

SEGUNDA PARTE

**DESARROLLO (ESTUDIO)
EMPÍRICO**

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN EMPÍRICA Y ASPECTOS METODOLÓGICOS

1.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.- LA INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN

Aquí abordaremos las cuestiones relativas al diseño de la investigación realizada, donde se recoge un *“plan básico que va a guiar las etapas de recolección de datos y análisis de modelo planteado”* (Kinneer y Taylor, 1993: 127). Debemos determinar los objetivos pretendidos y las hipótesis planteadas, la información requerida, las fuentes de los datos y los procedimientos utilizados para la recogida de los mismos. Por tanto, se requiere detallar el procedimiento que se ha utilizado para la obtención de la información sobre las diversas variables que intervienen en el estudio. Del mismo modo, en este capítulo, especificaremos y justificaremos la metodología utilizada para la comprobación empírica de las hipótesis planteadas en el estudio.

El adecuado diseño de la investigación nos debe permitir, por una parte, recoger la información adecuada y elegir el método de investigación más conveniente. En este caso hemos optado por un Estudio de Campo con obtención de información a través de Encuestas.

Pero, la utilización de Encuestas exige abordar previamente el diseño de los instrumentos de medida que nos van a permitir recabar la información de las variables que intervienen en el modelo y para ello se indicarán las escalas e indicadores que se han utilizado para hacer operativas las variables que intervienen en las hipótesis del modelo.

Del mismo modo especificaremos el ámbito del estudio, delimitando las unidades de observación y justificando la elección de la muestra para luego abordar la metodología seguida para el desarrollo de los instrumentos de medida (escalas).

1.1.1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objeto de esta investigación es el obtener información sobre las circunstancias reales de las actividades y relaciones que se mantienen en el lugar de trabajo por parte de los profesores que realizan su labor profesional en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Gran Canaria y concretamente que imparten enseñanza en la Enseñanza Secundaria Obligatoria; y por otro, explorar la percepción personal que los profesores tienen del entorno en el que trabajan y las actividades que realizan de forma cotidiana en sus tareas, grupo y centro.

Se trata, por tanto, de establecer una relación entre la situación en el trabajo y la impresión que los encuestados tienen de esta situación.

Para conocer las situaciones que rodean al puesto de trabajo, se analizan determinadas circunstancias de los profesores que van desde las relaciones de los encuestados con sus compañeros de trabajo, con sus responsables jerárquicos, el esfuerzo empleado en el trabajo diario y las condiciones de trabajo, hasta la percepción subjetiva de tales circunstancias según el grupo de referencia con el que el trabajador se compara.

Dichas circunstancias laborales proporcionan a los profesores consultados diferentes niveles de satisfacción, que hacen que éstos se posicionen en una situación de bienestar o de malestar respecto a su actividad productiva cotidiana.

1.1.2.-OBJETIVOS

Objetivos Específicos-Herramienta:

1. Adaptar un conjunto de escalas para la evaluación, diagnóstico y medida de la calidad de vida laboral que sean contrastadas empíricamente en validez, fiabilidad y aplicabilidad.
2. Explorar la utilidad de la adaptación de las escalas en la validación de constructo de los niveles de análisis propuestos y de ese modo poder explicar cómo se sienten los profesores en su trabajo, grupo y centro.
3. Explorar el potencial y la utilidad descriptiva y diagnóstica de los resultados obtenidos en la evaluación de la calidad de vida laboral de los profesores.

Objetivos Específicos-Estudio:

1. Conocer cómo los profesores experimentan y sienten la profesión desde las tareas que realizan y el puesto que ocupan, en los Centros educativos a los que pertenecen. (Estudio 1)
2. Conocer cómo los profesores experimentan la pertenencia a su grupo de trabajo (departamento) y en qué medida vivencian esa experiencia de cara a una mayor eficacia y eficiencia de las tareas que realizan. (Estudio 2)
3. Conocer de qué forma el contexto macro-organizacional condiciona el trabajo de dichos profesionales y les condiciona o no en su puesto de trabajo y los grupos de los que dependen. (Estudio 3)

1.1.3.-HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta que los objetivos de este trabajo van dirigidos a la evaluación de la calidad de vida laboral de los profesores de Educación Secundaria Obligatoria desde unos instrumentos que tratan de estudiar múltiples variables pertenecientes a los distintos niveles y facetas de los centros educativos, el número de hipótesis empíricas a contrastar puede ser innumerable.

En función de esta realidad multidimensional hemos optado por usar como referente la formulación de hipótesis para cada uno de los ámbitos analizados en la investigación y que corresponden a los distintos estudios realizados.

Ahora bien, como investigación que intenta analizar las variables que pueden ayudar a explicar la Calidad de Vida Laboral de estos profesionales podríamos plantear una hipótesis general de trabajo.

H₀₀ Existe relación significativa entre La Calidad de Vida Laboral de los profesores de la ESO y las características de la tarea en el trabajo y entorno del mismo, el bienestar de los profesores como individuos, miembros de un grupo, de una organización y como miembros de la sociedad.

1.1.4.- ESTUDIOS Y VARIABLES DE ANÁLISIS

Siguiendo las premisas del modelo propuesto, hemos planteado una evaluación comprensiva de la organización centrada en los cuatro niveles de análisis que a continuación presentamos y adelantamos.

- a) Nivel del Individuo (Puestos-Tareas)
- b) Nivel Grupal (Unidades)
- c) Nivel Organizacional

Cada uno de estos niveles corresponde a un Estudio de los desarrollados.

1.1.4.1.- ESTUDIO 1 – NIVEL DEL PUESTO Y TAREAS (INDIVIDUO)

El puesto de trabajo y las tareas realizadas en el mismo ha sido una de las unidades de análisis esenciales en el estudio del trabajo y de las organizaciones. De alguna manera, las especificaciones de un puesto definen el ciclo de actividades y condiciones de trabajo a las que el individuo se va a enfrentar. Consideramos este estudio de gran relevancia porque:

- Es un criterio básico para el entrenamiento, promoción y administración de salarios en muchos ámbitos.
- En buena medida definen y controlan los roles y conductas de los individuos que los ocupan.
- Influyen en la productividad, eficacia, satisfacción laboral y en la calidad de vida laboral.

A continuación (tabla 6.1) se presentan las dimensiones y/o variables analizadas:

Contexto del Puesto	Diseño del Puesto	Resultados
<p>1. Diseño y contexto de la unidad y la organización</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rol funcional. ▪ Nivel en la jerarquía. ▪ Dificultad y variedad en las tareas ejecutadas. <p>2. Características del ocupante.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historial de promoción. ▪ Tiempo en la organización. ▪ Necesidad de autorrealización. ▪ Género y edad. 	<p>1. Especialización</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas diferentes. ejecutadas. ▪ Amplitud o ámbito de las tareas. <p>2. Nivel de experto</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Formación. ▪ Actividades de adiestramiento. <p>3. Estandarización</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Descripción del puesto. ▪ Detalle de las reglas, procedimientos y normas. <p>4. Discrecionalidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Libertad en la toma de decisiones. ▪ Estrechez o cercanía de la supervisión. <p>5. Incentivos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Retroalimentación desde el trabajo en sí, supervisores, compañeros. 	<p>1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia de los puestos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logros de las metas asignadas al puesto. <p>2. Satisfacción laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfacción con el trabajo, compañeros, carrera. <p>3. Motivación laboral</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esfuerzo en realizar un buen trabajo.

Tabla 6.1 Dimensiones de análisis a nivel del individuo referente a los puestos y tareas

1.- Contexto del Puesto:

Aquí se contemplan dos dimensiones: el contexto y diseño del nivel macro organizacional y de la unidad y las características individuales de la persona que ocupa el puesto.

Las diferencias individuales modulan las relaciones entre las características del diseño y los resultados y además, el puesto no puede contemplarse en el vacío, sino en el marco del diseño de la organización y la unidad a la que pertenece, ya que determinan la contribución funcional del puesto a los objetivos de la unidad y la organización.

2.- Diseño del Puesto:

Con respecto a las dimensiones que se recogen aquí, Van de Ven hace dos consideraciones:

- a) Es necesario distinguir claramente las dimensiones de los puestos individuales de las de las unidades. Las dimensiones del diseño de los puestos son propiedades analíticas de los miembros de la unidad, que se definen y miden sin referencia a las características de la unidad o colectivo al que pertenecen. En cambio, las dimensiones de la unidad son propiedades globales o macro, que no tienen significado en términos de los miembros considerados individualmente y requieren diferentes procedimientos.
- b) Las dimensiones propuestas en este modelo son muy similares a las cinco dimensiones centrales del Job Diagnostic Survey de Hackman y Holdham (1975), pero las dimensiones del modelo de Hackman y Holdham tienen un enfoque actitudinal de las características del puesto y las del modelo de Van de Ven enfatizan su aspecto conductual.

Como hemos dicho, en el diseño del puesto, se contemplan cinco dimensiones:

- Especialización: Entendida como el número de tareas diferentes desempeñadas en el puesto, así como su amplitud. Se relaciona con la dimensión de Identidad de la Tarea en el modelo de Hackman y Holdham (1975).
- Nivel de experto: Referido al nivel de las habilidades y destrezas requeridas al ocupante en términos de educación formal, tiempo de adiestramiento y orientación previa al desempeño del puesto y tiempo dedicado a la actualización. Se relaciona con la dimensión de Variedad de Destrezas del modelo de Hackman y Holdham (1975).
- Estandarización: Es la dimensión que muchos consideran prioritaria en el análisis de los puestos. Es entendida como el grado en que los roles y tareas están explicitados en la descripción del puesto, y en la medida en que están definidas las reglas y procedimientos.

- Discrecionalidad: Entendida como el grado en que el ocupante puede tomar decisiones relacionadas con el desempeño de sus tareas, el nivel de carga o presión, y el grado en que el ocupante debe responder de sus conductas y decisiones. Se relaciona con la dimensión Autonomía en el modelo de Hackman y Holdham (1975).
- Incentivos: Entendido como el nivel de retroalimentación sobre el desempeño que recibe el ocupante, procedente tanto de la simple observación de su trabajo como de otros agentes (supervisor y compañeros), y el grado en que percibe que su buen rendimiento será recompensado y el deficiente, sancionado. Se relaciona con la dimensión Retroalimentación en el modelo de Hackman y Holdham (1975).

A partir de aquí, Van de Ven (1980) establece tres proposiciones con un carácter específico:

- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando el diseño del puesto se ajusta estrechamente a las habilidades, historia e intereses del ocupante.
- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando el diseño del puesto se ajusta estrechamente a los requisitos técnicos de las tareas de la organización.
- En un puesto se logran resultados altamente efectivos cuando se da una consistencia interna entre los patrones de relaciones de las dimensiones del diseño.

Y una proposición de carácter más global:

- Se logran unidades y puestos altamente efectivos cuando existe una correspondencia lógica e internamente consistente entre los diseños de las unidades y de los puestos.

3.- Resultados

El rendimiento en cuanto a resultados productivos quedaría plasmado en juicios de valor acerca de la calidad, cantidad y eficiencia en los productos y los servicios, así como en los porcentajes de metas de rendimiento alcanzadas.

El rendimiento en cuanto a resultados personales, las dimensiones que se tienen en cuenta son esencialmente actitudinales (satisfacción), o de persistencia en la tarea (esfuerzo, motivación interna).

1.1.4.2.- ESTUDIO 2 – NIVEL GRUPAL (UNIDADES)

Las Unidades de trabajo son producto de la diferenciación organizacional en base a programas de trabajo y reflejan el patrón de estructura y procesos de la organización, y al mismo tiempo representan a la unidad más pequeña a estudiar en el comportamiento colectivo.

Un aspecto importante a destacar es que, las unidades pueden inhibir y obstruir el logro de las metas y estrategias colectivas, o bien, apoyarlas y contribuir significativamente a ellas.

La operacionalización del concepto de Unidad se debe a Van de Ven y Ferry (1980) al recurrir al modelo de Likert (1967) y donde la unidad queda definida por estos autores como la estructura que está conformada por un supervisor y todo el personal que le informa y responde directamente ante él.

Contexto de la Unidad	Diseño de las Unidades	Resultados
<p>1. Contexto y Diseño Macro organizacional</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Contribución funcional de la Unidad a la Organización. <p>2. Naturaleza del trabajo ejecutado por la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dificultades y variedad de las tareas. <p>3. Tamaño de las Unidades</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Número de personas 	<p>1. Especialización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas diferentes asignadas a la Unidad ▪ Títulos de puestos diferentes. <p>2. Composición del personal</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Heterogeneidad de habilidades ▪ Intercambiabilidad de roles <p>3. Estandarización de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Automatización de los puestos de trabajo ▪ Detalle de las reglas, procedimientos y normas. <p>4. Toma de decisión de la Unidad</p>	<p>1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia de los puestos (p.ej.)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de objetivos cubiertos por la Unidad. <p>2. Eficiencia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Costo por unidad de "output". <p>3. Moral de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cohesividad ▪ Tasa de rotaciones <p>4. Adaptabilidad de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Capacidad de respuesta al cambio de demandas.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Centralización de las decisiones. ▪ Estrategias de decisión. <p>5. Normas de rendimiento de la Unidad</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Énfasis en cantidad-calidad. ▪ Incentivos grupo-individuo. ▪ Presión del grupo a la conformidad. 	
--	--	--

Tabla 6.2 Dimensiones de análisis grupal a nivel de las unidades

1.- Contexto de la Unidad:

Para este modelo, el tipo de trabajo que desempeña una unidad es un factor determinante de la estructura de la misma. Los determinantes estructurales que contempla este modelo son:

- El contexto y diseño macro organizacional, que incluye la ubicación de la unidad en el organigrama (localización vertical y horizontal) y la contribución funcional de la unidad a los fines organizacionales.
- La naturaleza del trabajo desempeñado por la unidad, que viene determinada por el lugar que esta ocupa en el programa de trabajo y producción.

Van de Ven y Delbecq (1974) conceptualizan el trabajo de una unidad en dos dimensiones: la Dificultad de la Tarea y la Variabilidad de la Tarea desempeñada en la unidad.

Dificultad de la Tarea:

Afecta directamente a la cantidad y el nivel de expertos de la unidad. También afecta a otras características estructurales tales como, la complejidad, la participación en la toma de decisiones y la coordinación.

La Variabilidad de la Tarea:

Afecta al grado en el cual las actividades laborales pueden estructurarse de forma rutinaria, sistematizada o mecanizada.

- El tamaño de la Unidad, conformado por el número de personas que la componen.

2.- Diseño de las Unidades:

El problema del diseño de las unidades o grupos se focaliza en la estructuración de las actividades laborales, generalmente cíclicas, que ésta desempeña, en función de sus objetivos. Programa que debe diseñarse tomando en consideración las siguientes variables:

- Especialización: Definida como el número de tareas y actividades diferentes desempeñadas por una unidad y el grado de intercambiabilidad de tareas entre el personal.
- Estandarización: Referida a los procedimientos y reglas que se siguen en el desempeño de las tareas.
- Toma de decisiones: Decisiones y juicios que las personas que forman parte de la unidad (supervisor y miembros) tienen durante la ejecución de la tarea, así como los procedimientos utilizados para tomarlas.
- Composición del personal: Habilidades requeridas en los miembros y supervisores para realizar el programa de trabajo.
- Normas y niveles de rendimiento: Relacionado con los criterios y procedimientos seguidos para establecer y evaluar el rendimiento de la unidad.

3.- Resultados:

Los resultados deben ser evaluados acudiendo a juicios de valor sobre el grado en que son alcanzadas las metas establecidas a nivel de la unidad.

Del mismo modo, en función de las tareas desempeñadas, ver en qué medida se cubren los criterios en cuanto a cantidad y calidad de los productos y servicios.

Por otro lado, los resultados personales deben ser evaluados a nivel de interacciones grupales, como por ejemplo, la cohesividad, la tasa de rotación, etc.

Otro factor de rendimiento importante es la capacidad de la unidad para adaptarse a los cambios en las demandas del contexto organizacional.

1.1.4.3.- ESTUDIO 3 – NIVEL ORGANIZACIONAL

La siguiente tabla 6.3 muestra las dimensiones incluidas en este modelo para la evaluación del contexto, diseño y resultados del nivel macro organizacional.

Contexto Macro organizacional	Diseño Macro organizacional	Resultados Macro organizacionales
<p>1. Demografía</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Historia, antigüedad, grado de desarrollo. <p>2. Dominio (estrategia)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tipo, incertidumbre, complejidad, limitaciones) <p>3. Demandas y recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Producción / nivel de servicios prestados. ▪ Recursos disponibles. 	<p>1. Configuración estructural</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciación vertical, horizontal y espacial. ▪ Formas de departamentalización (funciones, programa,..) ▪ Intensidad administrativa. <p>2. Distribución de poder y autoridad entre los directivos.</p>	<p>1. Juicios de valor, criterios utilizados para medir la eficacia global de la organización.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Logro de las metas en el dominio de la organización. ▪ Distribución del mercado entre los distintos productores de la especialidad. ▪ Rentabilidad, inversiones.

Tabla 6.3 Dimensiones de análisis organizacional

1.- Contexto Macro organizacional:

Van de Ven y Ferry (1980: 90) recurren a Pugh et al. (1969) para entender el contexto como “*el entorno social y económico que la organización elige para operar*”.

En este sentido, los factores contextuales los dividimos en dos campos o conjuntos de dimensiones:

a.- Naturaleza del dominio:

- Historia y antigüedad: Los acontecimientos y/o eventos pasados en los orígenes y desarrollo de la organización determinan en buena medida el tipo de actividades, cultura

organizacional, sistema de valores, clima, etc. de la organización actual.

- Tipo de dominio: Entendido como el resultado de una elección estratégica por parte de la dirección, empleados, consumidores y clientes. Entendiéndose por estrategia (Van de Ven y Ferry, 1980: 91) “la determinación a largo plazo de las metas y servicios de la organización y la adopción de cursos de actuación y asignación de los recursos necesarios para cubrir esas metas”.
- Incertidumbre del dominio: Que es inherente a la elección del dominio. Para explicar las características del tipo de procedimiento de toma de decisión utilizado en función del nivel de incertidumbre se recurre a dos dimensiones, nivel de incertidumbre y grado de acuerdo sobre los fines y metas, (Thompson y Tuden, 1959).
- Complejidad del dominio: Entendida como la diversidad y rango de los productos, mercados, distribución geográfica que los decisores eligen para la organización. Esta dimensión afecta a un amplio número de procesos organizacionales:
 - La diversificación de estrategias a que obliga un dominio complejo afecta a la estructura.
 - El aumento de la complejidad ambiental exige procesar una mayor cantidad de información y realizar procesos de ajuste entre los componentes y funciones.
 - La capacidad de procesamiento es limitada y a medida que la información a procesar aumenta, se hace necesario dividir los procesos y estructuras en unidades homogéneas que sean manejables
- Restrictividad del dominio: Unas organizaciones se encuentran más limitadas que otras para elegir y alterar sus funciones, el tipo de productos o servicios que prestan y el tipo de población a la que sirven. Para Miles y Cameron (1978) la mayor fuente de limitaciones en la elección del dominio procede de las regularizaciones y mandatos externos, la frecuencia y cantidad de fallos en los recursos internos de la organización y la especificidad del dominio formalmente establecido. En el caso de las empresas públicas el número de regularizaciones específicas de tipo gubernamental es mayor.

b.- Factores económicos:

Van de Ven y Ferry (1980: 101) utilizan dos proposiciones para conceptualizar la función de producción económica:

“La determinación del mejor nivel y combinación de suministro de recursos para el logro de un determinado nivel de producción es el problema de la función de producción económica”.

“El problema del diseño de la organización se define como, el más apropiado uso y transformación de una combinación particular de inputs para el logro de los niveles de producción previstos”.

2.- Diseño Macro organizacional:

Tiende a operacionalizarse en términos de tomas de decisión sobre cómo dividir el trabajo (vertical u horizontal), las formas de la estructura departamental a adoptar (funcional, por programas,...), el campo de control apropiado para los directivos de cada nivel (intensidad administrativa) y cómo se distribuye el poder y autoridad entre las unidades organizacionales.

Entendemos que, la división del trabajo, hace posible la especialización y permite a la organización superar las limitaciones en la capacidad de procesamiento de información, y las limitaciones en las habilidades individuales.

Pero, sin embargo, estos beneficios se ven limitados por dos razones:

- La subdivisión en tareas lleva a un aumento en la interdependencia entre unidades, en la medida en que cada unidad desempeña sólo una parte de todo el trabajo.
- Se empieza a dar un proceso de homogeneización interna de las unidades y de diferenciación respecto al resto.
Esto refuerza la solidaridad intragrupo, lo que implica una posible optimización en la consecución de las metas particulares frente a las globales de la organización.

En este sentido, Van de Ven y Ferry (1980) comentan que en el diseño macro organizacional, generalmente no se toma en cuenta, cómo afectan y son afectados el poder y la influencia dentro de la organización por la división del trabajo, la interdependencia y la integración. Por eso,

añaden, es necesario incluir en el estudio del diseño, el grado en que la estructura de poder e influencia se ajusta a la división del trabajo existente y a sus exigencias en la coordinación e integración, dada su importancia crítica en la toma de decisiones.

Las dimensiones de diseño consideradas en este modelo son las siguientes:

- Configuración Estructural: Caracterizada por los indicadores macro organizacionales que configuran el perfil de la división formal del trabajo. Las variables consideradas como importantes son el tamaño de la organización, la estructura de puestos, unidades y secciones, los niveles de supervisión, la intensidad administrativa y la diferenciación espacial.
- Distribución del Poder y Autoridad: La estructura del reparto de influencia, poder y autoridad es uno de los factores claves en la coordinación y toma de decisiones. Pero, es importante la distinción entre la estructura formal de autoridad y la percibida, dado que en términos de práctica conductual, la autoridad no existe si no es percibida como tal por los miembros de la organización.

3.- Resultados:

La evaluación de resultados se centra fundamentalmente en el rendimiento del sistema en cuanto a la productividad y el logro de metas y objetivos en el dominio organizacional.

1.2.- DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN-METODOLOGÍA

1.2.1.- SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN (POBLACIÓN Y MUESTRA)

1.2.1.1.- CENTROS

El ámbito de estudio es la Educación Secundaria, más en concreto, la Educación Secundaria Obligatoria y los centros y profesores que en Gran Canaria imparten dicha etapa de enseñanza.

Desde esta premisa, los sujetos seleccionados como objeto de estudio para la consecución de los objetivos fijados en esta investigación son profesores de Secundaria, más en concreto, profesores que imparten docencia en la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y ubicados en los Institutos de Educación Secundaria (IES) en la isla de Gran Canaria y hemos obviado la otra red de centros que imparten ESO (CEO y CEIP) por ser organizaciones distintas en cuanto a funcionamiento, normativa y categoría profesional de sus integrantes:

- Los Institutos de Educación Secundaria (IES) escolarizan alumnado desde los doce a los dieciocho años, que puede extenderse hasta los veinte años o más en caso de ofertar Ciclos Formativos de Grado Superior.

En el caso de Canarias se adoptó un modelo de centro único de Educación Secundaria, donde se impartieran las diferentes etapas que conforman este tramo educativo (Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional Específica), con la finalidad de potenciar la necesaria coordinación entre estas etapas y de facilitar la orientación del alumnado en su elección de itinerario educativo. No obstante, existe un conjunto de institutos que imparten únicamente Educación Secundaria Obligatoria, y que responden a la mayor necesidad de este tipo de puestos escolares y a la voluntad de aproximar esta enseñanza al lugar de residencia del alumnado. Además, existe un conjunto de Institutos que imparten únicamente enseñanza post-obligatoria (Bachillerato y Formación Profesional). Algunos de estos centros imparten también formación para personas adultas.

La actual red de Institutos de Educación Secundaria está formada por la antigua red de Institutos de Bachillerato y de Institutos de Formación Profesional.

- Del mismo modo, algunos antiguos colegios públicos de Educación General Básica han sido adecuados para ampliar la red de Educación Secundaria. Estos son los Centros de Educación Obligatoria (CEO) que escolarizan alumnado desde los 3 hasta los 16 años, e imparten el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

La red de Centros de Educación Obligatoria está integrada por 22 antiguos colegios públicos de Educación General Básica, a los que se les han adecuado las dotaciones y la infraestructura para impartir la Educación Secundaria Obligatoria. Estos centros se crean en núcleos de población con un cierto número de alumnos que no justificaría la construcción de un IES pero que, por su lejanía o dispersión de la población, permite constituir al menos dos grupos de alumnos por cada curso de la etapa.

- Existen, además, otras situaciones que no se corresponden con ninguno de los tipos de centros definidos con anterioridad.

Estas situaciones se producen en localidades alejadas de centros de Secundaria y, como consecuencia, los Centros de Educación de Infantil y Primaria (CEIP) de la zona escolarizan los alumnos de 1º y 2º de la ESO, trasladándose este alumnado con posterioridad bien a un IES o a un CEO para completar el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Las cifras son las siguientes:

Existen en Canarias 341 Centros que imparten la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), distribuidos en 171 para la provincia de Las Palmas y 170 en la provincia de Santa Cruz de Tenerife.

Respecto a la Enseñanza Pública la distribución es de 112 centros para Las Palmas y 116 en Santa Cruz de Tenerife.

Pero de esos centros que imparten la E.S.O., corresponde a Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.) de la Enseñanza Pública, 100 centros en la provincia de Las Palmas y 89 en la de Santa Cruz de Tenerife.

Pero señalando que el ámbito de análisis es la Isla de Gran Canaria, los I.E.S. de la Enseñanza Pública en esta isla son 79 y 75 en la Isla de Tenerife. (Ver cuadro 6.1)

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) EN CANARIAS "CENTROS EDUCATIVOS"		
Total Centros	341	
	PROVINCIA	
	LAS PALMAS	SANTA CRUZ DE TENERIFE
Total Prov.	171	170
Públicos	112	116
	Institutos de Enseñanza Secundaria (I.E.S.)	
Públicos	100	89
	GRAN CANARIA	TENERIFE
	79	75

Cuadro 6.1 Número de Centros de ESO en Canarias
Fuente: Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias
<http://www.educa.rcanaria.es/DGC/DirCentros/scripts/Resultado2.asp>
Elaboración Propia

1.2.1.2.- PROFESORADO

El número de docentes en Educación Secundaria en la Enseñanza Pública de la Comunidad Autónoma de Canarias era de **11.904** al recoger estos datos.

Respecto a la distribución provincial, **6.134 correspondían a la provincia de Las Palmas** y 5.348 a la de Santa Cruz de Tenerife.

Pero de ese número de profesores, **impartían clase en la ESO 4.846 en Las Palmas** y 4.506 en Santa Cruz de Tenerife.

Y en cuanto a la distribución por Isla, **3.825 ejercían en la isla de Gran Canaria** y 3.797 en la de Tenerife. (Ver cuadro 6.2)

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CANARIAS "PROFESORES - ENSEÑANZA PÚBLICA"		
Total	1.482	
	PROVINCIA	
	LAS PALMAS	SANTA CRUZ DE TENERIFE
Públicos	6.134	5.348
	PROFESORES E.S.O.	
	4.846	4.506
	GRAN CANARIA	TENERIFE
	3.825	3.797

Cuadro 6.2 Número de Profesores en la Secundaria en Canarias
Datos avance del Curso 2004-2005.

<http://www.mecd.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso04-05/ProvRG.xls>

Elaboración Propia

1.2.1.3.- MUESTRA

Hemos utilizado para la elección de la muestra un *Muestreo Estratificado* por zona de Centros de Profesorado (C.E.P.) y cuotas por sexo. Una vez determinados los estratos se aplicó un muestreo aleatorio simple.

Señalar que una vez elegidos los centros por zona CEP que iban a ser objeto de la investigación y al no conocerse oficialmente por la Administración Educativa ni por los Sindicatos el número de profesores de cada centro que impartían clase en la ESO, tuvo que recurrirse a llamar telefónicamente a cada uno de los Jefes de Estudio de dichos centros para que facilitasen esos datos, siendo la distribución final como sigue a continuación. (Cuadro 6.3)

CEP	IES	Sexo		Población	Cuota a encuestar	
		Hombres	Mujeres	Totales	Hombres	Mujeres
CEP DE ARUCAS	IES SANTG. STANA. DÍAZ	21	39	60	12	22
	IES BAÑADEROS	20	28	48	11	16
	IES TEROR	30	35	65	17	20
	IES VILLA DE FIRGAS	14	17	31	8	10
CEP-LP1	IES FRANCHY ROCA	9	21	30	5	12
	IES R. MENÉNDEZ PIDAL	11	26	37	6	15
	IES ISLAS CANARIAS	11	26	37	6	15
	IES GUANARTEME	15	21	36	9	12
	IES EL BATÁN	8	20	28	5	11
CEP-LP2	IES NAVARRA	11	18	29	6	10
	IES JOSÉ SARAMAGO	14	21	35	8	12
	IES TAFIRA	21	16	37	12	9
	IES FCO.HDEZ. MONZÓN	14	16	30	8	9
	IES SIMÓN PÉREZ	8	27	35	5	15
	IES SCHAMANN	12	41	53	7	23
	IES LOS TARAHALES	15	31	46	9	18
	IES SANTA BRÍGIDA	24	29	53	14	17
	IES LA ATALAYA	5	17	22	3	10
IES VEGA DE S.MATEO	16	27	43	9	15	
CEP GRAN CANARIA SUR	IES CARRIZAL	40	32	72	23	18
	IES INGENIO	46	39	85	26	22
	IES CRUCE DE ARINAGA	26	25	51	15	14
	IES PLAYA DE ARINAGA	10	23	33	6	13
	IES TAMOGANTE	14	29	43	8	17
	IES SANTA LUCÍA	20	21	41	11	12
	IES GRAN CANARIA	25	34	59	14	19
	IES TABL. (AGUAÑAC)	20	18	38	11	10
	IES TÁMARA	23	35	58	13	20
	IES ARGUINEGUÍN	20	43	63	11	25
CEP DE GALDAR	IES AGAETE	13	17	30	7	10
	IES S. NICOLÁS DE T.	15	41	56	9	23
	IES GUÍA	26	25	51	15	14
	IES STA. MARÍA DE GUÍA	19	26	45	11	15
	IES SAULO TORÓN	20	33	53	11	19
	IES ROQUE AMAGRO	12	38	50	7	22
	IES DORAMAS	22	15	37	13	9
CEP DE TELDE	IES NTRA.SRA.DELPILAR	9	14	23	5	8
	IES GUILLERMINA BRITO	5	27	32	3	15
	IES A. MILLARES SALL	12	20	32	7	11
	IES JINÁMAR 2	16	28	44	9	16
	IES LAS HUESAS	14	22	36	8	13
	IES LM. LA HERRADURA	26	28	54	15	16
	IES VALSEQUILLO	18	31	49	10	18
TOTALES:		750	1140	1890	1.078	

Ficha resultante:

1.	$p = q = 0,50$	
2.	Universo de la población:	1.890
3.	Error de muestreo:	$\pm 2\%$
4.	Tamaño de la muestra para poblaciones finitas:	1.078
5.	Intervalo de confianza:	95,5%

Como puede observarse, el número de profesores y profesoras necesarios para la muestra, de una población de 1.890, con un nivel de confianza del 95,5% y un error de estimación del 2%, se cifró en **1.078**.

Una vez seleccionada la muestra se solicitó el permiso correspondiente a cada uno de los Equipos Directivos, explicándoles previamente el objetivo de la investigación y pidiéndoles su colaboración y acceso al centro para la recogida de datos.

Todos mostraron su total disposición, pero manifestaban que no se hacían responsables de que fueran cumplimentados por los profesores, lo que obligó e hizo necesario la presencia y explicación a cada uno de los profesores del objetivo de la investigación.

Es de resaltar que el profesorado de Educación Secundaria es bastante reacio a participar en trabajos de esta naturaleza y del mismo modo manifestaban la complejidad de la herramienta.

Una vez recogidos los cuestionarios cumplimentados por los profesores y asumiendo la mortandad que en este tipo de investigaciones suele encontrarse, al final del proceso, la ficha técnica quedó como se muestra a continuación.

1.	$p = q = 0,50$	
2.	Universo de la población:	1.890
3.	Error de muestreo:	$\pm 3,93\%$
4.	Tamaño de la muestra	483
5.	Intervalo de confianza:	95,5%

El profesorado que ejercía docencia en la ESO en los centros seleccionados y cumplimentó el instrumento de recogida de datos conformó la muestra definitiva.

1.2.2.- DISTRIBUCIÓN DE LA MUESTRA

El número total de profesores que participó en este estudio fue de **483**, distribuidos en **43 centros** de los 83 que existen (tabla 6.4) y pertenecientes a los **6 CEPs** de la Isla.

1.2.2.1.- DISTRIBUCIÓN DE CENTROS Y PROFESORES

Profesores					
Centros	Clave Centro	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Agaete	1	16	3,3	3,3	3,3
Agustín Millares	2	9	1,9	1,9	5,2
Argineguín	5	4	,8	,8	6,0
Bañaderos	7	6	1,2	1,2	7,2
Carrizal	9	9	1,9	1,9	9,1
Cruce de Arinaga	11	16	3,3	3,3	12,4
Doramas	14	7	1,4	1,4	13,9
El Batán	15	18	3,7	3,7	17,6
Franchy Roca	23	13	2,7	2,7	20,3
Frco. Hernández	24	9	1,9	1,9	22,2
Gran Canaria	25	5	1,0	1,0	23,2
Guanarteme	26	13	2,7	2,7	25,9
Guía	27	16	3,3	3,3	29,2
Guillermina Brito	28	4	,8	,8	30,0
Ingenio	29	6	1,2	1,2	31,3
Islas Canarias	31	33	6,8	6,8	38,1
Jinamar 2	32	6	1,2	1,2	39,3
José Saramago	37	9	1,9	1,9	41,2
La Atalaya	39	4	,8	,8	42,0
Las Huesas	43	5	1,0	1,0	43,1
Lomo Herradura	45	9	1,9	1,9	44,9
Los Tarahales	46	13	2,7	2,7	47,6
Navarra	48	15	3,1	3,1	50,7
N. Sra. del Pilar	49	8	1,7	1,7	52,4
Playa de Arinaga	54	13	2,7	2,7	55,1
R. MenéndezPidal	58	25	5,2	5,2	60,2
Roque Amagro	59	4	,8	,8	61,1
San N. Tolentino	61	8	1,7	1,7	62,7
Santa Brígida	62	8	1,7	1,7	64,4
Santa Lucía	63	16	3,3	3,3	67,7
S. M- de Guía 2	64	16	3,3	3,3	71,0
Sgo Santana Díaz	66	23	4,8	4,8	75,8
Saulo Torón	67	13	2,7	2,7	78,5
Schamann	68	14	2,9	2,9	81,4
Simón Pérez	70	6	1,2	1,2	82,6
Tablero - Aguañac	71	2	,4	,4	83,0
Tafira	72	9	1,9	1,9	84,9
Támara	73	31	6,4	6,4	91,3
Tamogante	75	4	,8	,8	92,1
Teror	76	10	2,1	2,1	94,2
Valsequillo	78	6	1,2	1,2	95,4
V. San Mateo	80	17	3,5	3,5	99,0
Villa de Firgas	83	5	1,0	1,0	100,0
	43 / 83	483	100,0	100,0	

Tabla 6.4 Centros y Profesores participantes en la investigación

1.2.2.2.- Distribución de Profesores por CEPs

La distribución de profesores para cada CEP quedó como sigue:

CEP	Frecuencia	Porcentaje
Arucas	44	9,11
Las Palmas 2	95	19,67
Gran Canaria Sur	105	21,95
Gáldar	80	16,56
Telde	47	9,73
Las Palmas 1	111	22,98
Total	483	100

Tabla 6.5 Distribución de profesores por CEPs y ámbito

Como se puede apreciar en la tabla 6.5 y en el gráfico 6.1, un 22,9% de la muestra eran de Centros adscritos al CEP de LP1, el siguiente grupo más numeroso (21,9%) estaban adscritos al CEP de Gran Canaria Sur y en tercer lugar destacaban los adscritos al CEP de LP2 (19,6%). El que menos profesores le representaba era el CEP de Telde, con el 9,7% de los profesores encuestados.

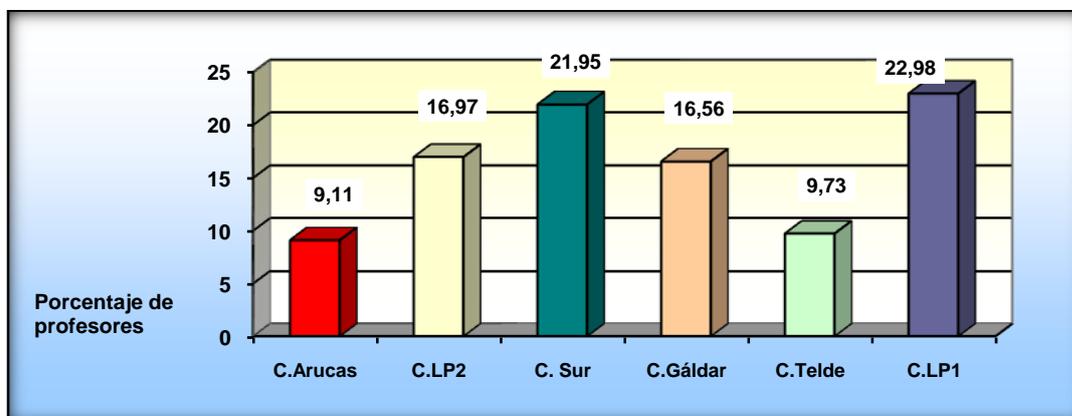


Gráfico 6.1. Distribución porcentual del profesorado por CEPs

1.2.2.3.- Distribución de Profesores por CEPs y Género

Siendo la distribución por CEPs y Género de los profesores la siguiente (tabla 6.5):

Muestra	Arucas		LP 2		Sur		Gáldar		Telde		LP 1	
	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%	Fr.	%
Hombres	218	45,13	23	52,27	41	43,16	50	47,17	36	45	14	29,79
Mujeres	265	54,87	21	47,63	54	56,84	56	52,83	44	55	33	70,21
Total	483	100	44	100	95	100	106	100	80	100	47	100

Tabla 6.6 Distribución por CEPs y género

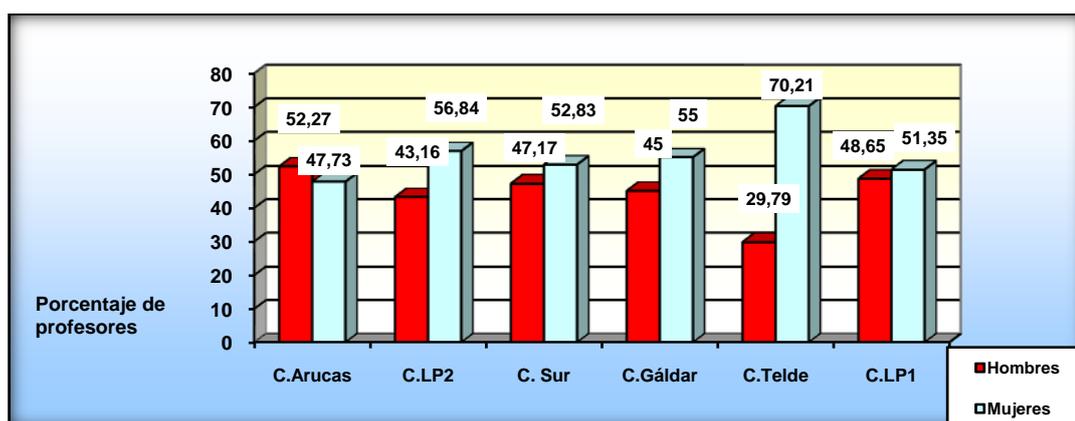


Gráfico 6.2 Distribución porcentual del profesorado por CEPs y Sexo

Como se puede ver en la tabla 6.6 y en Gráfico 6.2, el mayor número de profesores participantes eran mujeres (54,8%) frente a un 45,1% de hombres.

Es de destacar que sin ser los CEPs capitalinos (LP1 y LP2), el mayor número de profesores pertenecían al ámbito de los CEP del Sur y Gáldar.

1.2.2.4.- Distribución de Profesores por Zona del Centro

Respecto a la distribución por zona de población de los profesores en función del Centro donde ejerce veamos la siguiente tabla 6.7 y el gráfico 6.3:

Zona de Población	Frecuencia	Porcentaje
Rural	263	54,45
Centro ciudad	141	29,19
Periferia	79	16,35
Total	483	100

Tabla 6.7 Distribución de Profesores por Zona del Centro

El mayor porcentaje de participación del profesorado en la cumplimentación del cuestionario procedía del ámbito rural (54,4%),

seguido del Centro de la ciudad (29,1%) y por último de la periferia de la ciudad (16,3%).

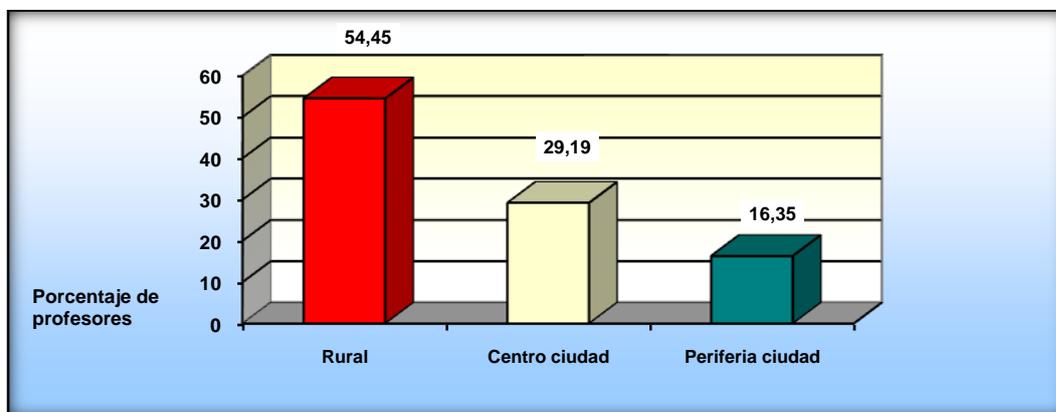


Gráfico 6.3 Distribución porcentual del profesorado por zona de población

1.2.2.5.- Distribución de Número de Profesores por Centro

La distribución de profesores en función del nº de profesores que tuviese el Centro la podemos ver en la tabla 6.8 y el gráfico 6.4:

Nº Profesores por Centro	Frecuencia	Porcentaje
20 - 40	221	45,76
41 - 50	143	29,61
51 - 80	87	18,01
81 - 100	26	5,38
101 - 120	6	1,24
Total	483	100

Tabla 6.8 Distribución de Número de Profesores por Centro

Los Centros que más participaron en la cumplimentación de las escalas fueron los centros de entre 20 y 40 profesores (45,7%), seguidos de Centros de entre 41 y 50 profesores, con un 29,6%. Un 1,2% de profesores pertenecían a Centros de más de 100 miembros y no fue fácil su implicación en la participación de la investigación.

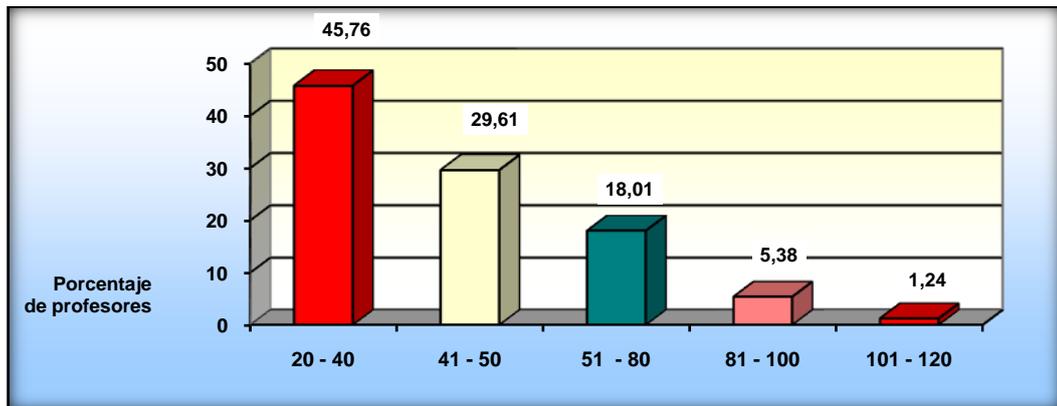


Gráfico 6.4. Distribución porcentual del profesorado por número de profesores por Centro

1.2.2.6.- Distribución de Profesores por Género

Respecto a la distribución por sexo de la muestra total, se refleja la existencia de más mujeres que hombres, tal y como se aprecia en la tabla 6.9 y gráfico 6.5:

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	218	45,13
Mujer	265	54,87
Total	483	100

Tabla 6.9. Distribución de Profesores por Género

Como se indicó anteriormente, el mayor número de profesores participantes eran mujeres (54,8%) frente a un 45,1% de hombres. En este sentido decir que se buscaba una muestra igualada respecto al género.

