestro estudio a nivel general y en cada una de las dimensiones del cuestionario elaborado para esta investigación, queremos resaltar que no se han apreciado diferencias significativas entre la comarca del Bierzo y la comarca de Valdeorras con respecto al nivel de satisfacción profesional alcanzado por los docentes encuestados. También podemos decir que el grupo de docentes jóvenes es el grupo más satisfecho (22 a 35 años de edad) y manifiesta estarlo con respecto al desempeño profesional, a la participación en el centro docente y con respecto a las interacciones con los compañeros de profesión y que el grupo de docentes de mediana edad (36 a 50 años de edad) es el segundo grupo más satisfecho y lo está con las interacciones con los alumnos, con las interacciones con los padres y las interacciones con la administración. Por otro lado tenemos que decir que sí se han apreciado diferencias con respecto al sexo, siendo los hombres los que manifiestan sentir mayor grado de satisfacción profesional con su tarea como docentes. Siendo este dato significativo ya que el número de docentes masculinos encuestados 10,2% de la muestra es inferior al de docentes del sexo femenino 89,8%.

Para concluir con este capítulo diremos que en el estudio realizado, los docentes de nuestra investigación han mostrado sus sentimientos y su visión de la realidad de los centros de trabajo en los que diariamente desempeñan la maravillosa tarea de enseñar. Que los niveles de satisfacción detectados tanto en los docentes de educación infantil y en los

docentes de educación primaria son medios en la mayoría de las dimensiones analizadas, obteniendo como hemos visto niveles de satisfacción alta en algunos factores. Sin embargo apreciamos ciertos indicadores de insatisfacción que intentaremos solventar por medio de una serie de propuestas de mejora con las que pretendemos contribuir a la consecución del bienestar de los docentes al ver reducidos esos indicadores de insatisfacción y en última instancia a la mejora de la calidad de la enseñanza.

CAPITULO VIII- PROPUESTAS DE MEJORA

En el capítulo anterior hemos detallado las conclusiones de nuestra investigación a la vez que íbamos dejando reflejados ciertos indicadores de insatisfacción profesional detectados por los maestros de educación infantil y de educación primaria participantes en nuestro estudio, con el fin de redactar una serie de propuestas de mejora para aumentar la satisfacción de los docentes y con ello mejorar la calidad de la enseñanza. Intentaremos pues con ellas proporcionar una serie de aportaciones que consigan disminuir esos indicios de insatisfacción de los docentes en esta etapa de crisis económica que vivimos, que sin duda alguna en nuestro país se ha visto traducida en que *“la educación está dejando de ser el factor principal para el desarrollo social del país y para el progreso de las nuevas generaciones”* (Marchesi, 2012:11).

En la búsqueda del bienestar profesional, de los docentes y por consiguiente la calidad de la enseñanza, indicaremos nuestra primera propuesta de mejora: hemos de intentar aumentar la satisfacción y motivación de los maestros contando con su propia iniciativa. y esto podemos hacerlo al conseguir ilusionarles. Ya que sabemos que el hecho de que los docentes asuman su responsabilidad con ilusión sigue siendo un factor de primer orden para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos (Marchesi, 2012: 11). Esto podría realizarse:

- Proporcionando a los docentes una serie de incentivos por su buena práctica docente, traducido a la práctica se trataría de dotar a los centros más comprometidos con la calidad de la enseñanza de mayores dotaciones económicas para continuar fomentando mediante planes de mejora la calidad del servicio educativo.

- Reconociendo y otorgando prestigio a los centros, por medio de una certificación concedida por la administración educativa, a los proyectos innovadores realizados en los centros, motivando a los docentes a investigar en la mejora de estrategias de enseñanza docente.

A continuación veremos las propuestas de mejora realizadas en cada una de las dimensiones de satisfacción profesional analizadas en nuestro estudio.

Dimensión de desempeño profesional

Para mejorar el grado de satisfacción de los docentes respecto al desempeño profesional, proponemos:

- Proporcionar una buena educación de base a los docentes en las facultades de educación que les permita al iniciar su docencia y a lo largo de ella sentirse satisfechos de sus competencias científicas y didácticas para poderlas ejecutar en su práctica diaria en la enseñanza, dejando atrás la percepción que sienten en la actualidad de que esta es básica o desfasada o muy teórica (Cantón, Cañón y Arias, 2013). Demos pues a los docentes que son los que realmente tienen conocimiento de la realidad a la que se enfrentan en su desempeño profesional, *“programas específicos de inserción profesional y una adecuación de la formación a la práctica real del aula”* (Cantón, Cañón y Arias, 2013:57).

- Facilitar el reciclado y la formación inicial y continua de los docentes mediante planes de formación ajustados a la realidad de las demandas y a sus necesidades, que les sirvan realmente en su práctica profesional, para ello el Ministerio de Educación debe de aprender a escuchar las peticiones del colectivo de docentes y de los que se están formando en la actualidad y no ir por libre, que parece ser que *“demandan formación en Psicología y Didáctica”* (Cantón, Cañon, Arias y Baelo, 2015:118).

- Reducir el nivel de ansiedad y estrés percibido entre el profesorado, esto podría hacerse efectivo, introduciendo en el grado de magisterio y en la formación continua del profesorado, varias asignaturas y cursos formativos, en los que se tenga en cuenta la educación emocional y el control de las emociones, y se proporcionen estrategias para detectar factores estresores y hacerles frente, pues el mayor o menor control emocional será el que determine el nivel de bienestar docente y consecuentemente el de su alumnado. En

este sentido estamos de acuerdo con Zahonero y Martín (2012: 54) que nos dicen que *“El equilibrio emocional, bienestar psicológico, satisfacción y compromiso con la profesión son condiciones necesarias para una práctica profesional de calidad”*, por ello consideramos fundamental insistir en la necesidad de formación del profesorado en esta materia.

Son varios los autores que avalan esta propuesta de incluir la educación emocional en los programas de formación de los docentes (Ortiz, 1993; González y González, 1993; Marchesi, 2007; Pérez Juste, 2008) con el fin de ayudar a controlar las emociones y prevenir estados de malestar docente. Respecto a esto hemos de señalar que ya se ha empezado a elaborar recientemente algún método para formar al profesorado en competencias emocionales como el elaborado por Hué García, 2012.

Vemos con esto que en nuestro país se ha comenzado a trabajar en la misma línea de nuestra investigación intentando conseguir el bienestar de los docentes basándonos en las aportaciones de la psicología positiva, que pretende que el docente cultive sus fortalezas y su equilibrio emocional con lo que conseguiremos la satisfacción profesional del docente. Así recientemente Hué García (2012: 47) nos dice que *“el bienestar docente está determinado por nuestras creencias y nuestra capacidad de autorrealización”*, es decir; que ese bienestar será alcanzado si los docentes son capaces de hacer frente por ellos mismos a esos factores estresores. Para ello ha creado un método para formar al profesorado universitario y no universitario en competencias emocionales y nos señala que su fin es *“cambiar las emociones y sentimientos negativos en otros positivos a través del método de pensamiento emocional”*.

- Aumentar el tiempo disponible para el trabajo personal de los docentes aumentando para ello la dotación de las plantillas de profesionales de los centros educativos, las cuales se han visto en los últimos años muy reducidas debido a los recortes en educación experimentados. Con ello el profesorado no tendría que en las horas de libre disposición realizar funciones de profesor de apoyo a los alumnos con más necesidades sin la titulación pertinente.

- Proporcionar un trato más cercano y colaborador por parte de la administración educativa al colectivo de docentes de nuestro país cuando en el desempeño de la profesión surge algún problema.

- Aumentar la posibilidad el uso de TICs en el transcurrir diario del proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo como un complemento o un soporte de contenidos educativos, si no empleando las TICs como eje de los aprendizajes, dotando para ello a los centros tanto de recursos materiales como personales. A este respecto ya Gairín y Martín (2004) nos comentaban que *“la integración de las TICs en los ámbitos escolares, y más en concreto en los procesos educativos, sabemos que se ha avanzado, pero también sabemos que aún nos queda mucho camino por recorrer, tanto en el ámbito cuantitativo, más y mejores equipos, como en el ámbito cualitativo, mejor aprovechamiento de los mismos y más clara definición de los fines y principios que con ellos se persiguen”* (2004: 32).

- Como vimos con nuestra investigación en la actualidad este sigue siendo un aspecto a mejorar 11 años después, nosotros proponemos que se forme a los docentes de un modo practico más que teórico para hacer un uso cotidiano de estos recursos y para elaborar ellos mismos los recursos, pero desde las Facultades de Educación para tener buena base y predisposición hacia su uso. Siguiendo a Sevillano (2008:161) vemos que es necesaria en este sentido *“La cualificación pedagógica para optimizar los procesos y garantizar la calidad de lo que se enseña”*. Esto podría realizarse creando en las Facultades de educación grupos de elaboración de materiales pedagógicos empleando las TIC, para al llegar al centro educativo sean capaces de elaborar por ellos mismos estos recursos.

- Continuando con las propuestas de mejora con respecto a las TICs, es destacable la investigación realizada por Romero, Moreno y Solá (2012) en la que detectaron necesidades formativas en el ámbito de la autoría de materiales en profesores de Andalucía de los niveles de primaria y secundaria y como nosotros consideramos necesario una mejora en el nivel de formación de los docentes. Teniendo en cuenta las necesidades por ellos detectadas estamos de acuerdo con las siguientes propuestas de mejora: *“La difusión de materiales, la producción de objetos digitales educativos ligados a contextos reales, el uso*

de secuencias didácticas, la elaboración de materiales en formatos estándar, la exploración de las posibilidades educativas de las distintas herramientas de autor, el diseño de materiales educativos centrados en el aprendizaje y, finalmente, los usos colaborativos y comunicativos de las herramientas de gestión de materiales del entorno Moodle” (Romero, Moreno y Solá, 2012: 107).