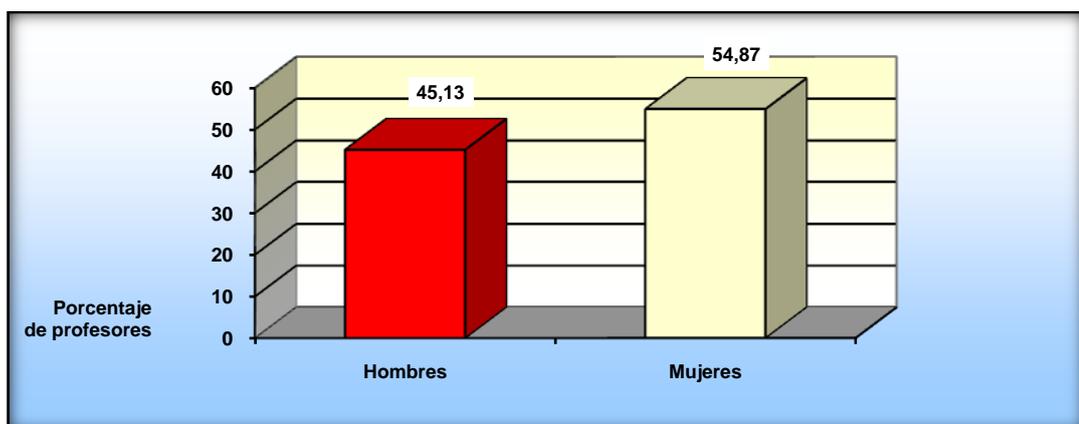


Gráfico 6.5. Distribución porcentual del total del profesorado por Sexo

1.2.2.7.- Distribución de Profesores por grupos de Edad

La distribución de los sujetos por los grupos de edad fue:

Grupos de Edad	Frecuencia	Porcentaje
20 - 30	38	7,87
31 - 40	184	38,1
41 - 50	198	40,99
51 - 60	58	12,01
61 - 70	5	1,04
Total	483	100

Tabla 6.10 Distribución de Profesores por grupos de Edad

Los grupos de edad de los profesores participantes, se situaban entre 41-50 años (40,9%), seguidos de los de 31-40 años (38,1%). El porcentaje menor de participantes correspondían a los grupos de edad de 61-70 (1%) y los de 20-30 años (7,8%) (tabla 6.10 y gráfico 6.6)

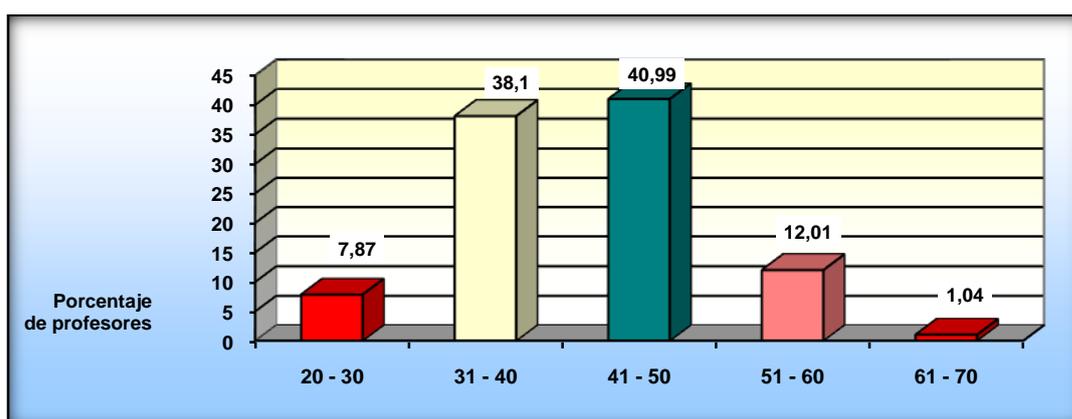


Gráfico 6.6 Distribución porcentual del profesorado por Grupos de Edad

1.2.2.8.- Distribución de Profesores por Años en la Administración Educativa

La distribución de la muestra en función de los años en la Administración educativa y por tanto, los años de experiencia docente se refleja en la tabla 6.11 y gráfico 6.7:

Experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
0 - 10	157	32,51
11 - 20	225	46,58
21 - 30	84	17,39
31 - 40	15	3,11
41 - 50	2	0,41
Total	483	100

Tabla 6.11 Distribución de Profesores por Años en la Administración Educativa

Respecto a los años de experiencia docente, un 46,5% del profesorado manifestaba tener entre 11 y 20 años de experiencia en la administración educativa, seguido del grupo de profesores que tenían menos de 10 años de experiencia (32,5%).

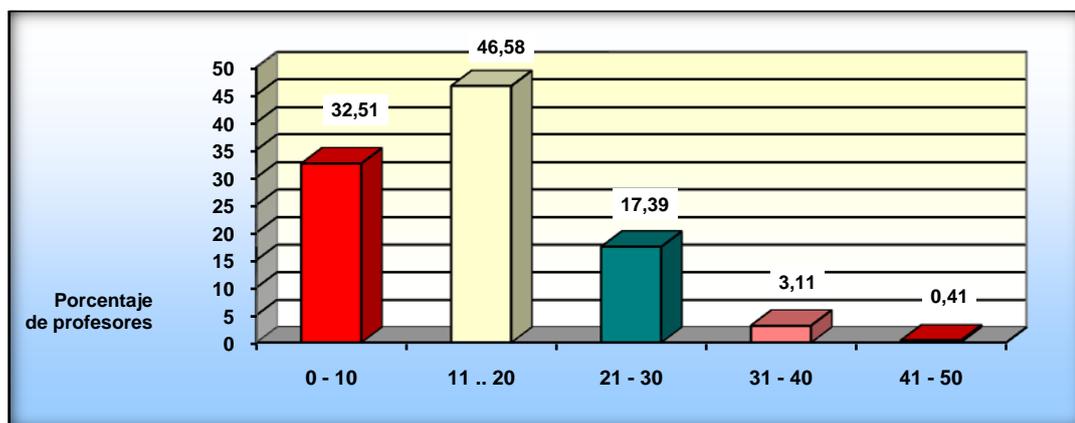


Gráfico 6.7 Distribución porcentual del profesorado por Experiencia Docente

1.2.2.9.- Distribución de Profesores por Antigüedad en el Centro

La distribución en cuanto a la Antigüedad en el Centro queda mostrada a continuación:

Antigüedad en el Centro	Frecuencia	Porcentaje
0 - 5	307	53,56
6 - 10	78	16,15
11 - 20	82	16,98
21 - 30	14	2,9
31 - 40	2	0,41
Total	483	100

Tabla 6.12 Distribución de Profesores por Antigüedad en el Centro

Como se puede ver en la tabla 6.12, un 53,5% de los profesores llevaba menos de 5 años en el Centro y un 32% aproximadamente de ellos llevaban en sus centros de entre 6 a 20 años.

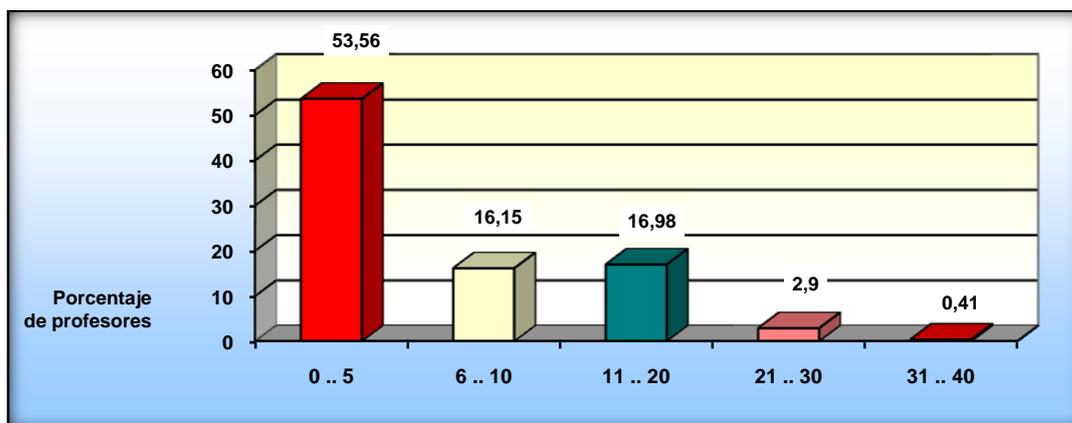


Gráfico 6.8 Distribución porcentual del profesorado por Antigüedad en el Centro

1.2.2.10.- Distribución de Profesores por Ámbitos de Conocimiento

La distribución en relación a los Ámbitos de Conocimiento y/o materias impartidas fue la mostrada en la tabla 6.13 y gráfico 6.9:

Ámbito de conocimiento	Frecuencia	Porcentaje
Cienc. Naturales	39	8,07
Sociales, Geogr - Histor.	47	9,73
Ed. Física	26	5,38
Ed. Plástica	13	2,69
Lengua - Literatura	63	13,04
Lengua Extranjera	86	17,81
Matemáticas	50	10,35
Música	18	3,73
Tecnología	78	16,15
Física y Química	15	3,11
Religión	10	2,07
Pedag. Terapéutica	17	3,52
Latín - Griego	9	1,86
Ética	12	2,48
Total	483	100

Tabla 6.13 Distribución de Profesores por Ámbitos de Conocimiento

Las áreas que más participaron estaban representadas por profesores de Lengua Extranjera (17,1%), Tecnología (16,15%) seguida de Lengua-Literatura con un 13%. En el resto de áreas la muestra estaba bastante distribuida.

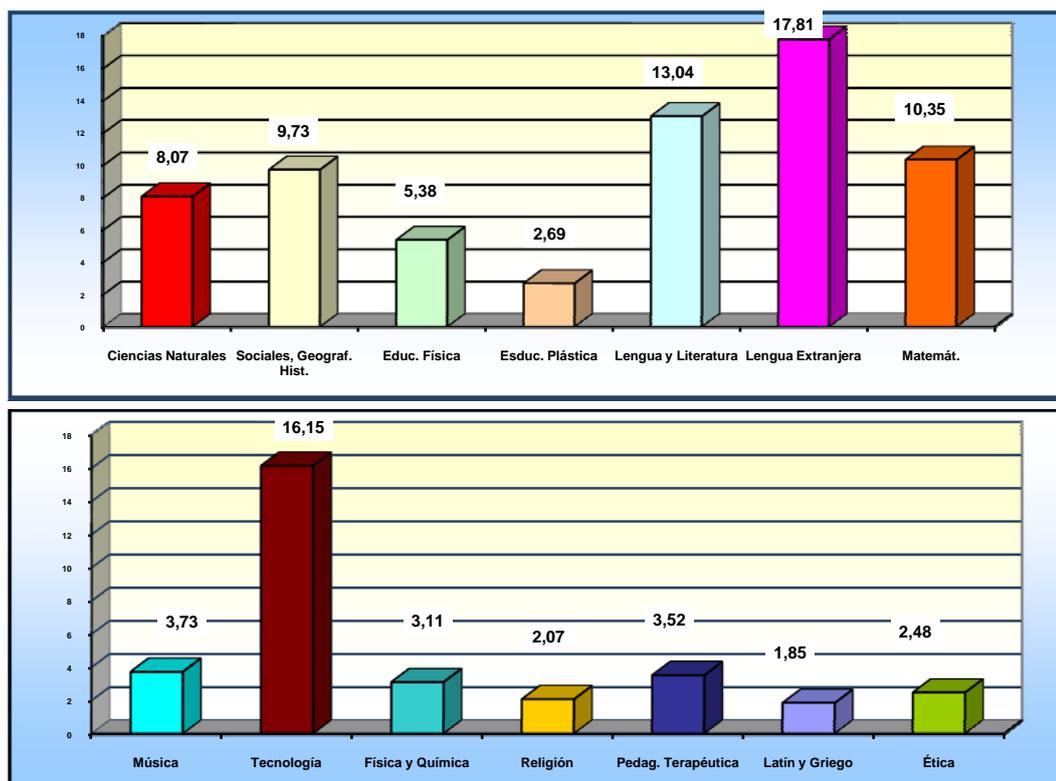


Gráfico 6.9 Distribución porcentual del profesorado por Ámbito de Conocimiento

1.2.2.11.- Distribución de Profesores por Nivel en la Etapa

Los profesores se distribuían por Nivel tal y como se describe a continuación (tabla 6.14 y gráfico 6.10):

Ciclo - Nivel	Frecuencia	Porcentaje
1 ^o - 2 ^o	98	20,29
3 ^o - 4 ^o	113	23,40
1 ^o - 2 ^o - 3 ^o - 4 ^o	111	22,98
ESO y Bach.	161	33,33
Total	483	100

Tabla 6.14. Distribución de Profesores por Nivel en la Etapa

El 33,3% de los profesores compartían la docencia entre la ESO y el Bachillerato, un 23,4% lo hacía sólo en 3^o y 4^o de la ESO. A continuación se situaban los que impartían desde 1^o a 4^o de la ESO (22,9%), Y por último el 20,2% que impartía clase sólo entre 1^o y 2^o de la ESO.

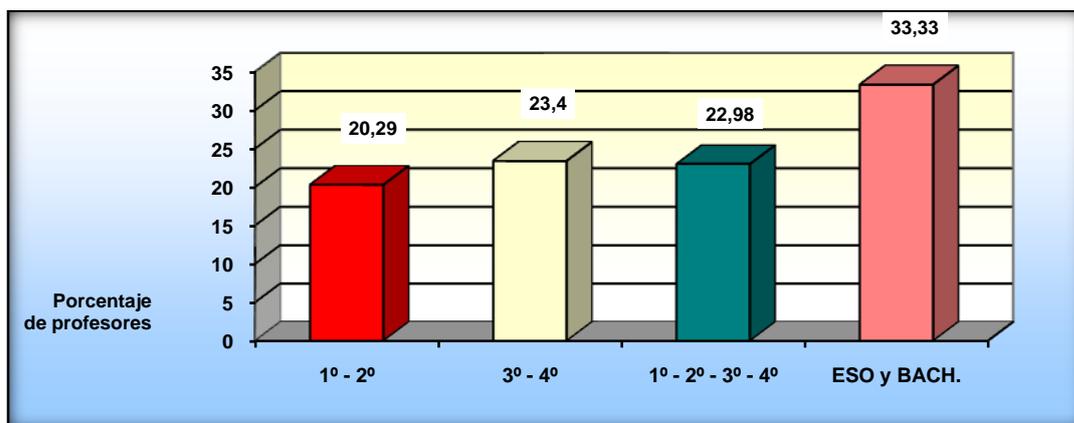


Gráfico 6.10. Distribución porcentual del profesorado por Ciclo - Nivel

1.2.2.12.- Distribución de Profesores por Categoría Profesional

Respecto a la Categoría Profesional se distribuían de la siguiente manera (tabla 6.15 y gráfico 6.11):

Categoría profesional	Frecuencia	Porcentaje
Funcionario	380	78,67
Interino	45	9,32
Sustituto	55	11,39
Laboral	3	0,62
Total	483	100

Tabla 6.15. Distribución de Profesores por Categoría Profesional

El 78,6% de los profesores que cumplimentaron el cuestionario eran funcionarios, seguido por un 11,3% que eran sustitutos en el momento de la recogida de información y del 9,3% que eran interinos.

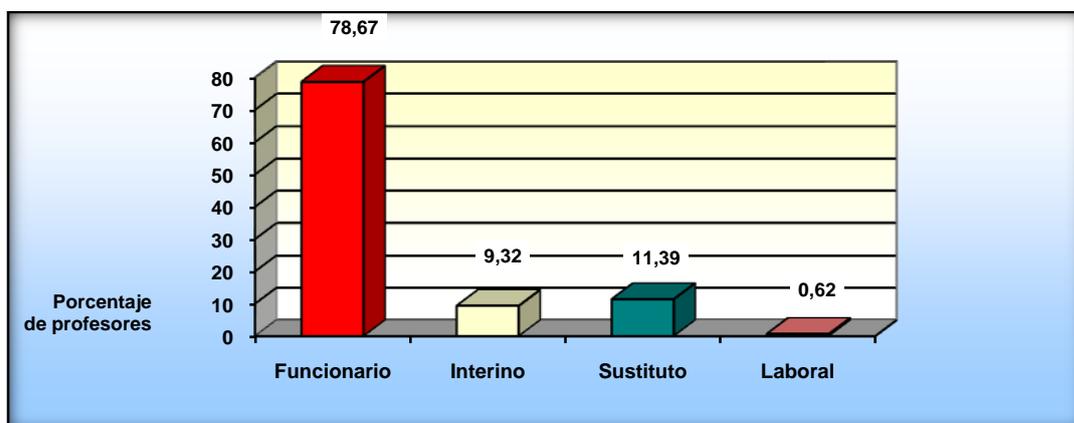


Gráfico 6.11 Distribución porcentual del profesorado por Categoría Profesional.

1.2.2.13.- Distribución de Profesores por Destino Definitivo

Respecto a si el destino en el Centro era definitivo o no, la muestra se distribuía de la siguiente manera (tabla 6.16 y gráfico 6.12):

Destino Definitivo	Frecuencia	Porcentaje
SI	279	57,8
NO	204	42,2
Total	483	100

Tabla 6.16 Distribución de Profesores por Destino Definitivo

Para el 57,8% de la muestra el Centro actual correspondía a su destino definitivo.

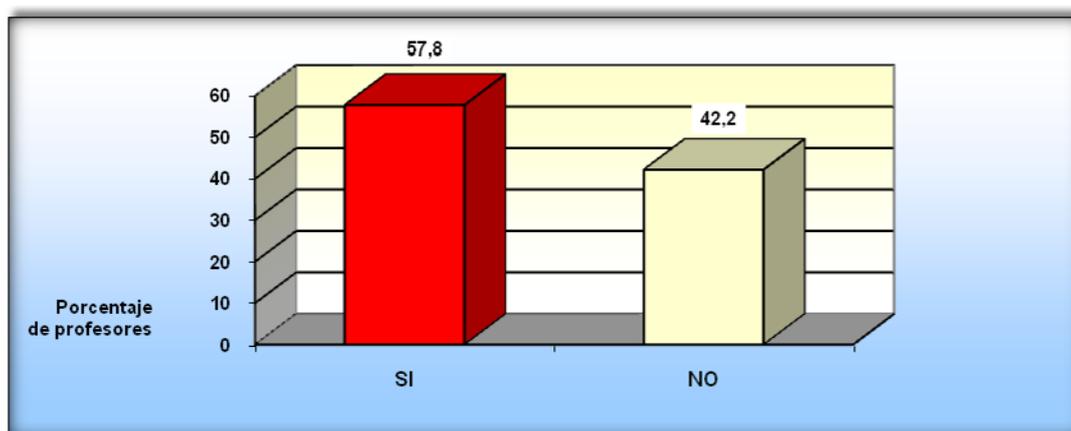


Gráfico 6.12 Distribución porcentual del profesorado por Destino

1.2.2.14.- Distribución de Profesores por Cursos de Formación realizados el último año

Respecto al número de cursos que habían realizado en el último año, la distribución era la que sigue (tabla 6.17 y gráfico 6.13):

Cursos	Frecuencia	Porcentaje
0-5	474	98,1
6-10	8	1,7
11-20	1	0,2
Total	483	100

Tabla 6.17 Distribución de Profesores por Cursos de Formación realizados el último año

El 98,1% de los profesores habían participado en el último año de entre 1 a 5 cursos. Los que menos habían realizado eran entre 6 y 20 cursos (2%).

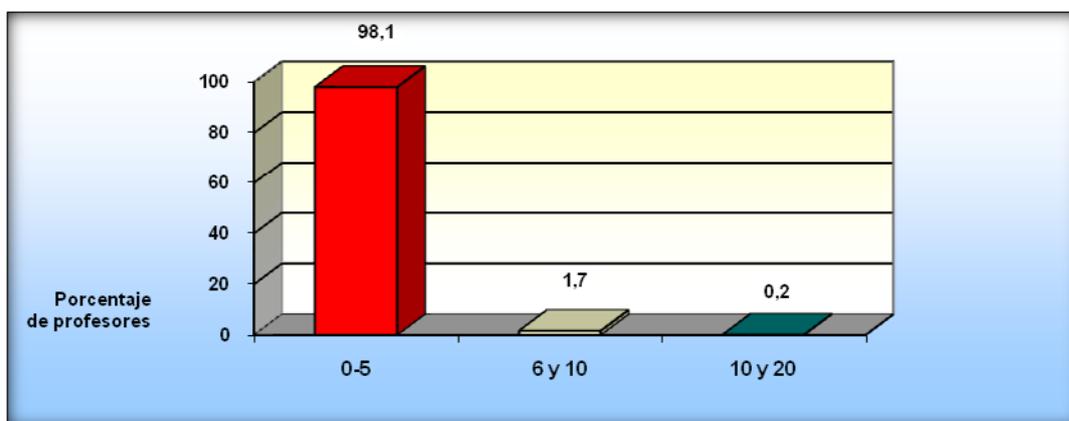


Gráfico 6.13. Distribución porcentual del profesorado por Cursos realizados el último año.

1.2.2.15.- Distribución de Profesores por Cargos ocupados

La distribución con respecto a los cargos que ocupaban en el momento de responder a la herramienta era la siguiente. Recordar que 414 no ocupaban cargo (tabla 6.18 y gráfico 6.14).

Cargo	Frecuencia	Porcentaje
Dirección	17	3,5
Vicedirector	3	0,6
Secretario	12	2,5
Vicesecretario	2	0,4
Jefe de Estudios	25	5,2
Director de Departamento	10	2,1
Total	69	100

Tabla 6.18 Distribución de Profesores por Cargos ocupados

Un 5,2% de los profesores ejercían de Jefe de Estudio, seguido de un 3,5 del total que eran Directores y un 2,5% que ejercían de Secretario. El resto de los cargos se distribuían entre 2,1% como Directores de Departamento, un 0,6% como Vicedirectores y un 0,4% de Vicesecretario.

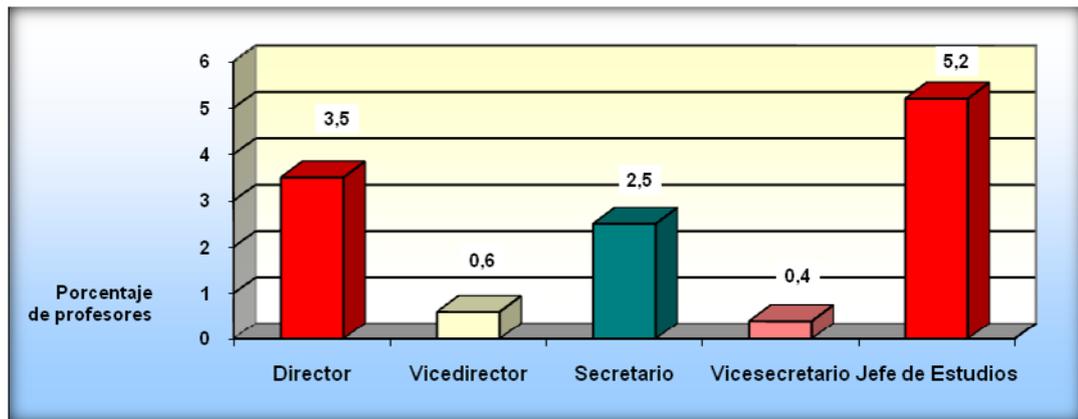


Gráfico 6.14 Distribución porcentual del profesorado por Cargo ocupado

1.2.2.16.- Distribución de profesores por Modalidad de elección de Director en el Centro

Respecto al sistema de elección del Director del Centro (tabla 6.19 y gráfico 6.15).

Centros	Frecuencia	Porcentaje
Elección Democrática	278	57,6
Administración	205	42,4
Total	483	100

Tabla 6.19 Distribución de profesores por Modalidad de elección Director en el Centro

El 57,6% de los profesores encuestados dijeron que sus Directores ocupaban el cargo en ese momento por elección democrática y el 42,4% restante había sido elegido por la Administración (vía Inspección).

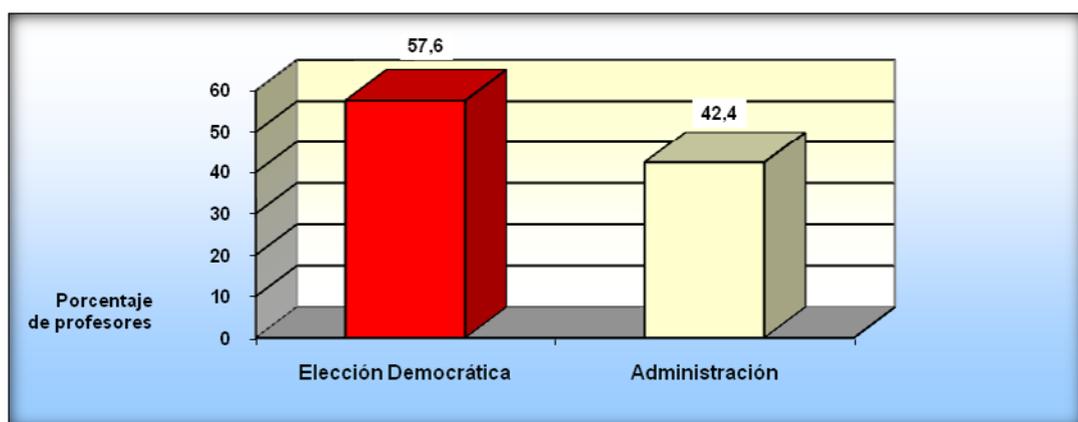


Gráfico 6.15. Distribución por tipo de elección del Director

1.2.3.- SELECCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN Y APLICACIÓN

1.2.3.1.- EL INSTRUMENTO

El cuestionario que se elaboró, de carácter anónimo, intentó cubrir una amplia variedad de escalas e instrumentos de medida relacionados tanto con el individuo y la tarea, grupo y organización; en suma escalas que nos ayudasen a medir la calidad de vida laboral. Consta de 582 ítems distribuidos en 19 secciones (Escala).

El instrumento utilizado, como se ha mencionado, lo conformaba un total de 19 escalas (aparte de los datos socio-demográficos) que medían diferentes aspectos de las variables recogidas para medir la calidad de vida laboral de los profesores en los Centros de Secundaria.

1. Cuestionario de Míchigan de Evaluación Organizacional (MOAQ)

Varias escalas pertenecían al "*Michigan organizational assessment questionnaire: assessing the attitudes and perceptions of organizational members*", que evalúa las actitudes y las percepciones de miembros de la Organización

Referencia: Cammann, C., Fichman, M., Jenkins, G.D., Klesh, J.R. (1983), "*The Michigan organizational assessment questionnaire: assessing the attitudes and perceptions of organizational members*", in Seashore, S.E., Lawler, E.E., Mirvis, P.H., Cammann, C. (Eds), *Assessing Organizational Change: A Guide to Methods, Measures, and Practices*, Wiley, New York, NY, pp.71-138

Este cuestionario permite evaluar las actitudes y las percepciones en el marco de las Organizaciones, contando con descriptores del entorno de trabajo (características de la tarea y de rol, supervisión, grupo de trabajo, sistemas de remuneración, toma de decisiones e influencia), de los estados psicológicos (reto de la tarea, compromiso con la tarea y con la organización, creencias relativas al salario), y de las respuestas de los sujetos (intención de abandonar el puesto, esfuerzo laboral, motivación y satisfacción).

De este cuestionario se adaptaron las siguientes sub-escalas:

- **Satisfacción con el Puesto de Trabajo (MS)**

Lo conforma 19 ítems que miden factores como la satisfacción con las tareas realizadas, el grado de involucración de los sujetos en el puesto de trabajo, la tendencia al abandono de la organización, la necesidad de rotación interna, la motivación interna de los miembros para realizar las tareas de trabajo, el nivel de esfuerzo y dedicación desarrollado en el puesto, la calidad de la tarea desarrollada y la identificación con la organización a la que pertenece.

- **Características de la Tarea (TRAE)**

Esta escala la conforma 16 ítems que miden factores como lo impredecible que resulta el trabajo, el significado que tiene el mismo para el profesor, el impacto sobre el entorno, el control del ritmo que tiene el profesor sobre su trabajo, las habilidades que se requieren para su realización, la adecuación del entrenamiento recibido, la claridad de rol, la variedad de tareas desarrolladas, el grado de conocimiento de resultados que tiene el profesor sobre lo realizado, el grado de disfrute con las tareas desarrolladas y el conocimiento de resultados que se experimenta.

- **Desempeño en el Puesto de Trabajo (DESP)**

Esta escala la conforma 11 ítems que miden el grado de implicación y de variedad del trabajo realizado.

- **Implicaciones del diseño del Puesto de Trabajo (TRABAJ)**

Esta escala la conforma 18 ítems que miden factores como el grado de autonomía en las tareas realizadas, el grado de desafío que experimenta el profesor en las tareas que ha de realizar, el sentido de la responsabilidad en lo realizado y el grado de significatividad que considera el profesor de las tareas que realiza.

- **Sentimiento de grupo (SENG)**

Esta escala la compone 14 ítems que miden entre otros factores la cohesión del grupo/unidad a la que pertenece el profesor, la claridad de meta que tiene el grupo, el grado de fragmentación interna que pueda existir en el grupo, el grado de homogeneidad y el proceso de apertura que experimenta el grupo.

- **Escala de Abandono (ABAN)**

Esta escala la conforman 5 ítems que miden la intención del profesorado de abandonar en un año su trabajo y cambiar a otro, dejar temporalmente la enseñanza (excedencia), dejar definitivamente la profesión, abandonarla ante otro trabajo de igual remuneración y dejar ese Centro.

- **Cuestionario de Supervisor (JE, DEP, DIR)**

Esta escala se aplicó a Jefes de Estudio, Directores de Departamento y Directores del Centro, la conforman 30 ítems que miden la orientación hacia la producción de esos supervisores, el grado de control sobre el trabajo, la definición de objetivos mostrada, el grado de resolución de problemas, las relaciones que se mantiene con el profesorado, el grado de discriminación experimentado, la consideración para con los profesores, las posibilidades de participación ofrecidas, el nivel de centralización en las decisiones que se toman y el nivel de competencia global de la supervisión realizada.

- **Escala de Autoconfianza (COMPA)**

Compuesta por 13 ítems que miden la comparación con los compañeros de su grupo y organización.

- **Escala de Satisfacción Laboral (SATT)**

Escala de 9 ítems que miden la satisfacción con el trabajo, compañeros, cargos, salario, progresos,...

2. Cuestionario de Evaluación Organizacional - Organizational Assessment Inventory (OAI)

Es un cuestionario de variables que estudian el puesto de trabajo e incluye aspectos que contemplamos en este trabajo: satisfacción, sobrecarga de trabajo y propensión al abandono.

Referencia: Van de Ven, A. H., & Ferry, D. L. (1980). *Measuring and assessing organization*. NY: Wiley.

De este cuestionario se adaptaron las siguientes sub-escalas:

- **Escala de Rol - Puesto de Trabajo (FUNTRA)**

Esta escala la conforman 10 ítems que miden el posible agobio experimentado en el trabajo, el grado de definición de las tareas y el grado de afectación de sus tareas sobre otras personas.

- **Escala de Posición que ocupa la Unidad-Departamento (POSD)**

Escala de 7 ítems que miden el lugar que ocupa su Unidad o Departamento respecto a determinadas situaciones laborales como calidad del trabajo, prestigio, eficacia,...

3. Otras escalas utilizadas

- **Escala de Satisfacción con el trabajo (SIENT)**

Esta escala contiene 18 ítems, (9 positivos y 9 negativos) y mide al agrado-desagrado con el trabajo y sus condiciones.

Referencia: Escala basada en Brayfield A.H. and H.F. Rothe (1951) "An index of job satisfaction". Journal of Applied Psychology. 35 pp. 307-311

- **Escala de Apoyo social en el trabajo (RELAC)**

Escala compuesta por 10 ítems (5 de los cuales preguntan por el apoyo recibido por los compañeros y los otros 5 por el apoyo recibido del Director).

Referencia: Basado en Caplan, R.D., Cobb, S., French, J.R., Van Harrison, R. and Pinneau, S.R. (1975) *Job demands and worker health: Main effects and occupational differences*. National Institute for Occupational Safety and Health. Government Printing Office, Washington, DC (Organizational Stress Questionnaire (OSQ))

- **Escala de Estrés Docente (ESTRES)**

Escala de 49 ítems que mide 10 factores como relación entre la inversión profesional realizada y las recompensas recibidas, manifestaciones conductuales, gastrointestinales, cardiovasculares, la disciplina y motivación del alumnado como fuente es estrés, manifestaciones emocionales, estresores laborales, distrés.

Referencia: Basado en Teacher Stress inventory (Fimian, M.J. and P.S. Fastenau, 1990) "The validity and reliability of the teacher estress inventory. A re-analysis of aggregate data". Journal of Organizational Behavior 11, pp.151-157

- **Escala de Burnout (BU)**

Es un instrumento muy extendido para la evaluación individual de los tres componentes del síndrome: (1) cansancio o agotamiento emocional, (2) trato despersonalizado o cínico (despersonalización) hacia las personas que atiende y (3) falta de realización profesional y personal. Este instrumento está compuesto por veintidós ítems que miden las tres dimensiones del síndrome: Cansancio emocional (9 ítems), Despersonalización (5 ítems) y Realización Personal (8 ítems).

Referencia: Basado en Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach y Jackson, 1981, 1986).

- **Cuestionario de Cultura Organizacional (CULT)**

The Organizational Culture Inventory (OCI) presenta un listado de situaciones (120 ítems) que describen algunas de las conductas y estilos personales que se esperan o se requieren implícitamente a los miembros de una organización. Algunas de las normas culturales medidas por el OCI son positivas y constructivas, otras son disfuncionales y pueden ser fuente de insatisfacción o síntomas de estrés. De manera más específica tenemos de tres tipos:

Culturas constructivas: en las que los miembros interactúan con otros y se pueden generar situaciones de satisfacción (cultura de autorrealización, humanista, afiliativa, éxito).

Culturas pasivas-defensivas: los miembros consideran que deben interactuar con otros de manera defensiva (cultura de aprobación, Convencional, Dependiente, Evitación).

Culturas agresivas-defensivas: en las que los miembros consideran que han de defender su status y su seguridad (cultura de oposición, poder, competitiva y perfeccionista).

Referencia: Basado en Cooke, R.A. y Lafferty, J.C. "Organizational Culture Inventory" (Plymouth, MI: Human Synergistics, 1987)

- **Cuestionario de Evaluación del Clima Institucional (CLIM)**

Es un cuestionario que evalúa el clima global del centro según la percepción del profesorado. Está compuesto por 110 ítems y las

dimensiones constitutivas del clima consideradas en el mismo son: el modelo organizativo, el liderazgo del Equipo Directivo, el desarrollo del currículum, la cultura colaborativa, la participación de la comunidad educativa, las altas expectativas del rendimiento y programas de orientación y ayuda al alumnado, la existencia de normas de convivencia y su aplicación, las interacciones entre los diversos grupos del centro, así como la satisfacción profesional del profesorado.

Referencia: Basado en De Miguel, M., Madrid, V., Noriega J. y Rodríguez, B. (1994). *“Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria”*. Editorial Escuela Española.

1.2.3.2.- El Cuestionario - Ver Anexo 1

1.2.4.- PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN

La recogida de datos ha pasado por diversas etapas hasta llegar hasta la aplicación y recogida de la herramienta definitiva.

En un primer momento, curso 2001/02 y 2002/03 se aplicaron algunas escalas para poder validar y adaptar las mismas a la muestra seleccionada. Muchas de esas escalas no se habían aplicado nunca al profesorado de estos niveles educativos.

En un segundo momento se procedió a la traducción de algunas escalas, como la de estrés y cultura, de su original. Durante el curso 2003/04 se aplicó en diversos centros y se procedió a su validación.

En un tercer momento, curso 2004/05, se procedió al diseño de la herramienta definitiva con las 19 escalas seleccionadas y se utilizó una muestra de jueces para poder afinar todavía más la formulación de los ítems y sus leyendas. Del mismo modo se probó distintos formatos de presentación de la herramienta para una mayor comodidad y menos pérdida de tiempo en su cumplimentación.

Finalmente, durante el curso 2005/06 y 2006/07 se procedió a la aplicación definitiva durante los meses de Marzo a Mayo por ser una época en la que a esas alturas se ha conformado una cultura, un estilo, una manera de relacionarse y al mismo tiempo ser una época de menos carga y agobio profesional.

Se controló el tiempo que se tardaba en su cumplimentación, estimándose en unos 45 minutos para cada persona.

Una de las dificultades a la hora de la participación del profesorado en la cumplimentación de la herramienta era el excesivo número de ítems que debían rellenar y el tiempo que se tardaba en completarlo. Esto provocó un alto grado de deserción de la muestra total que podría haberse utilizado

1.2.5.- TRATAMIENTO Y TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

Para el tratamiento de los datos se han utilizado dos programas/paquetes estadísticos.

- 1.- Programa / Paquete estadístico DYANE/PC - Versión 2.0 (2003) y Versión 3.0 (Diseño y Análisis de Encuestas) - (2005).
- 2.- Programa / Paquete estadístico SPSS/PC - Versión 12.0 y 14.0 (Statistical Package for the Social Sciences) - (2004 - 2007).

La finalidad del análisis de los datos es su transformación en información relevante para la toma de decisiones.

Se utilizó una variada gama de pruebas a la hora de analizar los datos. Un tipo de pruebas, en una primera fase, fueron de carácter exploratorio, como aproximación a los resultados y a partir de ahí tomar decisiones respecto al tipo de análisis más recomendable para lo que se pretendía medir.

1.2.5.1.- COEFICIENTE ALFA DE CRONBACH

Se utilizó para el cálculo de la fiabilidad del cuestionario (consistencia interna).

La confiabilidad es el grado en que la medida de una variable está libre de error aleatorio y, por tanto, proporciona resultados consistentes.

En este sentido, el Coeficiente alfa de Cronbach estima la consistencia interna de una escala de medida, siendo uno de los más utilizados para medir la confiabilidad de una escala.

Un valor del coeficiente inferior a 0,7 indica, por lo general, una baja consistencia interna, es decir, que la escala no mide un solo fenómeno, sino varios.

Posteriormente se procedió a realizar el siguiente tratamiento estadístico:

1.2.5.2.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO UNIVARIABLE

En este sentido se utilizaron las siguientes técnicas:

1.2.5.2.1.- Estadísticas Básicas

Número de casos, Valor Máximo, Mínimo, Media aritmética y Desviación estándar de cada uno de los ítems del instrumento.

1.2.5.2.2.- Análisis de Tabulaciones Simples

La Tabulación Simple de los datos consistió en obtener la distribución de frecuencias y presentarlas en forma de tabla para ver el número de casos producidos de los valores de una variable, bien de cada uno de ellos individualmente, bien agrupados en intervalos, clases o categorías.

Del mismo modo se procedió a realizar la representación gráfica de la distribución de frecuencias y porcentajes en forma de histograma (gráfico de barras).

1.2.5.3.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO BIVARIABLE

Incluye un conjunto de técnicas que estudian la relación (asociación o dependencia) entre dos variables.

En este sentido se utilizaron las siguientes técnicas:

1.2.5.3.1.- Tabulación cruzada

Utilizada para obtener tablas de doble entrada (tabla de contingencia) en la que se presentan los valores de las frecuencias conjuntas de dos variables. Para contrastar la hipótesis de independencia entre las variables de una tabla de contingencia hemos utilizado el test de *ji* cuadrado.

1.2.5.3.2.- Tabulación cruzada de valores medios

Para conocer los valores medios en cada uno de los grupos en los que se puede subdividir la muestra, de acuerdo con las variables categóricas con las que se hayan medido los sujetos encuestados.

Una finalidad inicial era conocer, de manera más detallada, los valores medios de la muestra y también se pidió el cálculo del valor de la *F* de Snedecor para determinar si los valores medios obtenidos entre categorías son significativamente distintos.

Esta opción supone un análisis de la varianza abreviado ya que nos permite determinar la existencia de diferencias significativas entre los valores medios de una variable dependiente

1.2.5.3.3.- Análisis del Coeficiente de Variación

El coeficiente de variación de Pearson es una de las más significativas y lo podemos definir, como el cociente entre la desviación típica y la media aritmética de una distribución.

El interés del coeficiente de variación es que al ser un porcentaje permite comparar el nivel de dispersión de dos muestras. Esto no ocurre con la desviación típica, ya que viene expresada en las mismas unidades que los datos de la serie.

Hemos calculado el Coeficiente de Variación (C.V.) del total de ítems del cuestionario y de cada una de las Escalas utilizadas en el mismo con la intención de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

1.2.5.4.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO MULTIVARIABLE

Incluye un conjunto de técnicas que analizan la relación simultánea entre el comportamiento de más de dos variables. Es más completo y permite un mejor acercamiento a la realidad de los fenómenos sociales.

En este sentido se utilizaron las siguientes técnicas:

1.2.5.4.1.- Análisis Factorial de Componentes Principales

El Análisis de Componentes Principales (ACP) es una técnica estadística de síntesis de la información, o reducción de la dimensión (número de variables). Es decir, ante un banco de datos con muchas variables, el objetivo será reducirlas a un menor número perdiendo la menor cantidad de información posible.

Los nuevos componentes principales o factores serán una combinación lineal de las variables originales, y además serán independientes entre sí.

Un aspecto clave en ACP es la interpretación de los factores, ya que ésta no viene dada a priori, sino que será deducida tras observar la relación de los factores con las variables iniciales.

1.2.5.4.2.- Análisis de Clasificación Múltiple

Con esta técnica se analiza la relación entre una variable dependiente o criterio y varias variables explicativas o predictoras.

El MAC permite evaluar la magnitud del efecto de cada categoría de un factor. El MCA examina las relaciones entre varias variables de predicción y una sólo variable dependiente y determina los efectos de cada predictor antes y después de los ajustes para sus intercorrelaciones con otros predictores dentro del análisis. También produce información acerca de las relaciones bivariadas y multivariadas entre los predictores y la variable dependiente.

La técnica MCA se puede considerar equivalente a un análisis de regresión múltiple con variables ficticias. Sin embargo, a menudo MCA resulta más conveniente para usar e interpretar.

En nuestra investigación, nos interesaba averiguar qué variables tienen un mayor poder explicativo sobre las variables criterio, recogidas en este caso por los diversos factores de cada una de las escalas utilizadas.

1.2.5.4.3.- Correlaciones Bivariadas

Queríamos ver la asociación entre las variaciones de los valores (factores) de dos variables (escalas). Asociación que puede ser positiva o negativa.

Una medida que hemos utilizado es el coeficiente de Pearson que puede tomar valores comprendidos entre -1 y 1.

1.2.5.4.4.- Análisis de Grupos (Cluster Analysis)

El análisis de cluster es una técnica cuya idea básica es agrupar un conjunto de dimensiones en un número dado de clusters o grupos. El proceso se basa en resumir en un grupo (clúster) un número grande de personas con características iguales o parecidas.

Se pretende extraer el perfil de los profesores encuestados en función de los agrupamientos resultantes.

-2-

ESTUDIOS REALIZADOS

2.1.- ESTUDIO 1

Nivel del puesto y tareas

2.1.1.- OBJETIVOS

- Conocer de qué manera repercute en el profesorado las diferentes desempeñadas en el puesto, así como su amplitud.
- Conocer el grado en que los roles y tareas están explicitados en la descripción del puesto, y en la medida en que están definidas las reglas y procedimientos.
- Conocer el grado en que el ocupante puede tomar decisiones relacionadas con el desempeño de sus tareas, el nivel de carga o presión, y el grado en que debe responder de sus conductas y decisiones.
- Conocer el nivel de retroalimentación sobre el desempeño que recibe el ocupante, procedente tanto de la simple observación de su trabajo, como de otros agentes (supervisor y compañeros), y el grado en que percibe que su buen rendimiento será recompensado y el deficiente, sancionado
- Conocer en qué medida las variables del puesto u las tareas realizadas repercuten o no con la satisfacción y/o los deseos de abandono de la profesión.
- Conocer de qué forma puede afectar el estilo de supervisión sobre el trabajo que realiza el profesorado.
- Conocer de qué manera puede afectar el trabajo realizado en forma de manifestaciones de estrés o burnout.

2.1.2.- HIPÓTESIS

H₀₁ Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al cansancio emocional experimentado.

H₀₂ Existen diferencias significativas respecto al ciclo en que se imparta docencia y el cansancio emocional experimentado

H₀₃ Existen diferencias significativas entre categoría profesional del profesorado respecto al grado de cansancio emocional experimentado.

- H04 Existen diferencias significativas entre categoría profesional del profesorado respecto al grado de despersonalización experimentado.*
- H05 Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al grado de despersonalización experimentado.*
- H06 Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al grado de realización personal experimentado.*
- H07 Existen diferencias significativas entre juventud del profesorado y cansancio emocional y fatiga.*
- H08 Existen diferencias significativas entre el síndrome de burnout y la edad.*
- H09 Existen diferencias significativas entre el síndrome de burnout asociado al tiempo de experiencia en la profesión*
- H10 Existen diferencias significativas entre estado civil y burnout en cansancio emocional y despersonalización.*
- H11 Existen diferencias significativas entre tener hijos o no y burnout.*
- H12 Existen diferencias significativas entre ciclo educativo en que se ejerce y burnout, en lo referente a realización personal.*
- H13 Existen diferencias significativas entre número de profesores del centro y los niveles de estrés.*
- H14 Existen diferencias significativas entre la edad y los niveles de estrés.*
- H15 Existen diferencias significativas entre el género y las manifestaciones de estrés.*
- H16 Existen diferencias significativas entre antigüedad-experiencia del profesorado en la administración y los niveles de estrés.*
- H17 Existen diferencias significativas entre haber sufrido o no alteración y los niveles de estrés.*
- H18 Existen diferencias significativas entre el estado de ánimo en la actualidad y los niveles de estrés.*

- H19 *Existen diferencias significativas entre tipo de centro (urbano, centro, periferia) y las manifestaciones de estrés.*
- H20 *Existen diferencias significativas entre tipo de centro (urbano, centro, periferia) y las manifestaciones de burnout.*
- H21 *Existen diferencias significativas entre motivación con los índices de burnout.*
- H22 *Existen diferencias significativas entre el carácter impredecibles de las tareas y el porcentaje de abandono anual en el centro.*
- H23 *Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y el ciclo en que se imparte la enseñanza.*
- H24 *Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y la categoría profesional del profesorado.*
- H25 *Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y el estado de ánimo que manifiestan tener en la actualidad los profesores.*
- H26 *Existen diferencias significativas entre sufrir alteraciones o no y el nivel de agobio que se experimenta en las tareas y el trabajo.*
- H27 *Existen relaciones significativas en el ajuste entre las demandas del puesto y la satisfacción.*
- H28 *Existen relaciones significativas entre el ajuste entre conflicto de rol y manifestaciones de estrés.*
- H29 *Existen relaciones significativas entre el ajuste entre conflicto de rol y los índices de burnout.*
- H30 *Existen relaciones significativas entre variedad de la tarea y satisfacción en el puesto de trabajo*
- H31 *Existe diferencias significativas entre género y satisfacción con la tarea.*
- H32 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal con la satisfacción en el puesto de trabajo.*

- H33 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el compromiso con la organización.*
- H34 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal con el significado de la tarea.*
- H35 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y adecuación del entrenamiento recibido*
- H36 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y control del propio ritmo de trabajo.*
- H37 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y la responsabilidad en las tareas realizadas.*
- H38 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el conocimiento de resultados.*
- H39 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el factor de estilo del supervisor: orientación hacia la producción.*
- H40 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el factor de estilo del supervisor: control sobre el trabajo.*
- H41 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y la intención de abandono.*
- H42 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y satisfacción en el trabajo.*
- H43 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y la motivación interna.*
- H44 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y el compromiso con la organización.*
- H45 Existen relaciones significativas entre el factor de cansancio emocional y el conflicto de rol.*
- H46 Existen relaciones significativas entre el factor realización personal y la motivación interna.*

H₄₇ Existen relaciones significativas entre situación laboral del docente y manifestaciones de estrés.

2.1.3.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A continuación se presentan las dimensiones y/o variables analizadas:

2.1.3.1.- VARIABLES ANALIZADAS

Significado y valores del trabajo	Creencias sobre el trabajo, centralidad e importancia del mismo, implicación y compromiso con el trabajo
Condiciones de Trabajo	De empleo, ambientales, de seguridad, condiciones sociales, características de las tareas, condiciones de demanda y carga de trabajo
Aspectos temporales del trabajo	Presión temporal, gestión del tiempo
Gestión del trabajo	Tareas, puestos, roles, etc.
Ajuste persona-trabajo	Persona-puesto, ajuste al cambio
Trabajo y otros ámbitos extra laborales	Trabajo y tiempo libre, trabajo y familia
Calidad de Vida Laboral	Contenido del puesto de trabajo, tecnología, supervisión y estilos de dirección, eficacia y productividad, implicación de los empleados, bienestar psicológico, flexibilidad, propensión al abandono, absentismo, estabilidad, etc.
Estructura organizacional	Antigüedad, tamaño, coordinación, centralización, complejidad, formalización, etc.
Motivación laboral	Motivaciones del contenido y contexto del trabajo
Satisfacción laboral	Condiciones de satisfacción, agentes de satisfacción, consecuencias, satisfacción con las recompensas, satisfacción con la supervisión, etc.
Estrés laboral	Estrés, afrontamiento, manifestaciones, etc.
Burnout	Cansancio emocional, despersonalización, baja realización personal.

2.1.3.2.- FIABILIDAD DE LAS ESCALAS

En este sentido, el **Coefficiente aAfa de Cronbach** estima la consistencia interna de una escala de medida, siendo uno de los más utilizados para medir la confiabilidad de una escala.

2.1.3.2.1.- Coeficiente alfa de Cronbach (Factores –Escala)

1.- SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO (MS)

FACTORES	α
Satisfacción en el Puesto	0,7800
Involucración en el puesto	0,5610
Intención de abandono	0,4542
Identificación con la organización	0,5106
Motivación Interna	0,3828

2.- CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA (TRAE)

FACTORES	α
Adecuación del entrenamiento	0,5317
Impredecibilidad	0,6536
Variedad	0,6029

3.- SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (SIENT)

FACTORES	α
Disfrute con el trabajo	0,7728
Desilusión con el trabajo	0,8131

4.- IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO (TRABAJ)

FACTORES	α
Autonomía	0,5784
Claridad de rol	0,4520
Conflicto de rol	0,3784
Responsabilidad	0,3278

6.- DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO (DESP)

FACTORES	α
Descripción del puesto	0,7142

8.- ESCALA DE ABANDONO (ABAN)

FACTORES	α
Certeza de abandonar	0,7709

9.- CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO (FUNTRA)

FACTORES	α
Agobio	0,8044
Tareas definidas	0,5991
Repercusión en otros	0,3605

12.- CUESTIONARIO DE SUPERVISOR (JE)

FACTORES	α
Centralización de las decisiones	0,7204
Consideración	0,8103
Control del trabajo	0,8617
Definición de objetivos	0,8141
Orientación hacia la producción	0,6394
Participación	0,8408
Relaciones con los subordinados	0,8336
Resolución de problemas	0,7266
Discrimina-Sesgo	0,3503

16.- ESCALA DE ESTRÉS (ESTRES)

FACTORES	α
Grado de Inversión/Recompensa	0,7473
Manifestaciones conductuales	0,8688
Gestión del tiempo	0,8094
Disciplina y motivación	0,8588
Manifestaciones emocionales	0,9167
Estrés con el trabajo	0,6970
Manifestaciones gastronómicas	0,8566
Manifestaciones cardiovasculares	0,8148
Manifestaciones de fatiga	0,8811
Distrés/angustia profesional	0,7702

17.- ESCALA MASLACH DE BURNOUT (BU)

FACTORES	α
Cansancio emocional	0,8860
Despersonalización	0,6163
Realización personal	0,8010

2.1.4.- RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

ESTADISTICA DESCRIPTIVA-FACTORES

FACTORES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.	Asimetría	E. Típico	Curtosis	E. Típico	Kolmogorov -	Smirnov Sig.
Satisfacción en el trabajo	483	2,00	4,00	3,3624	0,39794	-1,105	,111	0,828	,222	,248	,000
Involucración en el puesto	483	2,00	5,00	3,6722	0,64026	-0,273	,111	-0,276	,222	,248	,000
Intención de abandono	483	1,00	4,00	2,5288	0,73551	0,017	,111	-0,701	,222	,073	,000
Rotaciones Internas	483	1,00	5,00	2,4783	1,47068	0,410	,111	-1,257	,222	,259	,000
Motivación interna	483	3,00	5,00	4,7143	0,42099	-1,393	,111	0,783	,222	,317	,000
Esfuerzo	483	2,00	5,00	4,6232	0,58583	-1,359	,111	1,148	,222	,404	,000
Calidad de la tarea	483	2,00	5,00	4,8178	0,41738	-2,498	,111	8,279	,222	,469	,000
Identificación con la organización	483	2,00	3,00	2,7008	0,39320	-0,430	,111	-0,666	,222	,287	,000
Impredecibilidad	483	2,00	5,00	3,9658	0,84932	-0,528	,111	-0,495	,222	,156	,000
Significado de la Tarea	483	1,00	5,00	3,8903	1,15517	-1,042	,111	0,365	,222	,260	,000
Impacto de la Tarea	483	1,00	5,00	3,9213	1,00930	-0,802	,111	0,097	,222	,245	,000
Control del ritmo	483	2,00	5,00	3,8996	0,74550	-0,430	,111	-0,318	,222	,174	,000
Feedback de la tarea	483	2,00	5,00	3,5424	1,09874	-0,113	,111	-1,302	,222	,213	,000
Terminación de las tareas	483	2,00	5,00	3,5259	1,01690	0,054	,111	-1,113	,222	,175	,000
Habilidades requeridas	483	1,00	4,00	2,5921	0,58800	-0,293	,111	0,416	,222	,184	,000
Adecuación al entrenamiento	483	2,00	3,00	2,7723	0,38770	-0,216	,111	-0,343	,222	,269	,000
Claridad de rol	483	2,00	5,00	3,7371	0,97010	-0,371	,111	-0,814	,222	,255	,000
Variedad	483	1,00	5,00	3,4255	0,73349	0,014	,111	-0,118	,222	,166	,000
Conocimiento de resultados	483	2,00	5,00	4,1998	0,78096	-0,603	,111	-0,569	,222	,263	,000
Disfrute con el trabajo	483	1,00	3,00	2,6207	0,46617	0,164	,111	-0,521	,222	,109	,000
Desilusión-Disgusto con el trabajo	483	3,00	5,00	4,0745	0,47012	-0,335	,111	-0,031	,222	,142	,000
Autonomía	483	2,00	5,00	3,8923	0,81785	-0,456	,111	-0,502	,222	,167	,000
Desafío	483	2,00	4,00	3,3944	0,58223	-0,138	,111	-0,322	,222	,126	,000
Sobrecarga de rol	483	1,00	5,00	3,1682	0,68678	-0,237	,111	-0,079	,222	,107	,000
Adecuación al entrenamiento	483	1,00	5,00	3,7536	1,06790	-0,656	,111	-0,287	,222	,250	,000
Conflicto de rol	483	1,00	4,00	2,5497	0,85978	0,217	,111	-0,292	,222	,136	,000
Responsabilidad	483	2,00	5,00	4,1025	0,66815	-0,620	,111	-0,016	,222	,199	,000
Claridad de rol	483	2,00	5,00	4,1491	0,68364	-0,687	,111	0,184	,222	,178	,000
Conocimiento de resultados	483	1,00	3,00	1,6584	0,77384	0,675	,111	-1,019	,222	,301	,000
Significatividad	483	2,00	3,00	2,9964	0,00976	-2,345	,111	3,513	,222	,336	,000
Índice de calidad de la tarea	483	2,00	5,00	4,0269	0,68346	-0,518	,111	-0,194	,222	,192	,000
Implicación-Variedad en el trabajo	483	3,00	6,00	5,0081	0,55923	0,042	,111	-0,302	,222	,062	,000
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro	483	1,00	6,00	2,2195	1,22959	1,048	,111	0,374	,222	,291	,000

en el mismo sitio											
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	483	1,00	6,00	2,5735	1,58058	0,889	,111	-0,457	,222	,300	,000
Dejar la profesión en 1 año	483	1,00	3,00	1,6573	0,85886	0,999	,111	-0,324	,222	,312	,000
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	483	1,00	6,00	2,4203	1,50909	1,175	,111	0,348	,222	,307	,000
Dejar definitivamente el centro en 1 año	483	1,00	4,00	1,9979	0,97372	0,749	,111	-0,402	,222	,277	,000
Agobio trabajo	483	1,00	5,00	3,1222	1,00439	-0,278	,111	-0,423	,222	,110	,000
Tareas bien definidas	483	2,00	5,00	4,0004	0,56178	-0,485	,111	-0,131	,222	,134	,000
Afectar a otros	483	1,00	5,00	2,8996	0,80890	0,086	,111	0,451	,222	,190	,000
Orientación hacia la producción	483	2,00	5,00	3,8544	0,72000	-0,309	,111	-0,261	,222	,112	,000
Control del trabajo	483	2,00	5,00	4,3275	0,65509	-0,930	,111	0,168	,222	,179	,000
Definición de objetivos	483	2,00	5,00	4,1856	0,78441	-0,834	,111	-0,043	,222	,157	,000
Resolución de problemas	483	2,00	5,00	3,9462	0,86615	-0,673	,111	-0,244	,222	,195	,000
Relaciones con los subordinados	483	2,00	5,00	3,7726	0,54372	-0,610	,111	-0,221	,222	,165	,000
Sesgos-discriminación	483	1,00	4,00	1,7246	0,79008	0,870	,111	-0,073	,222	,225	,000
Consideración	483	1,00	5,00	3,9883	0,87396	-0,909	,111	0,539	,222	,158	,000
Participación	483	1,00	5,00	4,1584	0,96207	-1,221	,111	0,828	,222	,208	,000
Centralización de las decisiones	483	1,00	4,00	1,8437	1,00975	,936	,111	-0,217	,222	,214	,000
Competencia global	483	2,00	5,00	4,5052	0,74877	-1,298	,111	0,506	,222	,332	,000
Grado de Inversión profesional	483	1,00	4,00	2,1801	0,82534	0,490	,111	-0,482	,222	,117	,000
Manifestaciones conductuales	483	1,00	5,00	1,3514	0,72686	2,572	,111	6,698	,222	,375	,000
Gestión del tiempo	483	1,00	4,00	2,5450	0,71057	-0,067	,111	-0,383	,222	,071	,000
Disciplina y motivación	483	1,00	6,00	3,1511	1,03347	0,040	,111	-0,627	,222	,059	,000
Manifestaciones emocionales	483	1,00	5,00	2,2095	0,98612	0,690	,111	-0,102	,222	,118	,000
Estrés relacionado con el trabajo	483	2,00	4,00	2,8958	0,62274	0,391	,111	-0,525	,222	,062	,000
Manifestaciones gastronómicas	483	1,00	4,00	1,4527	0,78937	1,852	,111	2,439	,222	,346	,000
Manifestaciones cardiovasculares	483	1,00	3,00	1,4865	0,74411	1,500	,111	1,097	,222	,309	,000
Manifestaciones de Fatiga	483	1,00	4,00	1,9282	0,93713	0,942	,111	-0,085	,222	,177	,000
Distrés-angustia profesional	483	1,00	5,00	2,7429	0,91835	-0,116	,111	-0,763	,222	,084	,000
Cansancio Emocional	483	1,00	6,00	3,2977	1,16878	0,343	,111	-0,498	,222	,064	,000
Despersonalización	483	1,00	4,00	1,9752	0,83396	0,873	,111	-0,152	,222	,150	,000
Realización Personal	483	3,00	7,00	5,4746	0,86419	-0,365	,111	-0,452	,222	,079	,000

2.1.4.1.- RESULTADOS-DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

Se procedió al análisis de la estadística descriptiva de cada una de las variables y escalas que conformaban este estudio.

Para ello se realizó un análisis de Tabulación Simple con el fin de obtener la Distribución de Frecuencias ya que proporciona estadísticos y representaciones gráficas que resultan útiles para describir muchos tipos de variables. Es un buen procedimiento para una inspección inicial de los datos.

En un primer momento nos interesaba aproximarnos “al sentir” de la muestra respecto a una serie de preguntas que les formulamos al inicio del cuestionario.

El criterio de exposición e interpretación de los resultados más llamativos en esta apartado ha sido: descripción y frecuencia de la pregunta y análisis de componentes principales para ver los factores que definen las escalas.

Es de destacar:

Gráfico 6.1.1 *Desde que trabaja ¿ha tenido alteración física o psíquica que sospeche que está relacionada con el trabajo?*

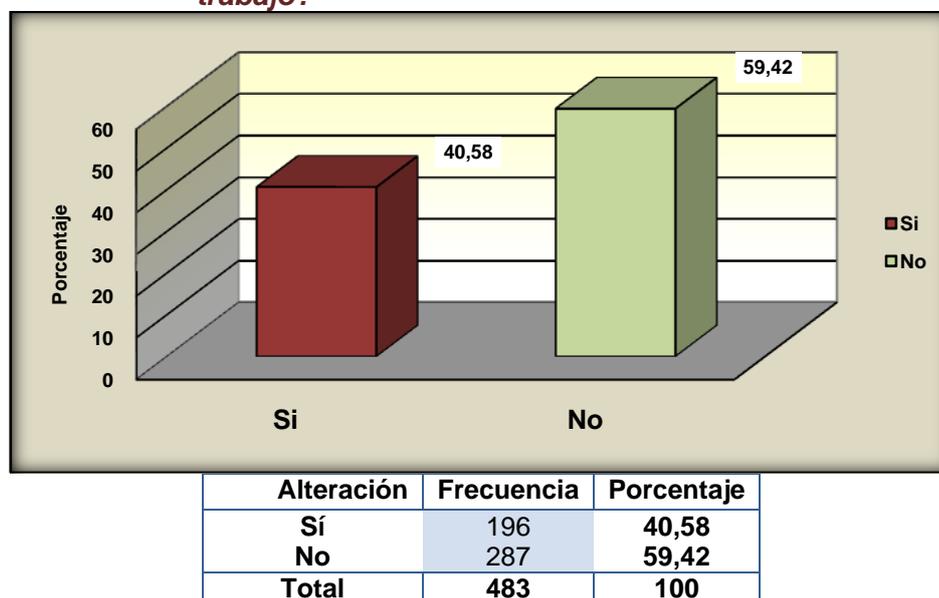
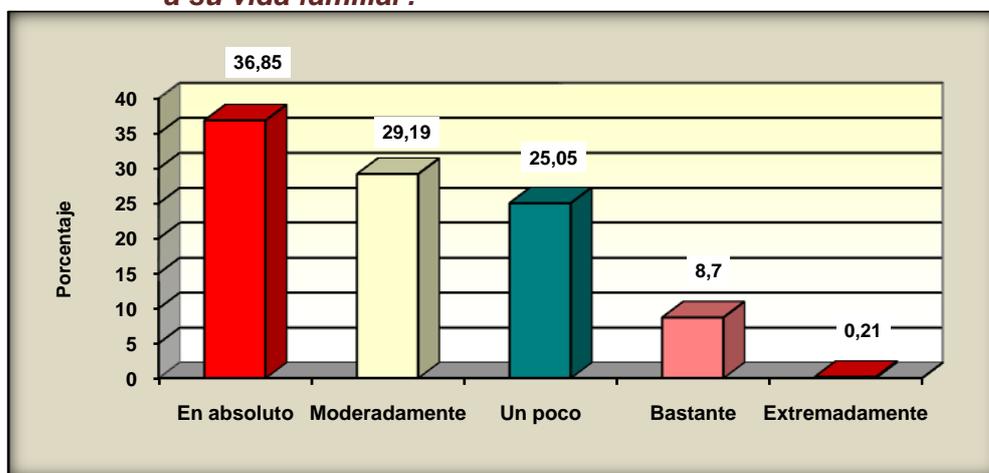


Tabla 6.1.1

Podríamos decir que un porcentaje de 40,58 nos vendría a indicar que algún tipo de alteración ha tenido relacionada con el trabajo. El 59,42% dice no haber tenido alteraciones físicas o psíquicas que considere que esté relacionada con el trabajo (tabla 6.1.1 y gráfico 6.1.1)

Gráfico 6.1.2 *¿Considera que los problemas laborales afectan actualmente a su vida familiar?*

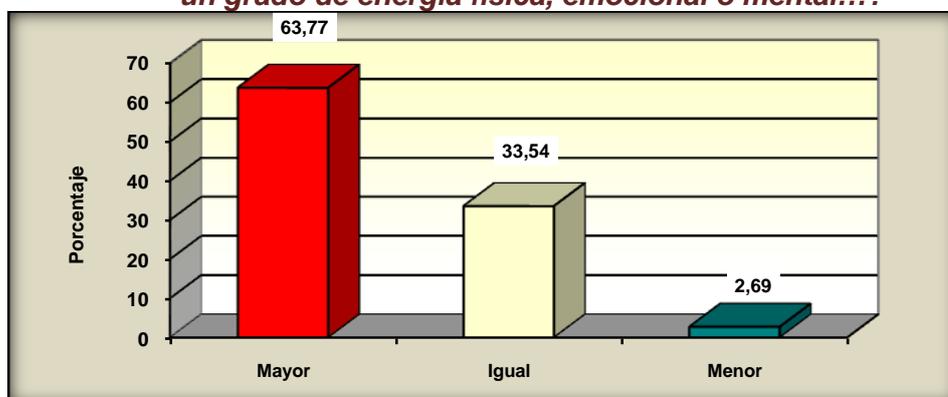


Experiencia Docente	Frecuencia	Porcentaje
En absoluto	178	36,85
Moderadamente	141	29,19
Un poco	121	25,05
Bastante	42	8,70
Extremadamente	1	0,21
Total	483	100

Tabla 6.1.2

Respecto a si consideraban que los problemas laborales les afectaba a la vida familiar, encontramos que un 36% consideraba que no había relación ni “afectación”, pero sí es importante destacar que un 29,19% decía que “moderadamente” y el 25,05% que “un poco”. Esto vendría a indicar que un 54,24% considera que “sí existe relación” y/o “afectación” (tabla 6.1.2 y grafico 6.1.2)

Gráfico 6.1.2 *En relación a los últimos años, ¿su trabajo actual le exige un grado de energía física, emocional o mental...?*



Grado de exigencia	Frecuencia	Porcentaje
Mayor	308	63,77
Igual	162	33,54
Menor	13	2,69
Total	483	100

Tabla 6.1.2

Queríamos conocer qué grado de energía le demanda el trabajo que desarrollan respecto a tareas y años anteriores.

Los datos son significativos; el 63,77% manifestaba tener un grado de exigencia y de desgaste en los físico, emocional o mental. El 33,54% decía que la exigencia y el desgaste eran igual que en años anteriores (tabla 6.1.3 y gráfico 6.1.3.)

Gráfico 6.1.3 *En relación a los últimos años anteriores a la LOGSE, el reconocimiento social de su labor ha...*

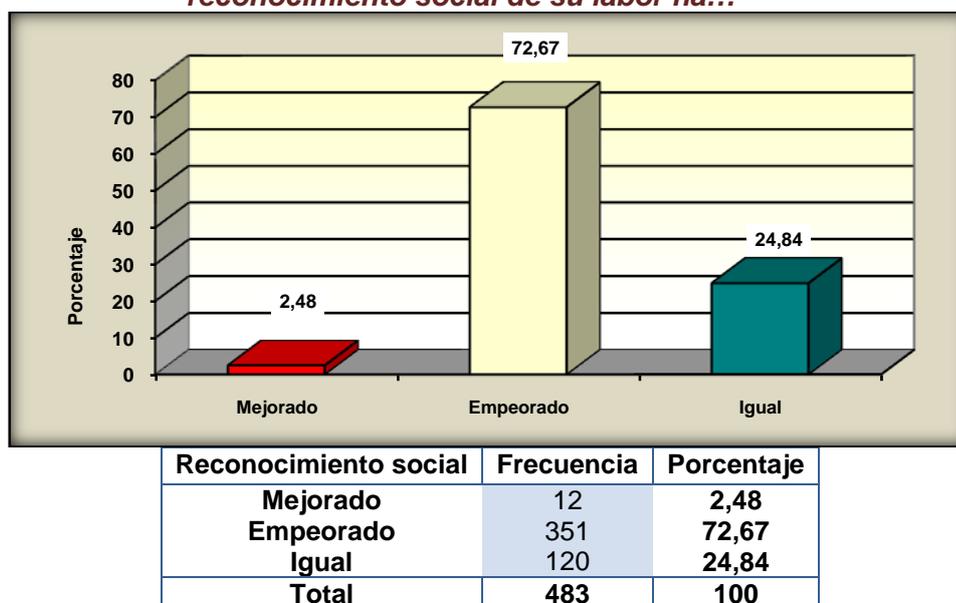
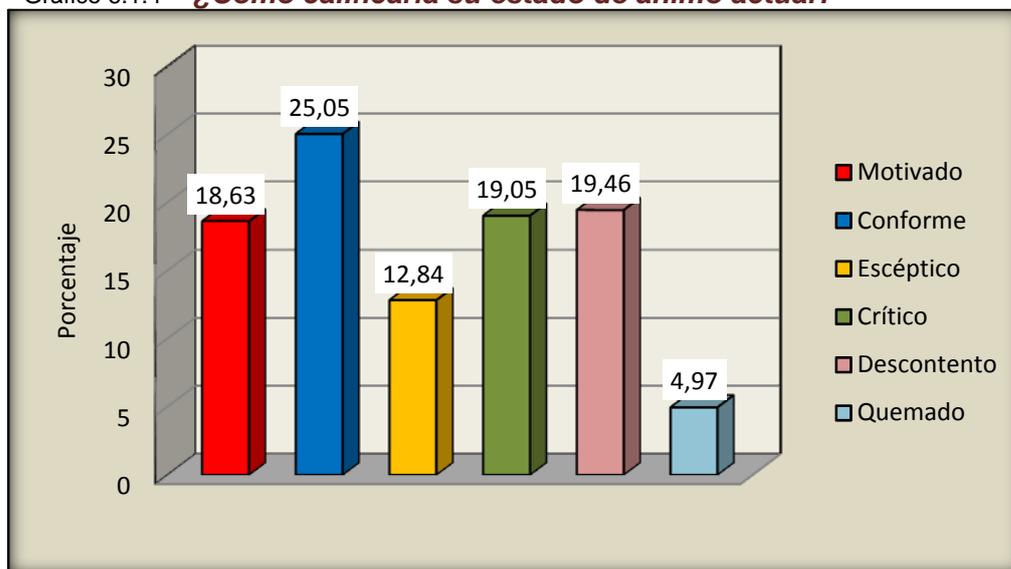


Tabla 6.1.3

Y si anteriormente se comentó el alto desgaste que se experimenta en esta profesión, el reconocimiento social de la labor realizada ha empeorado para un 72,67% y es igual para un 24,84%.

En virtud de lo cual, nos interesaba conocer el estado de ánimo que experimentaban en este momento.

Gráfico 6.1.4 *¿Cómo calificaría su estado de ánimo actual?*



Animo	Frecuencia	Porcentaje
Motivado	90	18,6
Conforme	121	25,1
Escéptico	62	12,8
Crítico	92	19,0
Descontento	94	19,5
Quemado	24	5,0
Total	483	100,0

Tabla 6.1.4

Como se puede comprobar, el 25,1% se encuentra “conforme” y el 18,6% “motivado”; en cambio entre Escépticos, Críticos y Descontentos aparece el 51,30% (12,8%, 19% y 19,5% respectivamente)(tabla 6.1.4 y gráfico 6.1.4)

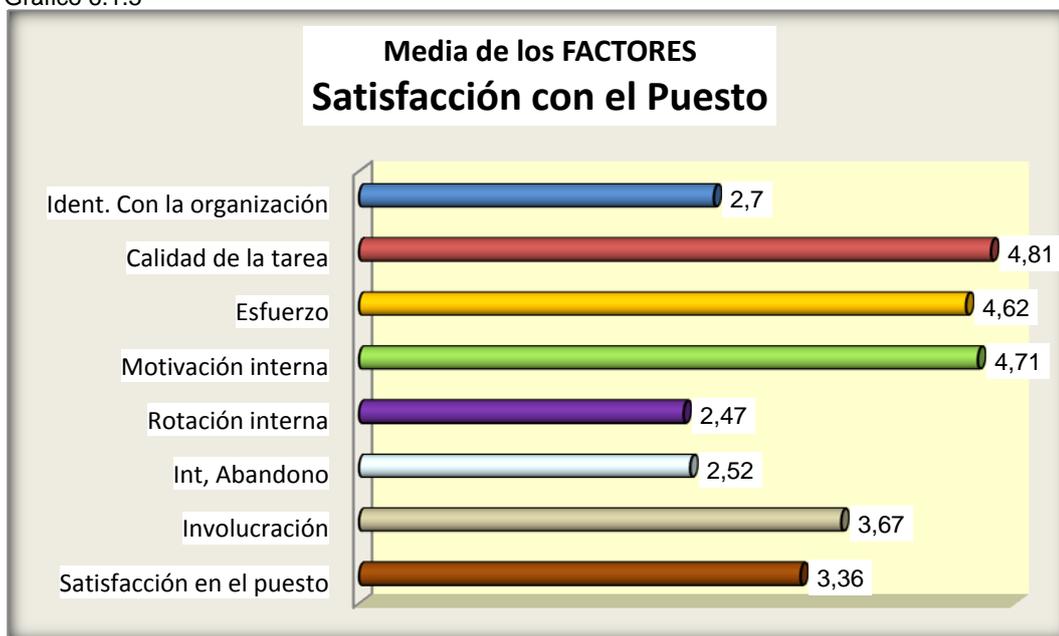
De alguna manera se detecta cierto “descontento general” pero no hasta el punto de sentirse “quemados”, que sólo manifestó el 5% de la muestra entrevistada.

A continuación presentamos los datos más relevantes encontrados para cada una de las escalas utilizadas para este Estudio 1 (Individuo-Puesto).

La totalidad de las tablas y gráficos se encuentran en el Anexo 2.

2.1.4.1.1.- SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO - (MS)

Gráfico 6.1.5



De entrada podemos decir que, para el total de la muestra, la satisfacción con el puesto de trabajo viene marcada por la satisfacción que se tiene con la consideración de la “calidad de las tareas que realiza” (4,81), la “motivación interna” (4,71) que tienen y el “esfuerzo que se le dedica” (4,62) (gráfico 6.1.5)

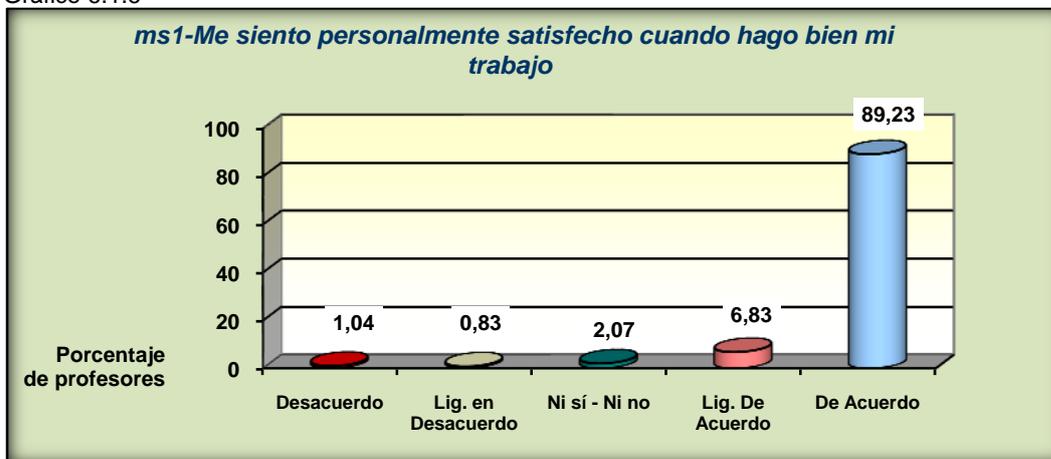
Respecto a la escala que mide las características de la tarea relacionadas con la satisfacción y el esfuerzo en el puesto de trabajo sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica (tabla 6.1.5).

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
ms1	483	1	5	4,82	0,601
ms2	483	1	5	3,20	1,517
ms3	483	1	5	4,48	0,727
ms4	483	1	5	4,61	0,643
ms5	483	1	5	2,48	1,471
ms6	483	1	5	3,17	1,537
ms7	483	1	5	4,19	1,037
ms8	483	1	5	1,26	0,819
ms9	483	1	5	4,52	0,969
ms10	483	1	5	4,19	0,918
ms11	483	1	5	4,86	0,476
ms12	483	1	5	1,85	1,235
ms13	483	1	5	4,81	0,546
ms14	483	1	5	4,70	0,822
ms15	483	1	5	4,46	0,892
ms16	483	1	5	4,39	1,032
ms17	483	1	5	4,08	0,892

ms18	483	1	5	2,42	1,104
ms19	483	1	5	3,17	1,400

Tabla 6.1.5

Gráfico 6.1.6

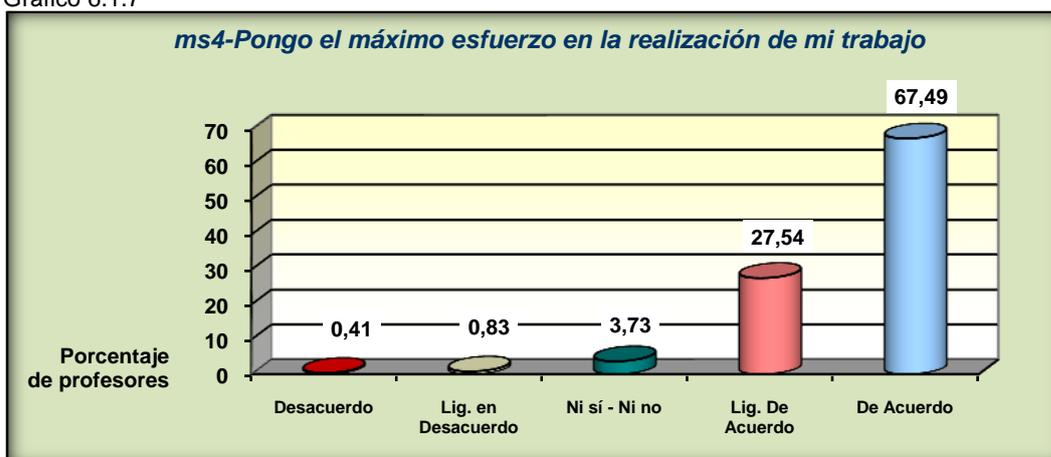


	Ms1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	5	1,0
2	Lig. desacuerdo	4	0,8
3	Ni sí ni no	10	2,1
4	Lig. acuerdo	33	6,8
5	De acuerdo	431	89,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.6

Podemos ver que el 89,2% de la muestra manifiesta sentirse satisfecho cuando hace bien su trabajo, cosa que estaría relacionado con un sentimiento de mejora y “autoestima” a la hora de realizar su trabajo (tabla 6.1.6 y gráfico 6.1.6).

Gráfico 6.1.7

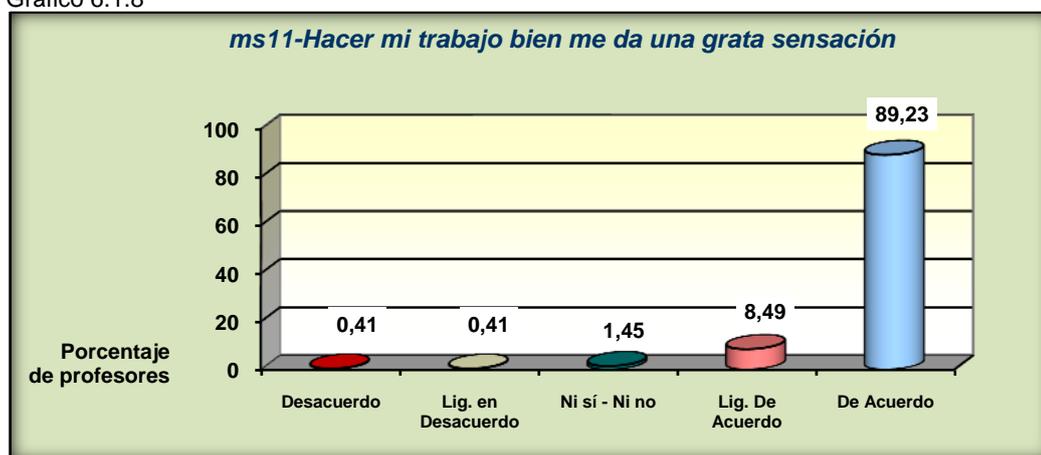


	Ms4	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,4
2	Lig. desacuerdo	4	0,8
3	Ni sí ni no	18	3,7
4	Lig. acuerdo	133	27,5
5	De acuerdo	326	67,5
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.7

Del mismo modo, ponen el máximo esfuerzo en realizar sus tareas (de acuerdo) en un 67% de los sujetos y un 27,5% (ligeramente de acuerdo). Sumando los dos porcentajes podríamos afirmar que un 94,0% le gusta realizar bien su trabajo (tabla 6.1.7 y gráfico 6.1.7)

Gráfico 6.1.8

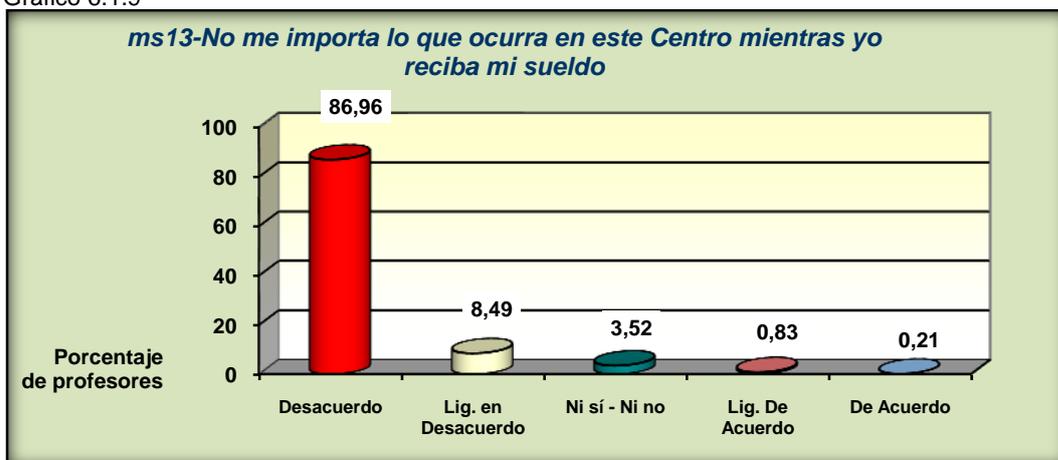


	Ms11	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,4
2	Lig. desacuerdo	2	0,4
3	Ni sí ni no	7	1,4
4	Lig. acuerdo	41	8,5
5	De acuerdo	431	89,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.7

Un porcentaje elevado de profesores (89,2%) está de acuerdo en que el trabajo bien hecho les genera gratas sensaciones (tabla 6.1.8 y gráfico 6.1.8)

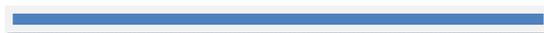
Gráfico 6.1.9



	Ms13	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	1	0,2
2	Lig. desacuerdo	4	0,8
3	Ni sí ni no	17	3,5
4	Lig. acuerdo	41	8,4
5	De acuerdo	420	86,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.9

Del mismo modo, se puede extraer de los resultados que, el sueldo no es el fundamental aspecto que les lleva a sentirse “preocupados”, “motivados” o “interesados” por lo que ocurre en su trabajo y el Centro en particular.



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Lo que ocurre en este Centro es realmente importante para mi	1,235	1,85	66,76
Las cosas más interesantes que me suceden están relacionadas con mi trabajo	0,819	1,26	65,00
Me horroriza pensar lo que ocurriría si abandono mi puesto de trabajo sin haber buscado otro	1,471	2,48	59,31

Cuadro 6.1.1

Como se puede observar la mayor heterogeneidad de respuestas “desacuerdo” se da respecto a que lo que “*ocurra en el Centro sea realmente importante para el profesorado*” o “*que las cosas más interesantes que le sucedan al profesorado estén relacionadas con su trabajo*”. También existe diversidad de respuestas a la hora de manifestar “*horror al pensar lo que le ocurriría si abandona su puesto de trabajo sin haber buscado otro*” (cuadro 6.1.1)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Si tuviera la oportunidad, cambiaría a otro puesto de trabajo dentro de la Administración Educativa	0,643	4,61	13,95
A menudo pienso dejar este Centro	0,601	4,82	12,47
Vivo intensamente mi trabajo	0,546	4,81	11,35
Me siento mal cuando no hago bien mi trabajo	0,476	4,86	9,79

Cuadro 6.1.2

En cambio sí existe homogeneidad y acuerdo respecto a “*sentirse mal cuando no se hace bien el trabajo*”, por el hecho de que “*viven intensamente su trabajo*” o que “*a menudo piensen dejar el Centro*” y a que “*si tuvieran la oportunidad, cambiarían a otro puesto de trabajo dentro de la Administración Educativa*” (cuadro 6.1.2)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 14,19% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Satisfacción con el Puesto” (cuadro 6.1.3)

Esto viene a indicar como se puede deducir, que el profesorado, en general, está satisfecho con las tareas que realiza y el trabajo en sí. Del mismo modo, no tiene la intención de buscar otro trabajo.

Cuadro 6.1.3

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
SATISFACCIÓN CON EL PUESTO		CARGA DEL FACTOR
ms7	En general estoy satisfecho con mi puesto de trabajo	0,7303
ms9	En general me gusta mi puesto de trabajo	0,6835
ms15	En general, me gusta trabajar en lo que hago actualmente	0,5210
ms8	Probablemente el próximo año buscaré otro puesto de trabajo	-0,6800
ms12	A menudo pienso dejar este Centro	-0,6179
ms5	Si tuviera la oportunidad, cambiaría a otro puesto de trabajo dentro de la Administración Educativa	-0,5651
% de Varianza Explicada		14,19%

El siguiente factor con un porcentaje mayor de varianza explicada fue el de “Motivación-Implicación” con un 11,82%, asociado a las siguientes variables (cuadro 6.1.4)

Se encuentran motivados e implicados en lo que hacen y les importa bastante las cosas que ocurren en el Centro.

Cuadro 6.1.4

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 2		
MOTIVACIÓN / IMPLICACIÓN		CARGA DEL FACTOR
ms18	Las cosas más interesantes que me suceden están relacionadas con mi trabajo	0,7095
ms17	Vivo intensamente mi trabajo	0,7062
ms3	Me encuentro personalmente muy implicado con mi trabajo	0,6316
ms10	Lo que ocurre en este Centro es realmente importante para mi	0,5896
% de Varianza Explicada		11,82%

El tercer factor con un porcentaje mayor de varianza explicada fue el de “El Trabajo como Recompensa” con un 10,11% y asociado a las siguientes variables (cuadro 6.1.5)

Les reconforta hacer bien su trabajo y ponen el máximo empeño en que eso suceda.

Cuadro 6.1.5

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
TRABAJO - RECOMPENSA		CARGA DEL FACTOR
ms1	Me siento personalmente satisfecho cuando hago bien mi trabajo	0,7303
ms11	Hacer mi trabajo bien me da una grata sensación	0,6756
ms4	Pongo el máximo esfuerzo en la realización de mi trabajo	0,5005
% de Varianza Explicada		10,11%

El siguiente factor explica el 9,14% de la varianza explicada y se le podría definir por un “Temor al Abandono” y está asociado a las siguientes variables (cuadro 6.1.6)

En cualquier caso es un temor al abandono en función de la incertidumbre que generaría otro trabajo y la falta de alternativas que existen para ello.