- Intentar devolver al profesorado su estatus social y económico que se ha visto mermado a consecuencia de la crisis económica que vivimos. Dato que coincide con la investigación realizada recientemente por investigadores de la Universidad de León, sobre las expectativas de los futuros docentes de secundaria (Cantón, Cañón, Arias y Baelo, 2015:118). Para ello es necesario partir del propio convencimiento de los maestros de la importante tarea que están ejecutando al configurar en los alumnos la base de los futuros aprendizajes que estos realizan. Una vez que haya tenido lugar este autoconvencimiento el cuerpo de maestros ha de manifestarse y requerir al ministerio de educación que la política realizada en materia educativa aumente el prestigio social de los docentes y en la medida de lo posible se vaya recuperando en materia económica, lo alcanzado hasta antes de la crisis por el colectivo de docentes.

Algunos autores también han comentado que se ha de promover la valoración social desde la administración, la política y los medios de comunicación y a todos los organismos que tengan influencia en la sociedad (García Garrido, 2008; Palomares, 2000; Coloma, 2008; Pérez Juste 2008).

Dimensión de satisfacción con la participación en el centro docente

Nuestras propuestas para mejorar el grado de satisfacción de los maestros respecto a la participación en el centro docente son las siguientes:

- Proporcionar mayor reconocimiento por parte de la administración educativa a los profesores que además de su función docente, desempeñen funciones de coordinación de la tarea docente.

- Favorecer la participación de los padres en los órganos de gobierno, el consejo escolar, en la resolución de problemas del centro, para ello es necesario formar convenientemente al profesorado para llevar a cabo escuelas de padres, que den lugar a que estos se acerquen al centro educativo y lo vean como trasmisor de conocimientos también para ellos, pudiéndoles enseñar la realidad y el funcionamiento del centro educativo en el que están escolarizados sus hijos y disminuya su temor a ser más participativos si se les proporciona cómo hacerlo. Esto podría llevarse a cabo dando a conocer el Proyecto educativo del centro a los padres para que una vez que estos conozcan su funcionamiento y lo que se pretende conseguir con el alumnado, participen en las actividades de tiempo libre y en las extraescolares (Pérez Juste, 2006).

También se debería fomentar la participación de los padres en las asociaciones de padres ya que a través de estas si estuvieran dotadas de más recursos, los padres se acercarían más a los centros y por consiguiente participarían más de la vida de la institución educativa (Martín y Gairín, 2007). Otro modo de acercar la familia a la escuela es realizar boletines informativos para las familias o incluir en el horario lectivo de los docentes un tiempo para realizar reuniones con padres y fomentar la participación (Martín y Gairín, 2006).

- Conseguir unas relaciones más fructíferas entre los usuarios del centro educativo, mediante la realización de actividades que impliquen la participación de toda la comunidad escolar, como pueden ser la celebración del día de la familia en el centro escolar, la participación en actividades propuestas por los ayuntamientos, asociaciones, jornadas de convivencia escolar, puesta en marcha del Plan de convivencia escolar para solucionar de un modo eficiente los conflictos.

Dimensión de interacciones sociales:

Satisfacción del profesor con respecto al alumno

En cuanto a las interacciones entre profesores y alumnos hemos detectado con nuestro estudio un único factor a mejorar.

- Conseguir aumentar el nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro haciéndolos partícipes de su proceso de enseñanza aprendizaje. Lo cual se podrá llevar a cabo motivando al alumnado y educando en competencias favoreciendo el trabajo cooperativo del alumnado tal y como nos indica la LOMCE, 2013. Otro aspecto que no podemos dejar de lado es proporcionar a nuestros alumnos una enseñanza de calidad en todos los sentidos, intentando potenciar la individualización de la enseñanza y favoreciendo las interacciones entre profesor y alumno no olvidándonos de fomentar el aprendizaje de la educación emocional por parte de los docentes y de nuestros alumnos. Tarea que puede llevarse a cabo con la colaboración y participación del alumnado en Proyectos de educación emocional desarrollados por los orientadores de los centros.

Satisfacción del profesor con los compañeros de profesión

- Favorecer posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros, esto podría llevarse a cabo mediante la creación de redes de aprendizaje, en las que se pueda poner en común las experiencias de la práctica docente diaria, por medio del uso de las TICs, con lo cual se garantizará la difusión de las mismas y su fácil acceso por parte de los docentes.

Satisfacción del profesor con los padres

- Reconocer la labor del docente por parte de los padres para ello es fundamental la implicación de los padres en las actividades de los centros, participar de forma activa en la dinámica del centro escolar, implicarse en la tarea de coeducar al alumnado entre la familia

y la escuela, para una vez que conozcan el proceso de enseñanza que lleva a cabo el docente sea este valorado y reconocido.

- Favorecer la participación de los padres en las reuniones celebradas en el centro educativo, para hacerlos cada vez más partícipes de la formación de sus hijos y de cómo se está llevando a cabo.

Satisfacción del profesor con la administración

- Cubrir las bajas de los docentes de un modo real, no mediante las sustituciones de unos docentes a otros para conseguir así proporcionar una educación de calidad.

- Facilitar la posibilidad de cambiar de centro educativo, agilizando para ello los concursos de traslados y hacer más viable las permutas entre docentes y por periodos más amplios de tiempo. Las mejoras en el destino de los docentes, no es algo que surgiese de un día para otro, a la vista esta y otras investigaciones recientes realizadas entre el colectivo de docentes así lo confirman (Cantón, Cañon, Arias y Baelo, 2015:118).

- Facilitar el acercamiento de los inspectores a los centros educativos de una forma más periódica para favorecer que conozca la realidad de los centros a los que supervisa y asesora, familiarizándose con los docentes para poder proporcionar informaciones precisas y asesorar convenientemente.

- Favorecer la colaboración, la atención y la relación de la administración educativa respecto a los docentes, facilitando un trato más favorable y cercano.

- Dotar a los centros docentes de los recursos y los medios necesarios para proporcionar a los usuarios de los centros educativos una enseñanza de calidad.

- Proporcionar una formación a los maestros en los centros de formación del profesorado que les sirva realmente en su práctica docente y que sea de acuerdo con sus intereses, pues

en la sociedad del conocimiento en la que nos vemos inmersos es necesario proporcionar una formación de calidad a los docentes para que estos puedan asegurar con su práctica docente unos aprendizajes satisfactorios de los alumnos de acorde con los tiempos en los que vivimos. En este sentido como bien dice Sabán (2010) *“Es preciso adaptar los sistemas de aprendizaje al modo en que los ciudadanos viven y organizan su existencia, pues la mayoría de las prestaciones de los sistemas educativos y de formación sigue estando organizada y siendo enseñada como si los modos tradicionales de planificar y organizar las vidas no hubieran cambiado”* (Sabán 2010:218).

CAPITULO IX- LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y LÍNEAS PARA NUEVAS INVESTIGACIONES

Llegados a este punto tan sólo nos queda por señalar aquellas limitaciones con las que nos hemos encontrado en el transcurso de la investigación. Algunas de ellas ya habían sido previstas en el inicio del estudio, mientras que otras han ido surgiendo a la vez que la investigación iba tomando su forma.

En primer lugar debemos de reconocer que el objeto de estudio planteado ha tenido una mayor complejidad y amplitud de lo que inicialmente habíamos diseñado. En este sentido prácticamente cada uno de los interrogantes que nos hemos planteado o las categorías que hemos utilizado para el desarrollo de nuestra investigación suponen por sí mismas un objeto independiente de estudio.

Precisamente las limitaciones encontradas en este aspecto suponen una apertura de líneas futuras de investigación sobre el tema.

En segundo lugar debemos de señalar que otra limitación se encuentra en el tamaño de la muestra del estudio de la satisfacción de los profesores de los centros educativos de educación infantil y educación primaria en las Comarcas del Bierzo y Valdeorras. Esto no significa que los resultados obtenidos no sean concluyentes, al contrario. Pero, para las exigencias de un estudio cuantitativo, la cifra de 118 maestros podría resultar exigua para que los resultados fueran incuestionables.

Asumiendo todas las limitaciones mostradas creemos que el estudio realizado reúne todas las características que debe de poseer un trabajo de investigación y nos ha permitido dar respuesta a los principales interrogantes planteados al inicio de la investigación y explicitados en el objetivo general y más detalladamente en los específicos. Por ello y considerando la vigencia y relevancia de la temática abordada señalamos a continuación

una serie de posibles líneas de investigación que nos permitiría ahondar o dar continuidad a los aspectos tratados en el presente trabajo:

1. Profundizar en las satisfacciones e insatisfacciones que le proporciona su profesión a los maestros de educación infantil y de educación primaria de las Comarcas del Bierzo y Valdeorras y extender nuestra preocupación a otros ámbitos geográficos.
2. Ahondar en cómo abordan los docentes de educación infantil y de educación primaria sus insatisfacciones relacionadas con el ámbito laboral y proporcionar estrategias de afrontamiento, pudiéndose extender el estudio al resto de Comunidades Autónomas.
3. Diseñar y poner en práctica un programa de intervención para afrontar los estados de ansiedad y estrés que determine como detectar los síntomas y proporcionar estrategias de afrontamiento para la mejora en la satisfacción y el bienestar de esta profesión.
4. Continuar con el estudio comparativo de la satisfacción del profesorado entre España y Portugal y establecer lazos de colaboración entre ambos países.