Cuadro 6.1.6

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
TEMOR AL ABANDONO		CARGA DEL FACTOR
ms6	Me horroriza pensar lo que ocurriría si abandono mi puesto de trabajo sin haber buscado otro	0,8114
ms2	Aunque quisiera no podría dejar mi trabajo actual, porque no tengo alternativa	0,7877
ms19	He invertido demasiado en mi trabajo como para dejarlo ahora	0,4543
% de Varianza Explicada		9,14%

El quinto factor, y que explica el 7,87% de la varianza explicada sería el denominado “Sentimiento de Responsabilidad”, tal y como manifiestan en la primera variable de mide este factor (cuadro 6.1.7)

Cuadro 6.1.7

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
RESPONSABILIDAD		CARGA DEL FACTOR
ms14	Me siento personalmente responsable del trabajo que hago	0,8570
ms13	Me importa lo que ocurra en este Centro mientras yo reciba mi sueldo	-0,5543
% de Varianza Explicada		7,87%

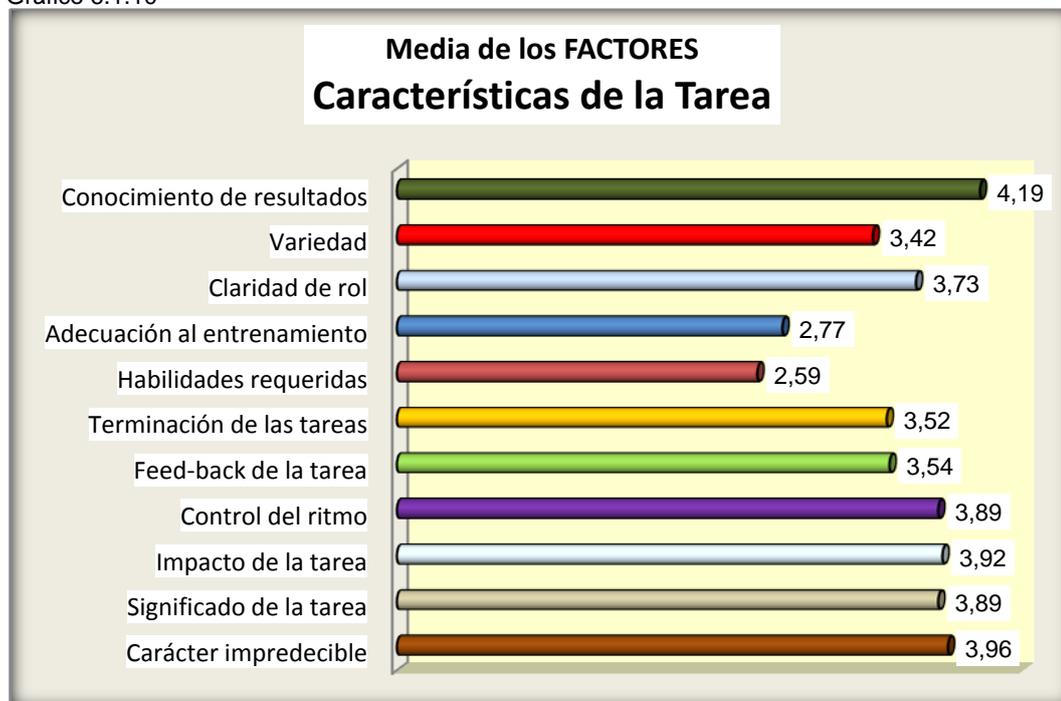
Por último, el 6,19% de la varianza explicada corresponde al factor que indica que le “Culpabilidad tareas mal hechas” como se puede ver en la variable que lo define (cuadro 6.1.8)

Cuadro 6.1.8

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 6		
CULPABILIDAD TRABAJO MAL HECHO		CARGA DEL FACTOR
ms16	Me siento mal cuando no hago bien mi trabajo	0,8087
% de Varianza Explicada		6,19%

2.1.4.1.2.- CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA (TRAE)

Gráfico 6.1.10



De entrada podemos decir que, para el total de la muestra, las tareas realizadas vienen marcadas por el “conocimiento de resultados” (4,19) y el “carácter impredecible” (3,96) de las mismas (gráfico 6.1.10)

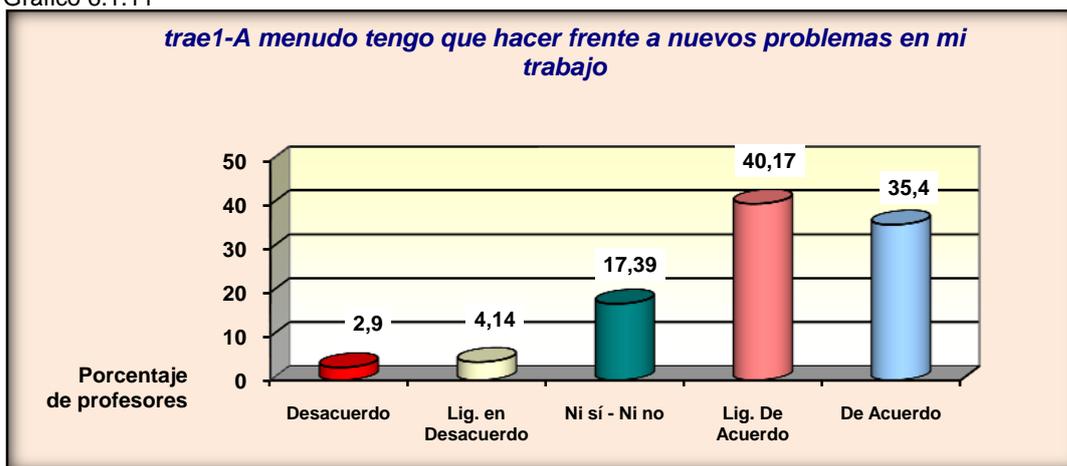
Respecto a la escala que mide las características de la tarea en función del trabajo realizado y las habilidades requeridas en el puesto de trabajo, hemos seguido el mismo criterio, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
trae1	483	1	5	4,01	0,978
trae2	483	1	5	3,89	1,155
trae3	483	1	5	3,92	1,009
trae4	483	1	5	3,81	1,056
trae5	483	1	5	3,46	1,241
trae6	483	1	5	3,46	1,136
trae7	483	1	5	3,88	1,017
trae8	483	1	5	1,87	1,124
trae9	483	1	5	3,89	1,089
trae10	483	1	5	3,69	1,065
trae11	483	1	5	3,99	1,100

trae12	483	1	5	3,32	1,206
trae13	483	1	5	3,95	0,920
trae14	483	1	5	2,86	1,280
trae15	483	1	5	1,31	0,714
trae16	483	1	5	4,15	0,915

Tabla 6.1.10

Gráfico 6.1.11

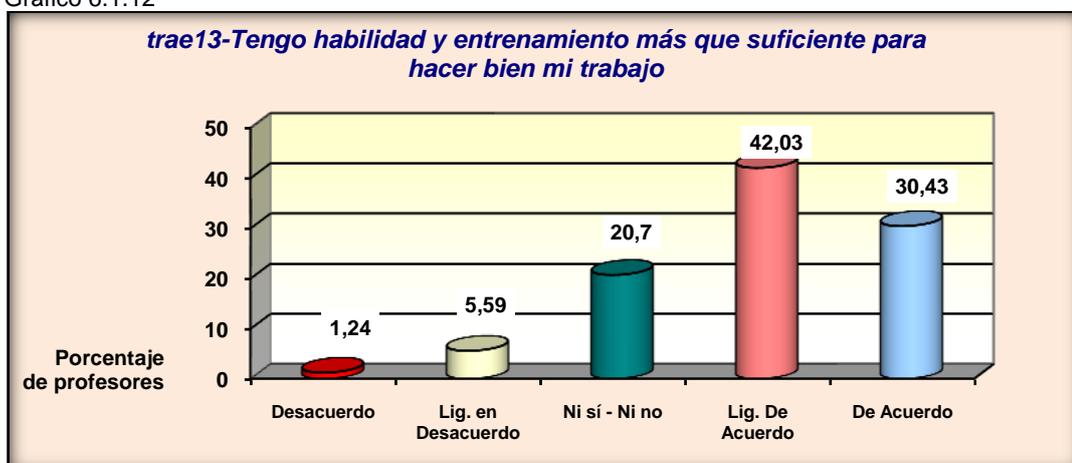


	Trae1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	14	2,9
2	Lig. desacuerdo	20	4,1
3	Ni sí ni no	84	17,4
4	Lig. de acuerdo	194	40,1
5	De acuerdo	171	35,4
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.11

En esta pregunta queda manifiesto que los profesores consideran que en esta profesión hay que hacer frente a nuevos problemas a cada momento (40,1% Ligeramente de acuerdo y un 35,4% de acuerdo). Por tanto para el 75,5% esta es una profesión que plantea cada vez nuevos y más problemas (tabla 6.1.11 y gráfico 6.1.11)

Gráfico 6.1.12

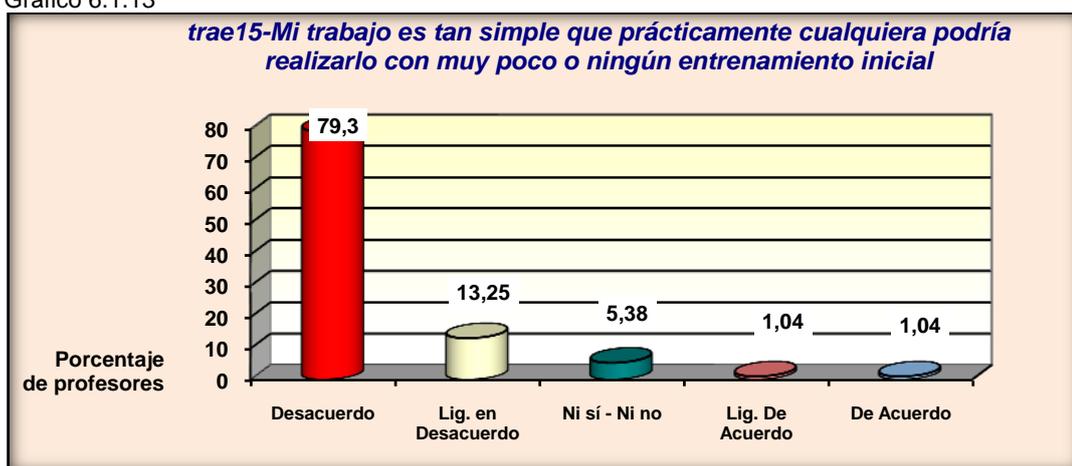


	Trae1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	6	1,2
2	Lig.desacuerdo	27	5,6
3	Ni sí ni no	100	20,7
4	Lig.de acuerdo	203	42,0
5	De acuerdo	147	30,4
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.12

En cualquier caso, un 30,4% dice tener el entrenamiento suficiente para afrontar esas tareas y un 42% está sólo ligeramente de acuerdo. Podríamos decir que entrenamiento tienen, pero cada vez más dudan de que les sirva durante mucho tiempo (tabla 6.1.12 y gráfico 6.1.12)

Gráfico 6.1.13

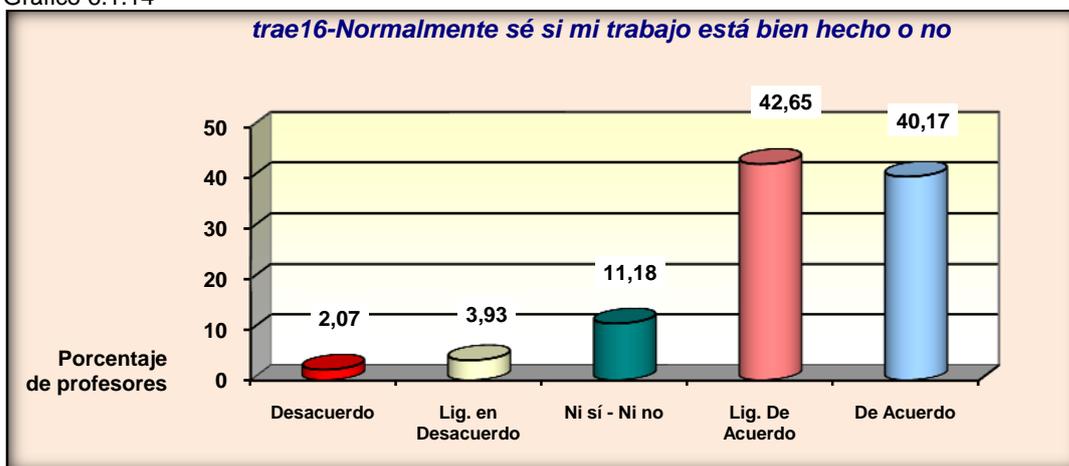


	Trae1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	383	79,3
2	Lig.desacuerdo	64	13,3
3	Ni sí ni no	26	5,4
4	Lig.de acuerdo	5	1,0
5	De acuerdo	5	1,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.13

Ahora bien, eso no significa, y lo tienen claro, que cualquiera no podría ejercer en esta profesión y menos con poco o ningún entrenamiento (79,3%) y ligeramente de acuerdo (13,3%) (tabla 6.1.13 y gráfico 6.1.13)

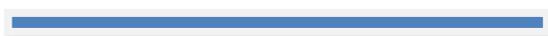
Gráfico 6.1.14



	Trae1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	10	2,1
2	Lig.desacuerdo	19	3,9
3	Ni sí ni no	54	11,2
4	Lig.de acuerdo	206	42,7
5	De acuerdo	194	40,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.14

En esta última variable manifiestan que de alguna manera reciben una especie de “feedback” sobre la tarea realizada dado que un 82,9% dice saber si su trabajo está bien hecho o no (sumando “de acuerdo” y “ligeramente de acuerdo” (tabla 6.1.14 y gráfico 6.1.14)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
La mayoría de las tareas de mi puesto están claramente definidas	1,124	1,87	60,11
Tengo habilidad y entrenamiento más que suficiente para hacer bien mi trabajo	0,714	1,31	54,50

Cuadro 6.1.8

Como se puede observar la mayor heterogeneidad se da a la hora de opinar respecto a si *“las tareas del puesto están claramente definidas”* o si *“tienen habilidades y entrenamiento más que suficientes para hacer bien su trabajo”* (cuadro 6.1.8)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Puede ver los resultados en mi propio puesto de trabajo	0,920	3,95	23,29
Normalmente sé si mi trabajo está bien hecho o no	0,915	4,15	22,05

Cuadro 6.1.9

En cambio existe un gran acuerdo y homogeneidad de las respuestas a la hora de manifestar si *“normalmente saben si su trabajo está bien hecho o no”* y si *“pueden ver los resultados en su propio puesto de trabajo”* (cuadro 6.1.9)



En tercer lugar, al igual que en la escala anterior, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 12,57% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Trabajo Imprevisible” (cuadro 6.1.10)

Esto viene a indicar que el profesorado se encuentra cada vez más con situaciones que no están previstas y sujetas a lo imprevisible.

Cuadro 6.1.10

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
IMPREVISIBLE		CARGA DEL FACTOR
trae1	A menudo tengo que hacer frente a nuevos problemas en mi trabajo	0,7693
trae9	En mi puesto de trabajo, a menudo tengo que hacer frente a situaciones inesperadas	0,7422
trae7	El aprendizaje de las técnicas requeridas para desempeñar bien mi puesto de trabajo conlleva mucho tiempo	0,5082
trae2	Mucha gente puede verse afectada por la forma en que realizo mi trabajo	0,4264
% de Varianza Explicada		12,57%

El siguiente factor con un porcentaje mayor de varianza explicada fue el de “Autocontrol de la Tarea” con un 11,78%, asociado a las siguientes variables (cuadro 6.1.11)

Cuadro 6.1.11

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
AUTOCONTROL		CARGA DEL FACTOR
trae4	Mi puesto de trabajo me permite controlar mi propio ritmo de trabajo	0,7550
trae3	Puedo ver los resultados en mi propio puesto de trabajo	0,7280
trae12	Yo determino a qué velocidad hago mi trabajo	0,5161
trae10	La mayoría de las tareas de mi puesto están claramente definidas	0,4407
% de Varianza Explicada		11,78%

El tercer factor con un 9,73% de la varianza explicada está relacionado con el hecho de que los profesores consideran que hay que prestar un servicio completo y estar al cien por cien en todo momento (cuadro 6.1.12)

Cuadro 6.1.12

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
SERVICIO COMPLETO		CARGA DEL FACTOR
trae6	En mi puesto elaboro un producto o presto un servicio completo	0,6974
trae5	El mero hecho de hacer mi trabajo es suficiente para saber si lo he hecho bien o mal sin necesidad de que me lo digan los demás	0,6491
% de Varianza Explicada		9,73%

El siguiente factor, con el 9,39% de la varianza explicada nos indica que los profesores consideran que tienen la formación y la habilidad profesional adecuada y al mismo tiempo pueden ver si su trabajo está bien realizado o no. Y es interesante hacer notar que consideran que su trabajo no lo podría realizar cualquiera, y menos, sin la formación pertinente (cuadro 6.1.13)

Cuadro 6.1.13

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
FORMACIÓN / HABILIDAD		CARGA DEL FACTOR
trae13	Tengo habilidad y entrenamiento más que suficiente para hacer bien mi trabajo	0,5110
trae16	Normalmente sé si mi trabajo está bien hecho o no	0,4108
trae15	Mi trabajo es tan simple que prácticamente cualquiera podría realizarlo con muy poco o ningún entrenamiento inicial	-0,5711
trae8	No tengo la formación suficiente para hacer bien mi trabajo	-0,7008
% de Varianza Explicada		9,39%

El último lugar, existe un factor que explica el 8,72% de la varianza y que viene a decir que de alguna manera es una profesión “monótona” porque se repiten una y otra vez las mismas tareas. En suma, no hay mucha variedad (cuadro 6.1.14)

Cuadro 6.1.14

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 5		
MONOTONÍA		CARGA DEL FACTOR
trae14	Mi trabajo requiere que haga las mismas cosas una y otra vez	0,8422
trae11	En mi trabajo tengo que hacer cosas diferentes	-0,5831
	% de Varianza Explicada	8,72%

2.1.4.1.3.- SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (SIENT)

Gráfico 6.1.15



Debemos mencionar que esta escala iba de 1 (totalmente de acuerdo) a 5 (totalmente en desacuerdo). Es necesario recordarlo para poder interpretar correctamente los resultados.

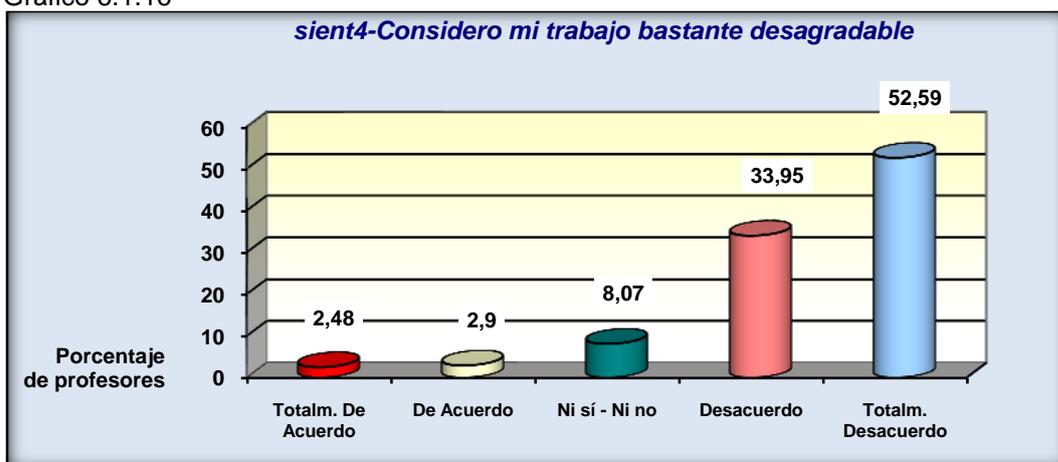
Desde ese punto de vista, el total de la muestra, “no se encuentra disgustado” (4,07) que “está a gusto” (2,62) (gráfico 6.1.15).

Respecto a la escala que mide la satisfacción que tiene por el trabajo, hemos seguido el mismo criterio, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
sient1	483	1	5	3,29	1,175
sient2	483	1	5	2,07	0,973
sient3	483	1	5	3,60	0,835
sient4	483	1	5	4,31	0,922
sient5	483	1	5	4,06	0,876
sient6	483	1	5	4,16	0,868
sient7	483	1	5	2,17	1,047
sient8	483	1	5	3,91	1,027
sient9	483	1	5	2,08	1,017
sient10	483	1	5	3,79	0,957
sient11	483	1	5	4,21	0,882
sient12	483	1	5	2,75	1,036
sient13	483	1	5	2,30	0,934
sient14	483	1	5	3,99	0,896
sient15	483	1	5	2,91	0,881
sient16	483	1	5	4,16	0,811
sient17	483	1	5	2,06	0,922
sient18	483	1	5	4,24	0,928

Tabla 6.1.15

Gráfico 6.1.16

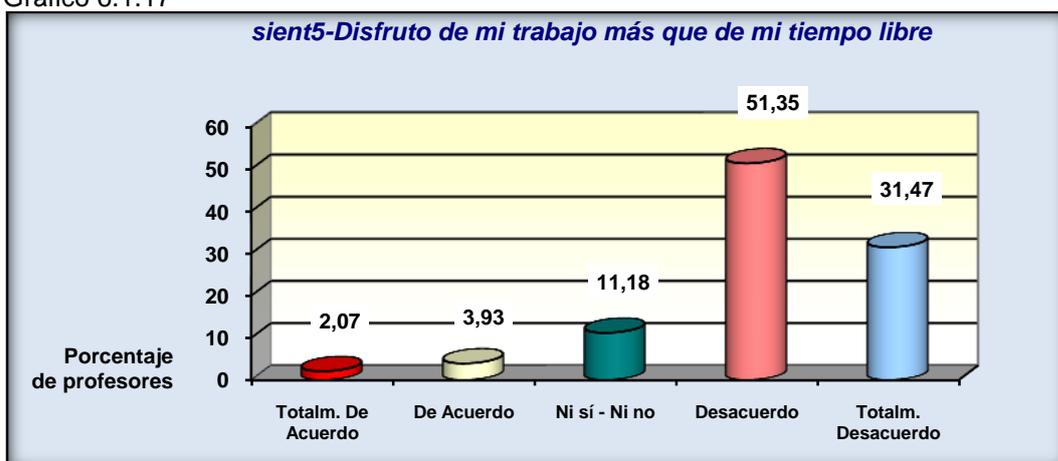


	Sient4	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	12	2,5
2	De acuerdo	14	2,9
3	Indeciso	39	8,1
4	Desacuerdo	164	34,0
5	Tot.desacuerdo	254	52,6
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.16

Si invertimos la interpretación de la pregunta en función de las alternativas de respuesta, podemos decir que al 52,6% de los profesores consideran su trabajo bastante agradable y el 34% lo considera agradable. En definitiva es un trabajo que no les desagrada (tabla 6.1.16 y gráfico 6.1.16)

Gráfico 6.1.17

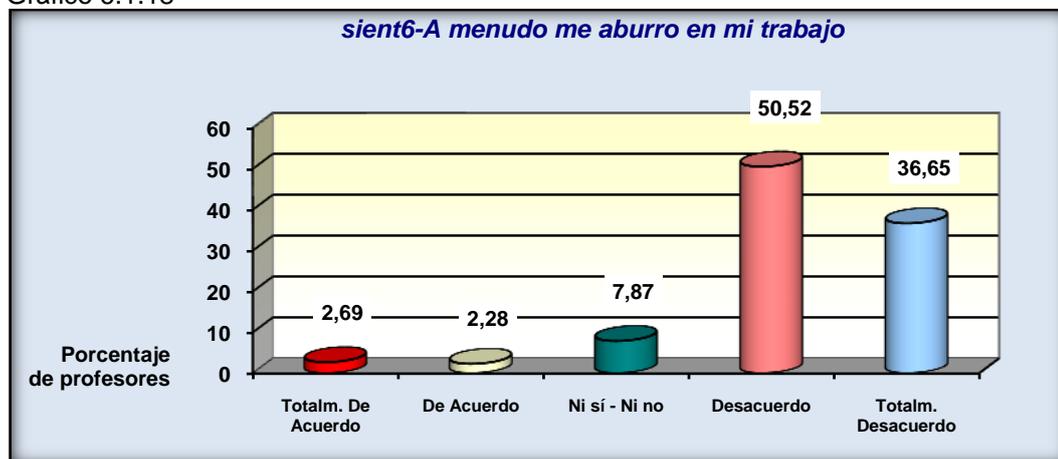


	Sient5	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	10	2,1
2	De acuerdo	19	3,9
3	Indeciso	54	11,2
4	Desacuerdo	248	51,3
5	Tot.desacuerdo	152	31,5
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.17

Ahora bien, una cosa es que les guste el trabajo pero otra cosa es que disfruten más con él que con su tiempo libre. El 82,8% de los encuestados no está de acuerdo con esa afirmación (tabla 6.1.17 y gráfico 6.1.17).

Gráfico 6.1.18

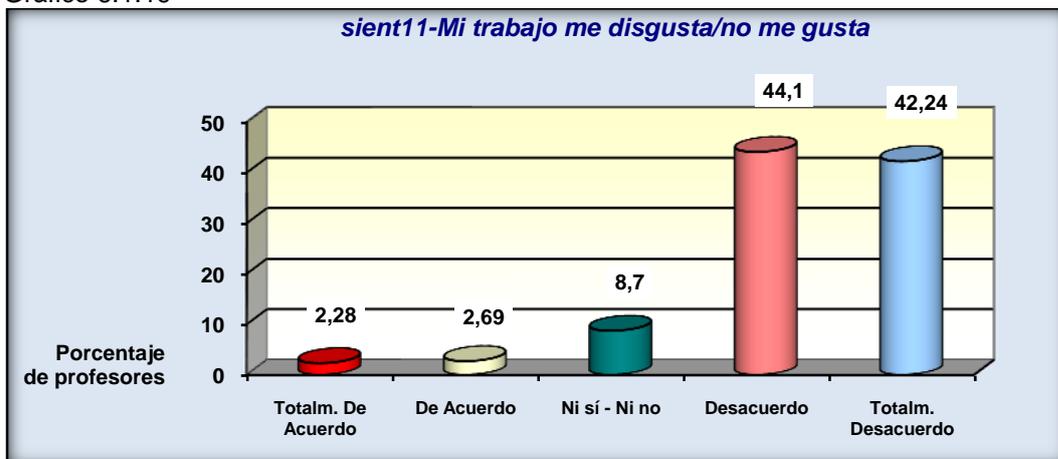


	Sient6	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	13	2,7
2	De acuerdo	11	2,3
3	Indeciso	38	7,9
4	Desacuerdo	244	50,5
5	Tot.desacuerdo	177	36,6
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.18

Si sumamos (invirtiendo la interpretación) los que están en total desacuerdo (38,6%) y los que están en desacuerdo (50,5%) con la afirmación de que se aburren en el trabajo, encontramos que un 87,1% no se aburren para nada, "no hay tiempo" (tabla 6.1.18 y gráfico 6.1.18)

Gráfico 6.1.19

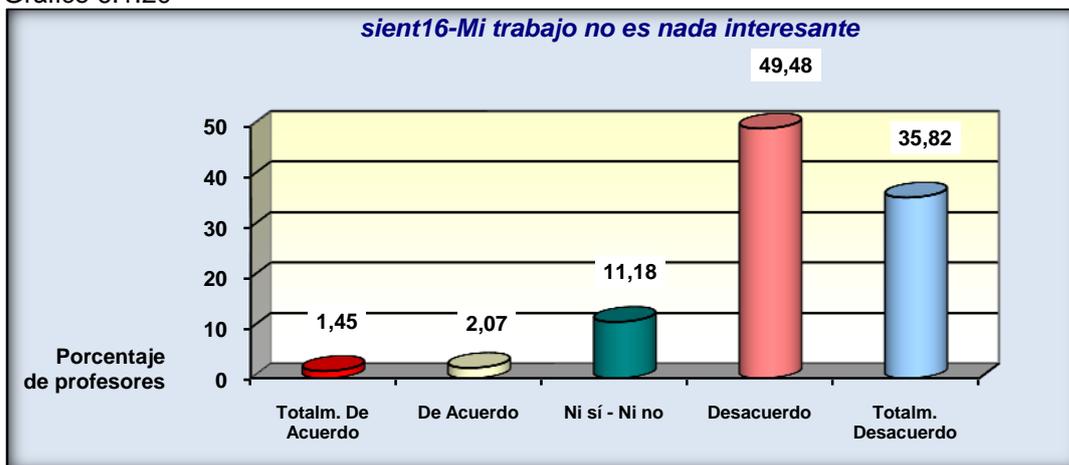


	Sient11	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	11	2,3
2	De acuerdo	13	2,7
3	Indeciso	42	8,7
4	Desacuerdo	213	44,1
5	Tot.desacuerdo	204	42,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.19

De esta tabla podemos deducir que al 86,3% le gusta su trabajo (tabla 6.1.19 y gráfico 6.1.19).

Gráfico 6.1.20

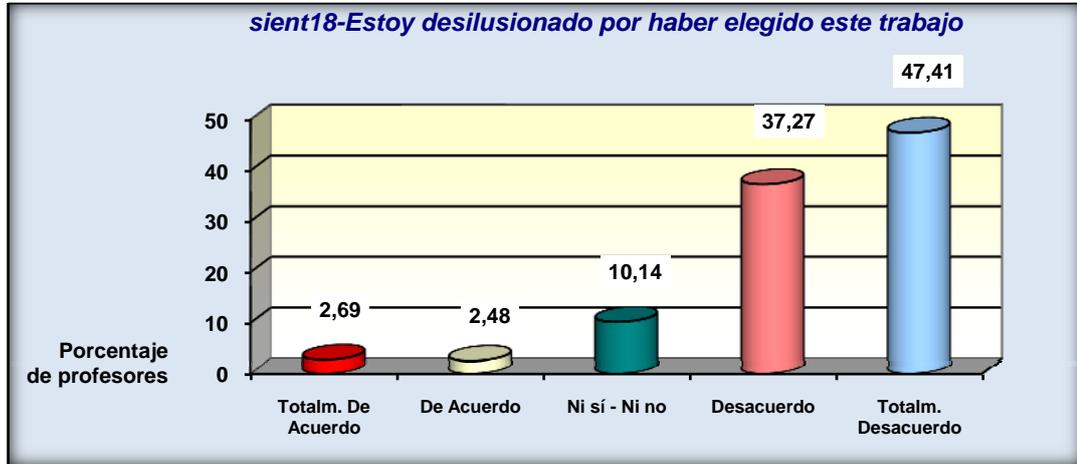


	Sient16	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	7	1,4
2	De acuerdo	10	2,1
3	Indeciso	54	11,2
4	Desacuerdo	239	49,5
5	Tot.desacuerdo	173	35,8
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.20

Al 85,3% le parece interesante su trabajo y sólo a un 3,4% le parece que no es interesante (tabla 6.1.20 y gráfico 6.1.20)

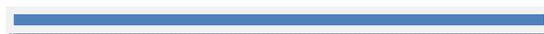
Gráfico 6.1.21



	Sient18	Frecuencia	Porcentaje
1	Tot.acuerdo	13	2,7
2	De acuerdo	12	2,5
3	Indeciso	49	10,1
4	Desacuerdo	180	37,3
5	Tot.desacuerdo	229	47,4
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.21

En cualquier caso (invirtiendo la interpretación), además manifiestan sentirse ilusionados y contentos por haber elegido esta profesión y este tipo de trabajo (47,4% + 37,3%) 84,7% de contentos (tabla 6.1.21 y gráfico 6.1.21)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Estoy satisfecho con mi trabajo por ahora	1,017	2,08	48,89

Cuadro 6.1.15

La mayor controversia, heterogeneidad o desacuerdo lo encontramos a la hora de manifestar si “*están satisfechos con su trabajo por ahora*” (cuadro 6.1.15)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Mi trabajo me gusta	0,882	4,21	20,95
No me aburro en mi trabajo	0,868	4,16	20,87
Mi trabajo es interesante	0,811	4,16	19,50

Cuadro 6.1.16

En cambio existe un alto acuerdo en cuanto a opinar sobre si “*su trabajo es interesante*”, respecto a si “*no se aburren en él*” y respecto a “*que les gusta*” (cuadro 6.1.16)



En tercer lugar, al igual que en la escala anterior, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 22,17% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Satisfacción” (cuadro 6.1.17)

En suma, los profesores están satisfechos con su trabajo y lo hacen con entusiasmo, disfrutan de lo que hacen y no pueden decir que se aburran, para nada.

Cuadro 6.1.17

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
SATISFACCIÓN		CARGA DEL FACTOR
sient7	Me siento cómodamente satisfecho con mi trabajo actual	0,6675
sient13	La mayoría de las veces soy un entusiasta de mi trabajo	0,6616
sient9	Estoy satisfecho con mi trabajo por ahora	0,6477
sient1	Mi trabajo es como un hobby	0,6269
sient17	Disfruto con mi trabajo	0,6001
sient2	Mi trabajo es lo suficientemente interesante como para no aburrirme	0,5402
sient6	A menudo me aburro en mi trabajo	-0,5219
sient10	Encuentro que ya mi trabajo no es tan interesante como otros que podría conseguir	-0,5525
sient8	Muchas veces me tengo que obligar a ir a trabajar	-0,5707
% de Varianza Explicada		22,17%

El segundo factor a destacar y que explica el 16,17% de la varianza explicada, viene a decirnos que el trabajo les parece interesante y le gusta (6.1.18)

Cuadro 6.1.18

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
ILUSIÓN / INTERÉS		CARGA DEL FACTOR
sient16	Mi trabajo no es nada interesante	0,7041
sient14	Cada día de trabajo parece interminable	0,6433
sient18	Estoy desilusionado por haber elegido este trabajo	0,5530
sient11	Mi trabajo me disgusta/no me gusta	0,5447
sient4	Considero mi trabajo bastante desagradable	0,4770
sient3	Parece que mis amigos están más interesados en sus trabajos	0,4397
% de Varianza Explicada		16,17%

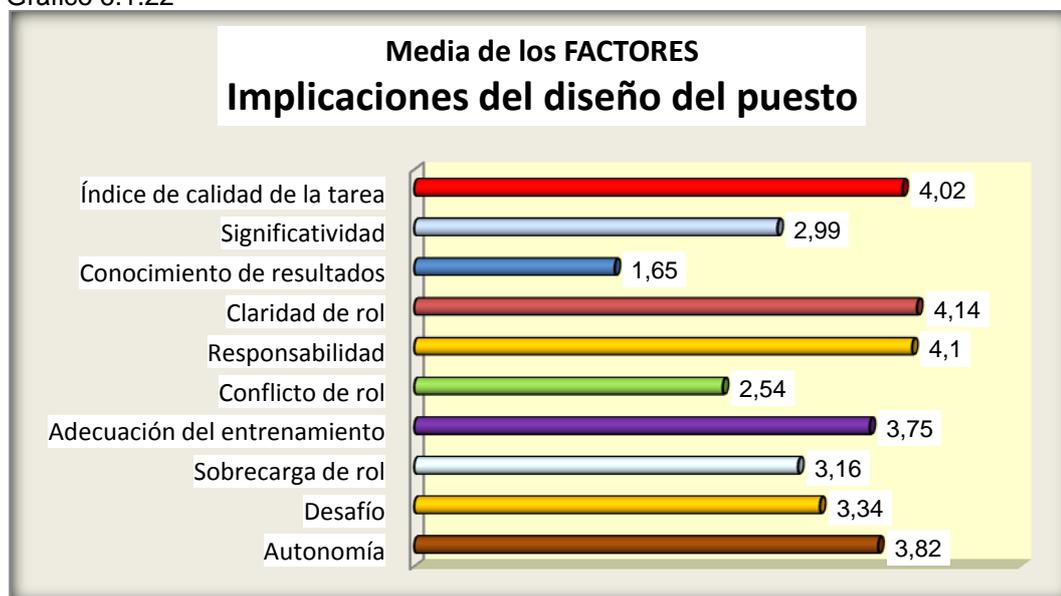
El tercer factor explica el 9,10% de la varianza explicada y viene a decirnos que de alguna manera los profesores disfrutan con lo que hacen (cuadro 6.1.19)

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
DISFRUTE CON TRABAJO / A GUSTO		CARGA DEL FACTOR
sient15	Me gusta más mi trabajo que a la media de trabajadores	0,6992
sient5	Disfruto de mi trabajo más que de mi tiempo libre	0,6519
sient12	Siento que soy más feliz en mi trabajo que otra gente	0,6041
% de Varianza Explicada		9,10%

Cuadro 6.1.19

2.1.4.1.4.- IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO (TRABAJO)

Gráfico 6.1.22



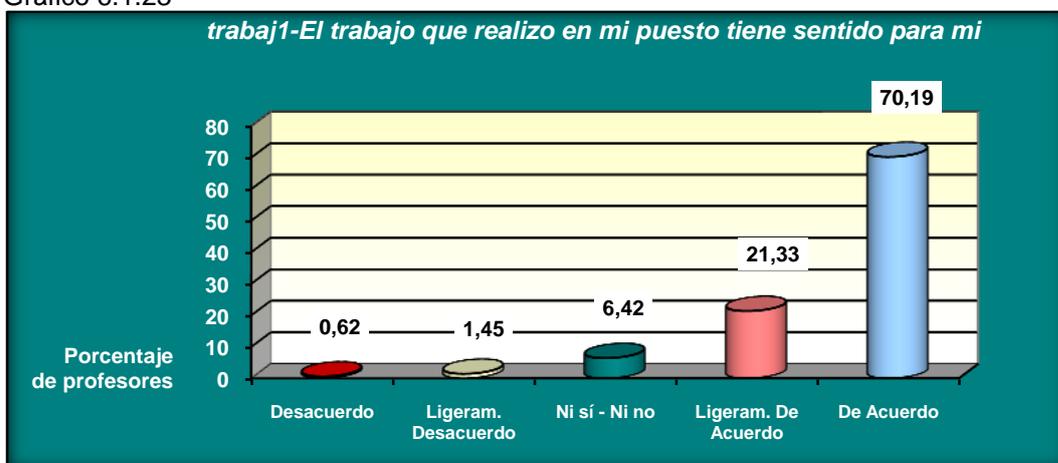
De entrada podemos destacar que, para el total de la muestra, “tienen claro el rol” (4,14) y se sienten “responsables” (4,10), al tiempo que tienen muy poco “conocimiento de los resultados” (1,65) (cuadro 6.1.20)

Respecto a la escala que mide las implicaciones del puesto de trabajo y el rol desarrollado en el puesto de trabajo, al igual que en las escalas anteriores sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
trabaj1	483	1	5	4,59	0,730
trabaj2	483	1	5	4,12	0,955
trabaj3	483	1	5	4,49	0,752
trabaj4	483	1	5	2,83	1,238
trabaj5	483	1	5	3,75	1,068
trabaj6	483	1	5	1,65	1,064
trabaj7	483	1	5	3,63	1,122
trabaj8	483	1	5	4,41	0,921
trabaj9	483	1	5	3,47	1,195
trabaj10	483	1	5	2,50	1,192
trabaj11	483	1	5	4,72	0,578
trabaj12	483	1	5	4,50	0,704
trabaj13	483	1	5	3,74	1,224
trabaj14	483	1	5	3,17	1,255
trabaj15	483	1	5	3,46	1,119
trabaj16	483	1	5	3,48	1,092
trabaj17	483	1	5	4,22	1,046
trabaj18	483	1	5	3,80	0,983

Tabla 6.1.22

Gráfico 6.1.23

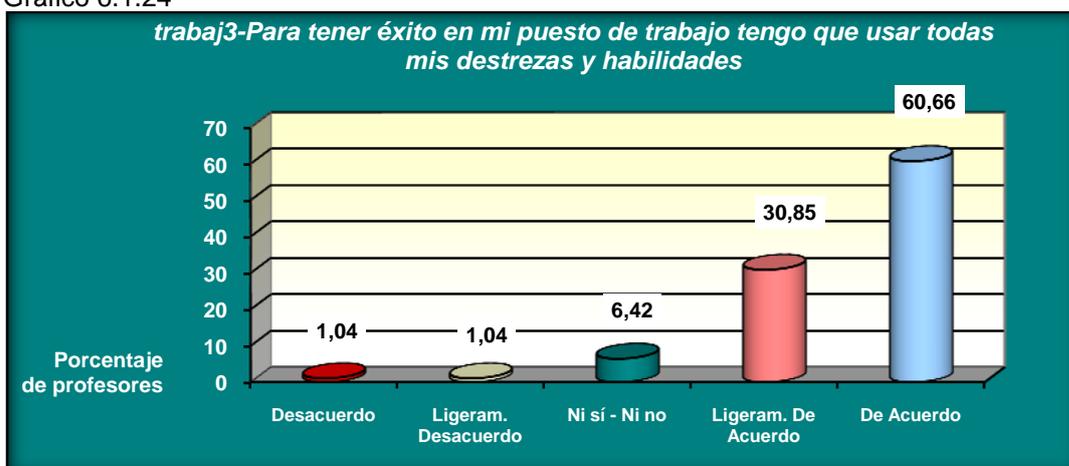


	Trabaj1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	3	0,6
2	Lig.desacuerdo	7	1,4
3	Ni sí ni no	31	6,4
4	Lig.de acuerdo	103	21,3
5	De acuerdo	339	70,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.23

Los resultados de este ítem nos viene a decir que el 70% de los encuestados considera que el trabajo tiene sentido para ellos y un muy bajo porcentaje (1,4% y 0,6%) ligeramente o en desacuerdo respectivamente (cuadro 6.1.23 y gráfico 6.1.23)

Gráfico 6.1.24

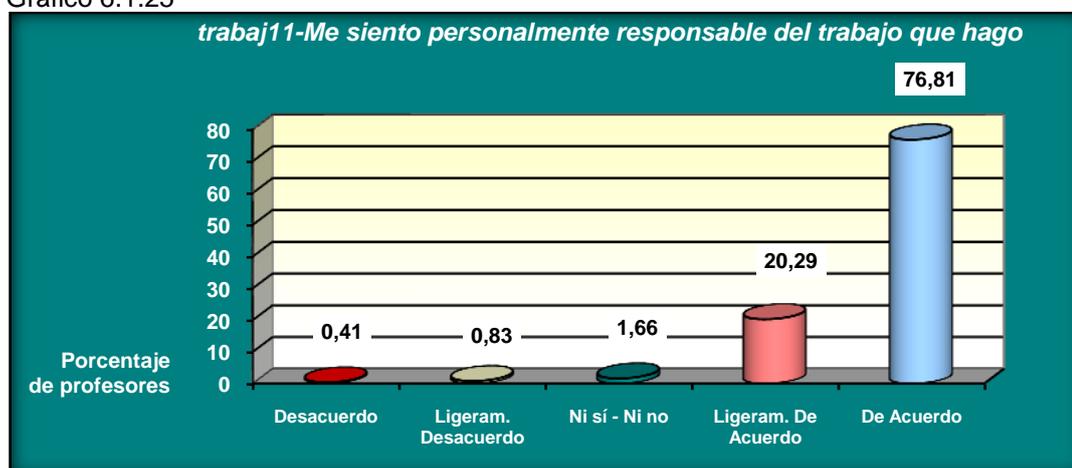


	Trabaj3	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	5	1,0
2	Lig.desacuerdo	5	1,0
3	Ni sí ni no	31	6,4
4	Lig.de acuerdo	149	30,8
5	De acuerdo	293	60,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.24

Al mismo tiempo, aunque el trabajo tenga sentido, requiere usar todas las destrezas y habilidades posibles. Eso es lo que indican los resultados y opiniones del 60,7% que están de acuerdo y el 30,8% que lo señalan ligeramente (tabla 6.1.24 y gráfico 6.1.24)

Gráfico 6.1.25

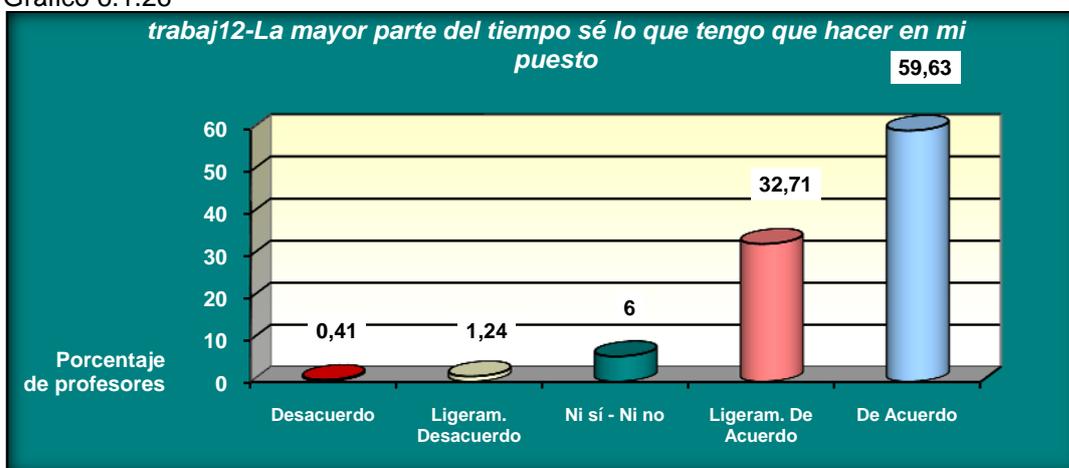


	Trabaj11	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,4
2	Lig.desacuerdo	4	0,8
3	Ni sí ni no	8	1,7
4	Lig.de acuerdo	98	20,3
5	De acuerdo	371	76,8
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.25

Y si tenemos en cuenta las opiniones respecto al grado de responsabilidad con que desarrollan dicho trabajo, si sumamos los que opinan que lo son ligeramente y los que están de acuerdo, encontramos que un 91,1% se siente responsable (tabla 6.1.25 y gráfico 6.1.25).

Gráfico 6.1.26



	Trabaj12	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,4
2	Lig.desacuerdo	6	1,2
3	Ni sí ni no	29	6,0
4	Lig.de acuerdo	158	32,7
5	De acuerdo	288	59,6
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.26

El 59,6% considera que sabe perfectamente la mayor parte del tiempo lo que tiene que hacer y un 32,7% que ligeramente (tabla 6.1.26 y gráfico 6.1.26)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Para satisfacer algunas personas en mi trabajo, tengo que perjudicar a otras	1,064	1,65	64,48

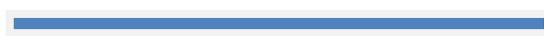
Cuadro 6.1.20

Se puede observar que existe heterogeneidad y/o desacuerdo al opinar que “*para satisfacer algunas personas en su trabajo tienen que perjudicar a otras*” (cuadro 6.1.20).

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
El trabajo que realizo en mi puesto tiene sentido para mi	0,730	4,59	15,90

Cuadro 6.1.21

En cambio existe homogeneidad al opinar que “*el trabajo que realizan tiene sentido para ellos*” (cuadro 6.1.21)



En tercer lugar, al igual que en la escala anterior, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 10,87% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Responsabilidad” (cuadro 6.1.22)

En suma, los profesores saben lo que tienen que hacer en su trabajo y cuentan con las habilidades suficientes para desarrollarlo, además consideran que es lo que se espera de ellos, por eso se sienten responsables.

Cuadro 6.1.22

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
RESPONSABILIDAD		CARGA DEL FACTOR
trabaj12	La mayor parte del tiempo se lo que tengo que hacer en mi puesto	0,7411
trabaj5	Tengo todas las habilidades para realizar mi trabajo	0,6394
trabaj18	En mi puesto de trabajo sé exactamente lo que se espera de mi	0,5492
trabaj11	Me siento personalmente responsable del trabajo que hago	0,4738
trabaj16	Yo tengo el mérito o la culpa de cómo esté hecho mi trabajo	0,4549
% de Varianza Explicada		10,87%

El segundo factor con un 9,99% de varianza explicada viene a indicar que para el profesor hay cosas que realiza que no tienen sentido aunque para él lo que realiza sí que lo tiene (cuadro 6.1.23)

Cuadro 6.1.23

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
UTILIDAD		CARGA DEL FACTOR
trabaj8	Siento que la mayoría de las cosas que hago en mi trabajo carecen de sentido	0,7210
trabaj1	El trabajo que realizo en mi puesto tiene sentido para mi	0,7181
trabaj6	Para satisfacer a algunas personas en mi trabajo, tengo que perjudicar a otras	-0,4046
% de Varianza Explicada		9,99%

El tercer factor con un 9,87% de varianza explicada viene a indicar que se encuentran agobiados por todo lo que deben hacer y no encuentran el tiempo para hacer todo lo que se proponen aunque lo que le piden y exijan sea justo (cuadro 6.1.24)

Cuadro 6.1.24

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
AGOBIO		CARGA DEL FACTOR
trabaj4	Tengo tanto trabajo que no puedo hacerlo todo bien	0,7597
trabaj14	Parece que nunca tengo el tiempo suficiente para conseguir hacerlo todo en mi trabajo	0,7013
trabaj10	La cantidad de trabajo que me piden que haga es justa	0,6911
% de Varianza Explicada		9,87%

El cuarto factor con un 8,53% de varianza explicada viene a indicar que su trabajo lleva aparejado ciertos desafíos y que por eso han de desarrollar el máximo de sus habilidades (cuadro 6.1.25).

Cuadro 6.1.25

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
DESAFIANTE		CARGA DEL FACTOR
trabaj15	Mi trabajo es muy desafiante	0,6605
trabaj3	Para tener éxito en mi puesto de trabajo tengo que usar todas mis destrezas y habilidades	0,5412
trabaj9	En mi trabajo, no puedo satisfacer a todo el mundo al mismo tiempo	0,5222
% de Varianza Explicada		8,53%

El quinto factor con un 8,19% de varianza explicada viene a indicar que en su trabajo tienen autonomía y libertad para sentirse dueños de lo que hacen y pueden decidir cómo actuar (cuadro 6.1.26)

Cuadro 6.1.26

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
AUTONOMÍA		CARGA DEL FACTOR
trabaj2	Básicamente es de mi responsabilidad decidir cómo hacer mi trabajo	0,8449
trabaj7	Tengo libertad para decidir lo que hago en mi trabajo	0,7170
% de Varianza Explicada		8,19%

El sexto factor con un 8,19% de varianza explicada viene a indicar que en su trabajo tienen autonomía y libertad para sentirse dueños de lo que hacen y pueden decidir cómo actuar (cuadro 6.1.27)

Cuadro 6.1.27

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 6		
LIMITACIONES		CARGA DEL FACTOR
trabaj13	En mi puesto de trabajo rara vez tengo oportunidad de usar mis mejores habilidades y destrezas	0,6918
trabaj17	Rara vez sé si estoy haciendo bien o mal mi trabajo	0,4005
% de Varianza Explicada		7,33%

2.1.4.1.5.- DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO (DESP)

Gráfico 6.1.26



De entrada podemos destacar que, para el total de la muestra, consideran que tienen un buen desempeño en el puesto de trabajo (5,00) (gráfico 6.1.26)

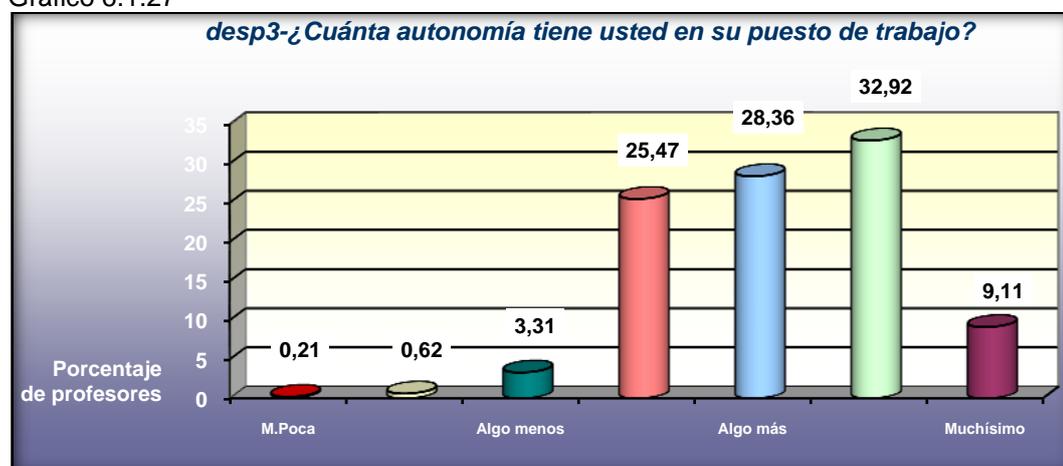
Respecto a la escala que mide el desempeño de y en el puesto de trabajo, hemos seguido el mismo criterio, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

Debemos tener en cuenta que esta escala se representa con opciones de respuesta que se construyen en “gradiente” desde Muy Poco a Muy o Mucho.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
desp1	483	1	7	4,59	1,240
desp2	483	1	7	4,53	1,239
desp3	483	1	7	5,16	1,070
desp4	483	1	7	5,44	1,065
desp5	483	1	7	4,96	1,188
desp6	483	1	7	5,49	0,954
desp7	483	1	7	5,49	1,120
desp8	483	1	7	4,28	1,185
desp9	483	1	7	5,05	1,092
desp10	483	1	7	4,98	1,214
desp11	483	1	7	5,09	1,178

Tabla 6.1.26

Gráfico 6.1.27

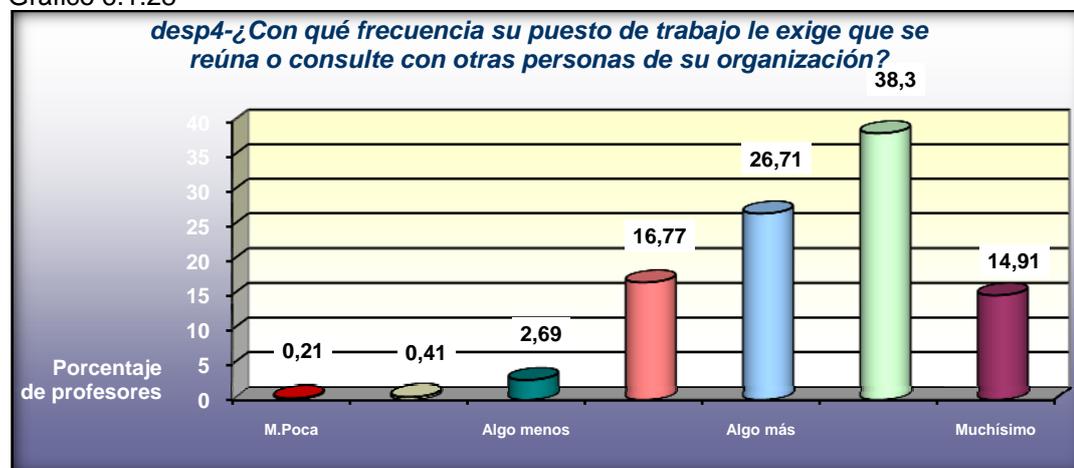


	Desp3	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy poco	1	0,2
2	-	3	0,6
3	-	16	3,3
4	Moderadamente	123	25,5
5	-	137	28,4
6	-	159	32,9
7	Muy / mucho	44	9,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.27

Esta pregunta viene a indicarnos el nivel de autonomía con el que cuenta el profesorado en su puesto de trabajo y como se puede comprobar desde el 25,5% de los que indican que “moderadamente” hasta los que dicen que “muy / mucho” (9,1%), podemos decir que en un 95,9% consideran que tienen esa autonomía (tabla 6.1.27 y gráfico 6.1.27).

Gráfico 6.1.28

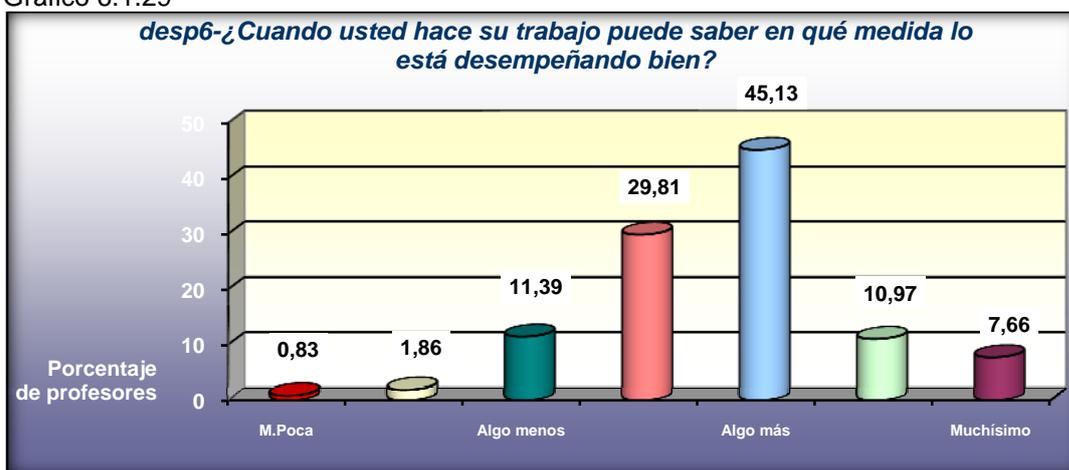


	Desp4	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy poco	1	0,2
2	-	2	0,4
3	-	13	2,7
4	Moderadamente	81	16,8
5	-	129	26,7
6	-	185	38,3
7	Muy / mucho	72	14,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.28

Una cosa es que tengan autonomía en su puesto de trabajo y otra es que consideren que dicho trabajo requiera reuniones o coordinación con otras personas dentro de la organización (79% aproximadamente).

Gráfico 6.1.29

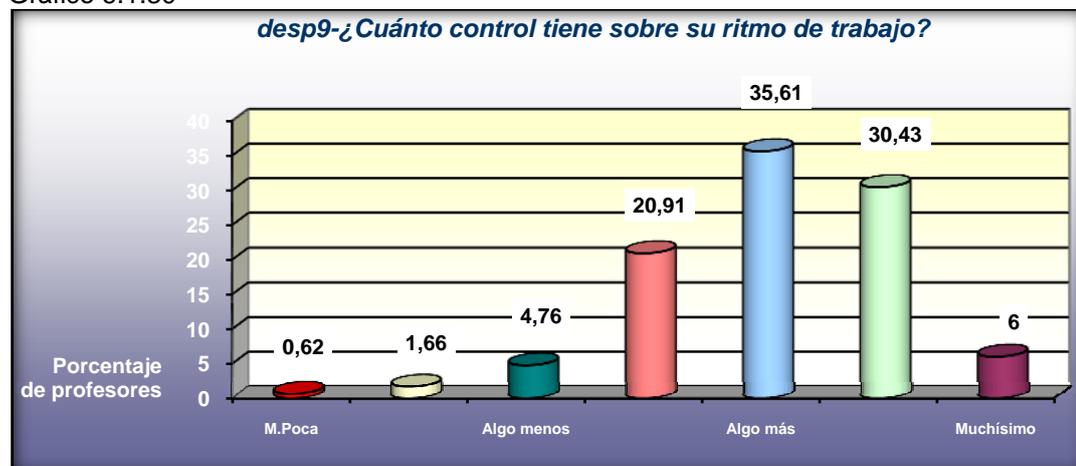


	Desp6	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy poco	4	0,8
2	-	9	1,9
3	-	55	11,4
4	Moderadamente	144	29,8
5	-	218	45,1
6	-	53	11,0
7	Muy / mucho	4	0,8
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.29

Es de destacar que mencionan que les cuesta ver si el trabajo que realizan lo están desempeñando bien, y lo dice aproximadamente el 70% de los encuestados (tabla 6.1.29 y gráfico 6.1.29)

Gráfico 6.1.30



	Desp9	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy poco	3	0,6
2	-	8	0,6
3	-	23	4,8
4	Moderadamente	101	20,9
5	-	172	35,6
6	-	147	30,4
7	Muy / mucho	29	6,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.30

También mencionan que tienen un control de moderado a alto/mucho respecto al ritmo de trabajo realizado (86,9%)



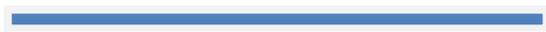
En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
¿Con qué frecuencia su puesto de trabajo le exige que se reúna o consulte con otras personas de su organización?	1,065	5,44	19,58
¿Cuando usted hace su trabajo puede saber en qué medida lo está desempeñando bien?	0,954	5,49	17,38

Cuadro 6.1.28

En esta escala no hemos encontrado muchos desacuerdos en las respuestas y todas se sitúan por debajo del 50%. En cambio si hay un gran acuerdo al opinar que “*cuando hacen su trabajo pueden saber en qué medida lo están desempeñando bien*” y por el hecho de que este trabajo “*le exige reunirse con otras personas de la organización/centro*” (cuadro 6.1.28)



En tercer lugar, al igual que en la escala anterior, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 19,87% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Grado de Autonomía /Control” (cuadro 6.1.29)

En el primer factor aparece con más peso los ítems que responden al grado de control que tienen sobre el ritmo de trabajo pero que al mismo tiempo les cuesta ver en qué medida lo desempeñan bien.

Cuadro 6.1.29

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
GRADO DE AUTONOMÍA / CONTROL		CARGA DEL FACTOR
desp9	¿Cuánto control tiene sobre su ritmo de trabajo?	0,7079
desp6	¿Cuando usted hace su trabajo puede saber en qué medida lo está desempeñando bien?	0,6841
desp3	¿Cuánta autonomía tiene usted en su puesto de trabajo?	0,6430
desp511	¿En qué medida su trabajo implica que usted preste un servicio completo?	0,5110
desp2	¿En qué medida el trabajo que usted realiza tiene un impacto visible en el servicio que presta?	0,4601
% de Varianza Explicada		19,87%

En un segundo factor que denominamos de “Cooperación / Coordinación” viene a indicarnos y confirmar que deben reunirse y coordinarse con otras personas dentro de la organización y con cierta o mucha frecuencia (cuadro 6.1.30)

Cuadro 6.1.30

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
COOPERACIÓN / COORDINACIÓN		CARGA DEL FACTOR
desp10	¿Cuánto tiene que cooperar directamente con otras personas en esta organización para hacer su trabajo?	0,7843
desp4	¿Con qué frecuencia su puesto de trabajo le exige que se reúna o consulte con otras personas de su organización?	0,7639
desp7	En general, ¿hasta qué punto es significativo o importante su trabajo en la vida o bienestar de otras personas?	0,5413
% de Varianza Explicada		16,83%

Por último, se puede detectar un factor que denominamos de “Variedad /Reto” en la tarea y que es una constante en el trabajo cotidiano que realizan (cuadro 6.1.31)

Cuadro 6.1.31

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
VARIEDAD / RETO		CARGA DEL FACTOR
desp5	¿En qué medida su puesto de trabajo le plantea retos o desafíos?	0,6866
desp1	¿Cuánta variedad hay en su puesto de trabajo?	0,6802
desp8	¿Cuánta incertidumbre hay en su puesto de trabajo?	0,5152
% de Varianza Explicada		14,18%

2.1.4.1.6.- ESCALA DE ABANDONO (ABAN)

Gráfico 6.1.31



Mencionemos que para el total de la muestra, no hay muchos deseos de abandono tal y como podemos ver en la tabla anterior. Lo que menos les gustaría es dejar la profesión en un año (1,76) (gráfico 6.1.31)

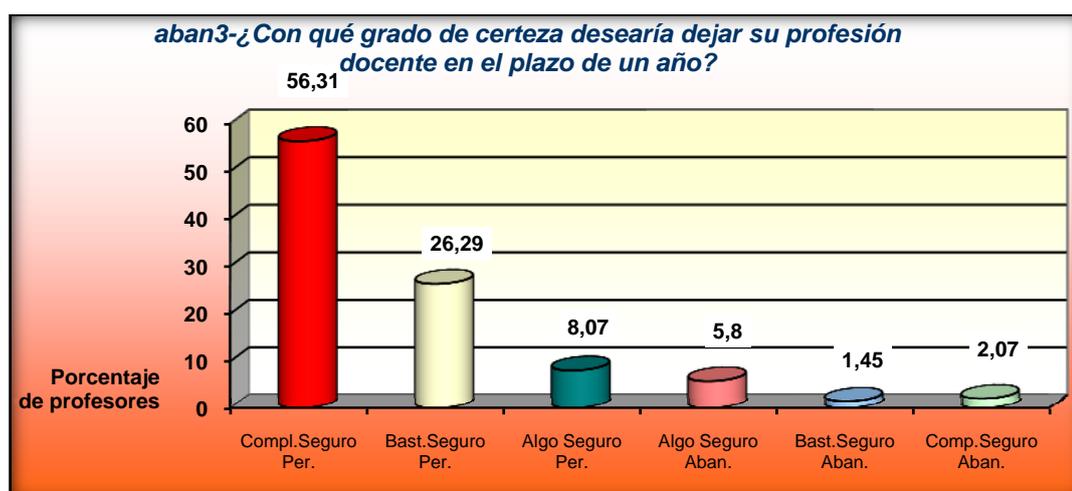
Respecto a la escala que mide el deseo de abandonar el puesto de trabajo, hemos seguido el mismo criterio, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

Debemos tener en cuenta que esta escala se representa con opciones de respuesta que se construyen en “gradiente” desde “completamente seguro de permanecer...” a “completamente seguro de abandonar...”

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
aban1	483	1	6	2,22	1,230
aban2	483	1	6	2,57	1,581
aban3	483	1	6	1,76	1,132
aban4	483	1	6	2,42	1,509
aban5	483	1	6	2,06	1,135

Tabla 6.1.31

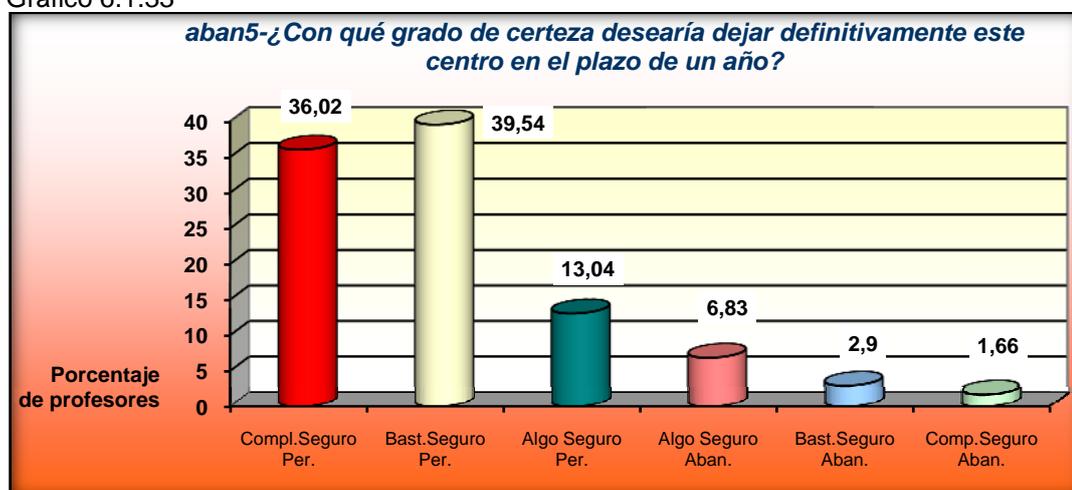
Gráfico 6.1.32



	Aban3	Frecuencia	Porcentaje
1	Compl. Seguro de continuar	272	56,3
2	-	127	26,3
3	-	39	8,1
4	-	28	5,8
5	-	7	1,4
6	Compl. Seguro de abandonar -	10	2,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.32

Gráfico 6.1.33



	Aban5	Frecuencia	Porcentaje
1	Compl. Seguro de continuar	174	36,0
2	-	191	39,5
3	-	63	13,0
4	-	33	6,8
5	-	14	2,9
6	Compl. Seguro de abandonar -	8	1,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.33

En las dos preguntas podemos comprobar que no tienen intención de abandonar ni la profesión (62,6%) ni el puesto que están ocupando en el Centro actualmente (75,5%) tablas 6.1.32, 6.1.33 y gráficos 6.1.32, 6.1.33)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
¿Con qué grado de certeza desearía dejar su profesión docente en el plazo de un año?	1,132	1,76	64,32
¿Con qué grado de certeza abandonaría su actual profesión si tuviese la posibilidad de obtener la misma remuneración económica en un puesto fuera de la institución?	1,509	2,42	62,36
¿Con qué grado de certeza desearía dejar temporalmente la enseñanza en el plazo de un año (ej. excedencia)?	1,581	2,57	61,52

Cuadro 6.1.33

En esta escala encontramos desacuerdos más que acuerdos y es que está relacionada con la intención de abandono.

Como se puede observar no existe acuerdo “*en la certeza de dejar la profesión docente en el plazo de un año*”, ni en el “*grado de certeza que abandonaría su actual profesión si tuviese la posibilidad de obtener la misma remuneración en un puesto fuera del centro*”, ni en el “*grado de certeza en que desearía dejar temporalmente la enseñanza (excedencia)*” (cuadro 6.1.33)



En tercer lugar, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

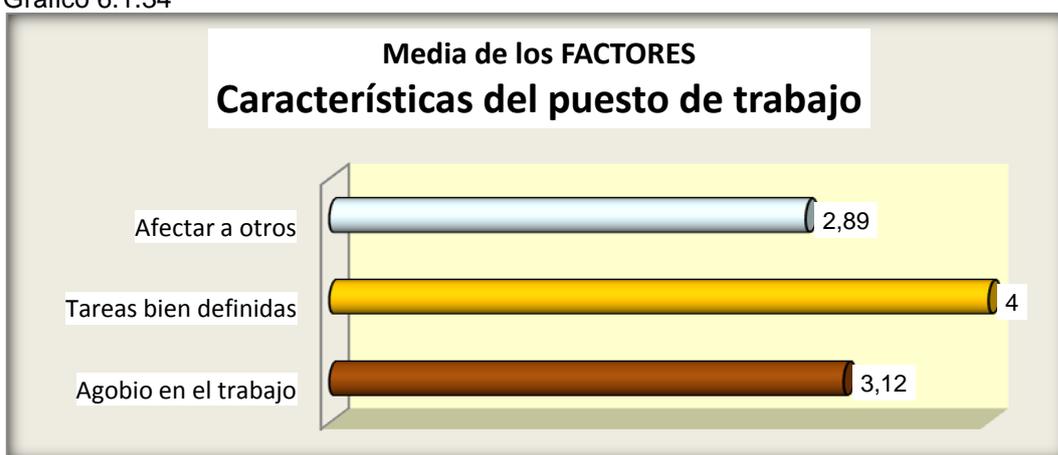
El primer y único factor, que después de la rotación *varimax* explica el 53,22% de la varianza, está asociado la “Intención de abandono” (cuadro 6.1.34)

Cuadro 6.1.34

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
INTENCIÓN DE ABANDONO		CARGA DEL FACTOR
aban3	¿Con qué grado de certeza desearía dejar su profesión docente en el plazo de un año?	0,7814
aban4	¿Con qué grado de certeza abandonaría su actual profesión si tuviese la posibilidad de obtener la misma remuneración económica en un puesto fuera de la institución?	0,7430
aban5	¿Con qué grado de certeza desearía dejar definitivamente este centro en el plazo de un año?	0,7201
aban2	¿Con qué grado de certeza desearía dejar temporalmente la enseñanza en el plazo de un año (ej. excedencia)?	0,7167
aban1	¿Con qué grado de certeza desearía dejar su actual puesto laboral en el plazo de un año y cambiar a otro puesto dentro de esta institución?	0,6827
% de Varianza Explicada		53,22%

2.1.4.1.7.- CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO (FUNTRA)

Gráfico 6.1.34



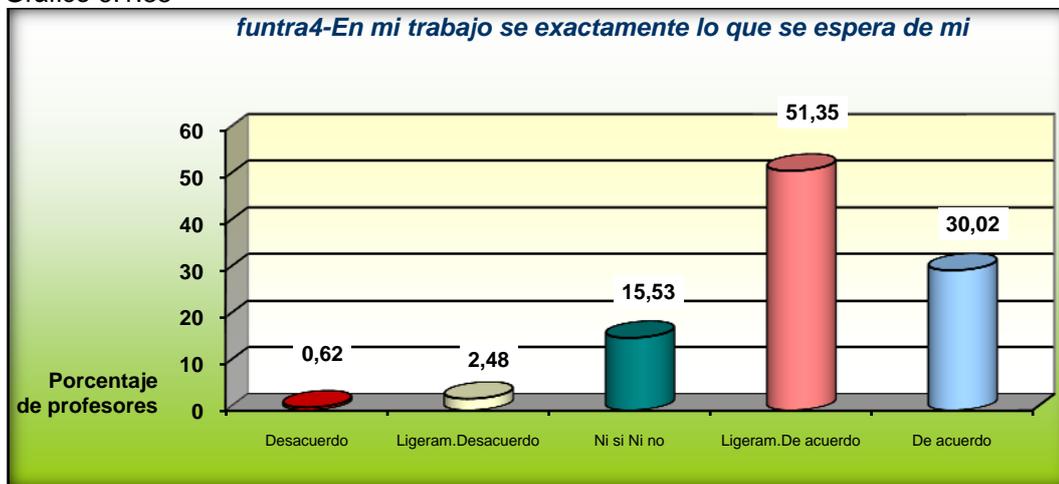
Como podemos ver, el profesorado considera que las “tareas están bien definidas” (4,00) pero sienten “agobio” (3,12) (gráfico 6.1.34)

Respecto a la escala que mide las características generales y funcionales del puesto de trabajo, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
funtra1	483	1	5	3,81	1,022
funtra2	483	1	5	1,99	1,049
funtra3	483	1	5	4,31	1,025
funtra4	483	1	5	4,08	0,779
funtra5	483	1	5	4,12	0,864
funtra6	483	1	5	3,28	1,214
funtra7	483	1	5	2,99	1,157
funtra8	483	1	5	3,52	1,114
funtra9	483	1	5	3,95	0,899
funtra10	483	1	5	3,10	1,183

Tabla 6.1.34

Gráfico 6.1.35

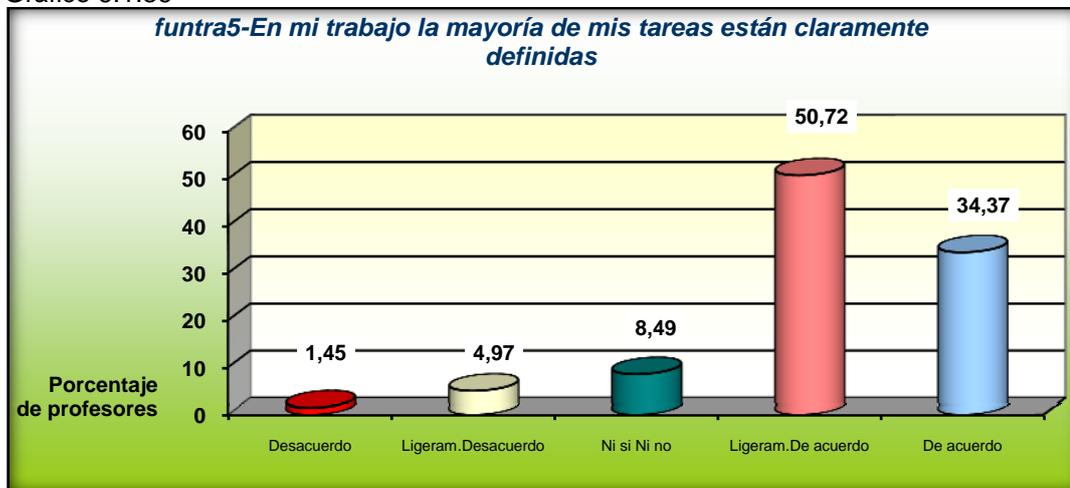


	Funtra4	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	3	0,6
2	Lig.desacuerdo	12	2,5
3	Ni sí ni no	75	15,5
4	Lig.de acuerdo	248	51,3
5	De acuerdo	145	30,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.35

Los profesores consideran en un 81,3% que saben exactamente lo que se espera de ellos y así lo indican “ligeramente de acuerdo” en un 51,3% y “de acuerdo” un 30% respectivamente (tabla 6.1.35 y gráfico 6.1.35)

Gráfico 6.1.36

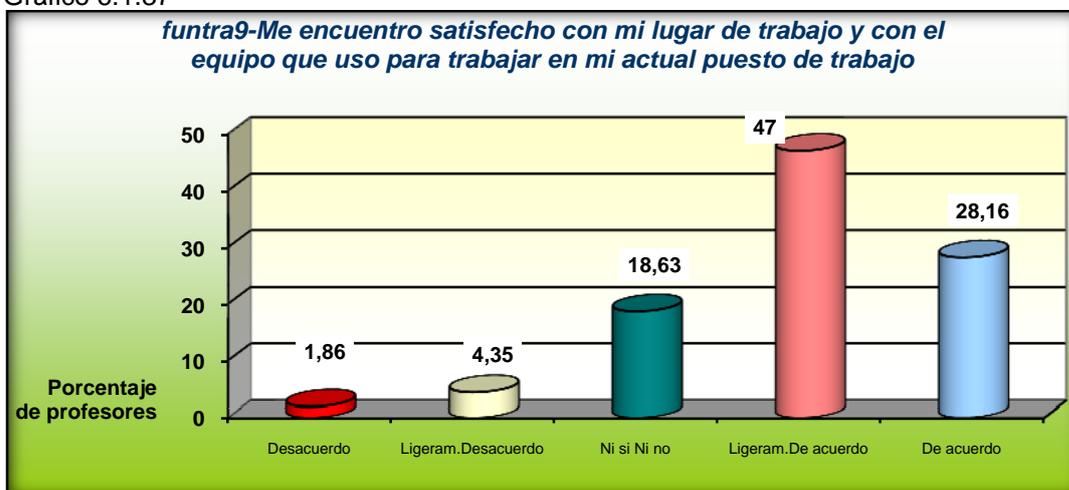


	Funtra5	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	7	1,4
2	Lig.desacuerdo	24	5,0
3	Ni sí ni no	41	8,5
4	Lig.de acuerdo	245	50,7
5	De acuerdo	166	34,4
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.36

Es más, un 85,1% considera que las tareas realizadas o que tienen que realizar están claramente definidas y así lo manifiestan en un 50,7% “ligeramente de acuerdo” y un 34,4% “de acuerdo” (tabla 6.1.36 y gráfico 6.1.36)

Gráfico 6.1.37



	Funtra9	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	9	1,9
2	Lig.desacuerdo	21	4,3
3	Ni sí ni no	90	18,6
4	Lig.de acuerdo	227	47,0
5	De acuerdo	136	28,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.37

Por otro lado, el 56,2% está satisfecho con el lugar de trabajo en la actualidad, aunque en este caso interesa mencionar que el resto, un 43,8% no lo tiene tan claro (tabla 6.1.37 y gráfico 6.1.37)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Para satisfacer a una persona en mi trabajo tengo que molestar a otros	1,049	1,99	52,71

Cuadro 6.1.35

El mayor desacuerdo se encuentra a la hora de opinar si *“para satisfacer a una persona en su trabajo tienen que molestar a otras”* (cuadro 6.1.35)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
En mi trabajo la mayoría de mis tareas están claramente definidas	0,864	4,12	20,97
En mi trabajo se exactamente lo que se espera de mi	0,779	4,08	19,09

Cuadro 6.1.36

En cambio existe un gran acuerdo al opinar que *“en su trabajo la mayoría de las tareas están claramente definidas”* y respecto a que *“en su trabajo se sabe exactamente lo que se espera de ellos como profesional”* (cuadro 6.1.36)

En tercer lugar, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 24,05% de la varianza, está asociado a un posible “agobio” que experimentan, bien por la falta de tiempo para hacerlas cosas, para terminar lo que se empieza o para hacerlo bien (cuadro 6.1.37)

Cuadro 6.1.37

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
AGOBIO		CARGA DEL FACTOR
funtra10	Parece que nunca tengo tiempo suficiente para conseguir hacerlo todo en mi trabajo.	0,8495
funtra6	Tengo la impresión de que nunca tengo el tiempo suficiente para terminar mi trabajo	0,8410
funtra7	Tengo demasiado trabajo para que pueda hacerlo	0,7948

	perfectamente	
funtra8	La cantidad de trabajo que se me requiere hacer es la apropiada	-0,5094
	% de Varianza Explicada	24,05%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 19,28% de la varianza, está asociado a “tareas bien definidas” que tiene su trabajo, sabiendo al mismo tiempo lo que se espera de ellos y sabiendo exactamente lo que se tiene que hacer (cuadro 6.1.38)

Cuadro 6.1.38

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
TAREAS BIEN DEFINIDAS		CARGA DEL FACTOR
funtra5	En mi trabajo la mayoría de mis tareas están claramente definidas	0,7624
funtra4	En mi trabajo se exactamente lo que se espera de mi	0,7592
funtra3	La mayoría del tiempo sé lo que tengo que hacer en mi trabajo	0,5669
funtra9	Me encuentro satisfecho con mi lugar de trabajo y con el equipo que uso para trabajar en mi actual puesto de trabajo	0,4803
	% de Varianza Explicada	19,28%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 12,44% de la varianza, está asociado a la posibilidad que lo que realicen pueda “afectar a otros” ya que no pueden satisfacer a todo el mundo al mismo tiempo y alguno siempre se podrá ver afectado cuando se satisface a otros (cuadro 6.1.39)

Cuadro 6.1.39

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
AFECTAR A OTROS		CARGA DEL FACTOR
funtra1	En mi trabajo no puedo satisfacer a todo el mundo al mismo tiempo	0,7794
funtra2	Para satisfacer a una persona en mi trabajo tengo que molestar a otros	0,7075
	% de Varianza Explicada	12,44%

2.1.4.1.8.- ESCALA DE ESTILO DE SUPERVISOR (JE)

Gráfico 6.1.38



Los profesores manifiestan tener Jefes de Estudio “competentes” (4,50) en general y que “ejercen control sobre el trabajo” (4,32) y “fomentan la participación” (4,15), “discriminan poco” (1,72) y “centralizan poco las decisiones” (1,84) (gráfico 6.1.38)

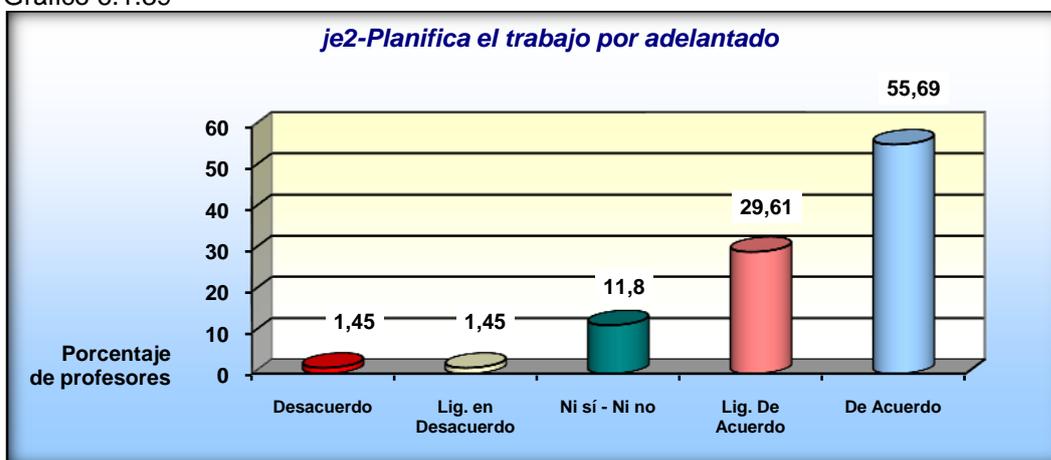
Respecto a la escala que mide las características que definen al supervisor inmediato, llámese Jefe de Estudios, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
je1	483	1	5	4,11	1,106
je2	483	1	5	4,37	0,855
je3	483	1	5	4,35	0,927
je4	483	1	5	4,36	0,988
je5	483	1	5	4,18	1,064
je6	483	1	5	4,19	0,959
je7	483	1	5	4,11	0,958
je8	483	1	5	4,36	0,875
je9	483	1	5	4,28	0,921
je10	483	1	5	4,05	1,007
je11	483	1	5	3,96	0,953
je12	483	1	5	4,23	1,052
je13	483	1	5	4,28	0,913
je14	483	1	5	3,97	1,109
je15	483	1	5	3,60	1,093

je16	483	1	5	3,57	1,142
je17	483	1	5	3,50	1,155
je18	483	1	5	4,23	1,021
je19	483	1	5	1,88	1,171
je20	483	1	5	4,30	1,225
je21	483	1	5	3,75	1,339
je22	483	1	5	1,82	1,160
je23	483	1	5	4,28	0,961
je24	483	1	5	4,40	0,890
je25	483	1	5	3,72	1,067
je26	483	1	5	3,46	1,064
je27	483	1	5	4,15	0,927
je28	483	1	5	4,10	1,227
je29	483	1	5	4,47	0,876
je30	483	1	5	4,78	0,713

Tabla 6.1.38

Gráfico 6.1.39

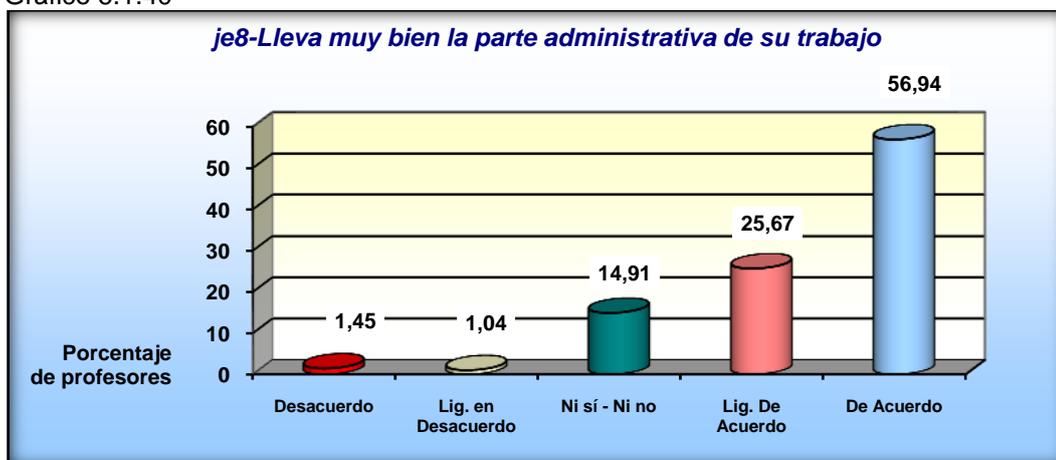


	Je2	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	7	1,4
2	Lig. desacuerdo	7	1,4
3	Ni sí ni no	57	11,8
4	Lig. de acuerdo	143	29,6
5	De acuerdo	269	55,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.39

El 55,7% del profesorado considera que está “de acuerdo” que su supervisor inmediato (Jefe de estudio) planifica el trabajo por adelantado y “ligeramente de acuerdo” el 29,6% (tabla 6.1.39 y gráfico 6.1.39)

Gráfico 6.1.40

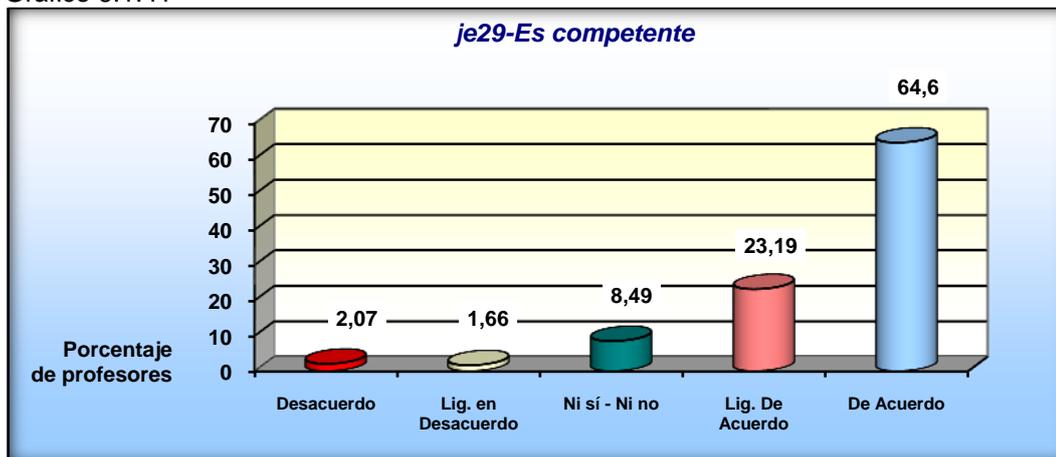


	Je8	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	7	1,4
2	Lig.desacuerdo	5	1,0
3	Ni sí ni no	72	14,9
4	Lig.de acuerdo	124	25,7
5	De acuerdo	275	56,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.40

Del mismo modo, consideran que lleva bien la parte administrativa de su trabajo y están “de acuerdo” en un 56,9% y “ligeramente de acuerdo” el 25,7% (tabla 6.1.40) y gráfico 6.1.40)

Gráfico 6.1.41

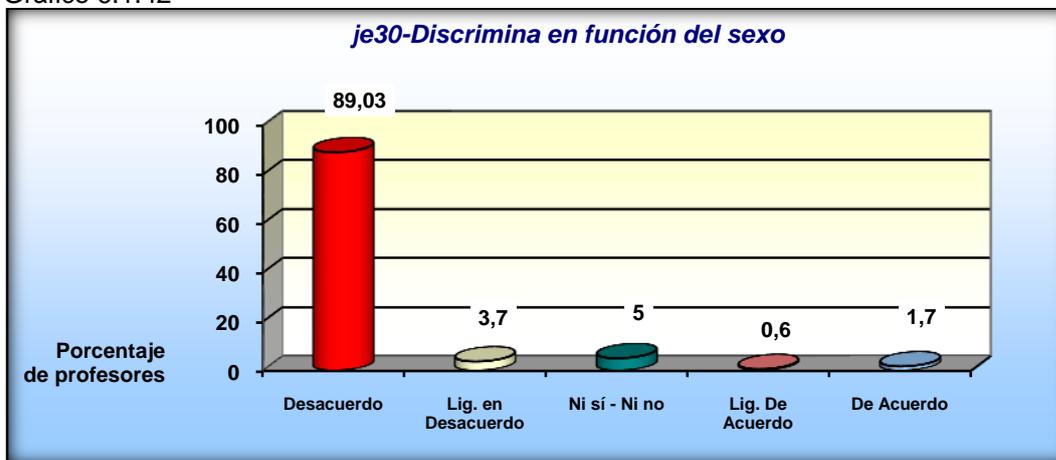


	Je29	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	10	2,1
2	Lig.desacuerdo	8	1,7
3	Ni sí ni no	41	8,5
4	Lig.de acuerdo	112	23,2
5	De acuerdo	312	64,6
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.41

Lo anterior viene a corroborar el hecho de que consideren en un 64,6% estar “de acuerdo” a que es competente y “ligeramente de acuerdo” el 23,2% (tabla 6.1.41 y gráfico 6.1.41)

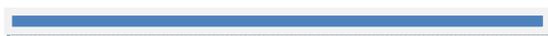
Gráfico 6.1.42



	Je30	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	8	89
2	Lig.desacuerdo	3	3,7
3	Ni sí ni no	24	5,0
4	Lig.de acuerdo	18	0,6
5	De acuerdo	430	1,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.42

En cambio si están casi todos de acuerdo en que los Jefes de Estudio “no discriminan en función del sexo” y así lo manifiesta el 89% de los profesores encuestados (tabla 6.1.42 y gráfico 6.1.42)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	1,160	1,82	63,74
Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	1,171	1,88	62,29

Cuadro 6.1.40

Se manifiesta el desacuerdo y la heterogeneidad a la hora de opinar si el Jefe de Estudios “*toma decisiones importantes sin contar con ellos*” y por el hecho de que “*toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores*” (cuadro 6.1.40)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Es competente	0,876	4,47	19,60
Planifica el trabajo por adelantado	0,855	4,37	19,57
No discrimina en función del sexo	0,713	4,78	14,92

Cuadro 6.1.41

En cambio los mayores acuerdos y homogeneidad se dan al opinar que el Jefe de Estudios “*es competente, planifica el trabajo por adelantado*” y que “*no discrimina en función del sexo*” (cuadro 6.1.41)



En tercer lugar, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 26,12% de la varianza, está asociado a papel de “Planificador / Dinamizador” que desarrollan los Jefes de Estudio como supervisores inmediatos en el Centro (6.1.42)

Como se puede comprobar Planifican por adelantado, informan, llevan bien la administración,...