Somos conscientes de que muchos de los aspectos trabajados pueden ser mejorados, lo que nos permitirá una continuidad y profundidad de los temas tratados en un futuro para lo cual no debemos de olvidar que *“Para ser un buscador real de la verdad es necesario que al menos una vez en tu vida dudes, tanto como sea posible, de todas las cosas”* (René Descartes).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, S (1996). *Psicología de la Educación*. Ministerio de Educación Pública, Editorial CIPET, San José.
- Adera, B. A. y Bullock, L. M. (2010). Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 15(1), 5-14. doi :10.1080/13632750903512365.
- Agencia española de normalización y certificación. (2000): Revisión de las Normas UNE-EN ISO 9000 de Sistemas de Gestión de la Calidad para el año 2000, en www.aenor.es/iso9000.htm (15 de enero de 2002).
- Agirregabiria, M. (2004): *Subiendo por la pirámide*. [Galicia Información.com](http://GaliciaInformación.com). Carta-Traca nº 69 (sección propia en Galicia Información 22-03-2004) (2 de enero de 2014).
- Azkargorta, A. y Ordóñez, M. Depresión y ansiedad hoy ¿Patología o normalidad? *Revista Crítica*, nº 974, 2011, 25-30.
- Alonso, E. (1988) Clima y Cultura en las organizaciones. *En Actas II Congreso Nacional de Educación Social*. Alicante.
- Altagracia, Q. y Castillo, L. (2012): Importancia de la aplicación del Modelo Marco Común de Evaluación en el área de educación: caso Centro Educativo Emiliano Espaillat, República Dominicana. *XVII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, Cartagena, Colombia, 30 oct. - 2 Nov. 2012, 1-20.
- Álvarez, E. y Pérez, R. (2011). Liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *Bordón*, 63 (3), 2011, 23-42.
- Álvarez, E. y Pérez, R. (2010). Radiografías de la inspección educativa en la comunidad autónoma de Asturias. Revisión crítica con intención de mejora. *Bordón*, 62 (1), 9-28.
- Álvarez, E. T., Mendizábal, X. S. S., Batarrita, M. B. A., y Goenaga, F. A. (1992). Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, (14), 109-116.
- Álvarez Fernández-Novo, F.; García Villa, A; Suárez Álvarez, M. L. Y Vallina Paco. M (2014): *Contrato-Programa. Una estrategia para lograr el éxito educativo de todo el alumnado*. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Educación, Cultura y Deporte.

- Anaya, D. Y Suárez, J.M. (2006): La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 24 N°2 (541-56).
- Anaya, D. Y Suárez, J.M. (2007): Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, pp. 217-243.
- Anaya, D. Y Suárez, J.M. (2010): Evaluación de la Satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. *REOP*. Vol. 21, N° 2, 2º Cuatrimestre, 2010(283-94).
- Anaya, D. y López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452.
- Anaya, D. y López, E. (2014): Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, pp. 96-121.
- Antunes Silva. M.M. (2011). *O futuro de uma ilusão: (in)satisfação, paradoxos e desafios na profissão docente*. Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Aparecido, M., Dieter, C., Mouriño, J. J., Jesús, G. (2012) Efeitos de um programa de apoio ao bem estar docente na constução pessoal e profissional”. *IX ANPED SUL. Seminario de pesquisa en educação da Regiao Sul*. pp. 1-16
- Arancivia, V. (1997): *Los sistemas de medición y evaluación de la calidad de la educación*. UNESCO.
- Arnau, J. (1981-1984): *Diseños experimentales en psicología y educación*. (2 Tomos). México: Trillas.
- Arrizabalaga, G. y Landeta, J. (2008): Eficacia y satisfacción en la aplicación del modelo EFQM en los centros educativos preuniversitarios del País Vasco. *Universidad, Sociedad y mercados globales*, 467- 483.

- Augusto Landa, J.M.; López Zafra, E. y Pulido Martos, M. (2011): Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria. *Revista de psicología social*. Vol. 26, N° 3, 413-425.
- Avant, G. y Miller, J. (1992). Work Role expectations of public school principals and their judgments concerning the results of their work. *Artículo presentado a la Annual Meeting of the American Educational (San Francisco, abril 1992)*.
- Ayuso, J.A. y Guillén, C.L. (2007): Burnout y mobbing en la enseñanza secundaria. *Revista complutense de educación*, vol.19, nº1, 157-173.
- Azambuja, R y Steren, B.(2012). Satisfação e motivação de unidocentes do municipio de Alegrete-R.S. *IX ANPED SUL. Seminario de pesquisa em educação da Região Sul*. pp. 1-20.
- Baelo Álvarez. R. (2011): Satisfacción del profesorado universitario con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. (TIC) *Etic @ net*, 11, 253-276 <http://www.ugr.es/~sevimeco/revistaeticanet/index.htm>
- Baelo Álvarez, R. (2008). *Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los centros de educación superior de Castilla y León*. Tesis doctoral. Universidad de León.
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26, 7-20.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164-180.
- Bartolomé, M. (1984). La pedagogía experimental, en Sanvicens, A. *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona: Barcanova.
- Barraga, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: *Burnout*, estrés laboral y *mobbing*. *EduPsykhé*, Vol.9, nº 1, 85-100.
- Barrio, J.L. (2004) Calidad e innovación formativa en los CAP: Repercusión e impacto en la mejora de la calidad educativa. *Pulso*, 27, 9-24.
- Bassett, A. (2010). *Sources of work-related support for rural special education teachers and their relationship to teacher satisfaction and commitment*. ProQuest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en/US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Benito Martín, A. (2007): La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) n.º 43/7 – 10 de septiembre de 2007

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) pp-1-11.

- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona. CEAC.
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2000): *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona. Grupo editorial Ceac.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Manuales de metodología de investigación educativa. Madrid. La Muralla.
- Blackburn, J. J. y Robinson, J. S. (2008). Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky. *Journal of Agricultural Education*, 49(3), 1-11. Retrieved from <http://www.jae-online.org/>
- Blanco, F. y Palacián, E. (1993): *Profesión docente, reforma y transferencias: visión del profesorado*. ICE. Zaragoza.
- Blank, L. (1982) Un Modelo de eficacia organizacional. *Cuadernos de administración*. Vol.5, Nº.6, 1982, págs. 3-24.
- Bochenski, I.M (1981) *Los métodos actuales de pensamiento*. Madrid. Rialp.
- Bolman, Lee y Deal, Terrence. (1995). *Organizaciones y liderazgo*. Editorial adisson-wesley Iberoamericana.S.A. USA.
- Briones, G. (2008). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*. México: Trillas.
- Braga da Cruz, M. (1990). *A Situação do Professor em Portugal*. Relmório da Comisscio criada pelo Despacho 114/ME/88 do Ministerio da Educação. Lisboa.
- Broc, M.A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352. pp. 405-429.
- Brookover, W. B.; Beady, C.; Flood, P.; Schweitzer, J. y Wisenbaker, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. New York. Praeger.
- Buendía L. (1993). *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.

- Buendía, L., Colás, M^a.P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bueno, E. (1996): *Organización de Empresas: Estructura, Procesos y Modelos*, Pirámide, Madrid.
- Buttery, R. y Simpson, R.K. (1989). *Audit in the public sector*. Cambridge, Foulkner Limited.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-676.
- Caballero Martínez, J. (2002). Calidad y satisfacción del cliente en las instituciones de formación, *Enseñanza*, 20, 2002, 175-197.
- Caballero Martínez, J., (2003). Satisfacción e insatisfacción de los jefes de estudios de los centros escolares. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 21, nº 2, 415-435.
- Caballero Martínez, J., Fernández Camacho, C.R. Y García Jiménez, E. (2003). Satisfacción de los secretarios de centros educativos. *RELIEVE*, v. 9, n. 2, p. 198-235.
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_7.htm.
- Caballero, J. Y Mata, F. S. (2004). Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares. *Revista de Educación*, núm. 233, pp. (363-384) Universidad de Granada.
- Cantera López, F. (1988). Evaluación de la satisfacción laboral: métodos directos e indirectos. *Instituto Nacional De Seguridad e Higiene en el Trabajo*, NTP, 212.
- Cantón Mayo, I. y Barrios, Briceño N. C. (2014). Calidad de las Escuelas Bolivarianas de Venezuela. *IJERI: Internacional journal of Educational Research and Innovation*, 2,1-14.
- Cantón Mayo, I. y García Pérez, A. (2009). Evolución del fracaso escolar en la provincia de León. Tierras de León: *Revista de la Diputación Provincial*, 47, 191-220.
- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R., Arias Gago, A.R. y Baelo Álvarez, R. (2015). Expectativas de los futuros profesores de Educación Secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 33, pp. 105-120. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Cantón Mayo, I. (2004 a). *Intervención organizativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: GEU.
- Cantón Mayo, I. (1996). «*La calidad total de los centros educativos*», en Cantón, I. (coord.) Manual de Organización de centros educativos. Barcelona, Oikos-Tau.
- Cantón Mayo, I. y García, A.M. (2012). La comunicación en los centros educativos: un estudio de caso. *Tendencias pedagógicas*, 19, 107-130.

- Cantón Mayo, I. (2004b). La comunidad educativa innovadora basada en aprendizajes organizativos en un contexto de calidad. En cambiar la sociedad, cambiar con la sociedad, *Actas del 8º Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*, pp. 328-336. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cantón Mayo, I., Cañón Rodríguez, R. y Arias Gago, A.R. (2013). La formación universitaria de los maestros de Educación Primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76 (27,1), 45-63.
- Cantón Mayo, I. (1990). *La Inspección Educativa (funciones, antecedentes y un modelo de acción)*, Barcelona, Oikos-Tau.
- Cantón Mayo, I. (1999). La intervención psicopedagógica desde la calidad y el diseño organizativo. En J. N. García Sánchez (Ed.), *Intervención psicopedagógica en los trastornos del desarrollo* (pp. 519-532). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cantón Mayo, I. (2004c): *La organización escolar normativa y aplicada*. Madrid: Biblioteca Nueva, D.L.
- Cantón Mayo, I. y Vázquez Fernández, J.L. (2010): Los procesos en gestión de calidad: un ejemplo en un centro educativo. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8, 59-68.
- Cantón Mayo, I. (2010). *Modelo sistémico de evaluación de Planes de Mejora*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Cantón Mayo, I. (2004d): *Planes de Mejora en los Centros Educativos*. Málaga: Aljibe.
- Cantón, I. (2004a). Redes de conocimiento y aprendizaje gestionadas con criterios de calidad. En Lorenzo Delgado, M. y otros: *La organización y dirección de redes educativas*, Granada: GEU. pp. 95-18.
- Cantón, I. (2006). Propuestas y estrategias innovadoras para la calidad en los centros educativos. En Lafuente Guantes, M.I. *Hacia dónde va la educación universitaria americana y europea? Historia, temas y problemas de la Universidad*, León: Universidad de León. pp. 391-399.
- Cantón Mayo, I.; Valle Flores, R.E. y Arias Gago, A.R. (2008): Calidad de la docencia universitaria: procesos clave. *Educatio Siglo XXI*, 26, 121-160.
- Capelo, R. y Pocinho, M. (2014). Autoeficácia docente: predição da satisfação dos professores. *Editora UFPR Educar em Revista, Curitiba, Brasil*, n. 54, pp. 175-184.

- Carbonero, M.A. y Crespo, M.T. (1994) Análisis del estatus profesional del docente: Un acercamiento a la población de Valladolid. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 19, Enero/Abril 1994, 137-146.
- Caro, A. I. y Bonachera, M.I. (2010) Un análisis práctico sobre el fenómeno de lo mobbing en la universidad. *Revista jurídica de Castilla y León*. nº 20, 195-302.
- Carrión, A.; Molero, R. Y González, F. (2000): Estudio de la satisfacción personal según la edad de las personas. *Anales de psicología 2000*, vol.16, nº 2, 189-198
- Cascone, V. M. (2010). *Teacher transfer and teacher satisfaction in public schools*. Proquest Llc, <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Casillas Martín, S. (2007). La satisfacción profesional del docente universitario. Un caso práctico. *Revista galego-portuguesa de psicología y educación*. Vol. 14, 1, Año 11º-2007, 1138-1663.
- Castillo Martínez, A.; Fernández Pujazón, R. y López Jiménez, P. (2014): Prevalencia de ansiedad y depresión en docentes. *Revista de Enfermería del Trabajo*, 4: 55-62.
- Castro, J., Morgado, J. y Gomes, C. (2009). Satisfação, stresse profissional e colaboração em docentes do 2º e 3º ciclo: que relações? *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 1286- 1301.
- CECODAP (2003) *Mediadores por la Paz: Promoviendo la Convivencia Escolar*. Ed. El Papagayo, Venezuela.
- Cerda, H. (2001): *La evaluación como experiencia total*. Bogotá. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Centro de Información sobre Calidad, Seguridad y Medio Ambiente de Galicia (2000a): Premio Deming, en www.cigal.igatel.net (15 de enero de 2002).
- Centro de Información sobre Calidad, Seguridad y Medio Ambiente de Galicia (2000b): Premio a la Calidad Malcolm Baldrige, en www.cigal.igatel.net (15 de enero de 2002).
- C.I.D.E. (1990): La investigación educativa sobre la universidad: actas de las jornadas. Madrid.
- (1990) *El rendimiento académico en distintos países y centros universitarios*.
- CIS (1984): Profesorado de EGB, Formación Profesional y BUP. Estudio 1426.
<http://www.analisis.cis.es/cisdb.jsp>
- Clavero, G. M. (2005): La estrategia de Lisboa sobre la sociedad del conocimiento: La nueva economía. Información comercial española. *INCE. Revista de Economía*, nº 820, pp 169-194.

- Climent, S (2010):ISO 9000 versus EFQM en las empresas certificadas en las normas ISO 9000 de la Comunidad Valenciana. *Tribuna de economía*. Nº 852, 169-187.
- COFAPA. (2008). *Jornada: Respaldo social a la profesión docente*. Madrid: Santillana.
- Cohen, L., Manion, L., Agudo López, F. y Casanova M.A. (2002). *Métodos de investigación educativa*. (2ª Ed.) Madrid: La Muralla.
- Colás, P., Buendía, L.E. (1994): *Investigación educativa*. Sevilla. ALFAR, 2ª edición.
- Colás, P., Buendía, L.E., Hernández-Pina, F. (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona: Davinci.
- Colmenares, M. y Delgado, F. (2008): La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: Elementos para la discusión y reflexión. REDHECS. *Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación social*. Edición nº5 año 3 pp-179-191
- Coloma, M. (2008). *Respaldo social a la profesión docente*. Presentación. In COFAPA (Ed.), (pp. 3) Santillana.
- Consellería de cultura, educación e ordenación universitaria. RESOLUCIÓN do 31 de outubro de 2014, da Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, pola que se regulan, para o curso 2014/15, os contratos-programa con centros educativos e se establecen as bases para a convocatoria e selección de programas dirixidos á mellora do éxito escolar nos centros docentes de educación primaria e secundaria dependentes desta consellería. http://www.xunta.es/dog/Publicados/2014/20141107/AnuncioG0164-041114-0002_gl.html
- Coopers Y Librand (1997): *Los nuevos conceptos del control interno*: Informe COSO. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Cordeiro, F. (1994). A satisfacción/insatisfacción docente dos profesores efectivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundario do distrito de Bragança. *Instituto Superior Politécnico de Bragança*, 13-51.
- Crosby, P. (1987): *La calidad no cuesta*. México. Editorial continental.
- Cuatrecasas Arbós, Ll. (2012): *Gestión de la Calidad Total: Organización de la producción y dirección de producciones*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Chiavenato, I. (1989): *Introducción a la Teoría general de la administración*, Madrid. McGrawHill.

- Dale, B.G., Boaden, R.J., y Lascelles, D. M. (1994a): "Total Quality Management: an Overview".
En Dale, B.G. (Ed.) (1994): *Managing Quality*, Prentice Hall, London, pp. 3-40.
- Darling-Hammond, L.; Wise, A. E. y Pease, S. R., «Teacher evaluation in the organizational context», en E. R. House (Ed.) *New Directions in Educational Evaluation*. Londres, Falmer Press, 1986, pp. 203-253.
- De Frutos, J. A., González, P., Maíllo, A., Peña, J. I. y Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, 17, 9-42.
- De la Paz Ross Argüelles, G. (2012): "Evaluación del Impacto en una Organización de la Sociedad Civil, para la Mejora del Desempeño Humano y Social" México. ITSON.
- Del Pozo, A. (2000): Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, vol.11, nº 1, 85-103.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Deming, W.E. (1989): *Calidad, productividad y competitividad: la salida de la crisis*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Díaz, M. Y otros. (2002): *Evaluación del rendimiento en la enseñanza superior: Resultados entre alumnos procedentes de la L.O.G.S.E. y del C.O.U.* Madrid C.I.D.E. Ed. Secretaría general Técnica.
- Díaz González, P., y Barroso, J. (2008). Satisfacción del profesorado de educación física en educación secundaria. *Revista digital*. Buenos Aires. Año 13, nº122.
<http://www.efdeportes.com/>
- Dickens, K. R. (2010). *Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a suburban school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34- 43.
- DSM-IV, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Masson, Barcelona.
- Edmonds, R. E. «Programs of school improvement: An overview». *Educational Leadership*, 40, 1982, pp. 4-11.

- Esteve, J.M. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista PRELAC*. Nº 1, julio de 2005. 117-133.
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista De Educación*, 350, 15-29.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Montalban, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Evans, J.R. y Lindsay, W.M. (2008): *Administración y control de la calidad*. México. Cengage Learning. S. A.
- Extremera, N., Montalban, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). Personal resources, burnout and symptoms associated with stress in primary and secondary teachers. [Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria]. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Feigenbaum, A. (1951): *Quality Control: Principles, Practice and Administración*, McGraw-Hill. New York.
- Fernández, M. y RÚIZ, J. (2006): *Los jóvenes y la creación de empresas*. Madrid. CSIC.
- Fernández, S. (1995). Consideraciones sobre la teoría Socio-crítica de la enseñanza. *Enseñanza*. 13, pp 241-259.
- Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de Educación* (294) 235.Madrid.
- Figueiredo, M. y Álvarez Rojo, V. (2008). A satisfação com a profissão em professores do Ensino Secundário em Portugal. *REOP*. Vol. 19, No 3, pp. 255-269.

- Figuroa, D. M. (1999). *Psicología de la adolescencia*, Tomo II. (1ª Ed.). San Salvador, El Salvador.
- Flamholtz, E.G., Das, T.K. y Tesul, A.S. (1985) "Toward and integrative framework of organizational control". *Accounting organizations an Society*, Vol.10, nº1 pp.35-50
- Flores, M.A. y Canales, G. (2010): *Estrés ocupacional como determinante de la satisfacción laboral*. www.factorrespicosociales.com/tercerforo
- Frías Azcárate, M. R. (2006). Estudio de satisfacción del profesorado en la universidad pública española. *Empiria: Revista De Metodología De Ciencias Sociales*, (11), 175-204.
- Friesen, D. Y Otros. (1984): Factors contributing to the job satisfaction of school principals. En *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 30, nº 3. Pag. 157-170.
- Frutos, J. A. Y otros. (2007) Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro*, nº 17, 9-42.
- FUNDIBEQ. (2005): Modelo Iberoamericano de Excelencia en la Gestión. *Edición 2005.*, 2-42.
- Fukui, R Y OTROS (2003): *Manual de administración de la Calidad Total y Círculos de Control de Calidad*. Japón. JERI
- Galgano, A. (1993) *Calidad Total*. Madrid. Diaz Santos. Ganzach, Y. (2003). Intelligence, education, and facets of job satisfaction. *Work and Occupations*, 30(1), 97-122.
- Gairín Sallán, J. (2000). Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*. Nº27, Pag 31-85.
- Gairín Sallán, J. (1989). El objeto de la organización escolar. *Educar*. Nº 14-15, 167-187.
- Gairín Sallán, J. (1999). La Calidad, un concepto controvertido. *Educar* Nº 24, 11-45.
- Gairín Sallán, J. (1996). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gairín Sallán, J. Y Goikoetxea Piérola, J. (2008). La Investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*. Volumen 13. Nº 2. Págs. 73-95.
- Gairín, J. y Martín, M. (2004). Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones. *Tendencias Pedagógicas*. Nº 9. 21-44.
- García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M., & Rivera-Torres, P. (2005). Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences. *Women in Management Review*, 20(4), 279-288.