Cuadro 6.1.42

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
PLANIFICADOR / DINAMIZADOR		CARGA DEL FACTOR
je2	Planifica el trabajo por adelantado	0,7572
je6	Se asegura que los demás tengan claros los objetivos a alcanzar	0,7469
je3	Mantiene a los demás informados	0,7407
je8	Lleva muy bien la parte administrativa de su trabajo	0,7035
je10	Tiene claro cómo debería hacer mi trabajo	0,6985
je5	Anima a la gente a hablar cuando están en desacuerdo con una decisión	0,6924
je7	Demanda que la gente dé lo mejor de sí misma	0,6901

je9	Se mantiene informado sobre el trabajo que se va haciendo	0,6863
je1	Anima a los demás a participar en las decisiones importantes	0,6824
je12	Me ayuda a resolver problemas relacionados con mi trabajo	0,6699
je4	Tiende a ser justo con los demás	0,6633
je13	Se asegura de que los demás sepan lo que hay que hacer	0,6297
je11	Demanda que los demás realicen un trabajo de alta calidad	0,5683
	% de Varianza Explicada	26,12%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 15,73% de la varianza, está asociado a papel de “Altruista” que desarrollan los Jefes de Estudio al ayudar a los compañeros a descubrir los problemas antes de que sucedan, se mantiene informado sobre lo que piensan, ayuda a tareas relacionadas con el trabajo e incluso les ayuda en sus problemas personales (cuadro 6.1.43).

Cuadro 6.1.43

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 2		
ALTRUISTA		CARGA DEL FACTOR
je15	Me ayuda a descubrir los problemas antes de que sea demasiado tarde	0,7880
je16	Se mantiene informado sobre lo que sentimos o pensamos	0,7654
je17	Nos ayuda a desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con el trabajo	0,7640
je25	Ayuda a los profesores en sus problemas personales	0,7401
je14	Se preocupa de mi como persona	0,6504
je18	Siente que cada uno es importante como individuo	0,5178
	% de Varianza Explicada	15,73%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 11,34% de la varianza, está asociado a la valoración de “Justo” que dicen

ser los Jefes de Estudio ya que no discriminan en función del sexo, no toman decisiones sin contar con los demás, no hacen distinciones de trato ni tienden a tener favoritos (cuadro 6.1.44)

Cuadro 6.1.44

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
JUSTO		CARGA DEL FACTOR
je30	Discrimina en función del sexo	-0,6107
je19	Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	-0,6741
je22	Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	-0,6853
je21	Hace distinciones de trato en función de características personales, etc.	-0,7093
je28	Tiende a tener favoritos	-0,7207
% de Varianza Explicada		11,34%

El cuarto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 8,20% de la varianza, está asociado a la valoración de “Respetuoso y Competente” que dicen ser los Jefes de Estudio ya que les respeta, son competentes, mantienen un alto nivel de desempeño y buenas relaciones (cuadro 6.1.45)

Cuadro 6.1.45

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
RESPETUDOSO / COMPETENTE		CARGA DEL FACTOR
je20	Nos respeta	0,7343
je29	Es competente	0,5693
je24	Mantiene un alto nivel de desempeño en su trabajo	0,5310
je23	Tiene buenas relaciones con los profesores	0,5241
je27	Conoce la parte técnica de su trabajo extremadamente bien	0,4425
% de Varianza Explicada		8,20%

El quinto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 4,80% de la varianza, está asociado a la valoración de “Exigente” a la hora de insistir a los profesores que trabajen duro (cuadro 6.1.46)

Cuadro 6.1.46

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 5		
EXIGENTE		CARGA DEL FACTOR
je26	Insiste en que los profesores trabajen duro	0,8446
	% de Varianza Explicada	4,80%

2.1.4.1.9.- ESCALA DE ESTRÉS (ESTRES)

Gráfico 6.1.43



Se observa que presentan frustraciones por los problemas de gestión de la “indiciplina del alumnado y la falta de motivación” (3,15) y luego les afecta “el trabajo en general” (2,89) (gráfico 6.1.43)

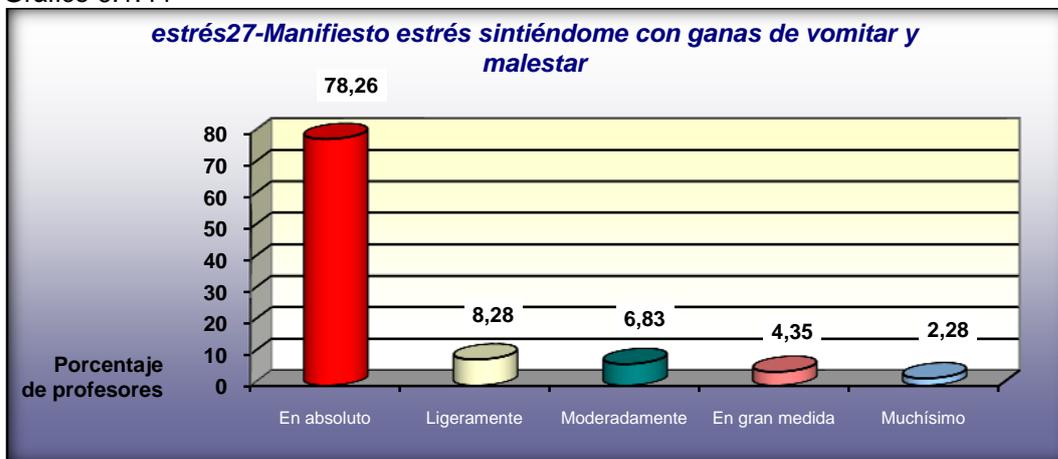
Respecto a la escala que mide las posibles manifestaciones de Estrés, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
estres1	483	1	5	2,76	1,032
estres2	483	1	5	2,43	1,033
estres3	483	1	5	2,92	1,031
estres4	483	1	5	2,31	1,283
estres5	483	1	5	3,38	1,006
estres6	483	1	5	3,43	1,080
estres7	483	1	5	3,37	1,317
estres8	483	1	5	2,60	1,177
estres9	483	1	5	2,72	1,307
estres10	483	1	5	2,52	1,261
estres11	483	1	5	1,99	1,042
estres12	483	1	5	2,51	1,294
estres13	483	1	5	2,07	1,041
estres14	483	1	5	1,92	1,070
estres15	483	1	5	2,75	1,245
estres16	483	1	5	2,91	1,242
estres17	483	1	5	2,89	1,314
estres18	483	1	5	3,34	1,850
estres19	483	1	5	3,51	1,156
estres20	483	1	5	3,01	1,237
estres21	483	1	5	3,27	1,317
estres22	483	1	5	2,20	1,070
estres23	483	1	5	2,34	1,152

estres24	483	1	5	2,26	1,121
estres25	483	1	5	1,96	1,088
estres26	483	1	5	2,29	1,254
estres27	483	1	5	1,44	0,959
estres28	483	1	5	1,48	0,984
estres29	483	1	5	1,34	0,848
estres30	483	1	5	1,47	0,954
estres31	483	1	5	1,14	0,582
estres32	483	1	5	1,51	0,969
estres33	483	1	5	1,58	1,030
estres34	483	1	5	1,46	0,958
estres35	483	1	5	1,39	0,884
estres36	483	1	5	2,37	1,276
estres37	483	1	5	2,17	1,237
estres38	483	1	5	1,89	1,223
estres39	483	1	5	1,55	1,030
estres40	483	1	5	1,51	0,988
estres41	483	1	5	1,73	1,012
estres42	483	1	5	2,18	1,055
estres43	483	1	5	2,73	1,132
estres44	483	1	5	2,67	1,200
estres45	483	1	5	2,42	1,060
estres46	483	1	5	2,63	1,179
estres47	483	1	5	2,42	1,091
estres48	483	1	5	2,01	0,998
estres49	483	1	5	3,36	1,191

Tabla 6.1.43

Gráfico 6.1.44

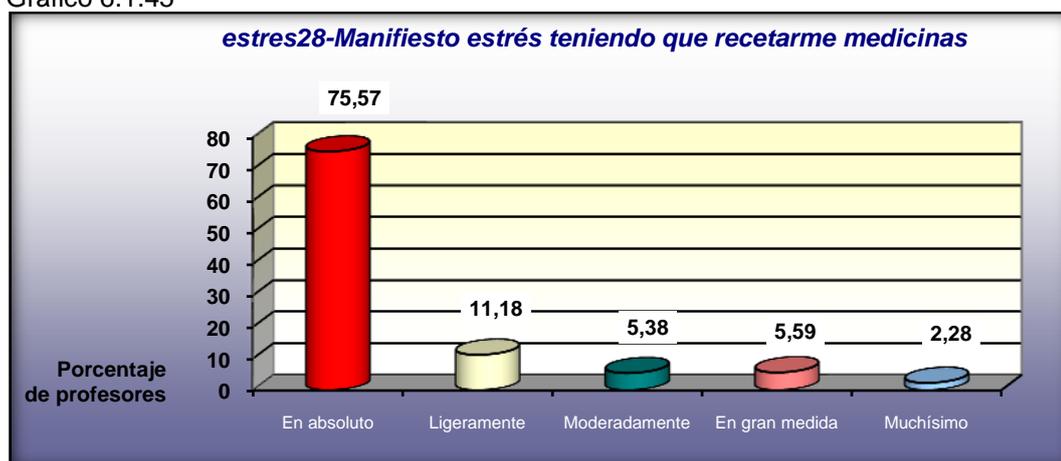


	Estres27	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	378	78,3
2	Ligeramente	40	8,3
3	Moderadamente	33	6,8
4	En gran medida	21	4,3
5	Muchísimo	11	2,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.44

Como se ha podido comprobar, el 78,3% de los profesores no llegan a manifestar estrés “en absoluto” hasta el punto de sentir ganas de vomitar o malestar general, en cambio sí dicen tener esas manifestaciones entre “moderadamente y muchísimo” el 13,4% de los profesores encuestados (cuadro 6.1.44)

Gráfico 6.1.45



	Estres28	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	365	75,6
2	Ligeramente	54	11,2
3	Moderadamente	26	5,4
4	En gran medida	27	5,6
5	Muchísimo	11	2,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.45

El 75,6% comentan que no llegan al punto “en absoluto” de tener que buscar que le receten medicinas en sus manifestaciones de estrés. Ahora bien entre los profesores que sí buscan esas recetas de medicamentos “moderadamente y muchísimo”, es importante mencionar que lo hacen el 13,3% (cuadro 6.1.45)

Gráfico 6.1.46

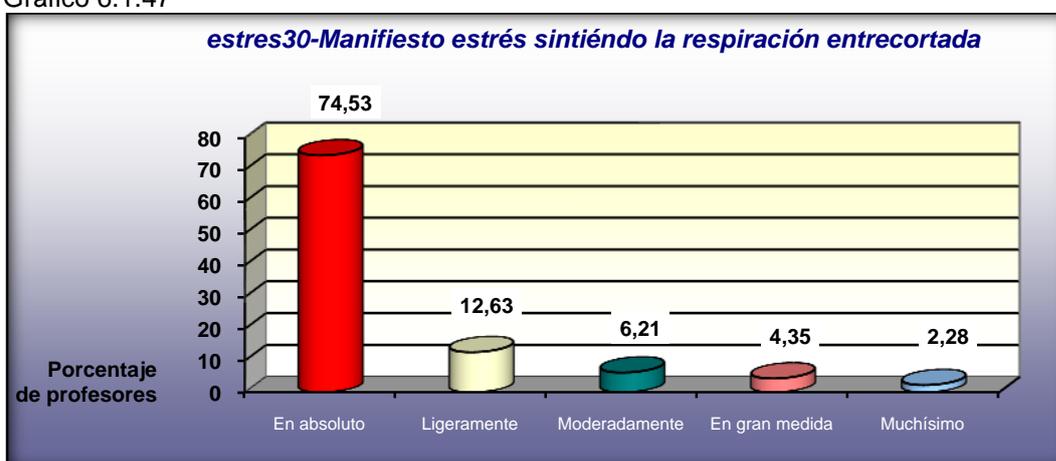


	Estres29	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	394	81,6
2	Ligeramente	45	9,3
3	Moderadamente	20	4,1
4	En gran medida	15	3,1
5	Muchísimo	9	1,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.46

El 81,6% dice no tener que llegar al punto de auto medicarse “en absoluto” cosa que sí manifiestan hacerlo entre “moderadamente y muchísimo” el 9,1% de los profesores encuestados (tabla 6.1.46 y gráfico 6.1.46)

Gráfico 6.1.47

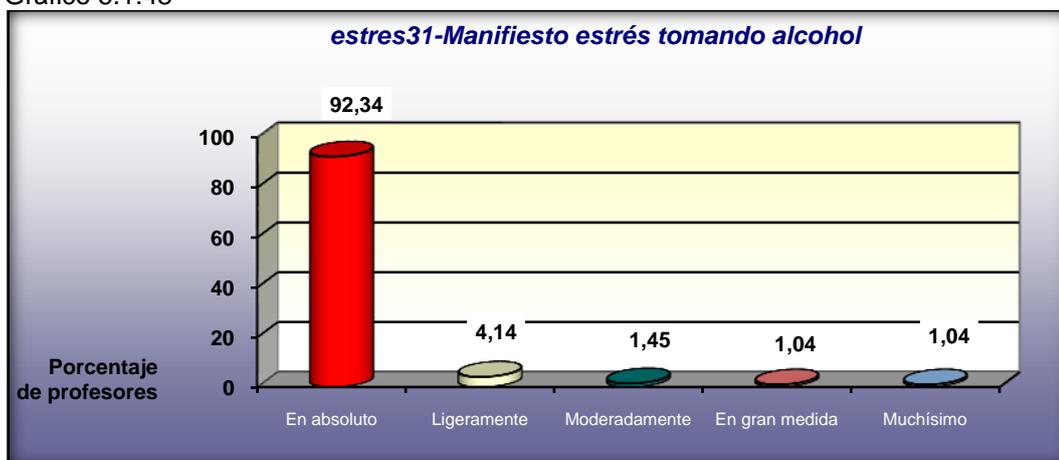


	Estres30	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	360	74,5
2	Ligeramente	61	12,6
3	Moderadamente	30	6,2
4	En gran medida	21	4,3
5	Muchísimo	11	2,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.47

La manifestación de estrés en forma de respiración entrecortada manifiestan no tenerla “en absoluto” el 74,5% de la muestra, pero sí dicen manifestarla entre “moderadamente y muchísimo” el 12,8% (tabla 6.1.47 y gráfico 6.1.47).

Gráfico 6.1.48

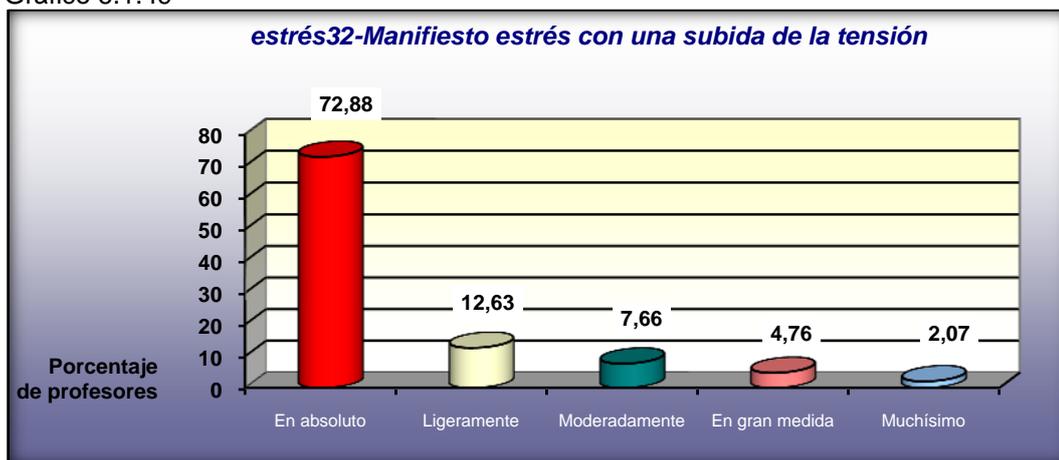


	Estres31	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	446	92,3
2	Ligeramente	20	4,1
3	Moderadamente	7	1,4
4	En gran medida	5	1,0
5	Muchísimo	5	1,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.48

El 92,3% dice que “en absoluto” manifiestan estrés teniendo que tomar alcohol y es muy baja la proporción de los que lo hacen (3,4%) (tabla 6.1.48 y gráfico 6.1.48)

Gráfico 6.1.49

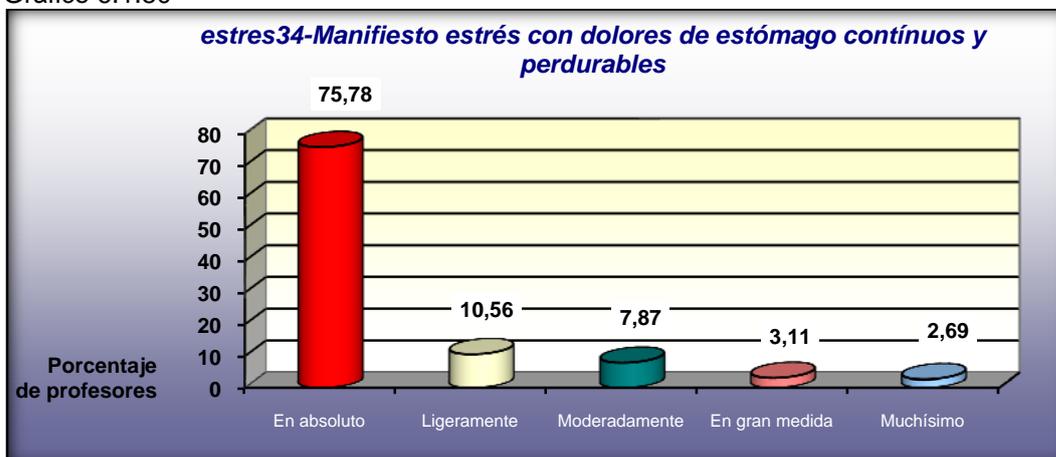


	Estres32	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	352	72,9
2	Ligeramente	61	12,6
3	Moderadamente	37	7,7
4	En gran medida	23	4,8
5	Muchísimo	10	2,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.49

Como se ha podido comprobar, el 72,9% de los profesores no manifiestan estrés “en absoluto” con una subida de tensión, cosa que sí le ocurre entre “moderadamente y muchísimo” al 14,6% (tabla 6.1.49 y gráfico 6.1.49)

Gráfico 6.1.50

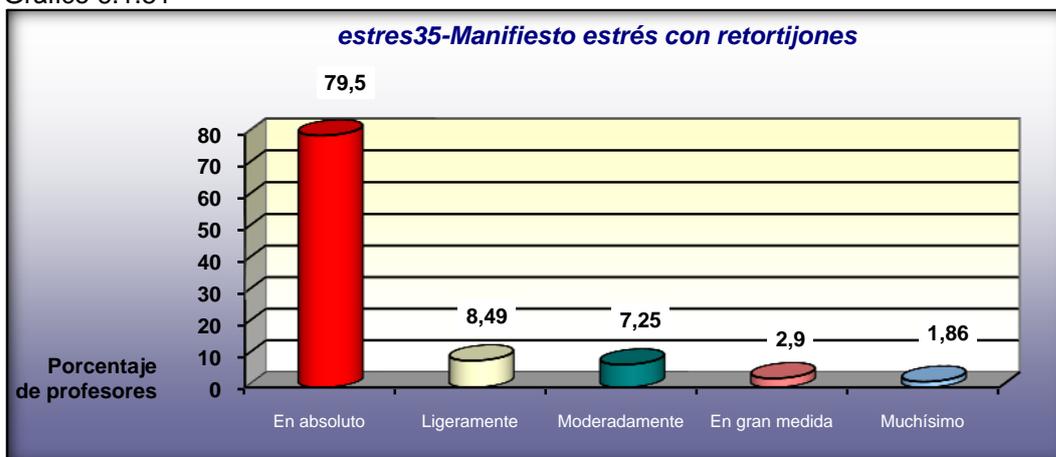


	Estres34	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	366	75,8
2	Ligeramente	51	10,6
3	Moderadamente	38	7,9
4	En gran medida	15	3,1
5	Muchísimo	13	2,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.50

El 75,8% de los profesores dicen no manifestar estrés “en absoluto” con dolores de estómago continuos y perdurables. Ahora bien entre “moderadamente y muchísimo” dicen tener esa manifestación el 13,7% (tabla 6.1.50 y gráfico 6.1.50).

Gráfico 6.1.51

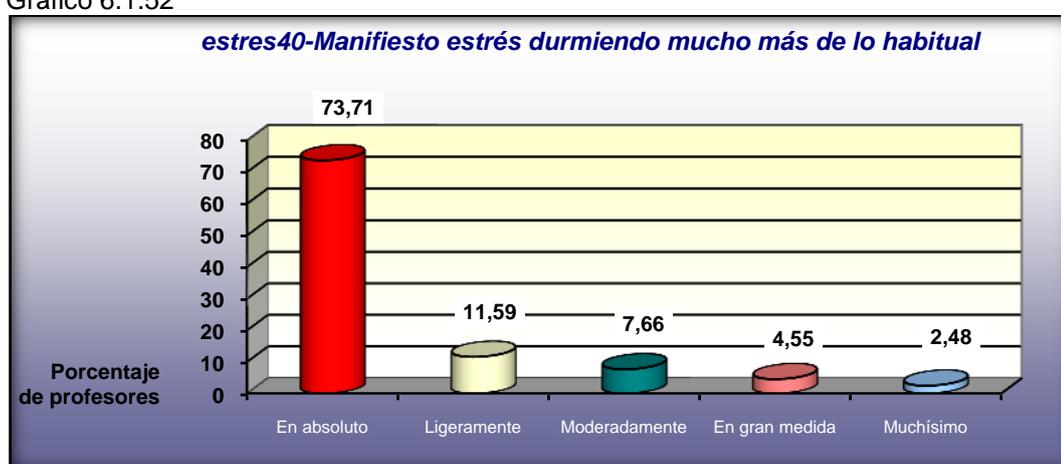


	Estres35	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	384	79,5
2	Ligeramente	41	8,5
3	Moderadamente	35	7,2
4	En gran medida	14	2,9
5	Muchísimo	9	1,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.51

El 79,5% de los profesores dicen no manifestar estrés “en absoluto” con retortijones. Ahora bien entre “moderadamente y muchísimo” dicen tener esa manifestación el 12% (tabla 6.1.51 y gráfico 6.1.51)

Gráfico 6.1.52



	Estres40	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	356	73,7
2	Ligeramente	56	11,6
3	Moderadamente	37	7,7
4	En gran medida	22	4,6
5	Muchísimo	12	2,5
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.52

El 73,7% de los profesores dicen no manifestar estrés “en absoluto” durmiendo mucho más de lo habitual. Ahora bien entre “moderadamente y muchísimo” dicen tener esa manifestación el 14,6% (tabla 6.1.52 y gráfico 6.1.52)

En esta escala de estrés, lo que nos interesa destacar es que existen en la muestra encuestada manifestaciones de tipo gástrico, necesidad de automedicación, subidas manifiestas de tensión y dicen tener necesidad de dormir más debido al posible estrés que les genera el trabajo realizado, en aproximadamente el 15% de los profesores. En cambio tiene menor incidencia la necesidad de tomar alcohol por el estrés.

En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Manifiesto estrés sintiéndome con ganas de vomitar y malestar	0,959	1,44	66,60
Manifiesto estrés teniendo que recetarme medicinas	0,984	1,48	66,49
Manifiesto estrés con acidez de estómago	1,030	1,55	66,45
Manifiesto estrés con dolores de estómago continuos y perdurables	0,958	1,46	65,62
Manifiesto estrés durmiendo mucho más de lo habitual	0,988	1,51	65,43
Manifiesto estrés sintiendo taquicardias	1,030	1,58	65,19
Manifiesto estrés sintiendo la respiración entrecortada	0,954	1,47	64,90
Manifiesto estrés sintiéndome fatigado muy rápido	1,223	1,89	64,71
Manifiesto estrés cuando se me sube la tensión	0,969	1,51	64,17
Manifiesto estrés con retortijones	0,884	1,39	63,60
Manifiesto estrés auto medicándome	0,848	1,34	63,28
Manifiesto estrés demorando las cosas	1,012	1,73	58,50
Manifiesto estrés con debilidad física	1,237	2,17	57,00
No estoy emocionalmente ni intelectualmente estimulado en mi trabajo	1,070	1,92	55,73
Mi clase es demasiado grande	1,283	2,31	55,54
Manifiesto estrés sintiéndome depresivo	1,088	1,96	55,51
Me siento frustrado al intentar enseñar a los alumnos poco motivados	1,850	3,34	55,39
Manifiesto estrés sintiéndome con ansiedad	1,254	2,29	54,76
Manifiesto estrés con agotamiento físico	1,276	2,37	53,84

Mis opiniones personales no son lo suficientemente valoradas	1,042	1,99	52,36
No recibo el salario adecuado por el trabajo que hago	1,294	2,51	51,55
Manifiesto estrés tomando alcohol	0,582	1,14	51,05
Me falta control en la toma de decisiones que se toman sobre asuntos del centro o clase	1,041	2,07	50,29
Me falta reconocimiento por el trabajo extra que realizo y por la buena enseñanza que doy	1,261	2,52	50,04

Cuadro 6.1.47

Como se puede observar son muchos los ítems que generan desacuerdo y heterogeneidad en las respuestas. Hay un grupo de ellos que se relacionan con *“las manifestaciones que tienen a la hora de experimentar estrés”*. Otro grupo de desacuerdo se relaciona con la *“falta de estímulo y la desmotivación de algunos alumnos que hacen que se desilusionen”* (cuadro 6.1.47)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Hay falta de promoción y oportunidades de ascenso	1,317	3,37	39,08
Tengo poco tiempo para preparar mis tareas	1,032	2,76	37,39
Me incomoda perder el tiempo	1,191	3,36	35,45
Tengo demasiado trabajo que hacer	1,031	2,92	35,31
Me siento frustrado porque muchos alumnos lo harían mejor si se esforzaran un poco	1,156	3,51	32,93
Hay demasiado papeleo en mi trabajo	1,080	3,43	31,49
El día se pasa muy rápido en el colegio	1,006	3,38	29,76

Cuadro 6.1.48

En cambio los acuerdos y homogeneidad se, entre otras, a la hora de opinar si *“el día se pasa muy rápido en el colegio”*, en que *“hay demasiado papeleo en el trabajo”*, *“la frustración que experimentan porque hay alumnos que lo harían mejor si se esforzaran”*, *“por tener demasiado que hacer”*, *“porque les incomoda perder el tiempo”*, *“tener poco tiempo para preparar las tareas”* y por *“la falta de promoción y oportunidades de ascenso”* (cuadro 6.1.47)



En segundo lugar, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 15,46% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de la necesidad de Medicación debido al “malestar físico” (gastrointestinal en su mayoría) (cuadro 6.1.49)

Cuadro 6.1.49

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
MEDICACIÓN / MALESTAR FÍSICO		CARGA DEL FACTOR
estres29	Manifiesto estrés auto medicándome	0,8385
estres34	Manifiesto estrés con dolores de estómago continuos y perdurables	0,8294
estres35	Manifiesto estrés con retortijones	0,8159
estres28	Manifiesto estrés teniendo que recetarme medicinas	0,7875
estres27	Manifiesto estrés sintiéndome con ganas de vomitar y malestar	0,7859
estres30	Manifiesto estrés sintiendo la respiración entrecortada	0,7799
estres31	Manifiesto estrés tomando alcohol	0,7307
estres33	Manifiesto estrés sintiendo taquicardias	0,6828
estres39	Manifiesto estrés con acidez de estómago	0,6158
estres32	Manifiesto estrés cuando se me sube la tensión	0,5449
estres41	Manifiesto estrés demorando las cosas	0,4847
% de Varianza Explicada		15,46%

El 8,75% de la varianza es explicada por el factor que tiene en cuenta la “frustración” que se manifiesta por los problemas de disciplina, la falta de motivación del alumnado y la pérdida de autoridad (cuadro 6.1.50)

Cuadro 6.1.50

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
FRUSTRACIÓN		CARGA DEL FACTOR
estres17	Me siento frustrado por los problemas de disciplina de mi clase	0,7825
estres19	Me siento frustrado porque muchos alumnos lo harían mejor si se esforzaran un poco	0,7736
estres16	Me siento frustrado por tener que controlar el comportamiento del alumno	0,7698
estres20	Me siento frustrado porque las políticas de indisciplina desarrolladas o por inadecuadas	0,7221
estres21	Me siento frustrado cuando mi autoridad no es respetada por el alumno o la administración	0,7209
estres18	Me siento frustrado al intentar enseñar a los alumnos poco motivados	0,6321
% de Varianza Explicada		8,75%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,69% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de la “falta de reconocimiento” y “necesidad de mejoras” (cuadro 6.1.51)

Cuadro 6.1.51

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
FALTA DE RECONOCIMIENTO / MALA PROMOCIÓN		CARGA DEL FACTOR
estres7	Hay falta de promoción y oportunidades de ascenso	0,7416
estres10	Me falta reconocimiento por el trabajo extra que realizo y por la buena enseñanza que doy	0,7313
estres9	Necesito más reconocimiento y respeto en mi trabajo	0,7247
estres15	Hecho en falta oportunidades de mejora en el trabajo	0,7067
estres8	No progreso en mi trabajo tan rápido como quisiera	0,5621
estres12	No recibo el salario adecuado por el trabajo que hago	0,5525
% de Varianza Explicada		7,69%

El siguiente factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,11% de la varianza, está asociado a los ítems vuelven a insistir en la “falta de tiempo” y “agobio” que se experimenta en la profesión (cuadro 6.1.52)

Cuadro 6.1.52

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
AGOBIO/FALTA DE TIEMPO		CARGA DEL FACTOR
estres3	Tengo demasiado trabajo que hacer	0,8159
estres2	Mis prioridades personales están siendo excluidas por falta de tiempo	0,6927
estres1	Tengo poco tiempo para preparar mis tareas	0,6264
estres6	Hay demasiado papeleo en mi trabajo	0,5520
estres43	No hay suficiente tiempo para hacer todo	0,5489
estres44	Tengo que intentar hacer más de una cosa al mismo tiempo	0,5191
estres46	Tengo poco tiempo para relajarme y disfrutar del día	0,4658
% de Varianza Explicada		7,11%

Hay un factor, que después de la rotación *varimax* explica el 6,17% de la varianza, y está relacionado con características que definen una “personalidad tipo A”, caracterizada por impaciencia, rapidez en el habla, incomodidad por la pérdida de tiempo,... (cuadro 6.1.53)

Cuadro 6.1.53

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
PERSONALIDAD TIPO A		CARGA DEL FACTOR
estres45	Me impaciento si alguien es demasiado lento	0,7190
estres42	Voy rápido en mis discursos	0,6541
estres48	Pienso en otras cosas cuando converso con alguien	0,6102
estres47	Me confío fácilmente	0,5617
estres49	Me incomoda perder el tiempo	0,4233
% de Varianza Explicada		6,17%

Un factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,97% de la varianza, está asociado a “vulnerabilidad” que manifiestan cuando no pueden con todo, cuando se sienten inseguros, con ansiedad o depresivos (cuadro 6.1.54)

Cuadro 6.1.54

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 6		
VULNERABILIDAD		CARGA DEL FACTOR
estres24	Manifiesto estrés sintiéndome vulnerable	0,7139
estres23	Manifiesto estrés sintiéndome incapaz de poder con todo	0,6701
estres22	Manifiesto estrés sintiéndome inseguro	0,6143
estres26	Manifiesto estrés sintiéndome con ansiedad	0,5941
estres25	Manifiesto estrés sintiéndome depresivo	0,5902
% de Varianza Explicada		5,97%

El factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,93% de la varianza, está asociado al “agotamiento físico” que manifiesta el profesorado (cuadro 6.1.54)

Cuadro 6.1.55

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 7		
AGOTAMIENTO FÍSICO		CARGA DEL FACTOR
estres36	Manifiesto estrés con agotamiento físico	0,7393
estres37	Manifiesto estrés con debilidad física	0,7318
estres38	Manifiesto estrés sintiéndome fatigado muy rápido	0,6789
estres40	Manifiesto estrés durmiendo mucho más de lo habitual	0,4631
% de Varianza Explicada		5,93%

Existe un factor, que después de la rotación *varimax* explica el 3,61% de la varianza, está asociado a la posible “falta de control” y la poca valoración que experimentan en los asuntos del Centro o clase (cuadro 6.1.56)

Cuadro 6.1.56

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 8		
FALTA DE CONTROL		CARGA DEL FACTOR
estres11	Mis opiniones personales no son lo suficientemente valoradas	0,6080
estres13	Me falta control en la toma de decisiones que se toman sobre asuntos del centro o clase	0,5785
estres4	Mi clase es demasiado grande	0,5146
% de Varianza Explicada		3,61%

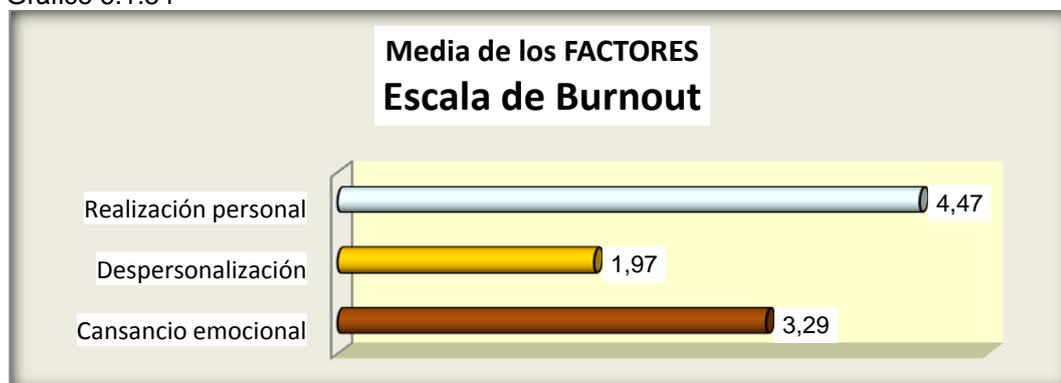
Por último, un factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,54% de la varianza, está asociado a “apatía” y “falta de motivación” por no estar emocionalmente estimulado en el trabajo (cuadro 6.1.57)

Cuadro 6.1.57

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 9		
POCA MOTIVACIÓN / APATÍA		CARGA DEL FACTOR
estrés5	El día se pasa muy rápido en el colegio	0,7961
Estres14	No estoy emocionalmente ni intelectualmente estimulado en mi trabajo	0,3911
% de Varianza Explicada		2,54%

2.1.4.1.10.- ESCALA DE BURNOUT (BU)

Gráfico 6.1.54



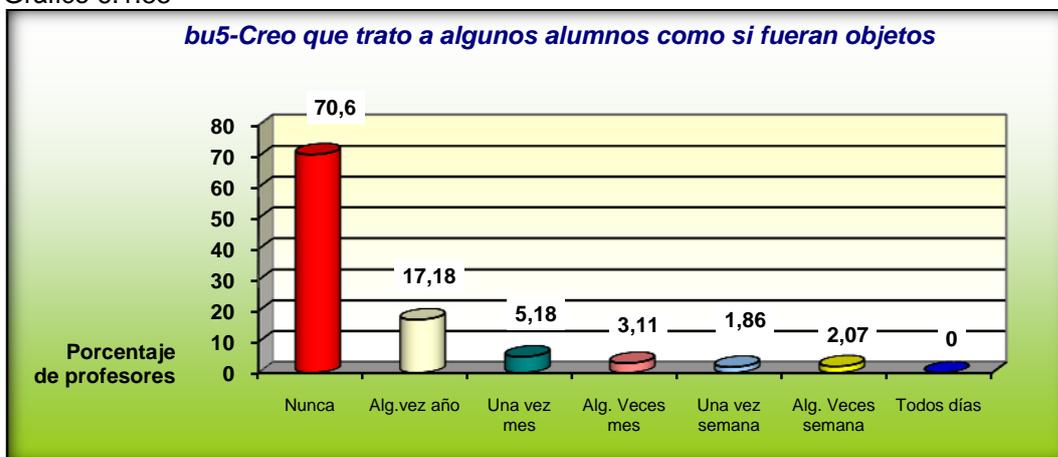
Los profesores parecen encontrar aspectos que les permite realizarse en el trabajo (4,47), pero lo menos que manifiestan es “despersonalización” (1,97) (gráfico 6.1.54)

Respecto a la escala que mide las variables definitorias de burnout, sólo comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
bu1	483	1	7	3,50	1,538
bu2	483	1	7	4,50	1,549
bu3	483	1	7	3,35	1,630
bu4	483	1	7	5,63	1,372
bu5	483	1	7	1,55	1,085
bu6	483	1	7	3,18	1,766
bu7	483	1	7	5,70	1,332
bu8	483	1	7	3,16	1,655
bu9	483	1	7	5,47	1,549
bu10	483	1	7	1,78	1,296
bu11	483	1	7	2,32	1,670
bu12	483	1	7	5,35	1,476
bu13	483	1	7	2,72	1,633
bu14	483	1	7	3,26	1,751
bu15	483	1	7	1,72	1,337
bu16	483	1	7	3,26	1,688
bu17	483	1	7	5,46	1,342
bu18	483	1	7	5,46	1,234
bu19	483	1	7	5,66	1,114
bu20	483	1	7	2,81	1,522
bu21	483	1	7	4,98	1,551
bu22	483	1	7	2,58	1,512

Tabla 6.1.54

Gráfico 6.1.55

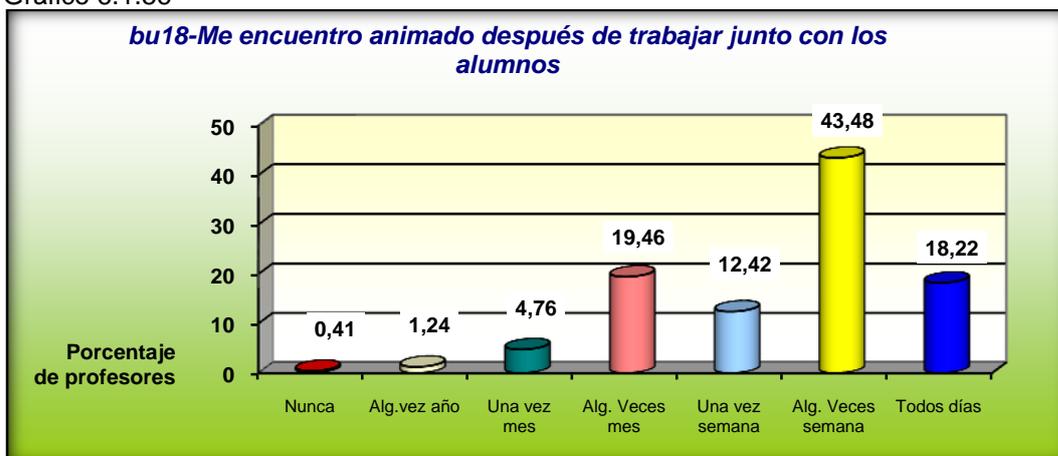


	Bu5	Frecuencia	Porcentaje
1	Nunca	341	70,6
2	Alguna vez al año o menos	83	17,2
3	Una vez al mes o menos	25	5,2
4	Algunas veces al mes	15	3,1
5	Una vez por semana	9	1,9
6	Algunas veces por semana	10	2,1
7	Todos los días	0	0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.55

Es de destacar que los profesores manifiestan en general que “nunca” (70,6%) o “alguna vez al año o menos” (17,2%) tratan a los alumnos como si fueran objetos (tabla 6.1.55 y gráfico 6.1.55).

Gráfico 6.1.56

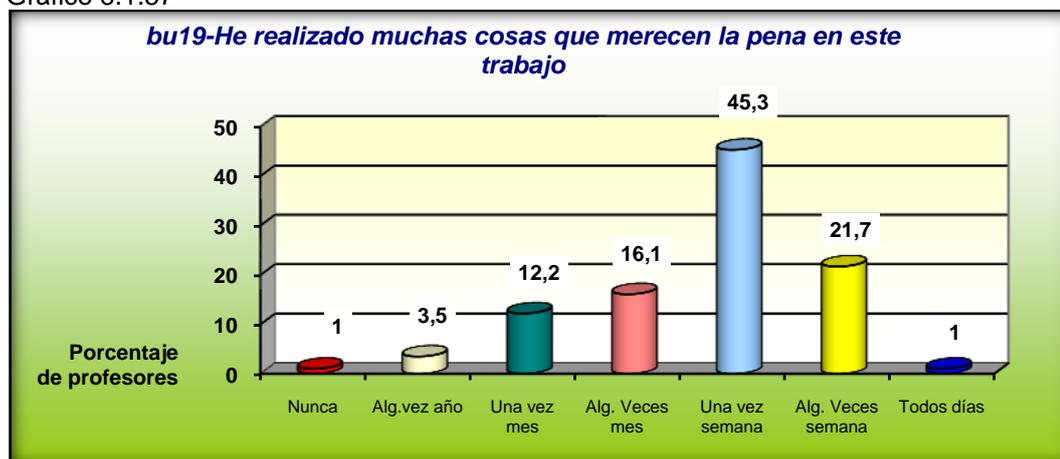


	Bu18	Frecuencia	Porcentaje
1	Nunca	2	0,4
2	Alguna vez al año o menos	6	1,2
3	Una vez al mes o menos	23	4,8
4	Algunas veces al mes	94	19,5
5	Una vez por semana	60	12,4
6	Algunas veces por semana	210	43,5
7	Todos los días	88	18,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.56

Al mismo tiempo, de vez en cuando se animan después de trabajar con los alumnos, pero se distribuye de la siguiente forma: “algunas veces al mes” (19,5%), “una vez por semana” (12,4%), “algunas veces por semana” (43,5%) y “todos los días” (18,2%) (tabla 6.1.56 y gráfico 6.1.56).

Gráfico 6.1.57



	Bu19	Frecuencia	Porcentaje
1	Nunca	5	1,0
2	Alguna vez al año o menos	17	3,5
3	Una vez al mes o menos	59	12,2
4	Algunas veces al mes	78	16,1
5	Una vez por semana	219	45,3
6	Algunas veces por semana	105	21,7
7	Todos los días	5	1,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.1.57

Respecto a si han realizado muchas cosas en el trabajo que merezca la pena, manifiestan que “una vez al mes o menos” (12,2%), “algunas veces al mes” (16,1%), “una vez por semana” (45,3%) y “algunas veces por semana” (21,7%)

En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos a los que atiendo	1,337	1,72	77,73
Creo que tengo un comportamiento más sensible con la gente desde que hago este trabajo	1,296	1,78	72,81
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	1,670	2,32	71,98
Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos	1,085	1,55	70,00
Me siento frustrado por mi trabajo	1,633	2,72	60,04
Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	1,512	2,58	58,60
Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	1,766	3,18	55,53
En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	1,522	2,81	54,16

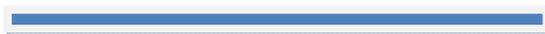
Cuadro 6.1.58

Los mayores desacuerdos se dan al opinar si “*no les importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos*”, también existe heterogeneidad al opinar si “*tienen comportamientos más sensibles con la gente desde que realizan este trabajo*”, a la hora de opinar “*si tratan algunos alumnos como si fueran objetos*” o si “*se sientes frustrados por su trabajo*” (cuadro 6.1.58).

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	1,372	5,63	24,37
Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	1,332	5,70	23,37
Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos	1,234	5,46	22,60
He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	1,114	5,66	19,68

Cuadro 6.1.59

En cambio existe homogeneidad y acuerdo al opinar “*que han realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo*”, respecto a si “*se encuentran animados después de trabajar junto con los alumnos*”, al opinar si “*se enfrentan muy bien con los problemas que les presentan los alumnos*” y respecto a si “*pueden entender con facilidad lo que piensan sus alumnos*” (cuadro 6.1.59).



En tercer lugar, realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 22,01% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de “*cansancio emocional-Agotamiento*”. Este factor viene a explicar el agotamiento que genera un trabajo que requiere trabajar en contacto directo con alumnos, todos los días y que al final revierte en un estado de cansancio emocional (cuadro 6.1.60)

Cuadro 6.1.60

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
CANSANCIO EMOCIONAL / AGOTAMIENTO		CARGA DEL FACTOR
bu2	Al final de la jornada me siento agotado	0,7730
bu1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado	0,7477
bu8	Me siento quemado por el trabajo	0,7431
bu16	Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	0,7076
bu6	Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	0,6870
bu3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0,6632
bu13	Me siento frustrado por mi trabajo	0,6327
bu14	Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro	0,6240
bu20	En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	0,5956
% de Varianza Explicada		22,01%

El siguiente factor, que después de la rotación *varimax* explica el 15,63% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de “actitud positiva” hacia los demás. Explica el sentimiento de sentirse útil a otros y de que su trabajo pueda influir en la vida de los demás y en esa medida consideran que se les trata adecuadamente (cuadro 6.1.61)

Cuadro 6.1.61

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 2		
ACTITUD POSITIVA		CARGA DEL FACTOR
bu18	Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos	0,6753
bu19	He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	0,6647
bu21	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo	0,6565
bu9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	0,6532
bu17	Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos	0,6514
bu7	Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	0,6412
bu4	Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	0,5371
bu12	Me encuentro con mucha vitalidad	0,5002
% de Varianza Explicada		15,63%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,91% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de “carácter sensible” (cuadro 6.1.62)

Cuadro 6.1.62

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
CARÁCTER SENSIBLE		CARGA DEL FACTOR
bu10	Creo que tengo un comportamiento más sensible con la gente desde que hago este trabajo	0,8185
bu11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0,7893
% de Varianza Explicada		7,91%

El último factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,06% de la varianza, está asociado a los ítems que hablan de “despersonalización” (cuadro 6.1.63)

Cuadro 6.1.63

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
DESPERSONALIZACIÓN		CARGA DEL FACTOR
bu22	Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	0,6020
bu5	Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos	0,5964
bu15	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos a los que atiendo	0,5510
% de Varianza Explicada		7,06%

2.1.4.2.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

Para la interpretación de la dimensión descriptiva hemos utilizado un criterio de agrupamiento y redondeo en los porcentajes obtenidos que nos permitiera explicar si se daba o no tal situación. Pensamos que esto puede ayudar a su lectura y a la interpretación que podamos hacer de los que consideramos relevante a la hora de explicar y dar a conocer lo encontrado.

Recordemos, en cualquier caso, que existía un bloque de cuestiones que se les preguntaba a los profesores sobre opiniones acerca del desarrollo y evolución de la profesión y en qué medida se sentían afectado o no, reconocidos socialmente o sobrecargados en su trabajo y tareas cotidianas.

- Debemos mencionar que si cerca de un 40% de la muestra manifiesta que ha tenido desde que trabaja algún tipo de alteración física o psíquica relacionada con el trabajo, nos podría ayudar a comprender que de alguna manera “algo está pasando” cuando dicen sentirse afectados.
- Si al mismo tiempo lo relacionamos con el hecho de que para cerca de un 50% de la muestra los problemas que experimentan en su trabajo les afecta en su vida familiar, ya nos vamos aproximando a la idea de que lo que ocurre en el trabajo les afecta en lo individual y al mismo tiempo, en la situación familiar.
- Es más, es una profesión que para cerca de un 65% requiere de un grado de exigencia mucho mayor en la actualidad en cuanto a la energía física, emocional o mental que hay que dedicarle al buen ejercicio profesional.
- Pese a todo lo anterior, el reconocimiento social de su labor, ha empeorado y así lo manifiesta cerca del 75% de los encuestados.
- De alguna manera “no compensa” la energía que se pone en lo que se hace porque además de sentirse “afectados”, “alterados” y con “un desgaste elevado de energía”,... no se valora ni se reconoce lo suficiente dicha labor. Esto vendría a revelar una especie de sentimiento de “pérdida” respecto a la inversión realizada.
- Lo anterior nos obliga a señalar como relevante que cuando se les ha preguntado sobre el estado de ánimo que tenían en el momento de responder al cuestionario, lo que encontramos es para cerca del 45% una actitud crítica, descontento y sentimientos de que me respecto a la profesión y los apoyos que consideran que reciben.

- En este apartado, es de mencionar en último lugar que a pesar que se sienten “afectado”, “alterados”, “agotados” y “no reconocidos” en su labor,... cerca del 25% se encuentra “conforme” y cerca del 20%, “motivado”. Dicho de otra manera, cerca del 45% de los encuestados no se encuentra mal y otro 45% se encuentra descontento.

Respecto a las medias de los diferentes factores en las escalas que conforman este estudio 1, es de mencionar lo siguiente:

- Los profesores consideran que realizan con esfuerzo y calidad sus tareas, al tiempo que se encuentran motivados.
- Tienen conocimiento de los resultados de las tareas que realizan pero consideran que tienen que realizar tareas impredecibles y no previstas. Considera las tareas importantes.
- Tienen claro el rol que han de realizar, se sienten responsables y tienen alto grado de autonomía en el trabajo.
- Dicen que consideran tener un buen desempeño en el puesto de trabajo.
- No tienen intención de abandonar el centro y mucho menos abandonar la profesión.
- Consideran que las tareas están bien definidas pero se sienten un poco agobiados.
- Tienen jefes de Estudios competentes y que fomentan la participación, definen por objetivos su trabajo y ejercen control del mismo.
- Lo que más les afecta y frustra son los problemas de indisciplina y la desmotivación de los alumnos y luego otras facetas del trabajo.
- Manifiestan tener poca despersonalización y el trabajo les permite cierta realización personal.

Respecto a los resultados encontrados como relevantes en los ítems de las diferentes escalas, hemos considerado como más apropiado mencionarlos para cada una de ellas separadamente.

1. Respecto a la escala de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO, hemos de manifestar que es de destacar que para los profesores, el trabajo bien realizado y las tareas que lo conforman les proporciona cierta recompensa y satisfacción (90%), más aún cuando manifiestan que ponen el mayor esfuerzo en su ejecución (70%) y eso se traslada también al interés que dicen tener por lo que sucede en el centro (85%) y que por tanto dicho interés no viene definido sólo por el sueldo que se recibe.

Un factor que genera controversia y heterogeneidad de respuestas es la consideración o no de que lo que ocurre en el centro es importante. La homogeneidad la encontramos cuando opinan que se sienten mal si no hacen bien su trabajo y por el hecho de vivir y sentir intensamente lo que ocurre en la profesión.

En esta línea del análisis factorial de componentes principales (ACP) se puede extraer la satisfacción y la poca intención de abandono. También destaca cierta motivación e implicación que se manifiesta de manera más notable cuando el trabajo se vive como una recompensa. Lo que “no se entiende” es que algunos profesores tengan intención de abandonar “después de todo lo que han invertido para llegar a este estatus”.

2. En cuanto a la escala que mide las CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA, es de mencionar que para... cerca del 75% del profesorado encuestado, a menudo tienen que hacer frente a nuevos problemas en relación a las tareas que realizan. En cualquier caso consideran que cuentan con el entrenamiento y habilidades suficientes como para hacerlo bien (70% aproximadamente).

Ahora bien, eso no quiere decir que consideren que sea tan simple como para decir que cualquiera pueda realizarlo, con muy poco o ningún entrenamiento (80%). Es más, también manifiestan que normalmente saben si su trabajo está bien realizado o no.

La controversia la encontramos a la hora de opinar si las tareas se encuentran definidas (más heterogeneidad de respuesta). El mayor acuerdo aparece al opinar si normalmente saben si el trabajo está bien hecho o no.

Del ACP se puede extraer como significativo es que el factor que explica el mayor porcentaje de varianza agrupa aspectos que podríamos decir que ayudan a describir esta profesión como “imprevisible”, dado los problemas que tienen que hacer frente a menudo, pero,... se tiene autocontrol de la tarea.

3. De la escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO, mencionar que no se considera que el trabajo sea desagradable (85%) pero no por ello se puede decir que se disfrute más con él que con el tiempo libre. Dicen “no aburrirse” (85%) porque entre otras cosas, “no hay tiempo”. Tampoco les desagrada lo que hacen en el trabajo (85%) y puede ser hasta “interesante” (85%) por lo que no podemos decir, y así lo indican los resultados, que no están desilusionados por haberlo elegido.

Donde encontramos desacuerdo es a la hora de opinar sobre la satisfacción con el trabajo “por ahora”, en cambio existe acuerdo al manifestar que el “trabajo resulta interesante”.

Entre los factores de esta escala que explica el mayor porcentaje de varianza encontramos el referido a “satisfacción” y en segundo término el de “ilusión/interés”.

4. La escala de IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO, nos ha ayudado a entender que para cerca del 90% el trabajo tiene sentido, pero han de utilizar todas las destrezas y habilidades posible, tal y como lo manifiesta cerca del 90%, se sienten responsable (95%) del trabajo que realizan y la mayor parte del tiempo saben lo que tienen que hacer (90%).

La controversia y/o desacuerdo lo encontramos cuando opinan si “para satisfacer a algunas personas en el trabajo, tienen que perjudicara a otras”. Y el mayor acuerdo está en opinar si el “trabajo tiene sentido”.

Del ACP se extrajeron tres factores, siendo el de mayor varianza explicada el referido a “responsabilidad ante las tareas”. A continuación le sigue el de “utilidad” de lo que realizan.

5. La escala de DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO, proporciona datos que en función de los mismos se deduce que para los profesores encuestados, el nivel de autonomía que manifiestan tener en el puesto es moderado/alto (85%) pero al mismo tiempo requiere coordinación y reuniones con otras personas (65%). Dicen conocer si están realizando bien su trabajo (85%) y tienen control sobre el ritmo del trabajo a desarrollar (70%).

En relación a lo anterior, aparecen grandes acuerdos y homogeneidad en las respuestas, “cuando hacen el trabajo pueden saber en qué medida lo están desempeñando bien”.

Hemos encontrado tres factores agrupados en esta escala y el que mayor varianza explica (19.5%) es el referido a “grado de autonomía”. Le sigue el denominado “necesidad de coordinación” y luego el de “variedad y reto en el trabajo”.

6. En la escala de INTENCIÓN DE ABANDONO, en función de los resultados encontrados, podemos decir que para cerca del 90% del profesorado existe seguridad en permanecer en la profesión en el plazo de aquí a un año e igual proporción están representados los que opinan que permanecerán en el centro en ese plazo.

El desacuerdo aparece respecto a la “certeza con la que desearía abandonar la profesión si tuviese la posibilidad de obtener la misma remuneración económica en un puesto fuera de la institución”.

El factor que unifica y explica la varianza es el de “intención de abandono”.

7. De la escala que mide las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO se deduce que el cerca del 80% del profesorado dice saber lo que se espera de ellos en su trabajo. Es más, para cerca del 85% las tareas están claramente definidas. También es de destacar la satisfacción que dicen tener respecto al lugar de trabajo.

La diversidad de respuestas se sitúa al preguntar si “para satisfacer a otras personas en su trabajo, tienen que molestar a otros. El acuerdo es manifiesto al preguntarles si “en el trabajo saben exactamente lo que se espera de ellos”.

El primer factor relevante que explica el 24% de varianza es el que hemos denominado “agobio”.

8. De la escala que mide el ESTILO DEL SUPERVISOR decir que, para cerca del 85% del profesorado encuestado el Jefe de Estudios planifica el trabajo por adelantado (no improvisa) y lleva bien la parte administrativa del trabajo. Un alto porcentaje considera que no discrimina al profesorado en función del género y que en suma, es competente.

El desacuerdo aparece al preguntárseles si “toma decisiones importantes sin contar con el resto del profesorado”. El mayor acuerdo aparece al opinar que “no discrimina en función del género”.

Del ACP se extrajeron cinco factores, de los que, las mayores varianzas explican son los referidos a “planificador”, le sigue “altruista” y el de “Justo”.

9. En la ESCALA DE ESTRÉS encontramos que cerca del 85% ha manifestado en algún momento estrés con malestar general y ganas de vomitar. Del mismo modo cerca del 85% ha manifestado en algún momento estrés teniendo que ser recetado con medicinas y otros automedicándose (90%). Es de mencionar también que, para cerca del 85% en algún momento ha manifestado estrés sintiendo la respiración entrecortada o tomando alcohol (95%) y con subidas de tensión (85%). Las manifestaciones estomacales de manera continua o perdurable son reconocidas por cerca del 85% y otros dicen manifestarlo durmiendo más de lo habitual (85%).

Los mayores desacuerdos los encontramos en las manifestaciones de estrés con malestar y vómitos o teniendo que ser recetados con medicinas. El acuerdo mayoritario es el referido a que “el día se pasa muy rápido en el centro”.

De los factores encontrados el que mayor varianza explica es el referido a “malestar físico”, seguido por “frustración”, “falta de reconocimiento” y “agobio”.

10. De la ESCALA DE BURNOUT mencionar que para cerca del 70% nunca se ha tratado a los alumnos como si fueran objetos. Es más, cerca del 60% dice encontrarse “animado” después de trabajar junto a los alumnos y el 20% encuentran que han realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.

La mayor heterogeneidad y desacuerdo en las respuestas son referidos a si “realmente no les importa lo que le ocurra a algunos de sus alumnos a los que atiende” o en lo relacionado a si “creen que tienen un comportamiento más sensible con la gente desde que realizan este trabajo”.

El factor que mayor varianza explica es el denominado “cansancio emocional / agotamiento” y le sigue el de “realización personal”

RESUMEN

En líneas generales podemos entresacar un pequeño “retrato” de lo descrito con anterioridad y me he permitido resumirlo en los siguientes apartados:

- El trabajo bien hecho les recompensa y pone empeño en ello. Les interesa lo que ocurre en el centro y el interés no viene definido sólo por el sueldo.
- A menudo tienen que hacer frente a nuevos problemas pero consideran que tienen el entrenamiento adecuado aunque no creen que sea una tarea que pueda hacer cualquiera.
- No les desagrada el trabajo pero no tanto como para poderlo considerar como un hobby, aunque sea interesante.
- Le encuentran sentido lo que hacen y se sienten responsables por ello.
- El nivel de autonomía con el que cuentan es alto pero al mismo tiempo es un trabajo que requiere coordinación pero eso sí, el ritmo lo marcan ellos.

- No tienen intención de abandono en un corto plazo de tiempo aunque si aparece necesidad de rotar.
- Consideran que los Jefes de Estudios son competentes en líneas generales y que planifican sin discriminar.
- El algún momento han tenido manifestaciones de estrés en sus diversas formas.
- Opinan que tratan con respeto al alumnado y a pesar de todo se encuentran animados después de trabajar con ellos.

2.1.4.3.- RESULTADOS-DIMENSIÓN ANALÍTICA

2.1.4.3.1.- ANÁLISIS DE TABULACIÓN CRUZADA DE VALORES MEDIOS Y F DE SNEDECOR DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 1

Una finalidad era conocer, de manera más detallada, los valores medios de la muestra y también el cálculo del valor de la *F* de Snedecor para determinar si los valores medios obtenidos entre categorías son significativamente distintos.

Las diferencias entre medias son significativas, al nivel del 1 por 100 ($p < 0,01$) y a nivel del 5 por 100 ($p < 0,05$).

Destacaremos sólo las diferencias significativas en relación a las variables socio-demográficas:

2.1.4.3.1.1.- SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO (MS)

Factor	Medias según Estado Civil						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Soltero	Casado	Pareja de hecho	Separado Divorciado	Viudo	
Esfuerzo	4,6232	4,5686	4,6743	0,0000	4,3600	4,0000	F(4,478) = 2,4859 (p = 0,0428)
Calidad de la Tarea	4,8178	4,7974	4,8553	0,0000	4,5200	4,0000	F(4,478) = 5,0065 (p = 0,0006)

Cuadro 6.1.64

Los valores medios nos vienen a indicar en primer lugar, que a una significación de ($p < 0,05$) aquellos sujetos que menos esfuerzo le dedican a sus tareas son Separados/Divorciados o Viudos frente los Solteros o Casados, que son los que más esfuerzo le dedican, sobre todo los últimos (cuadro 6.1.64)

En cambio, a una significación del ($p < 0,01$) destacan los Casados como aquellos que más responsabilidad tienen en la tarea y su calidad, siendo los Viudos, los que menos.

Factor	Medias según distancia domicilio y Centro (km)						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0 - 5	6 - 15	16 - 30	31 - 50	51 - 120	
Calidad de la Tarea	4,8178	4,8711	4,7120	4,8590	4,7143	4,9000	F(4,478) = 3,9415 p = 0,0037

Cuadro 6.1.65

Con una significación del ($p < 0,01$) podemos mencionar que los que más responsables se sienten con la calidad de la tarea realizada son los que viven cerca o muy lejos del Centro (cuadro 6.1.65)

Factor	Medias según Categoría Profesional					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Func.	Inter.	Sust.	Laboral	
Rotación Interna	2,4783	2,3868	2,9778	2,7273	2,0000	F(3,479) = 2,8846 (p = 0,0356)

Cuadro 6.1.66

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos sujetos que figuran entre Interinos y Sustitutos si tuvieran la oportunidad cambiarían a otro puesto dentro del Centro (cuadro 6.2.66)

Factor	Medias según Destino Definitivo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Involucración en el puesto	3,6722	3,7227	3,6033	F(1,481) = 4,1217 (p = 0,0431)

Cuadro 6.1.67

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos sujetos que tienen destino definitivo en el Centro están más involucrados en el puesto de trabajo que ocupan (cuadro 6.1.67)

Factor	Medias según Cursos realizados el último año				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0 - 5	6 - 10	11 - 20	
Intención abandono	2,5288	2,5397	1,8750	2,6000	F(2,480) = 3,2470 (p = 0,0397)
Esfuerzo	4,6232	4,6308	4,1250	5,0000	F(2,480) = 3,1678 (p = 0,0430)
Identificación con el Centro	2,7008	2,7057	2,3750	3,0000	F(2,480) = 3,0993 (p = 0,0460)

Cuadro 6.1.68

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) tienen más intención de abandono que otros compañeros aquellos sujetos que han realizado más de 11 cursos en el último año.

Con el mismo nivel de significación, son esos mismos sujetos los que consideran que ponen un gran esfuerzo en realizar las tareas que les corresponde a su trabajo.

Y también (a mismo nivel de significación) son estos sujetos los que más involucrados se sienten con el Centro en el que trabajan y consideran que lo que ocurre en dicho centro es importante para ellos (cuadro 6.1.68)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Calidad de la Tarea	4,8178	4,7500	4,8641	F(1,481) = 8,8471 (p = 0,0031)

Cuadro 6.1.69

Con una significación del ($p < 0,01$) podemos mencionar que los que se sienten más responsables y realizan una tarea de calidad son los que no han sufrido alteración física o psíquica (6.1.69)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Identificación con el Centro	2,7008	2,8261	2,6800	F(1,481) = 8,2930 (p = 0,0042)

Cuadro 6.1.70

Con una significación del ($p < 0,01$) podemos mencionar que los profesores que ocupan Cargo en el Centro se encuentran más identificados con la organización que los que no lo ocupan (cuadro 6.1.70)

Factor	Medias según tipo elección Director			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
Motivación interna	4,7149	4,7511	4,6658	F(1,481) = 4,8912 (p = 0,0276)

Cuadro 6.1.71

Los valores medios también nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos profesores que trabajan en Centros donde la elección de los Directores se realizó por votación democrática tienen mayor motivación interna en el trabajo que realizan (cuadro 6.1.71)

2.1.4.3.1.2.- CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA (TRAE)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Terminación de las tareas	3,5259	3,4487	3,5319	3,7722	F(2,480) = 3,1042 (p = 0,0458)

Cuadro 6.1.72

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos sujetos que trabajan en centros de la Periferia de la ciudad consideran que realizan un servicio completo y terminan las tareas encomendadas (cuadro 6.1.72)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Control del ritmo	3,8996	3,8295	3,7421	3,8585	3,8750	3,9681	4,0901	F(5,477) = 2,5779 (p = 0,0260)
Claridad de rol	3,7371	4,0227	3,8737	3,5472	3,8125	3,5957	3,6937	F(5,477) = 2,3243 (p = 0,0424)
Variedad	3,4255	3,4659	3,2737	3,4717	3,3875	3,6915	3,4099	F(5,477) = 2,2424 (p = 0,0495)

Cuadro 6.1.73

En este caso, los valores medios también nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos profesores que tienen un mayor control del ritmo de trabajo desarrollado trabajan en Centros donde la zona de influencia es Telde o Las Palmas-Centro.

Son los profesores de la Zona del CEP de Arucas, Las Palmas-Norte y Zona Sur los que a una significación de ($p < 0,05$) más claros tienen definido su rol y que consideran que las tareas están bien definidas.

Y los que consideran que su trabajo requiere realizar tareas diferentes y variadas, son los de los CEPs de Arucas, Sur y Telde ($p > 0,05$) (cuadro 6.1.73)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Control del ritmo	3,8996	4,0204	3,9646	3,7072	3,9130	F(3,479) = 3,6865 (p = 0,0122)
Variedad	3,4255	3,5918	3,3496	3,2973	3,4658	F(3,479) = 3,4274 (p = 0,0172)

Cuadro 6.1.74

Los valores medios a una significación de ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que, aquellos profesores que imparten clase sólo en Primer Ciclo (1º y 2º), en Segundo Ciclo (3º y 4º) o que imparten en la ESO y Bachillerato al mismo tiempo tienen un mayor control sobre el ritmo de trabajo que los que imparten en Primer y Segundo Ciclo.

También se detecta a una significación de ($p < 0,05$) que hay más variedad en las tareas realizadas en aquellos profesores que imparten docencia en Primer Ciclo (1º y 2º) o conjuntamente en la ESO y Bachillerato, destacando los primeros (cuadro 6.1.74)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Impacto de la Tarea	3,9213	3,9050	3,7622	4,1149	4,1538	4,5000	F(4,478) = 2,5743 (p = 0,0370)

Cuadro 6.1.75

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que, aquellos profesores que trabajan en Centros de más de 60 profesores pueden ver los resultados del trabajo realizado en su propio puesto (cuadro 6.1.75)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
<i>Impredecible</i>	3,9658	3,8750	3,9178	4,1452	4,2564	3,6842	F(4,478) = 3,8006 (p = 0,0047)

Cuadro 6.1.76

Con una significación del ($p < 0,01$) podemos mencionar que los profesores que trabajan en Centros en los que al finalizar el año hay un porcentaje de abandono de entre 30 y 60% consideran que a menudo tienen que hacer frente a nuevos problemas o enfrentarse a situaciones inesperadas (cuadro 6.1.76)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
<i>Variedad</i>	3,4255	3,4211	3,3370	3,5530	3,3276	2,8000	F(4,478) = 3,4009 (p = 0,0093)

Cuadro 6.1.77

También encontramos, con una significación del ($p < 0,01$) que los profesores que tienen entre 40 y 50 años consideran que su trabajo se define por la variedad y que hay que hacer cosas diferentes (cuadro 6.1.77)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
<i>Impredecible</i>	3,9658	4,0573	3,9289	3,9940	3,6000	2,5000	F(4,478) = 2,8118 (p = 0,0250)

Cuadro 6.1.78

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que aquellos profesores que llevan menos de 10 años en la profesión consideran que es una profesión impredecible ya que a menudo hay que hacer frente a problemas y situaciones nuevas (6.1.78)

Factor	Medias según Categoría Profesional					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Func.	Inter.	Sust.	Laboral	
<i>Conocimiento de Resultados</i>	4,1998	4,2118	4,2222	4,1909	2,5000	F(3,479) = 4,8983 (p = 0,0023)

Cuadro 6.1.79

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores Funcionarios e Interinos son los que mayor conocimiento tienen del

resultado del trabajo realizado u suelen saber si su trabajo está bien hecho o no (cuadro 6.1.79)

Factor	Medias según Cursos realizados el último año				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0 - 5	6 - 10	11 - 20	
Variedad	3,4255	3,4399	2,5000	4,0000	F(2,480) = 6,9327 (p = 0,0011)

Cuadro 6.1.80

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que en el último año han realizado más de 11 cursos encuentran esta profesión con una extensa variedad de tareas y tener que realizar cosas diferentes (cuadro 6.1.80)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Impacto de la Tarea	3,9213	3,7704	4,0244	F(1,481) = 7,4739 (p = 0,0065)
Conocimiento de Resultados	4,1998	4,0765	4,2840	F(1,481) = 8,3424 (p = 0,0041)

Cuadro 6.1.81

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos dos cuestiones. La primera es que los profesores que pueden ver los resultados de las tareas realizadas en su propio puesto de trabajo, manifiestan no haber sufrido alteraciones el último año. En segundo lugar, que dichos profesores que no han tenido alteraciones, normalmente saben si su trabajo está bien hecho o no y conocen los resultados rápidamente (cuadro 6.1.81)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Impacto de la Tarea	3,9213	4,0730	4,0284	3,7273	3,5000	3,0000	F(4,478) = 4,6980 (p = 0,0010)
Control del Ritmo	3,8996	4,0140	3,8901	3,7893	3,7976	2,5000	F(4,478) = 2,8375 (p = 0,0240)

Cuadro 6.1.82

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que pueden ver los resultados de lo que realizan en su propio puesto de trabajo "en absoluto" o "moderadamente" consideran que los problemas laborales afectan a su vida familiar.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que aquellos profesores que su propio trabajo les permite controlar el ritmo del mismo y determinan su propia dinámica, “en absoluto” les afectan los problemas laborales en su vida familiar (cuadro 6.1.82)

Factor	Medias según consideren el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Control del Ritmo	3,8996	3,5000	3,8746	4,0125	F(2,480) = 3,3285 (p = 0,0367)
Variedad	3,4255	2,9167	3,4202	3,4917	F(2,480) = 3,4188 (p = 0,0336)

Cuadro 6.1.83

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica, por un lado que, aquellos profesores que consideran que su propio trabajo les permite controlar el ritmo del mismo y determinar su propia dinámica opinan que, el reconocimiento social en la actualidad a “empeorado” o está “igual” respecto a épocas anteriores.

Con el mismo nivel de significación ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que consideran que su trabajo tiene una gran variedad de tareas y hay que hacer cosas diferentes, opinan que en la actualidad está “igual” (cuadro 6.1.83)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Significado de la Tarea	3,8903	3,6087	3,9372	F(1,481) = 4,8208 (p = 0,0288)

Cuadro 6.1.84

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que consideran que mucha gente puede verse afectada por la forma en que realizan su trabajo y que el significado de su tarea es importante, son los profesores que “no ocupan cargo” (cuadro 6.1.84)

2.1.4.3.1.3.- SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (SIENT)

(Recordar que esta escala va de 1-Totalmente de Acuerdo a 5-Totalmente en desacuerdo)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
Disfrute con el Trabajo	4,0744	4,0783	3,9993	4,2474	4,1867	4,1100	F(4,478) = 4,6327 (p = 0,0011)

Cuadro 6.1.85

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que más disfrutaban con su trabajo son los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión (cuadro 6.1.85)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Disfrute con el Trabajo	4,0744	4,1257	3,9993	F(1,481) = 8,5477 (p = 0,0037)

Cuadro 6.1.86

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más disfrutaban con el trabajo manifiestan no haber sufrido alteraciones en el último año (cuadro 6.1.86)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Desilusión con el Trabajo	2,6208	2,5304	2,6348	2,6701	2,8117	2,7800	F(4,478) = 3,9215 (p = 0,0038)

Cuadro 6.1.87

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más ilusionados y disfrutaban de su trabajo son los que consideran que los problemas laborales “en absoluto” les afectan a la vida familiar (cuadro 6.1.87)

Factor	Medias según consideren la Exigencia actual				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mayor	Igual	Menor	
Desilusión con el Trabajo	2,6208	2,6769	2,5316	2,4046	F(2,480) = 6,7421 (p = 0,0013)
Disfrute con el Trabajo	4,0744	4,0224	4,1586	4,2562	F(2,480) = 5,5580 (p = 0,0041)

Cuadro 6.1.88

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más desilusionados están con su trabajo son los que consideran que en la actualidad la Exigencia es “mayor” que antes.

También con la misma significación del ($p < 0,01$) encontramos que aquellos profesores que experimentan mayor disfrute con su trabajo son los que opinan que en la actualidad la exigencia es “igual” o “menor” (cuadro 6.1.88)

2.1.4.3.1.4.- IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO (TRABAJ)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Desafío	3,3943	3,3357	3,4916	3,4157	F(2,480) = 3,3869 (p = 0,0346)

Cuadro 6.1.89

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) aquellos sujetos que trabajan en centros del Centro-Ciudad y la Periferia consideran que su trabajo representa un desafío y en el que deben desarrollar todas sus estrategias y habilidades (cuadro 6.1.89)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Autonomía	3,8923	4,0000	3,6474	3,8962	3,8375	4,2766	3,9324	F(5,477) = 4,1923 (p = 0,0010)

Cuadro 6.1.90

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más autonomía manifiestan tener en el trabajo son los de la zona de influencia del CEP de Arucas, Telde y Las Palmas 1 (cuadro 6.1.90)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Índice de Calidad de la Tarea	4,0269	3,9949	4,0708	4,1712	3,9161	F(3,479) = 3,3326 (p = 0,0196)

Cuadro 6.1.91

Los valores medios a una significación de ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que, aquellos profesores que consideran el trabajo como desafiante y con sentido son los que imparten clase sólo en Segundo Ciclo (3º y 4º) y en Primer y Segundo Ciclo simultáneamente (cuadro 6.1.91)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Conflicto de Rol	2,5497	2,4729	2,5280	2,8046	2,3077	3,2500	F(4,478) = 3,9822 (p = 0,0034)

Cuadro 6.1.92

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que, aquellos profesores que trabajan en Centros de entre 60 y 80 profesores no manifiestan conflicto de rol alguno y que está claro que no pueden satisfacer a todo el mundo en el Centro (cuadro 6.1.92)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Autonomía	3,8923	3,8162	3,8721	3,8065	4,1603	3,7105	F(4,478) = 2,7816 (p = 0,0263)

Cuadro 6.1.93

Con una significación del ($p < 0,05$) podemos mencionar que los profesores que trabajan en Centros en los que al finalizar el año hay un porcentaje de abandono de entre 46 y 60% consideran que en su trabajo tienen gran autonomía es de su responsabilidad decidir cómo hacerlo (cuadro 6.1.93)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Desafío	3,3943	3,5308	3,3541	3,3491	3,5486	3,8320	F(4,478) = 2,8054 (p = 0,0253)
Índice de Calidad de la Tarea	4,0269	4,2368	3,9946	3,9646	4,1638	4,5000	F(4,478) = 2,6256 (p = 0,0341)

Cuadro 6.1.94

También encontramos, con una significación del ($p < 0,05$) que los profesores a los que la profesión representa un desafío, o son jóvenes (20-30 años) o tienen más de 50 años.

Con la misma significación encontramos que para los profesores que el trabajo que realizan en su puesto tiene sentido son, de nuevo, los jóvenes (20-30 años) o los de más de 50 años (cuadro 6.1.94)

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Desafío	3,3943	3,3369	3,4640	F(1,481) = 5,7613 (p = 0,0169)
Sobrecarga de Rol	3,1683	3,2249	3,0994	F(1,481) = 4,0177 (p = 0,0458)
Responsabilidad	4,1025	4,0226	4,1995	F(1,481) = 8,5149 (p = 0,0037)

Cuadro 6.1.95

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que a los profesores (hombre) la profesión representa más desafío que a las mujeres.

También con la misma significación del ($p < 0,05$) encontramos que son las mujeres las que experimentan mayor sobrecarga de rol y que manifiestan que debido a la sobrecarga, todo no pueden hacerlo bien.

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que, son los profesores (hombres) los que se sienten más responsables del trabajo que realizan (cuadro 6.1.95)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
Significatividad	2,9964	2,9977	2,9952	2,9979	2,9940	2,9850	F(4,478) = 2,9782 (p = 0,0190)
Índice de calidad de la Tarea	4,0269	4,0924	3,9178	4,1905	4,1667	3,2500	F(4,478) = 3,8909 (p = 0,0040)

Cuadro 6.1.96

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que aquellos profesores a los que más significación / sentido le encuentran al trabajo son los que llevan poco tiempo (0-10 años) y los que llevan de 21 a 30 años en la profesión.

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que los profesores a los que les parece más desafiante y con sentido la tarea que realizan son los que llevan entre 21 y 40 años en la profesión (cuadro 6.1.96)

Factor	Medias según años de Antigüedad en el Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-5	6-10	11-20	21-30	31-40	
Significatividad	2,9964	2,9970	2,9981	2,9934	2,9936	2,9850	F(4,478) = 3,8180 (p = 0,0046)

Cuadro 6.1.97

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que los profesores a los que les parece muy significativa y con sentido su tarea son los que llevan menos de 10 años en el Centro (cuadro 6.1.97)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Autonomía	3,8923	3,7474	3,9913	F(1,481) = 10,5579 (p = 0,0013)
Desafío	3,3943	3,4973	3,3239	F(1,481) = 10,5316 (p = 0,0013)
Sobrecarga de Rol	3,1683	3,2554	3,1088	F(1,481) = 5,3509 (p = 0,0213)
Conflicto de Rol	2,5497	2,6964	2,4495	F(1,481) = 9,7831 (p = 0,0019)
Claridad de Rol	4,1491	4,0459	4,2195	F(1,481) = 7,6125 (p = 0,0061)
Conocimiento de Resultados	1,6584	1,7806	1,5749	F(1,481) = 8,3548 (p = 0,0041)

Cuadro 6.1.98

Los valores medios a un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que los profesores que consideran que tienen bastante autonomía en las tareas que realizan manifiestan no haber sufrido alteraciones en el último año.

Al mismo nivel de significación encontramos a los profesores que opinan que esta profesión representa un desafío constante lo que les ha llevado a sentir alteraciones en el último año.

También encontramos a un mismo nivel de significación a profesores que manifiestan no poder satisfacer a todo el mundo al mismo tiempo pero que les ha llevado a tener alteraciones en el último año.

A igual significación encontramos a profesores que dicen tener claro lo que hacer en su puesto y que tienen claro su rol. Estos manifiestan no haber sentido alteraciones en el último año.

Igual significación encontramos en profesores que dicen no tener claro el conocimiento de los resultados de su tarea y que manifiestan haber tenido alteraciones en el último año.

En cambio valores medios con una significación del ($p < 0,05$) encontramos a profesores que tienen sobrecarga de rol y que manifiestan haber tenido alteraciones en el último año (cuadro 6.1.98)

Factor	Medias según Problemas laborales afectan a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Autonomía	3,8923	4,0281	3,9184	3,7810	3,5476	4,0000	F(4,478) = 3,7775 (p = 0,0049)
Sobrecarga de Rol	3,1683	3,0295	3,2385	3,2236	3,3414	4,0000	F(4,478) = 3,4851 (p = 0,0081)
Conflicto de Rol	2,5497	2,3848	2,6489	2,5579	2,8571	4,0000	F(4,478) = 4,2757 (p = 0,0021)
Conocimiento de Resultados	1,6584	1,5562	1,6738	1,6942	1,9048	3,0000	F(4,478) = 2,7087 (p = 0,0297)

Cuadro 6.1.99

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que dicen tener bastante autonomía en su trabajo consideran que “en absoluto” los problemas laborales afectan a su vida familiar.

Con un mismo nivel de significación encontramos que los profesores que consideran que tienen una sobrecarga de rol creen que sus problemas laborales afectan “bastante” a su vida familiar.

A un mismo nivel de significación vemos que no tienen conflicto de rol creen que “en absoluto” los problemas laborales afectan a su vida familiar.

En cambio valores medios con una significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que dicen tener conocimiento de los resultados de su tarea y que “en absoluto” o “moderadamente” los problemas laborales les afecta en su vida familiar (cuadro 6.1.99)

Factor	Medias según consideran el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Responsabilidad	4,1025	4,4583	4,0527	4,2125	F(2,480) = 4,3627 (p = 0,0133)

Cuadro 6.1.100

Valores medios con una significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que se sienten responsables del trabajo que realizan y consideran que el reconocimiento social ha “mejorado” o está “igual” que antes (cuadro 6.1.100)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Autonomía	3,8923	4,1000	3,9504	3,7419	3,8533	3,7500	3,9167	F(5,477) = 2,3500 (p = 0,0404)
Desafío	3,3943	3,4591	3,2189	3,4563	3,3984	3,4544	3,6238	F(5,477) = 3,5996 (p = 0,0034)
Sobrecarga de Rol	3,1683	3,0803	3,0442	3,4037	3,1991	3,2198	3,1950	F(5,477) = 2,7398 (p = 0,0190)
Índice de Calidad de la Tarea	4,0269	4,3111	3,9132	3,9355	4,0543	3,9468	3,9792	F(5,477) = 4,4706 (p = 0,0006)

Cuadro 6.1.101

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores a los que las tareas que realizan les representa un desafío su estado de ánimo en la actualidad es “motivado”, “escéptico”, “descontento”, pero también “quemado”.

Con igual significación encontramos que para los profesores que la tarea tiene sentido, en la actualidad se encuentran “motivados” pero “críticos”.

Valores medios con una significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores dicen tener autonomía en sus tareas cotidianas y que su estado de ánimo en la actualidad es “motivado”, “conforme” pero también “quemado”.

Y a los que a igual significación manifiestan una sobrecarga de rol y que en la actualidad se encuentran “escépticos”, “críticos”, “descontentos” y “quemados” (cuadro 6.1.101)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Conflicto de Rol	2,5497	2,8043	2,5072	F(1,481) = 7,1522 (p = 0,0078)

Cuadro 6.1.102

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que mayor conflicto de rol experimentan son los que ocupan cargos (cuadro 6.1.102)

2.1.4.3.1.5.- DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO (DESP)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Variedad en el trabajo	5,0082	4,9615	5,0218	5,1395	F(2,480) = 3,1631 (p = 0,0432)

Cuadro 6.1.103

Los valores medios nos vienen a indicar que, a una significación de ($p < 0,05$) encontramos a aquellos sujetos que trabajan en centros del Centro-Ciudad y la Periferia y que consideran que su trabajo representa realizar una gran variedad de tareas y/o servicios (cuadro 6.1.103)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Variedad en el trabajo	5,0082	4,8361	5,0306	4,9542	4,9238	5,3083	5,0426	F(5,477) = 4,3640 (p = 0,0007)

Cuadro 6.1.104

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que consideran que su trabajo representa una gran variedad de tareas son los de la zona de influencia del CEP de LP2, Telde y LP1 (cuadro 6.1.104)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Variedad en el trabajo	5,0082	5,0827	5,0740	5,1064	4,8491	F(3,479) = 6,8253 (p = 0,0002)

Cuadro 6.1.105

Los valores medios a una significación de ($p < 0,01$) nos vienen a indicar que aquellos profesores que consideran que su trabajo representa una gran variedad de tareas son los que imparten clase en Primer Ciclo y Segundo Ciclo o Primer y Segundo ciclo simultáneamente (cuadro 6.1.105)

Factor	Medias según consideren el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Variedad en el trabajo	5,0082	5,0158	4,9676	5,1262	F(2,480) = 3,6337 (p = 0,0271)

Cuadro 6.1.106

Los valores medios con una significación de ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que aquellos profesores que consideran que su trabajo representa una gran variedad de tareas opinan que el reconocimiento social ha “mejorado” o sigue “igual” que antes (cuadro 6.1.106)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Variedad en el trabajo	5,0082	5,3003	5,0098	4,8981	4,9595	4,8556	4,9738	F(5,477) = 7,4126 (p = 0,0000)

Cuadro 6.1.107

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que consideran que su trabajo representa una gran variedad de tareas su estado de ánimo en la actualidad es “motivado” (cuadro 6.1.107)

2.1.4.3.1.6.- ESCALA DE ABANDONO (ABAN)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Dejar temporalmente la enseñanza en un año	2,5735	2,3673	2,9292	2,4775	2,5155	F(3,479) = 2,7004 (p = 0,0455)
Abandonar a igual remuneración	2,4203	2,0918	2,5841	2,2432	2,6273	F(3,479) = 3,5666 (p = 0,0143)

Cuadro 6.1.108

Los valores medios a una significación de ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que aquellos profesores que están bastante seguros de dejar temporalmente la enseñanza (excedencia) de aquí a un año son los que imparten clase en Segundo Ciclo.

A igual significación encontramos a profesores que piensan mantenerse en la profesión aunque recibieran igual remuneración, y son los que imparten en Segundo Ciclo y Bachillerato (cuadro 6.1.108)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Dejar temporalmente la enseñanza en un año	2,5735	2,9474	2,3152	2,7576	2,5690	2,0000	F(4,478) = 2,6311 (p = 0,0337)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	2,2105	1,9239	2,0960	1,8276	1,2000	F(4,478) = 2,5354 (p = 0,0395)

Cuadro 6.1.109

Encontramos, con una significación del ($p < 0,05$) que los profesores que están seguros de no abandonar temporalmente (excedencia) son los de 21-30 años y los de más de 60 años.

Con la misma significación encontramos que los profesores que están seguros de permanecer en el Centro son los de 31-40 años y los de más de 50 años (cuadro 6.1.109)

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Dejar la profesión en un año	1,6573	1,7434	1,5528	F(1,481) = 5,9539 (p = 0,0152)

Cuadro 6.1.110

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que más seguro se muestran de permanecer en la profesión son los hombres (cuadro 6.1.110)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
Dejar temporalmente la enseñanza en un año	2,5735	2,4204	2,6933	2,3929	3,6000	1,0000 2	F(4,478) = 3,0961 (p = 0,0156)
Dejar la profesión en un año	1,6573	1,4713	1,7911	1,6190	1,9000	1,0000 2	F(4,478) = 3,9330 (p = 0,0038)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	1,9108	2,1422	1,8095	1,9333	1,0000 2	F(4,478) = 2,9231 (p = 0,0208)

Cuadro 6.1.111

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que están más seguros de permanecer en la profesión son los que llevan poco tiempo (0-10 años).

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que están seguros de no abandonar temporalmente (excedencia) son los que llevan de 0-10 años en la administración o de 21–30 años.

A igual significación encontramos a profesores que están seguros de permanecer en el Centro y que corresponde a los que llevan poco tiempo (0-10 años) o los que llevan más de 21 años (cuadro 6.1.111)

Factor	Medias según Categoría Profesional					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Func.	Inter.	Sust.	Laboral	
Abandonar en un año y cambiar a otro puesto dentro del Centro	2,2195	2,1474	2,6000	2,4545	1,3333 3	F(3,479) = 3,1017 (p = 0,0267)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	1,9237	2,2889	2,3091	1,3333 3	F(3,479) = 4,5102 (p = 0,0040)

Cuadro 6.1.112

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que están más seguros de permanecer en el Centro dentro de un año son los Funcionarios.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que aquellos profesores que están más seguros de permanecer en el Centro son los Funcionarios (cuadro 6.1.112)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Dejar temporalmente la enseñanza en un año	2,5735	2,8622	2,3763	F(1,481) = 11,2423 (p = 0,0009)
Abandonar a igual remuneración	2,4203	2,6020	2,2962	F(1,481) = 4,8225 (p = 0,0287)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	2,1429	1,8990	F(1,481) = 7,4044 (p = 0,0068)

Cuadro 6.1.113

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que están seguros de no abandonar temporalmente (excedencia) no han sufrido alteraciones en el último año.

A misma significación encontramos que los profesores que están más seguros de permanecer en el Centro dentro un año no han manifestado alteraciones en el último año.

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos a profesores que ante la misma remuneración continuarían en el puesto actual y que manifiestan no haber tenido alteraciones en el último año (cuadro 6.1.113)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Dejar la profesión en un año	1,6573	1,5225	1,6879	1,7438	1,8929	1,0000 1	F(4,478) = 2,4126 (p = 0,0482)
Abandonar a igual remuneración	2,4203	2,1236	2,4468	2,5537	3,2381	1,0000 1	F(4,478) = 5,4680 (p = 0,0003)

Cuadro 6.1.114

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos a profesores que ante la misma remuneración continuarían en el puesto actual y que manifiestan que “en absoluto” los problemas laborales les afecta en la vida familiar.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indican que aquellos profesores que están seguros de no abandonar definitivamente la profesión “en absoluto” los problemas laborales les afecta en la vida familiar (cuadro 6.1.114)

Factor	Medias según consideren la Exigencia actual				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mayor	Igual	Menor	
Dejar la profesión en un año	1,6573	1,7370	1,5247	1,4231	F(2,480) = 3,7842 (p = 0,0234)
Abandonar a igual remuneración	2,4203	2,5682	2,1667	2,0769	F(2,480) = 4,1572 (p = 0,0162)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	2,0942	1,8333	1,7692	F(2,480) = 4,2331 (p = 0,0151)

Cuadro 6.1.115

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indican que aquellos profesores que están seguros de no abandonar definitivamente la profesión consideran que la exigencia actual es “igual” o “menor” que antes.

A igual significación encontramos que los profesores que ante la misma remuneración continuarían en el puesto actual manifiestan que la exigencia actual es “igual” o “menor” que antes.

A igual significación vemos que los profesores que están seguros de permanecer en el Centro consideran que la exigencia en la actualidad es “igual” y “menor” que antes (cuadro 6.1.115)

Factor	Medias según consideren el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Abandonar a igual remuneración	2,4203	1,7500	2,5328	2,1583	F(2,480) = 4,0162 (p = 0,0186)

Cuadro 6.1.116

Los valores medios con una significación de ($p < 0,05$) nos vienen a indicar que aquellos profesores que ante la misma remuneración continuarían en el puesto actual manifiestan que el reconocimiento social de la profesión en la actualidad ha “mejorado” o sigue “igual” que antes (cuadro 6.1.116)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Abandonar en un año y cambiar a otro puesto dentro del Centro	2,2195	1,6000	2,2893	2,5806	2,1087	2,4468	2,7917	F(5,477) = 8,1042 (p = 0,0000)
Dejar temporalmente la enseñanza en un año	2,5735	2,0000	2,4959	2,6613	2,6522	2,8511	3,5000	F(5,477) = 4,9346 (p = 0,0002)
Dejar la profesión en un año	1,6573	1,3556	1,5909	1,7903	1,6793	1,7713	2,2500	F(5,477) = 5,5425 (p = 0,0001)
Abandonar a igual remuneración	2,4203	1,7556	2,2314	2,6935	2,4239	2,8830	3,3333	F(5,477) = 8,4018 (p = 0,0000)
Dejar definitivamente el Centro en un año	1,9979	1,6000	1,9008	2,1774	2,0326	2,2340	2,4583	F(5,477) = 6,1859 (p = 0,0000)

Cuadro 6.1.117

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que consideran que permanecerían en el mismo puesto se encuentran “motivados”.