- García Garrido, J. L. (2008). *Conclusiones*. In COFAPA (Ed.), (pp. 115-120). Madrid: Santillana.
- García Llamas, J. L., González Galán, M. A. y Ballesteros Velásquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en educación*. Madrid: UNED
- García y otros (1994). *Comportamiento en el aula*. Editorial de la Universidad de Costa Rica. San José.
- García Pérez, A. (2009). *El fracaso escolar en la provincia de León: origen, evolución, tipos y propuestas de mejora*. Tesis doctoral. Universidad de León. León.
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gil Traver, F. (2000). Los indicadores como herramienta de evaluación en el campo de la educación. *Jornadas Red Mediterránea*. BIE Evaluación y Reformas. Madrid: INCE.
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales Transformativos. *Docencia*, Nº15, pp 60- 66. <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20101021065849.pdf>
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Ediciones SM.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Ediciones SM.
- González Galán, A (2004) *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- González López, I (2004) Modelos de evaluación de la calidad orientados a la mejora de las instituciones educativas. *XXI Revista de educación*, 6 (2004):155-169. Universidad de Huelva.
- Gonzalez-Riano, X. y Armesto-Fernandez, X. (2012). *Minority language teaching and teacher satisfaction: The case of Asturias*. *Cultura y Educación*, 24(2), 219-241.
- González Tirados, R.M. (1988): Rasgos que diferencian la organización universitaria de otras organizaciones. *Primer Congreso Iberoamericano y Tercero Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Col. Oficial de Psicólogos.
- (1991) Los recursos humanos en las universidades y relación con la calidad de la enseñanza. *Actas del I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Cadiz.

- Good, T. L. y BROPHY, J. E. (1986) «*School effects*», en M. Wittrock (Ed.) *Handbook of research on teaching*, New York, MacMillan, (3ª ed.), pp. 570-602.
- Good, T. L. y, Weinstein, R. S. «Schools make a difference». *American Psychologist*, 41, 1986, pp. 1090-1097.
- Gordillo, M^a. V. (1988). La satisfacción profesional del profesorado: Consecuencias para la orientación educativa. En A. Villa. (Coord.): *Perspectivas y problemas de la función docente. II Congreso Mundial Vasco. Madrid, Narcea*. pp. 259-266.
- Gouveia, A.B. (2011). *Trabalho, desenvolvimento e satisfação profissional de professores dinamizadores de programas específicos de recuperação de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica. Universidade dos Açores. Departamento de Ciências da Educação Ponta Delgada.
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. Retrieved from <http://www.invitationaleducation.net/journal/index2.htm>
- Grima Cintas, P. y Tort- Martorrel Llabres, J. (1995): *Técnicas para la Gestión de la Calidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Guajardo, E. (1996). *Administración de la Calidad Total. Conceptos y enseñanzas de los grandes maestros de la calidad*. México. Pax.
- Guerra, L. R. (2002). *Malestar docente y afrontamiento focal*. Tesis doctoral Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología. Salamanca.
- Guerra, L. R. y Jiménez S. (2004). El malestar docente: Un estudio empírico y comparativo. *Intrapsiquis* 14297 (1).
- Guerrero, E. (1996): Estrés, ansiedad y depresión: Incidencia en el profesorado. *Trabajadores de la Enseñanza* 172, 37-40.
- Hayman, J. (1979) *Invstigación y educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Heller, H.W. (1993): The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership . Style. *En Journal of School Leadership*. Vol. 3 N° 1 Pág. 74-86.
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Herranz, J., Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R. y González J. (2007). La satisfacción académica de los profesores universitarios. *Humanidades*, 68(20), 5.

- Hoyle, E. (1986) *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton.
- Hué García, C. (2012): Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68
- Ishikawa, K. (1986): *Que es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Bogotá. Editorial Norma.
- Isolve, M. (2000): *Historia de la ciencia y la tecnología: Cultura Tecnologica 3*. México. LIMUSA. S.A.
- Iznaola Cuscó y Gabriel WELLS, J. (2008): La satisfacción del profesorado de educación física. *Revista Educación física y deporte*, n. 27-2, 27-35, 2008.
- Jesús, S. (2006). Avaliação do desempenho e bem-estar docente. *Psicologia Educação e Cultura*. Vol. 10 n°1pp 7-22.
- Jesús, S. (2004). Desmotivacao e crise de identidade na profissao docente. *Catálisis* v.7 n.2, Florianópolis SC, 192-202.
- Juárez, A, Hernández, E. y Ramírez, J. (2005). Mobbing un riesgo psicosocial latente en el trabajo de enfermería. *Revista de enfermería*, IMSS. 13(3), 153-60.
- J.C. y L. (2015) *La convivencia en los centros educativos de Castilla y León. Informe del curso escolar 2013-14*.
- Juran, J.M. (1996): *Juran y la calidad por el diseño*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Juran, J.M. (1990): *Juran y la planificación para la calidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos. S.A.
- Juran, J.M., Grina, F. y Bingham, R.S. (2005): *Manual de Control de la Calidad*. Barcelona. Ed. Reverté. S.A.
- Katza, D. Y Kant, R.L. (1977): *Psicología social de las organizaciones*. México. Trillas.
- Keigher, A., & National Center for, E. S. (2010). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008-09 teacher follow-up survey. First look*. NCES 353. National Center for Education Statistics.
- Kerlinger, F. N. (1985): *investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745-759. doi:10.1080/01411920802688721.
- Klitgaard, R. E. y Hall, G. R. «Are there unusually effective schools?». *Journal of Human Resources*, 74, 1974, pp. 90-106.

- Kreitner, R y Kinicki, A. (1997). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Landers, E., Alter, P., & Servilio, K. (2008). Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction. *Beyond Behavior*, 18(1), 26-33.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (1997). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona. Ediciones Hurtado.
- Latorre, A., Del Rincón, D., Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*. Springer Publishing Company. Nº 5, 119-126.
- Leymann, H. (1996). *Mobbing la persécution au travail*, Éd. Du Seuil. París.
- Levine, D.U. y Lezotte, L.W. (1990). *Unusually effective schools: a review and analysis of research and practice*. Madison WI, The national centre for effective schools research and development.
- Linares, O. y Gutiérrez, R. (2010). Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2 (1), 31-36.
- Loitegui Aldaz, J.R. (1990): *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la Administración Foral de Navarra*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- López, A. J. (2010). Reducing teacher turnover by utilizing a national list of reasons for teacher dissatisfaction or how to keep teachers from declaring "*dear folks, I quit*". Online Submission. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED518123&lang=es&site=eds-live>
- López Vargas, J. D. (2007): Integración de modelos estratégicos de calidad para el sector de las telecomunicaciones. *Umbral científico*, nº10, 21-29.
- López, M.A.; Vázquez, P.; Montes, C. (2012): Perfil de la víctima de *mobbing* en Galicia. Especial atención a las diferencias de género. *Revista Galega de Economía*, vol. 21, nº 1, 57-74.
- López Pintor, R. (1986): *Sociología industrial*. Madrid. Alianza.
- López Yáñez, J. (2006): **¿A dónde va la Teoría de la Organización?** *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10,2 (2006).

- Lucas Marín, A. (1981): Una aproximación sociológica al estudio de la satisfacción en el trabajo en la provincia de Santander. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 13.
- Luque De la Rosa, A. Carrion, J. (2013). Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 55 – 68.
- Manassero, M. A. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: Ediciones UIB.
- Matilla, S.A. y Cante, S. Y. (2005): *Auditoría del control interno*. Bogota. Eeoe Ediciones.
- Manzanares Moya, A. Y Ulla Díaz, S. (2012) Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Curso 2010/11 Informe de resultados. *Universidad de Castilla la Mancha. MECD*.
- March, J.G. y Olsen J.P. (1975), “*Choice Situations in Loosely Coupled Worlds*”, Stanford University, inédito.
- Marchesi, A. (2012). El bienestar de los docentes en tiempos de crisis. *Revista Fuentes*. nº 12· 2012, pp. 9-12.
- Marchesi, A. (2003): *El fracaso escolar en España*. Fundación Alternativas. Madrid. http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf [Consulta: dic. 2009]
- Marchesi, Á., Martín, E. e Instituto de evaluación y asesoramiento educativo. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: S.M.
- Marchessi, A.y Pérez, E.M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Centro de Innovación Educativa.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). Valores y emociones del profesorado. *Cuaderno de la Fundación S.M.*, nº 5, 1-127.
- Martín, M. (2006). Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil, primaria y secundaria. *Revista del Consejo escolar del estado*. Nº 3, 33-47.
- Martín, M y Gairín, J. (2006). La participación de padres y madres en los Consejos escolares de Centro. *Revista del Consejo escolar del estado*. Nº 1, 35-43.

- Martín, M y Gairín, J. (2007). La participación de las familias en la educación: un tema por resolver. *Bordón* 59 (1), 113-151.
- Martínez Hernández, J. (1995). *El malestar docente en profesores de EGB*. Tesis de maestría, Universidad de Sevilla.
- Martínez Mediano, C. (2001): *La evaluación para la mejora de la calidad de los centros educativos*. Madrid. Sociedad Española de Pedagogía.
- Martínez-Otero, V. (2003): La salud mental del profesorado, en *Comunidad Escolar*, 713. Extraído el 15 de enero, 2014 de la siguiente dirección electrónica:<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/713/tribuna.html>
- Martins, P., Pinto, C. y Santos, R. (2012) Bem-estar e estratégias de gestão das exigências em professores portugueses dos diferentes níveis de ensino. *ISPA. Instituto Universitario*. N. L. Mata, F. Peixoto, J. Morgado, J. C. Silva & V. Monteiro (Eds.), *Actas do 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação: Educação, aprendizagem e desenvolvimento: Olhares contemporâneos através da investigação e da prática* (pp. 575-585). Lisboa: ISPA - Instituto Universitario.
- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., Morton, B. A., & Rowland, R. (2007). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004–05 teacher follow-up survey* (NCES 2007–307). Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Marzo, N. M . Et. Al. (2004). “The benefitsof relationship marketing for the consumer and for the fashion retailers”. *Journal of Fashion Marketing and Management*, Vol. 8, Nº 4. Recuperado de <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1986): *Maslach Burnout Inventory. Manual*, 2.ª ed., Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- (1997): *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach*, TEA Ediciones, Madrid.
- Matud Aznar, M.P.;García Rodríguez, M. y Matud Aznar, M.J. (2002): Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*. Vol. 2, Nº 3, pp. 451-465.
- Mayo, G. E. (1972) *Problemas Humanos de la Civilización Industrial*. Editorial. Nueva Visión. Buenos Aires.

- MEC. *Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE 159, 4 de julio de 1985.*
- MEC. *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE 238, 4 de octubre de 1990.*
- MECD. *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE 295, 10 de diciembre de 2013.*
- MECD. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/lomce.html> (26 de febrero de 2015).
- MECD. <http://www.mecd.gob.es/inee>. Pdf. *Boletín de educación* • número 21. Diciembre 2013. Madrid. educainee.
- MECD. (2013): *PIAAC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013 Informe Español. OCDE. VOLUMEN I*. Madrid. Secretaría General Técnica.
- MECD. (2013): *PISA 2012: Programa para la Evaluación Internacional de los alumnos. Informe Español. OCDE. Volumen I: Resultados y Contexto*. Madrid. INEE.
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/pisa2012/boletin21pisa2012.pdf?documentId=0901e72b8178650b>.
- MECD. (2014): *Sistema estatal de indicadores de la educación. Edición 2014*. INEE. Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es. Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es
- Melendro Estefanía, M. (2008): *Absentismo y fracaso escolar: la educación social como alternativa*. Bordón . *Revista de Pedagogía*. Vol. 60 nº4, 65-77.
- Menguzato, M Y Renau, J.J. (1991): *La dirección estratégica de la empresa*. Barcelona. Ariel.
- Miller, S. A. «Research on exemplary schools: An historical perspective», en G. R. Austin y H. Garber (Eds.), *Research on exemplary Schools*, New York, Academic Press, 1985, pp. 3-30.
- MECD (2001): *Modelo Europeo de Excelencia. Adaptación a los centros educativos del modelo de la Fundación Europea para la Gestión de la Calidad*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ministerio de hacienda y administraciones públicas. Agencia estatal de evaluación de las políticas públicas y la calidad de los servicios (2013). *El Marco Común de Evaluación. Mejora de las Organizaciones públicas por medio de la autoevaluación*. Madrid.
- Mirete Ruíz, A.B.; Maquilón Sánchez, J.J.; Soro Bernal, M. (2013): Identificación de factores determinantes del fracaso escolar en E.S.O. y su relación con los enfoques de aprendizaje. Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: *Actas del XVI Congreso Nacional / II Internacional Modelos de Investigación Educativa de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE)*. Alicante, 4-6 de septiembre, 2013 / coord. por María Cristina Cardona Moltó, Esther Chiner Sanz, Antonio Giner Gomis, 2013, 1048-1054.
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J. y Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: Un análisis multinivel. *RELIEVE*, v. 13, n. 2, p. 215-234.
www.uv.es/RELIEVE/v13n2/RELIEVEv13n2_5.htm
- Moore, C. M. (2012). *The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers*. SAGE Open, 2(1).
- Morán, C. (2008): Satisfacción en el empleo, burnout y afrontamiento en servicios humanos. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, n° 9, 2008, 213-225.
- Morán, C. Y Manga, D. (2005): Satisfacción en el trabajo, autoestima y estrés: Diferencias por ocupación y género. *Revista universitaria de ciencias del trabajo*, n° 6, 315-329.
- Moreno Jiménez, B. y otros (1999): Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. Volumen 4. Número 3, pp. 163-180.
- Mortimore, J. (1991): *The use of indicators in schools effectiveness research*. París: OCDE
- Mouriño, J.J.; Dieter, C. y Dornelles, J. (1996). O mal-estar na docência: causas e conseqüências. *Educação, PUCRS*, ano XIX, n. 31, p. 139-146.
- Muñoz-Repiso, M. y otros (2001). Aportaciones de las Teorías de la Organización al nuevo movimiento teórico-práctico de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista española de Pedagogía*, año LIX, n° 218, 69-84.
- Muñoz Sedano, A. Y Román, M. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Cincel.
- Murillo Torrecilla, F.J. (2003). El movimiento teórico-práctico de la mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *REICE - Revista Electrónica*

Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, No. 2
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2/Murillo.pdf>

- Navas, M.J. y Urdaneta, E.J. (2011). PISA y el triángulo de la evaluación. *Psicothema*. Vol. 23, nº 4, pp. 701-706 www.psicothema.com
- Neuza, P. (2011). Auto-eficácia e satisfação profissional dos Professores: colocando os construtos em relação num grupo de professores do ensino básico e secundario. *Revista de Educação*, Vol. XVIII, nº 1, 2011, 23 – 47.
- Neuza, P. y Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*. Nº2 (XXIV): 247-262.
- Nicoletti, J. A. (2008 a). Adecuación y aplicación de las normas de calidad ISO 9000:2000 en el campo educativo. *Horizontes Educativos*. Vol. 13, Nº 2, 75-86.
- Nicoletti, J. A. (2008 b). Las normas de calidad: ISO 9000:2000 como instrumento para la certificación de organizaciones educativas. *Irundú*, 87-103.
- OCDE (1992). *Escuela y calidad de la educación*. Madrid:Paidós/MEC.
- OCDE-Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. París, Directorate of Education.
- OECD. El programa PISA de la OECD, qué es y para qué sirve. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>. (2 de enero de 2015).
- Ortiz Ocaña, A. L. (2009): *Educación Infantil: Afectividad, Amor y Felicidad, Currículo, Lúdica, Evaluación y Problemas de Aprendizaje. Hacia un Modelo pedagógico alternativo para la escuela primaria y pre-escolar*. Ediciones Litoral.
- Ortiz, V. (1993). *El Malestar Del Docente: La Enseñanza Media Como Unidad De Referencia Empírica*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ouchi, W.G. (1981). “*Theory Z. How american business can meet the Japanese Challenge*”, Addison- Wesley, Reading, Mas. Trad. Esp., Cortés, C. y P. Argüelles (1982), “*Teoría Z. Cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*”. Fondo Educativo Interamericano, México.

- Padilla, L., Jiménez, L Y Ramírez, D. (2008): La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. *RMIE*. Vol.-13 N° 38 (843-865).
- Padrón Hernández, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- Palom Izquierdo, F.J. (1991): *Círculos de Calidad: teoría y práctica*. Barcelona. Marcombo.
- Palomares Aguirre, M. C. (2000). *Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados*. *Bordón: Revista De Orientación Pedagógica*, 52(2), 213-227.
- Pascual, R. y otros (1993): *El liderazgo transformacional en los centros docentes. Un estudio en las Comunidades autónomas del País Vasco y Castilla León*. Mensajero. Bilbao.
- Payne, R. L. y Pugh, S. S. (1976). *Organizational Structure and organization Climate*. E Dumete, M. D. (ed.): *Handbook of industrial and organizational psychology*. Rand McNally, Chicago.
- Peiró, J. M., Loscertales, F., Luque, O., y Melià, J. L. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Penacho, J.L. (2000). Evolución histórica de la calidad en el contexto del mundo de la empresa y del trabajo. *Forum calidad*, n° 116, 59-64.
- Peralta, M. (2004): El acoso laboral. Mobbing. Perspectiva psicológica. *Revista de estudios sociales*, n° 18, 111-122.
- Peralta Ortiz, M .D. (2000): « *Instrumentos para la Gestión de Calidad en los centros educativos*». En Pérez Juste, R. et al: *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid, Narcea.
- Perandones, T. M.; Lledó, A y Grau, S. (2010). “Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente”. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*. Vol. 1, 17-24.
- Pérez Juste, R. (2006). La educación de calidad una responsabilidad compartida. *Revista del Consejo Escolar del Estado*. N° 1, 27-34.

- Pérez Juste, R. (2008). *Reconocimiento social del profesorado*. In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp. 5-72). Madrid: Santillana.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Colección Aula Abierta. Madrid: La Muralla.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). Why do they stay? elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *Professional Educator*, 32(2)
- Picado, L. (2009). Ser professor: Do mal-estar para o bem-estar docente. *O portal dos psicólogos*. www.psicologia.com.pt, 1-32.
- Piñuel y Zabala, I. (2001): *MOBBING. Cómo sobrevivir al acoso psicológico en el trabajo*. Santander. Sal Terrae.
- PISA (2006). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pocinho, M. y Gouveia, J., (2012). Satisfação dos docentes do ensino superior. *Acta Colombiana de Psicología*. 15 (1): 87-97.
- Prieto Ursúa, M. (2011): Estrés y ansiedad en profesores. *Crítica*, nº 974, 42-45.
- Prieto Ursúa, M; Bermejo Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 1, 45-73 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid Madrid, España.
- Pulido Valente, J. P. (2012). *A Auto-Estima dos docentes de Educação Física - a questão do género*. Seminário/Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre no Curso de Mestrado de Ensino em Educação Física no Ensino Básico e Secundário, conferido pela *Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías*. pp. 1-75.
- Purkey, S. C. y Smith, M. S. «Effective Schools: A review». *The Elementary School Journal*, 83, 1983, pp. 412-452.
- «School reform: The district policy implications of the effective schools literature». *The Elementary School Journal*, 85, 1985a, pp. 353-390.
 - «Educational policy and schools effectiveness», en G.R. Austin y H. Gaber (Eds.), *Research on exemplary schools*, New York, Academic Press, 1985b, pp. 181-200.

- Ramirez, T. y D'aubeterre M. E. (2007): Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Posgrado*. Vol.22, N°2. (UCV).
- Raya, A. F., Herruzo, J. y Pino, M.J. (2007): Acoso psicológico (Mobbing) en el ámbito educativo. *Análisis y Modificación de Conducta*. Vol. 33, n° 147.
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48.
- Rico, L. (2006). Marco teórico de evaluación en PISA sobre matemáticas y resolución de problemas. *Revista de Educación, extraordinario.*, 275-294.
- Rico, L. (2007). La Competencia matemática en PISA. *PNA*, 1(2), 47-66.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). *Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED362940&lang=es&site=eds-live>
- Ríos, C. (2001). Procesos de acreditación y evaluación en los EU y México: Un estudio comparativo. *Revista de Educación Superior*, XXX (119), 57-67.
- Rivas Tobar, L.A. (2009). "Evolución de la Teoría de la organización". *Revista Universidad & Empresa*, Universidad del Rosario, 17: 11-32.
- Rivero, L. F. y Cruz, C. (2008). Trastornos psíquicos y psicosomáticos; problemática de salud actual de los docentes mexicanos. *Salud de los Trabajadores*. Vol. 16, n° 2, 73-86.
- Robbins, S.P. y Coulter, M. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- Rocha, M. A., Zacharías, M. J., Mouriño, J.J., Dieste, C. y Jesús, S. (2012). Mal/bem-estar docente em escolas públicas de Portoalegre. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP – Campinas. Junqueira &Marin Editores Livro 2 - p. 002995*.
- Rodríguez Osuna, J. (1991). *Métodos de muestreo*. Cuadernos Metodológicos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rodríguez Osuna, J., Ferreras, M^a L. y Núñez, A. (1991). Inferencia estadística, niveles de precisión y diseño muestral. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 54, 139-166.

- Rojas, M.; Zapata, J. A.; Grisales, H. (2009). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Rev Fac Nac Salud Pública*. 27(2): 198-210.
- Romero, J.J.; Moreno, A. y Solá, T. (2012). Estudio de necesidades de formación de los profesores andaluces en el ámbito de la autoría de materiales educativos digitales en ambientes virtuales de aprendizaje. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, Vol. 3, pp. 92-108. <http://www.ugr.es/~jett/index.php>
- Ruivo, J. et al. (2008). *Ser Professor – Satisfação Profissional e Papel das Organizações de Docentes. (Um estudo Nacional)*. Instituto Politécnico de Castelo Branco e ANP.
- Ruiz Jiménez, M.C. y Hernández Ortíz, M.J. (2007): “El Control en las Organizaciones: Un marco de estudio” en *XVII Jornadas Hispano-lusas de Gestión Científica*”, Logroño.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. Y Smith, A. (1979). *Fifteen thousand hours: Secondary schools and theirs on children*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimore, P.; Ouston, J. (1980) «Educational criteria of success: A reply to Acton». *Educational Research*, N° 22, pp. 170-173.
- Sabán, C. (2010). «Educación permanente» y «Aprendizaje permanente»: Dos modelos teórico-aplicativos diferentes. *Revista Iberoamericana de educación*. N° 52, pp. 203-230.
- Sáenz, O. Y Lorenzo, M. (Eds.) (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Salanova, M. y López-Zafra, E. (2011). Introducción: psicología social y psicología positiva. *Revista de Psicología Social*; 2011, Vol. 26, N°. 3, pp.339-343.
- Salazar, J.M. y Zarandona, X. (2007). Análisis comparativo de las implicaciones organizativas de la calidad y la gestión del conocimiento. El Comportamiento de la empresa ante entornos dinámicos: *XIX congreso anual y XV congreso Hispano Francés de AEDEM*, Vol.2, 36-43
- Sánchez, S.M.; Fuentes, F.J. Y Artacho, C. (2007): La perspectiva de género en el análisis de la satisfacción laboral: una aplicación empírica mediante modelos logit y probit. Bilbao. *Cuadernos de Gestión* Vol. 7. n° 2 pp. 55-67.
- Sánchez Lissen, E. (2009): Dos caras de la carrera docente: Satisfacción y desmotivación. Sevilla. Sips – *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*. N° 16 pp. 135-148.

- Santana, P.J. y Araujo, Y. (2007): Clima y cultura organizacional: ¿Dos constructos para explicar un mismo fenómeno? .Decisiones basadas en el conocimiento y en el papel social de la empresa: *XX Congreso anual de AEDEM*, Vol., 2007 (ponencias), pág. 19.
- Santos Guerra, M. A. (2007) *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Sevilla (España)-Rosario (Argentina): Homo Sapiens Ediciones –MAD.
- Saraiva, M., Alas, N. Y Nogueiro, T. (2007): *A Gestao da Qualidade e o modelo Common Assessment Framework (CAF): Uma proposta de aplicacao práctica no Ensino Superior Português*. Ayala Calvo, J.C. FEDRA, Grupo de Investigación.
- Sarros, J.C. (1988): Administrator Burnout: findings and future directions. En *Journal of Educational Administration*. Vol. 26, Nº 2, 184-196.
- Savery, L. y Dettuk, M (1986): The perceived swetress levels of primary and secondary principals. En *Journal of Educational Administration*, Vol. 24, nº 2, Pág. 272-281.
- Scheerens, J. Y Creemers, B.P.M. (1989). *Towards a more comprehensive conceptualization of school effectiveness*. En B.P.M. Creemers, T. Peters y D. Reynolds (Eds.). *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Scheerens, J. (1990). *School effectiveness research and the development of process indicators of school functioning*. *School Effectiveness and School Improvement*, 1(1), pp. 61-80. Reynolds (Ed.), *School effectiveness and school improvement* (pp. 265-278). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schneider, B. (1975) Organizational Climates: An Eassy. En *Personal Psychology*, nº 27, pp 161-182.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000), La salud laboral docente en la enseñanza pública. *Madrid: Publicaciones de la federación de enseñanza de CC.OO.*
- Sevillano, M.L. (2008). Nuevos espacios virtuales para la formación e inclusión a lo largo de la vida. *Revista @mbienteeducação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 135-164.
- Sevillano, M.L. y Rodríguez, R. (2013). Integración de tecnologías de la información y comunicación en educación infantil en Navarra. *Revista de Medios y Educación*. Nº 42. pp. 75-87.

- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. (14ª Ed.) Madrid: Paraninfo.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession—What Do Teachers Say? *International Education Studies*; Vol. 8, nº. 3; 181-192.
- Sobrado Fernández, L. (2006): *A Calidade Educativa dos centros docentes. Valoración e Desenvolvemento*. ICE. Servizo de publicacións e Intercambio Científico. Universidade de Santiago de Compostela.
- Sparkes, R. Y McIntre, W. (1988): Community and school size as factors in the job satisfaction of principals in Newfoundland and Labrador. En *Journal of Rural and Small Schools*, Vol. 2, Pag. 11-15.
- Spencer, M.H. (1993). *Economía contemporánea*. Barcelona: Reverté. S.A.
- Steward, A. (1979). A critique of school climate: What it is. How it can be improved and some general recommendations. En *The Journal of Educational Administration*, nº 2 (17) pp. 148-159.
- Stoll, L. Y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Taboada, D. G. y Gómez, J.W.(2008): *Evaluación de la excelencia aplicando el modelo iberoamericano de excelencia en las gestión de un banco*. Estudios empresariales. Hatún Runa.
- Tejero, C.M. Y Fernández, M.J. (2009): Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol 15, nº2.
- Tezanos, J.F. (1987): *Satisfacción en el trabajo*. Barcelona. Planeta-Agostini.
- Thompson, D. G. (2008). *Teacher job satisfaction and retention in a suburban Georgia school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/815418238>
- Torres González, J.A. y otros. (2010): Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos educativos*. Nº 13, 27-41.
- Underwood, B. Y Shaughressy, J. J. (1978): *Experimentación en psicología*, Barcelona. Omega.

- Valenzuela, L.M. y Rosas, J.A. (2007): Los criterios Baldrige aplicados a la gestión por calidad total y a la excelencia en el desempeño de la educación universitaria. *Horizontes Empresariales*. 37-47.
- Van Horne J.C. Y Wachowicz, J. M. (2002): *Fundamentos de administración financiera*. México. Pearson Educación.
- Velzen, W., Van Miles M .B., Ekholm, M., Hameyer, U. Y Robin, D. (1985). *Making School Improvement work*. Leuven: ACCO.
- Vicente, S. I. (2008). Grau de Satisfação/InSatisfação docente dos estagiarios de ciencias do deporte e educação física”. *O portal dos psicólogos*. www.psicologia.com.pt, 1-17.
- Vieira., F. y Lima-Santos, N. (2012) Avaliação da satisfação profissional e sócio-organizacional de direções de escolas, públicas e privadas, do ensino básico e secundario. *II Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contextos Educativos”*. Braga: *Universidade do Minho*, pp. 528-538.
- Vilariño, J.P. y Schoenherr (1987). Racionalidad y control en las organizaciones complejas. *Reis*. N°39, pp. 119-139.
- Wallace, T. M. (2010). *Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a rural school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/853648858>
- Weber, G. (1971). *Inner-city children can be taught to read: Four successful schools*. Washington, Council for Basic Education.
- Weick, k. E. (2009). Las Organizaciones Educativas como Sistemas Flojamente Acoplados. *Gestión y estrategia*. N°36 pp.93-110.
- Weinert, B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- Zabalza, M. A. (1996). El Clima. Conceptos, tipos de influencia del clima e intervención sobre el mismo. En Domínguez, G. y Mesanza, J. (coord.): *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid, Editorial Escuela Española.
- Zacharias, J., Rocha, A., Lettnin,C., Pacheco, K., Mouriño, J. J., Dieter, C. (2011). Saúde e Educação: do mal-estar ao bem-estar docente. *Revista Educação por Escrito – PUCRS*, v. 2, nº. 1, 16-30.

- Zahedi, K. J. (2010). *Middle school teacher satisfaction with response to intervention (RtI): An assessment between inception and implementation*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/577591331>
- Zahonero, A. y Martín, M. (2012). Formación integral del profesorado: hacia el desarrollo de competencias personales y de valores en los docentes. *Tendencias Pedagógicas*. N° 20. 51-70.
- Zubieta, J.C. Y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid. C.I.D.E.

ANEXO

Cuestionario Satisfacción de Profesores



Estimado compañero/a:

Este cuestionario forma parte de una investigación realizada desde la Universidad de León por la doctoranda: Sonia Téllez Martínez y pretende describir el grado de satisfacción profesional de los profesores de Educación Infantil y Primaria.

Reconocemos que puede resultarle algo amplio, pero esperamos contar con su colaboración que agradecemos de antemano.

No hay respuestas que se puedan considerar mejores o peores. Solamente es un instrumento exhaustivo para conocer el grado de satisfacción del profesorado en el desempeño de su labor docente y por deseo de intentar conseguir mejorarlo.

Las contestaciones son totalmente anónimas, y se analizará la información de tal modo que ninguna persona quedará identificada, ya que las valoraciones serán siempre globales.

Muchas gracias por su colaboración.

1- ASPECTOS GENERALES

1-SEXO <input type="checkbox"/> H <input type="checkbox"/> M	5- TIPO DE CENTRO <input type="checkbox"/> PUBLICO <input type="checkbox"/> PRIVADO <input type="checkbox"/> CONCERTADO
2- EDAD <input type="checkbox"/> 22-35 años <input type="checkbox"/> 36-50 años <input type="checkbox"/> 51-65 años <input type="checkbox"/> Más de 65 años	6- TITULACIONES ACADÉMICAS <input type="checkbox"/> DIPLOMATURA <input type="checkbox"/> LICENCIATURA <input type="checkbox"/> DOCTORA <input type="checkbox"/> GRADO <input type="checkbox"/> MASTER
3- AÑOS DE EXPERIENCIA <input type="checkbox"/> 1-5 <input type="checkbox"/> 11-15 <input type="checkbox"/> 21-25 <input type="checkbox"/> 31-35 <input type="checkbox"/> 6-10 <input type="checkbox"/> 16-20 <input type="checkbox"/> 26-30	7- CONSIDERA QUE SU SALARIO ES: <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/> MEDIO <input type="checkbox"/> BAJO
4- DESEMPEÑO PROFESIONAL <input type="checkbox"/> TUTOR <input type="checkbox"/> ESPECIALISTA: PT <input type="checkbox"/> AL <input type="checkbox"/> IE <input type="checkbox"/> EM <input type="checkbox"/> REL <input type="checkbox"/> EF <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> DIRECTOR/A <input type="checkbox"/> SECRETARIO/A <input type="checkbox"/> JEFE/A DE ESTUDIOS ETAPA: Ed. INFANTIL <input type="checkbox"/> Ed. PRIMARIA <input type="checkbox"/>	8-UBICACIÓN DEL CENTRO URBANO <input type="checkbox"/> RURAL <input type="checkbox"/>

Señale el grado de acuerdo con cada ítem teniendo en cuenta que: 1 (Insatisfecho), 2 (Ligeramente satisfecho), 3 (Medianamente satisfecho), 4 (Altamente satisfecho).

1- SATISFACCIÓN EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL	1	2	3	4
Señale la satisfacción que le proporciona los siguientes aspectos:				
1. La realización diaria de mi trabajo.				
2. El lugar de trabajo.				
3. La disponibilidad de materiales para desempeñar mi profesión.				
4. La posibilidad de poder llevar a cabo iniciativas propias.				

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

5. El tiempo disponible para mi trabajo personal.				
6. La ayuda de la administración educativa para solucionar mis problemas.				
7. El apoyo profesional recibido de mis compañeros de trabajo.				
8. La posibilidad de seguir formándome como profesional de la educación con la ayuda de la administración educativa.				
9. El nivel de autoestima personal alcanzada con mi trabajo.				
10. Las prestaciones económicas recibidas por mi labor como docente.				
11. En general el éxito alcanzado en mi trabajo.				
12. La posibilidad de uso de recursos materiales y tecnológicos (TICS) para mi desempeño profesional.				
13. La entrega personal a mi trabajo como profesional de la educación.				
14. La información proporcionada por el equipo de orientación.				
15. La ayuda proporcionada por el equipo de orientación.				
16. ¿Está ahora más satisfecho profesionalmente que hace cuatro años? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>				
17. Señale el grado de ansiedad en el desempeño profesional <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/> MEDIO <input type="checkbox"/> BAJO				
18. Señale el grado de estrés en el desempeño profesional. <input type="checkbox"/> ALTO <input type="checkbox"/> MEDIO <input type="checkbox"/> BAJO				
2- SATISFACCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN EN EL CENTRO DOCENTE				
Señale la satisfacción producida por:				
19. La elaboración de un proyecto común de trabajo (PGA).				
20. La organización educativa de mi centro de trabajo .				
21. La coordinación del equipo directivo y el profesorado en aspectos relevantes de la vida del centro.				
22. La concordancia existente en los programas, la metodología y la evaluación.				
23. El reconocimiento de la administración al trabajo realizado por los coordinadores.				
24. La participación del profesorado en las reuniones de etapa y ciclo.				
25. La eficacia de las reuniones.				
26. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones.				
27. La posibilidad de realizar AC para aquellos alumnos que lo necesitan.				
28. La participación en el claustro de profesores.				
29. La participación en el Consejo Escolar.				
30. La participación y colaboración de los profesores en la elaboración de los documentos de organización docente (PE, PGA, PAD, ...ect).				
31. El clima que percibo en mi centro de enseñanza.				
32. La eficacia del consejo escolar como órgano de gestión y participación de la comunidad educativa.				
33. La participación del profesorado en la evaluación de diagnóstico o evaluaciones externas de los alumnos.				
34. Las relaciones entre padres, profesores y alumnos.				
35. El buen funcionamiento de mi centro docente.				
36. La participación de los padres en la resolución de los problemas del centro.				
37. La participación de los padres en los órganos de gobierno del centro.				

38. La preocupación de los padres por el buen funcionamiento del centro de estudios de su hijo/a.				
3- INTERACCIONES SOCIALES				
3.1 SATISFACCIÓN DEL PROFESOR CON RESPECTO AL ALUMNO				
Señale la satisfacción que le producen:				
39. El nivel de participación de los alumnos en mis clases.				
40. El nivel de colaboración de los alumnos en los proyectos del centro.				
41. El grado de aceptación que tengo entre mis alumnos/as.				
42. El grado de cumplimiento de los derechos y deberes de los alumnos/as.				
43. El nivel de colaboración de los alumnos dentro de mis clases (respeto a las normas del aula).				
44. El interés mostrado por los alumnos en las explicaciones de mis clases.				
45. La dedicación de los alumnos a las asignaturas que imparto.				
46. La realización de las actividades planteadas, por parte de los alumnos				
47. La atención individualizada a cada uno de los alumnos.				
48. La exigencia a cada alumno según sus posibilidades.				
49. En general la relación que tengo con mis alumnos.				
3.2 PROFESOR-COMPAÑEROS DE PROFESIÓN				
Señale la satisfacción que le produce:				
50. El reconocimiento que poseo entre mis compañeros.				
51. La ayuda que recibo de los demás profesores.				
52. La posibilidad de intercambiar y compartir experiencias con los profesores de otros centros.				
53. La aceptación que tengo ante mis compañeros de trabajo.				
54. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.				
55. La participación de los demás profesores y el logro en las tareas del centro.				
56. El clima de trabajo que predomina entre los compañeros.				
57. El apoyo recibido del claustro de profesores a la hora de realizar cualquier proyecto de investigación educativa.				
58. El apoyo del director a la hora de programar salidas de los alumnos.				
59. El respeto mutuo entre profesores ante las distintas aportaciones al desarrollo de la escuela.				
60. El cumplimiento de las obligaciones de cada profesor.				
61. La preocupación que muestran mis compañeros por el trabajo bien hecho.				
62. La relación profesional que mantengo con el director del centro.				
63. En general la relación que tengo con mis compañeros de trabajo.				
3.3 PROFESOR-PADRES				
Señale el grado de satisfacción con:				
64. El respeto de los padres por los profesores del centro.				
65. Las relaciones entre padres y profesores.				
66. La colaboración de los padres en la educación de sus hijos.				
67. El reconocimiento de los padres al trabajo del profesor.				
68. La información que recibo de los alumnos por parte de sus padres me proporciona un grado de satisfacción.				
69. Las aportaciones que recibo de los padres sobre la realización de las tareas escolares de su hijo.				

LA SATISFACCIÓN DE LOS PROFESORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EDUCACIÓN INFANTIL
Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LAS COMARCAS DEL BIERZO Y VALDEORRAS

70. El número de reuniones celebradas con los padres de mis alumnos.				
71. Los acuerdos tomados en las reuniones con los padres de mis alumnos.				
72. La participación de los padres en las reuniones celebradas.				
73. En general la relación que tengo con los padres de mis alumnos.				
3.4 PROFESOR- ADMINISTRACIÓN				
Señale su nivel de satisfacción con:				
74. Los recursos y los medios que la administración me proporciona.				
75. La información y asesoramiento que recibo de la inspección educativa..				
76. La actuación de la administración educativa ante el cubrimiento de las bajas del profesorado.				
77. La atención de la administración educativa en aspectos administrativos				
78. La colaboración de la administración educativa con profesorado.				
79. La formación proporcionada por los centros de formación del profesorado.				
80. La posibilidad de cambiar de centro educativo.				
81. En general la relación que tengo con la administración educativa.				