Los no abandonarían por una excedencia también se encuentran “motivados”. Los “quemados” sí se plantearían una excedencia.

Los que no desean dejar la profesión son los que se encuentran “motivados”.

Los que ante igual remuneración se quedarían en esta profesión se encuentran “motivados” y “conformes”. En cambio si abandonarían esta profesión ante igual remuneración los que se encuentran “quemados”.

Los que opinan que no dejarían el Centro se encuentran “motivados” (cuadro 6.1.117)

2.1.4.3.1.7.- CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO (FUNTRA)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Tareas bien definidas	4,0004	3,6932	3,9474	4,0330	4,0750	3,9766	4,0928	F(5,477) = 3,8848 (p = 0,0019)

Cuadro 6.1.118

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más consideran que sus tareas están bien definidas son los de la zona de influencia del CEP del Sur, Galdar y LP1 (cuadro 6.1.118)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Tareas bien definidas	4,0004	4,1522	3,9393	3,9129	3,9449	3,9895	F(4,478) = 3,5866 (p = 0,0068)

Cuadro 6.1.119

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que más consideran que sus tareas están bien definidas son los que en sus Centros se da un porcentaje de abandono menor (0-15%) (cuadro 6.1.119)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Trabajo afecta a otros	2,8996	2,8158	2,8342	3,0152	2,7241	3,4000	F(4,478) = 2,6074 (p = 0,0351)

Cuadro 6.1.120

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que más consideran que su trabajo afecte a los demás son los que tienen entre 41-50 años y más de 60 años (cuadro 6.1.120)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
Sentirse agobiado	3,1220	2,9425	3,2589	3,1230	3,0453	2,3350	F(4,478) = 2,6631 (p = 0,0320)

Cuadro 6.1.121

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que más se sienten agobiados en su trabajo son los que llevan entre 11 y 30 años en la administración educativa (cuadro 6.1.121)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Sentirse agobiado	3,1220	3,2668	3,0231	F(1,481) = 6,9426 (p = 0,0088)
Tareas bien definidas	4,0004	3,8490	4,1038	F(1,481) = 5,1699 (p = 0,0000)
Trabajo afecta a otros	2,8996	3,0128	2,8223	F(1,481) = 6,5305 (p = 0,0110)

Cuadro 6.1.122

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores que más se sienten agobiados han manifestado sentir en el último año algún tipo de alteración.

A igual significación encontramos a profesores que consideran que las tareas están definidas y por eso no han sentido alteraciones en el último año.

La misma significación encontramos cuando los profesores opinan si su trabajo afecta a otros y cuando esto ocurre han sentido alteraciones (cuadro 6.1.122)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Sentirse agobiado	3,1220	2,7940	3,2713	3,2864	3,5160	4,0000 1	F(4,478) = 8,6603 (p = 0,0000)
Tareas bien definidas	4,0004	4,1298	3,9645	3,9488	3,7167	4,2000 1	F(4,478) = 5,6817 (p = 0,0002)
Trabajo afecta a otros	2,8996	2,7500	2,9645	2,9545	3,1071	5,0000 1	F(4,478) = 4,3855 (p = 0,0017)

Cuadro 6.1.123

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores que más se sienten agobiados consideran que

los problemas laborales les afecta de “moderadamente” a “bastante” en su vida familiar.

A igual significación encontramos a profesores que consideran que cuando las tareas están definidas “en absoluto” les afecta los problemas laborales a la vida familiar.

La misma significación encontramos cuando los profesores opinan si su trabajo afecta a otros y cuando esto ocurre manifiestan que los problemas laborales les afectan de “moderadamente” a “bastante” en la vida familiar (cuadro 6.1.124)

Factor	Medias según consideren la Exigencia actual				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mayor	Igual	Menor	
Sentirse agobiado	3,1220	3,2281	2,9198	3,1210	F(2,480) = 5,0856 (p = 0,0065)
Tareas bien definidas	4,0004	3,9526	4,0802	4,1385	F(2,480) = 3,1722 (p = 0,0428)
Trabajo afecta a otros	2,8996	2,9692	2,7870	2,6538	F(2,480) = 3,3393 (p = 0,0363)

Cuadro 6.1.125

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores que más se sienten agobiados consideran que la exigencia de la profesión en la actualidad es “mayor” que antes.

Con una significación del ($p < 0,05$) encontramos que los profesores que consideran que cuando las tareas están definidas las exigencias se sienten como “iguales” o “menores”.

La misma significación encontramos cuando los profesores opinan si su trabajo afecta a otros y cuando esto ocurre manifiestan que la exigencia en la actualidad es “mayor” que antes (cuadro 6.1.125)

Factor	Medias según consideren el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Sentirse agobiado	3,1220	3,1183	3,1973	2,8999	F(2,480) = 3,9707 (p = 0,0195)
Tareas bien definidas	4,0004	3,8500	3,9538	4,1517	F(2,480) = 6,1123 (p = 0,0024)

Cuadro 6.1.126

Con una significación del ($p < 0,01$) encontramos que los profesores que consideran que cuando las tareas están definidas el reconocimiento social que sienten de la profesión es “igual” que antes.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indican que aquellos profesores que más se sienten agobiados consideran que el reconocimiento social de la profesión ha “empeorado” (cuadro 6.1.126)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Sentirse agobiado	3,1220	2,8181	2,9035	3,3063	3,2313	3,4753	3,0838	F(5,477) = 6,0654 (p = 0,0000)
Tareas bien definidas	4,0004	4,2044	4,0975	3,9161	3,9576	3,8287	3,8000	F(5,477) = 6,1634 (p = 0,0000)
Trabajo afecta a otros	2,8996	2,6222	2,8884	2,9274	2,9130	3,1383	2,9375	F(5,477) = 3,9026 (p = 0,0018)

Cuadro 6.1.127

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores que más se sienten agobiados se encuentran “escépticos”, “críticos”, “descontentos” y “quemados”.

A igual significación encontramos a profesores que consideran que cuando las tareas están definidas se sienten “motivados” y “conformes”.

La misma significación encontramos cuando los profesores opinan si su trabajo afecta a otros y esto ocurre, se encuentran “escépticos”, “críticos”, “descontentos” y “quemados” (cuadro 6.1.127)

2.1.4.3.1.8.- CUESTIONARIO DE ESTILO DE SUPERVISOR (JE)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Control del trabajo	4,3275	3,8500	4,3074	4,3698	4,2875	4,6128	4,4018	F(5,477) = 7,3660 (p = 0,0000)
Definición de objetivos	4,1859	3,6973	4,1651	4,2458	4,2128	4,4187	4,2223	F(5,477) = 4,6108 (p = 0,0004)
Resolución de problemas	3,9462	3,4205	3,8632	4,0283	3,9063	4,3298	4,0135	F(5,477) = 5,9051 (p = 0,0000)
Relaciones con subordinados	3,7728	3,4011	3,7875	3,7770	3,7574	4,0468	3,7988	F(5,477) = 6,9761 (p = 0,0000)
Sesgos-discrimina	1,7246	2,2500	1,6158	1,6934	1,6188	1,5213	1,8018	F(5,477) = 5,6685 (p = 0,0000)
Consideración	3,9881	3,4925	3,9914	4,0344	3,9600	4,4464	3,9639	F(5,477) = 5,7840 (p = 0,0000)
Participación	4,1584	3,2159	4,1947	4,1698	4,1875	4,7340	4,2252	F(5,477) = 13,5155 (p = 0,0000)
Centralización de decisiones	1,8437	2,4886	1,6947	1,8160	1,6688	1,5213	2,0045	F(5,477) = 6,3556 (p = 0,0000)
Competencia global	4,5052	4,1705	4,5053	4,5283	4,4750	4,8511	4,4910	F(5,477) = 3,9348 (p = 0,0017)

Cuadro 6.1.128

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Jefes de Estudio más control ejercen sobre el trabajo del profesorado se encuentra en la zona de influencia del CEP del “Sur”, “Telde” y “LP1”.

A igual significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Y eso es de destacar que sucede en mayor medida en los CEPs del “Sur”, “Galdar”, “Telde” y “LP1”.

La misma significación encontramos en los profesores que opinan que los Jefes de Estudio se preocupan en resolver los problemas del resto de profesores, cosa que sucede más en los CEPs del “Sur”, “Telde” y “LP1”.

A igual significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio mantienen buena relación con los subordinados, cosa que se da más en los CEPs de “Telde” y “LP1”.

La misma significación encontramos en los profesores cuyos Jefes de Estudio menos sesgan o discriminan a sus compañeros y que se sitúan en los CEPs de “LP2”, “Sur”, “Galdar” y “Telde”.

Igual significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto, cosa que sucede en todos menos en el CEP de “Arucas”.

La misma significación encontramos en los profesores cuyos Jefes de Estudio fomentan la participación, cosa que sucede en todos menos en el CEP de “Arucas”.

La misma significación encontramos en profesores en que sus Jefes de Estudio centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en “Galdar” y “Telde”.

Por último, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Jefes de Estudio las mayores opiniones favorables se dan en todos menos “Galdar” y “Arucas” (cuadro 6.1.128)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Control del trabajo	4,3275	4,4059	4,4168	4,0540	3,9923	4,7333	F(4,478) = 7,9575 (p = 0,0000)
Definición de objetivos	4,1859	4,2414	4,3010	3,9083	3,9238	4,5567	F(4,478) = 4,9896 (p = 0,0006)
Resolución de problemas	3,9462	4,0226	4,0874	3,5575	3,6923	4,5000	F(4,478) = 7,2953 (p = 0,0000)
Relaciones con subordinados	3,7728	3,8284	3,8669	3,4829	3,6623	4,1667	F(4,478) = 9,5033 (p = 0,0000)
Sesgos-discrimina	1,7246	1,7172	1,5594	1,9425	2,0192	1,5000	F(4,478) = 4,3656 (p = 0,0018)
Consideración	3,9881	4,0300	4,0851	3,6703	4,0192	4,6100	F(4,478) = 4,3284 (p = 0,0019)
Participación	4,1584	4,2443	4,2972	3,7759	3,7885	4,8333	F(4,478) = 6,6178 (p = 0,0000)
Centralización de decisiones	1,8437	1,9140	1,5245	2,2241	1,9231	1,0000	F(4,478) = 8,5158 (p = 0,0000)
Competencia global	4,5052	4,5407	4,6084	4,2069	4,5192	5,0000	F(4,478) = 5,0790 (p = 0,0005)

Cuadro 6.1.129

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Jefes de Estudio más control ejercen sobre el trabajo del profesorado están en Centros de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

A igual significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Este tipo de supervisores se encuentran también en los Centros de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

La misma significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan en resolver los problemas del resto de profesores, cosa que sucede en Centros igual que en las anteriores circunstancias, de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

A igual significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que mantienen buena relación con los subordinados, cosa que sucede en Centros igual que antes, de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Jefes de Estudio que menos sesgan o discriminan a sus compañeros y que se sitúan en Centros de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

Igual significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en todos menos en los de 60 a 80 profesores.

La misma significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio fomentan la participación, cosa que sucede en Centros de 20 a 60 profesores o en Centros de más de 100 profesores.

La misma significación encontramos en profesores en donde sus Jefes de Estudio centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en Centros de 41-60 profesores o en los de más de 100.

Por último, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Jefes de Estudio, se les considera competentes menos en Centros de 60 a 80 profesores (cuadro 6.1.129)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Control del trabajo	4,3275	4,3963	4,2689	4,5419	4,4103	3,8211	F(4,478) = 4,9504 (p = 0,0006)
Definición de objetivos	4,1859	4,2404	4,1281	4,4623	4,2482	3,7542	F(4,478) = 3,0342 p = 0,0173)

Resolución de problemas	3,7728	3,8072	3,6974	4,0610	3,8703	3,5263	F(4,478) = 4,6657 (p = 0,0011)
Relaciones con subordinados	3,9462	4,0368	3,8470	4,2742	4,0705	3,3947	F(4,478) = 5,1319 (p = 0,0005)
Sesgos-discrimina	1,7246	1,5956	1,8607	1,5161	1,6667	1,6579	F(4,478) = 3,2707 (p = 0,0116)
Consideración	3,9881	4,1311	3,8538	4,2471	4,1427	3,4558	F(4,478) = 5,4520 (p = 0,0003)
Participación	4,1584	4,1949	4,0753	4,5161	4,3654	3,4211	F(4,478) = 5,4122 (p = 0,0003)
Centralización de decisiones	1,8437	1,6213	2,0868	1,4677	1,6859	1,8947	F(4,478) = 6,6853 (p = 0,0000)
Competencia global	4,5052	4,6029	4,4155	4,8065	4,6410	3,7895	F(4,478) = 8,0451 (p = 0,0000)

Cuadro 6.1.130

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Jefes de Estudio más control ejercen sobre el trabajo del profesorado trabajan en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

La misma significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan en resolver los problemas del resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

A igual significación encontramos en profesores en donde sus Jefes de Estudio mantienen buena relación con los subordinados, cosa que sucede en Centros donde al igual que en las situaciones anteriores al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

Igual significación encontramos en profesores que opinan que sus Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que fomentan la participación, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Jefes de Estudio que centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en Centros donde al finalizar el curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

Por último, en este nivel de significación, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Jefes de Estudio, se les considera competentes en Centros donde al finalizar el

curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

A un nivel de significación de ($p < 0,05$) encontramos a profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Este tipo de supervisores se encuentran también en los Centros donde al finalizar el curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 60%.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que menos sesgan o discriminan a sus compañeros y que se sitúan en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o más del 31% hasta el 80% (cuadro 6.1.130)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Sesgos-discrimina	1,7246	1,8316	1,6516	F(1,481) = 6,1135 (p = 0,0139)
Centralización de decisiones	1,8437	1,9923	1,7422	F(1,481) = 7,2423 (p = 0,0074)

Cuadro 6.1.131

A un nivel de significación de ($p < 0,01$) encontramos a profesores cuyos Jefes de Estudio centralizan poco las decisiones que toman. Cuando se da este tipo de situaciones los profesores manifiestan no haber sufrido alteraciones.

A una significación de ($p < 0,05$) encontramos profesores que opinan que sus Jefes de Estudio menos sesgan o discriminan a sus compañeros. En estos no se dan manifestaciones de alteración física o psíquica (cuadro 6.1.131)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Sesgos-discrimina	1,7246	1,6264	1,6596	1,8388	2,0119	2,5000 1	F(4,478) = 3,2473 (p = 0,0121)
Centralización de decisiones	1,8437	1,6882	1,9220	1,8347	2,2143	4,0000 1	F(4,478) = 3,9165 (p = 0,0039)

Cuadro 6.1.132

A un nivel de significación de ($p < 0,01$) encontramos a profesores cuyos Jefes de Estudio centralizan poco las decisiones que toman. Cuando se da este tipo de situaciones los profesores manifiestan que “en absoluto” los problemas laborales afectan a su vida familiar.

A una significación de ($p < 0,05$) encontramos profesores que tienen Jefes de Estudio que menos sesgan o discriminan a sus compañeros “en absoluto” o “moderadamente” los problemas laborales afectan a la vida familiar (cuadro 6.1.132)

Factor	Medias según consideren la Exigencia actual				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mayor	Igual	Menor	
Centralización de decisiones	1,8437	1,9594	1,6296	1,7692	F(2,480) = 5,8121 (p=0,0032)

Cuadro 6.1.133

A un nivel de significación de ($p < 0,01$) encontramos a profesores cuyos Jefes de Estudio centralizan poco las decisiones que toman. Cuando se da este tipo de situaciones los profesores manifiestan que la exigencia actual que encuentran en la educación es “igual” o “menor” que antes (cuadro 6.1.133)

Factor	Medias según consideren el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Control del trabajo	4,3275	4,6000	4,2769	4,4483	F(2,480) = 4,1802 (p = 0,0159)
Resolución de problemas	3,9462	3,9583	3,8832	4,1292	F(2,480) = 3,6470 (p = 0,0268)
Relaciones con subordinados	3,7728	3,9292	3,7348	3,8683	F(2,480) = 3,2290 (p = 0,0405)
Consideración	3,9881	4,4717	3,9092	4,1707	F(2,480) = 6,0105 (p = 0,0026)
Participación	4,1584	4,2083	4,0812	4,3792	F(2,480) = 4,3658 (p = 0,0132)

Cuadro 6.1.134

Una significación de ($p < 0,01$) encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto de profesores y para los que en este caso el reconocimiento social también ha “mejorado” o está “igual”.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indican que aquellos profesores cuyos Jefes de Estudio más control ejercen sobre el trabajo del profesorado consideran que el reconocimiento social de la profesión ha “mejorado” o está “igual”

La misma significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan en resolver los problemas del resto de profesores, en este caso el reconocimiento social también ha “mejorado” o está “igual”.

A igual significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que mantienen buena relación con los subordinados, y para los que el reconocimiento social también ha “mejorado” o está “igual”.

La misma significación encontramos en profesores cuyos Jefes de Estudio fomentan la participación, y para los que el reconocimiento social ha “mejorado” o está “igual” (cuadro 6.1.134)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR (p = ...)
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Orientación hacia la producción	3,8543	4,0183	3,8677	3,9673	3,7643	3,8263	3,3338	F(5,477) = 4,2067 (p = 0,0010)
Control del trabajo	4,3275	4,5044	4,4198	4,3774	4,2565	4,1734	3,9458	F(5,477) = 4,9462 (p = 0,0002)
Definición de objetivos	4,1859	4,4003	4,3225	4,2045	4,0870	4,0572	3,5279	F(5,477) = 6,6245 (p = 0,0000)
Resolución de problemas	3,9462	4,1667	4,0992	4,1210	3,7935	3,7128	3,3958	F(5,477) = 6,6724 (p = 0,0000)
Relaciones con subordinados	3,7728	3,9562	3,8354	3,8161	3,7060	3,6323	3,4646	F(5,477) = 5,7890 (p = 0,0000)
Sesgos-discrimina	1,7246	1,5556	1,6488	1,8629	1,7663	1,7447	2,1458	F(5,477) = 2,9114 (p = 0,0135)
Consideración	3,9881	4,2144	4,0867	4,0108	3,9364	3,7570	3,6875	F(5,477) = 3,5641 (p = 0,0036)
Participación	4,1584	4,4722	4,3017	4,2177	4,1522	3,8777	3,2292	F(5,477) = 9,3187 (p = 0,0000)
Centralización de decisiones	1,8437	1,5667	1,7603	1,9516	1,8207	2,0691	2,2292	F(5,477) = 3,3897 (p = 0,0052)
Competencia global	4,5052	4,6778	4,5702	4,5806	4,4022	4,4043	4,1250	F(5,477) = 3,2674 (p = 0,0066)

Cuadro 6.1.135

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Jefes de Estudio están orientados hacia la producción el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

A igual significación encontramos a los profesores cuyos Jefes de Estudio dicen que más control ejercen sobre el trabajo. Estos profesores se encuentran “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

La misma significación encontramos a profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Este tipo de supervisores se encuentran también en los Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

De igual significación aparecen las opiniones de los profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan en resolver los problemas del resto de compañeros, cosa que sucede en Centros donde Estos profesores se encuentran “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

Igual significación encontramos en profesores en donde sus Jefes de Estudio mantienen buena relación con los subordinados, cosa que sucede en Centros donde también el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

Igual significación encontramos en profesores que opinan que sus Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que fomentan la participación, cosa que sucede en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Jefes de Estudio que centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado” y “conforme”.

Por último, en este nivel de significación, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Jefes de Estudio, se les considera competentes en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

A un nivel de significación de ($p < 0,05$) encontramos opiniones de profesores que tienen Jefes de Estudio que menos sesgan o discriminan a sus compañeros y que se sitúan en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado” y “conforme” (cuadro 6.1.135)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Control del trabajo	4,3275	4,4928	4,3000	F(1,481) = 5,1647 (p = 0,0236)
Definición de objetivos	4,1859	4,4255	4,1459	F(1,481) = 7,6125 (p = 0,0061)
Resolución de problemas	3,9462	4,1812	3,9070	F(1,481) = 5,9866 (p = 0,0149)
Relaciones con subordinados	3,7728	3,8959	3,7523	F(1,481) = 4,1479 (p = 0,0424)
Consideración	3,9881	4,2700	3,9412	F(1,481) = 8,5075 (p = 0,0037)
Participación	4,1584	4,5362	4,0954	F(1,481) = 12,7187 (p = 0,0004)
Centralización de decisiones	1,8437	1,5145	1,8986	F(1,481) = 8,6924 (p = 0,0034)

Cuadro 6.1.136

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) se encuentran en profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Es mayor esta opinión en profesores que ocupan cargos

Igual significación encontramos en profesores que opinan que sus Jefes de Estudio muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en opiniones de profesores que ocupan cargo.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Jefes de Estudio que fomentan la participación, opinión encontrada en profesores que ocupan cargos.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Jefes de Estudio que centralizan poco las decisiones que toman. Esta opinión se encuentra en profesores que ocupan cargo.

De igual significación en ($p < 0,05$) aparecen las opiniones de los profesores cuyos Jefes de Estudio se preocupan controlar el trabajo en la organización y esta opinión es mayoritaria en profesores que ocupan cargo.

Igual significación encontramos en profesores que cuentan con Jefes de Estudio que se preocupan en resolver los problemas del resto de compañeros, cosa que opinan profesores con cargo.

Igual significación encontramos en profesores en donde sus Jefes de Estudio mantienen buena relación con los subordinados, cosa que opinan también los profesores con cargo (cuadro 6.1.136)

2.1.4.3.1.9.- ESCALA DE ESTRÉS (ESTRES)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Grado de Inversión profesional	2,1801	2,3750	2,2368	2,3019	2,1250	1,9202	2,0878	F(5,477) = 2,3556 (p = 0,0400)
Estrés relacionado con el trabajo	2,8960	3,1477	2,8631	2,8731	2,7648	2,9613	2,9132	F(5,477) = 2,3865 (p = 0,0377)
Manifestaciones cardio-vasculares	1,4864	1,3598	1,7177	1,5158	1,4309	1,4143	1,3812	F(5,477) = 2,7957 (p = 0,0170)

Cuadro 6.1.137

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores con un sentimiento de pérdida por sentirse poco valorados en función de la inversión profesional que han realizado y eso es más visible en Centros con ámbito de influencia en los CEPs de Arucas, LP2, Sur y LP1.

A igual significación encontramos opiniones de profesores que manifiestan estrés relacionado con el trabajo que realizan y que es más notorio en CEPs como Arucas, Telde y LP1.

Con igual significación encontramos opiniones de profesores que dicen tener pocas manifestaciones cardiovasculares y que se asocian a CEPs como el de Arucas, Galdar, Telde y LP1 (cuadro 6.1.137)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Gestión del Tiempo	2,5474	2,5042	2,6257	2,6684	2,2292	1,8983	F(4,478) = 3,9165 (p = 0,0039)
Disciplina y motivación	3,1514	3,1419	3,1238	3,3778	2,7950	2,4183	F(4,478) = 2,6393 (p = 0,0333)

Cuadro 6.1.138

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) se encuentran en profesores con un sentimiento agobio por las prisas en realizar las tareas y la sensación de falta de tiempo, sobre todo en Centros de entre 41 a 80 profesores.

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores con un sentimiento de frustración por los problemas de disciplina y falta de motivación del alumnado, hecho más frecuente en Centros de entre 61 y 80 profesores (cuadro 6.1.138)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Manifestaciones emocionales	2,2095	2,5105	2,1880	2,2737	1,9138	1,6000	F(4,478) = 2,9452 (p = 0,0200)

Cuadro 6.1.139

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores con pocas manifestaciones emocionales de inseguridad o depresión, sobre todo en profesores de entre 31 y 40 años o de más de 51 (cuadro 6.1.139)

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Manifestaciones emocionales	2,2095	2,2981	2,1018	F(1,481) = 4,7756 (p = 0,0295)
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	2,0117	1,8266	F(1,481) = 4,7017 (p = 0,0308)

Cuadro 6.1.140

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores con no muchas manifestaciones emocionales de inseguridad o depresión, pero las que se dan ocurre más en mujeres que en hombres.

A igual significación es de mencionar las pocas manifestaciones de fatiga que se da entre los profesores, pero las que se dan ocurren más en las mujeres (cuadro 6.1.140)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Grado de inversión profesional	2,1801	2,3992	2,0305	F(1,481) = 24,3754 (p = 0,0000)
Manifestaciones conductuales	1,3514	1,4324	1,2962	F(1,481) = 4,1175 (p = 0,0432)
Gestión del tiempo	2,5474	2,7454	2,4122	F(1,481) = 26,9882 (p = 0,0000)
Disciplina y motivación	3,1514	3,3004	3,0496	F(1,481) = 6,9456 (p = 0,0087)
Manifestaciones emocionales	2,2095	2,4500	2,0453	F(1,481) = 20,4054 (p = 0,0000)
Estrés relacionado con el trabajo	2,8960	3,0068	2,8203	F(1,481) = 10,6714 (p = 0,0012)
Manifestaciones gastro-intestinales	1,4527	1,5917	1,3577	F(1,481) = 10,4319 (p = 0,0013)
Manifestaciones cardio-vasculares	1,4864	1,6104	1,4017	F(1,481) = 9,3186 (p = 0,0024)
Manifestaciones de fatiga	1,9282	2,2020	1,7411	F(1,481) = 29,8614 (p = 0,0000)
Distrés-angustia	2,7429	2,9633	2,5923	F(1,481) = 19,7390 (p = 0,0000)

Cuadro 6.1.141

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) se encuentran en profesores que consideran que la inversión profesional no ha sido elevada y dicen no haber manifestado el último año alteraciones físicas o psíquicas.

Lo mismo sucede con los profesores que dicen no haber tenido manifestaciones conductuales y por tanto tampoco alteración alguna en el último año.

En cambio los que se ven agobiados por el tiempo y la falta del mismo dicen haber tenido el último año alteraciones de tipo físico o psíquico.

Respecto a los que sienten frustrados por la indisciplina y la falta de motivación de los alumnos también manifiestan haber tenido alteraciones de tipo físico o psíquico en el último año.

A igual significación encontramos profesores que dicen haber tenido estrés relacionado con el trabajo y que al mismo tiempo han tenido alteraciones en el último año.

Los profesores que han tenido pocas manifestaciones de tipo gastrointestinal, cardiovasculares o de fatiga, no han tenido alteraciones en el último año.

En cambio los profesores que dicen haber padecido distrés o angustia por motivos del trabajo sí dicen haber tenido alteraciones de tipo físico o psíquico en el último año (cuadro 6.1.141)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Grado de Inversión Profesional	2,1801	1,8056	1,9752	2,4435	2,1658	2,6197	2,2708	F(5,477) = 13,3815 (p = 0,0000)
Gestión del tiempo	2,5474	2,3720	2,5034	2,6981	2,3937	2,7509	2,8304	F(5,477) = 5,1200 (p = 0,0001)
Disciplina y motivación	3,1514	2,7116	2,9397	3,3065	2,9804	3,7907	3,6183	F(5,477) = 15,194 (p = 0,0000)
Manifestaciones emocionales	2,2095	1,9578	2,0545	2,4516	2,0913	2,5085	2,5917	F(5,477) = 5,4745 (p = 0,0001)
Estrés relacionado con el trabajo	2,8960	2,7781	2,7909	3,0753	2,9096	3,0036	2,9308	F(5,477) = 3,0119 (p = 0,0111)
Manifestaciones cardío-vasculares	1,4864	1,4091	1,3964	1,6424	1,3530	1,6968	1,5142	F(5,477) = 3,2693 (p = 0,0066)
Manifestaciones de fatiga	1,9282	1,6878	1,7686	2,1790	1,7750	2,2085	2,4750	F(5,477) = 6,9922 (p = 0,0000)
Distrés	2,7429	2,4867	2,5521	3,0258	2,7848	2,9702	2,8833	F(5,477) = 5,1367 (p = 0,0001)

Cuadro 6.1.142

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) se encuentran en profesores que consideran que la inversión profesional ha sido ligeramente elevada y dicen encontrarse “escépticos”, “descontentos”, “quemados” y “críticos”.

En cambio los que se ven agobiados por el tiempo y la falta del mismo dicen “quemados”, “descontentos” y “escépticos”.

Respecto a los que sienten frustrados por la indisciplina y la falta de motivación de los alumnos también manifiestan sentirse “descontentos”, “quemados” y “escépticos”.

A igual significación encontramos profesores que dicen haber tenido estrés relacionado con el trabajo y que al mismo tiempo se encuentran “escépticos”, “descontentos” y “quemados”.

En cambio los profesores que dicen haber padecido distrés o angustia por motivos del trabajo dicen encontrarse “escépticos”, “descontentos” y “quemados” (cuadro 6.1.142)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Estrés relacionado con el trabajo	2,8960	3,0842	2,8646	F(1,481) = 7,4590 (p = 0,0066)
Distrés	2,7429	2,9739	2,7043	F(1,481) = 5,1396 (p = 0,0240)

Cuadro 6.1.143

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) se encuentran en profesores que dicen haber tenido estrés relacionado con el trabajo y que al mismo tiempo, ocupan cargo en el Centro.

Respecto a valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en los profesores que dicen haber padecido distrés o angustia por motivos del trabajo al mismo tiempo también ocupan cargo (cuadro 6.1.143)

2.1.4.3.1.10.-ESCALA MASLACH DE BURNOUT (BU)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Cansancio emocional	3,2975	3,1383	3,1669	3,2768	3,5002	F(3,479) = 2,7323 (p = 0,0436)

Cuadro 6.1.144

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores que dicen haber tenido “cansancio emocional” y que son los que imparten en la ESO y el Bachillerato de manera simultánea (cuadro 6.1.144)

Factor	Medias según Categoría Profesional					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Func.	Inter.	Sust.	Laboral	
Cansancio emocional	3,2975	3,2741	3,7311	3,1489	2,4800	F(3,479) = 2,9360 (p = 0,0333)
Despersonalización	5,4769	5,5328	5,1713	5,3413	5,4600	F(3,479) = 2,8901 (p = 0,0354)

Cuadro 6.1.145

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores que dicen haber tenido cansancio emocional y que es más manifiesto en los Interinos.

A misma significación destacar los profesores que dicen haber padecido rasgos de despersonalización y de forma más elevada en los Funcionarios y Laborales (cuadro 6.1.145)

Factor	Medias según si ocupa Cargo			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Falta de realización personal	5,4769	5,6799	5,4431	F(1,481) = 4,4696 (p = 0,0352)

Cuadro 6.1.146

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) se encuentran en profesores que dicen haber tenido falta de realización personal y que es más manifiesto en los que ocupan cargo (cuadro 6.1.146)

2.1.4.3.1.- ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE FACTORES DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 1

Con el procedimiento de Correlaciones bivariadas para las variables cuantitativas, normalmente distribuidas hemos calculado el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación. Las correlaciones miden cómo están relacionadas las variables.

El coeficiente de correlación de Pearson es una medida de asociación lineal. Dos variables pueden estar perfectamente relacionadas, pero si la relación no es lineal, el coeficiente de correlación de Pearson no será un estadístico adecuado para medir su asociación.

Los coeficientes de correlación pueden estar entre -1 (una relación negativa perfecta) y $+1$ (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal.

Prueba de significación. Como no conocíamos de antemano la dirección de la asociación hemos seleccionado Bilateral.

Marcar las correlaciones significativas. Los coeficientes de correlación significativos al nivel $0,05$ se identifican por medio de un solo asterisco y los significativos al nivel $0,01$ se identifican con dos asteriscos.

A la hora de su interpretación hemos optado, dada la cantidad de relaciones factoriales, por mencionar las correlaciones significativas a nivel de 0.01 .

2.1.4.3.1.1.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Características de la Tarea (FTRAE)

	Media	Desviación típica	N
Impredecibilidad	3,9658	,84932	483
Significado de la Tarea	3,8903	1,15517	483
Impacto de la Tarea	3,9213	1,00930	483
Control del ritmo	3,8996	,74550	483
Feedback de la tarea	3,5424	1,09874	483
Terminación de las tareas	3,5259	1,01690	483
Habilidades requeridas	2,5921	,58800	483
Adecuación al entrenamiento	2,7723	,38770	483
Claridad de rol	3,7371	,97010	483
Variedad	3,4255	,73349	483
Conocimiento de resultados	4,1998	,78096	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Impredecible	Correlación de Pearson	,008	,016	,102(*)	,074	,153(**)	,037	,058	,013
	Sig. (bilateral)	,867	,722	,025	,106	,001	,422	,199	,779
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Significado de la Tarea	Correlación de Pearson	,125(**)	,118(**)	,043	,008	,086	,114(*)	,045	,126(**)
	Sig. (bilateral)	,006	,010	,345	,865	,059	,013	,329	,005
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Impacto de la Tarea	Correlación de Pearson	,261(**)	,204(**)	-,058	-,151(**)	,172(**)	,125(**)	,178(**)	,087
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,200	,001	,000	,006	,000	,056
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Control del ritmo	Correlación de Pearson	,180(**)	,116(*)	-,116(*)	-,153(**)	,158(**)	,139(**)	,131(**)	,140(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,010	,010	,001	,000	,002	,004	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Feedback de la tarea	Correlación de Pearson	,118(**)	,091(*)	-,031	-,098(*)	,071	,060	,044	,045
	Sig. (bilateral)	,010	,045	,502	,031	,118	,185	,334	,323
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Terminación de las tareas	Correlación de Pearson	,102(*)	,179(**)	-,057	-,028	,079	,103(*)	,148(**)	,182(**)
	Sig. (bilateral)	,024	,000	,212	,533	,085	,023	,001	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Habilidades requeridas	Correlación de Pearson	-,041	-,003	,024	,043	,003	-,035	-,084	,057
	Sig. (bilateral)	,367	,944	,601	,351	,945	,449	,066	,214
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Adecuación al entrenamiento	Correlación de Pearson	,066	,149(**)	-,040	-,012	,139(**)	,037	,089	,028
	Sig. (bilateral)	,146	,001	,386	,787	,002	,417	,050	,533
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Claridad de rol	Correlación de Pearson	,161(**)	,133(**)	,039	-,024	,080	,158(**)	,097(*)	,087
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,387	,604	,080	,001	,034	,056
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Variedad	Correlación de Pearson	-,014	,038	,185(**)	,026	,060	,007	-,028	,092(*)
	Sig. (bilateral)	,754	,408	,000	,563	,190	,879	,546	,044
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Conocimiento de resultados	Correlación de Pearson	,124(**)	,104(*)	,024	-,055	,139(**)	,124(**)	,182(**)	,107(*)
	Sig. (bilateral)	,006	,022	,592	,225	,002	,006	,000	,018
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.58

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.58 podemos observar que existen correlaciones que obtienen valores positivos entre los factores de **Satisfacción en el Trabajo** con Significado de la tarea, Control del ritmo, Feed-back de la tarea, Claridad de rol y Conocimiento de resultados ($r = .118 - r = .180$) y todas ($p < .01$), pero destacando entre todas la relación de Satisfacción de la Tarea con el **Impacto de la Tarea** ($r = .261, p < .01$)

También es manifiesta la correlación positiva entre **Involucración en el Puesto** y Significado de la Tarea, Terminación de la Tarea, Adecuación al entrenamiento y Claridad de rol ($r = .118$ a $r = .179$) y todas ($p < .01$), pero se destaca la relación entre Involucración en el Puesto con el **Impacto de la Tarea** ($r = .204, p < .01$)

Del mismo modo hemos encontrado una correlación positiva entre **Intención de abandono** y **Variedad de la Tarea** ($r = .185, p < .01$)

También existen correlaciones positivas entre **Rotaciones Internas**, Impacto de la Tarea y Control del ritmo ($r = .151$ y $r = .153$) respectivamente ($p < .01$)

La **Motivación Interna** correlaciona positivamente también con Impredecible, Control del ritmo, Adecuación al entrenamiento y Conocimiento de resultados ($r = .139 - r = .158$) ($p < .01$). Pero destaca por encima de ellas el **Impacto de la Tarea** ($r = .172$)

El **Esfuerzo** dedicado correlaciona positivamente y destaca con la **Claridad de rol** ($r = .158, p < .01$) y la **Calidad de la Tarea** con el **Conocimiento de los Resultados** que se tenga ($r = .182, p < .01$).

Igual correlación positiva ($r = .182, p < .01$) encontramos entre la **Identificación con la Organización** y la **Terminación de las Tareas**.

Es decir, los individuos se sienten más satisfechos e involucrados y con motivación interna en las tareas realizadas en el trabajo en la medida en que consideran que tiene un impacto en el Centro en general y su clase en particular. Del mismo modo existe poca intención de abandono cuando las tareas realizadas son variadas. También se puede decir que hay más

esfuerzo en lo que se realiza cuando hay claridad de rol respecto a lo que se debe hacer y que para una buena calidad de las tareas realizadas es importante que los profesores conozcan los resultados de lo que realizan en su trabajo.

2.1.4.3.1.2.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Intención de Abandono (FABAN)

	Media	Desviación típica	N
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	2,2195	1,22959	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	2,5735	1,58058	483
Dejar la profesión en 1 año	1,6573	,85886	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	2,4203	1,50909	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	1,9979	,97372	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Correlación de Pearson	,029	,056	,121(**)	,044	-,038	,037	,038	-,023
	Sig. (bilateral)	,532	,223	,008	,335	,410	,414	,409	,619
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Correlación de Pearson	-,029	,026	-,034	,088	-,028	,073	,039	,020
	Sig. (bilateral)	,532	,575	,451	,053	,545	,111	,390	,667
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Dejar la	Correlación de	-,038	,005	-,012	,040	-,063	,027	,054	,038

profesión en 1 año	Pearson								
	Sig. (bilateral)	,407	,918	,796	,375	,168	,548	,235	,401
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Correlación de Pearson	,007	,001	-,030	,059	-,061	,072	,099(*)	,052
	Sig. (bilateral)	,876	,979	,508	,197	,181	,116	,030	,259
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	Correlación de Pearson	-,013	-,055	,010	,070	-,035	-,049	,014	,012
	Sig. (bilateral)	,776	,224	,823	,123	,441	,286	,753	,794
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.59

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.59 podemos observar que existe una correlación que obtiene valor positivo entre los factores de **Intención de Abandono y Abandonar el puesto en 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio** ($r = .121, p < .01$)

2.1.4.3.1.3.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Características de la Tarea en el Trabajo (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	-,010	,033	,098(*)	,017	,154(**)	,071	,101(*)	,046
	Sig. (bilateral)	,832	,464	,030	,709	,001	,117	,026	,310
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	,056	-,016	-,118(**)	-,075	,015	-,046	-,059	-,037
	Sig. (bilateral)	,216	,720	,009	,099	,746	,311	,196	,423
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	,030	,010	,049	,005	,018	,067	,032	,046
	Sig. (bilateral)	,509	,831	,283	,918	,691	,144	,487	,317
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.60

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.60 podemos observar que existe una correlación que obtiene valor positivo entre los factores de **Motivación Interna y Agobio en el Trabajo** ($r = .154, p < .01$)

Y aparece una correlación con valor negativo entre la **Intención de Abandono** y las **Tareas bien definidas** ($r = -.118, p < .01$)

2.1.4.3.1.4.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	-,079	,046	,032	,029	-,034	-,043	-,010	,035
	Sig. (bilateral)	,083	,314	,481	,527	,453	,348	,828	,438
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	-,037	,031	,047	-,005	-,063	,013	-,009	,012
	Sig. (bilateral)	,420	,500	,298	,917	,165	,772	,843	,792
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	-,111(*)	,003	,113(*)	,019	-,074	,004	-,020	,059
	Sig.	,015	,943	,013	,676	,102	,929	,655	,199

	(bilateral) N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson	-,017	,002	,026	,005	-,018	-,007	,037	,061	
	Sig. (bilateral)	,706	,958	,568	,915	,687	,881	,421	,182	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson	-,030	,040	,089	-,023	-,045	,024	-,020	,075	
	Sig. (bilateral)	,512	,383	,051	,607	,321	,596	,662	,101	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson	-,024	,057	,078	,041	-,030	-,037	,007	,023	
	Sig. (bilateral)	,602	,211	,085	,369	,507	,420	,885	,617	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson	-,055	-,001	,103(*)	-,038	-,071	,009	-,056	,026	
	Sig. (bilateral)	,226	,985	,023	,405	,122	,839	,223	,566	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson	-,018	,026	,031	-,025	-,078	-,010	-,052	,013	
	Sig. (bilateral)	,689	,564	,501	,587	,086	,825	,250	,769	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson	-,096(*)	,019	,135(**)	,018	-,060	,038	-,060	,043	
	Sig. (bilateral)	,035	,684	,003	,690	,186	,411	,192	,341	
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Distrés-angustia profesional	Correlación	-,112(*)	-,014	,034	,071	-,013	-,017	-,025	,026	

	de Pearson								
	Sig. (bilateral)	,014	,754	,453	,118	,770	,710	,583	,576
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.61

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.61 podemos observar que existe una correlación positiva entre los factores de **Intención de Abandono** y **Manifestaciones de Fatiga** ($r = .135, p < .01$)

2.1.4.3.1.5.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Burnout (FBUR)

	Media	Desviación típica	N
Cansancio Emocional	3,2977	1,16878	483
Despersonalización	1,9752	,83396	483
Realización Personal	5,4746	,86419	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	-,344(**)	-,160(**)	,357(**)	,311(**)	-,055	-,075	-,072	-,052
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,224	,102	,112	,251
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Despersonalización	Correlación de Pearson	-,244(**)	-,181(**)	,267(**)	,266(**)	-,125(**)	-,170(**)	-,044	-,098(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,006	,000	,334	,031
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Realización Personal	Correlación de Pearson	,252(**)	,280(**)	-,179(**)	-,221(**)	,162(**)	,227(**)	,176(**)	,272(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.62

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.62 podemos observar que existen correlaciones que obtienen valores positivos entre casi todos los factores de **Intención de Abandono, Rotaciones Internas** con **Cansancio Emocional y Despersonalización**.

Y correlaciones negativas entre **Satisfacción en el trabajo, Involucración en el puesto** con Cansancio emocional y Despersonalización.

Entre las positivas destacamos las correlaciones entre **Intención de Abandono** con **Cansancio Emocional** ($r = .357$), **Rotación Interna** con **Cansancio Emocional** ($r = .311$).

Entre las negativas destacamos Satisfacción en el Trabajo con Cansancio Emocional ($r = -.344$) y Despersonalización ($r = -.244$).

Todas las correlaciones nombradas son ($p < .01$) de significación.

2.1.4.3.1.6.- Correlaciones entre las escalas Características de la Tarea (FTRAE) con Escala de Burnout (FBUR)

	Media	Desviación típica	N
Cansancio Emocional	3,2977	1,16878	483
Despersonalización	1,9752	,83396	483
Realización Personal	5,4746	,86419	483

		Impredecibilidad	Significado de la Tarea	Impacto de la Tarea	Control del ritmo	Feedback de la tarea	Terminación de las tareas	Habilidades requeridas	Adecuación al entrenamiento	Claridad de rol	Variedad	Conocimiento de resultados
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	,217(**)	-,015	-,211(**)	-,171(**)	-,060	-,024	,153(**)	-,050	-,190(**)	,055	-,063
	Sig. (bilateral)	,000	,742	,000	,000	,187	,597	,001	,275	,000	,224	,168
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Despersonalización	Correlación de Pearson	,141(**)	-,070	-,203(**)	-,142(**)	-,062	,016	,097(*)	-,020	-,153(**)	,015	-,092(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,127	,000	,002	,175	,727	,032	,659	,001	,743	,043
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Realización Personal	Correlación de Pearson	-,096(*)	,129(**)	,228(**)	,192(**)	,146(**)	,135(**)	-,020	,088	,175(**)	-,001	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,035	,005	,000	,000	,001	,003	,663	,053	,000	,987	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.63

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.63 podemos observar que existen correlaciones que obtienen valores positivos entre los factores de **Tareas Impredecibles** con **Cansancio Emocional** y **Despersonalización** ($r = .217$ y $r = .141$) respectivamente ($p < .01$).

También es manifiesta la correlación positiva entre **Cansancio Emocional y Despersonalización** ($r = .153$) ($p < .01$) y **con las Habilidades requeridas** ($r = .097$) ($p < .05$).

Pero encontramos existen correlaciones negativas entre **Cansancio Emocional y Despersonalización con Impacto de la Tarea** ($r = -.211$ y $r = -.203$) respectivamente ($p < .01$). También son negativas las correlaciones entre **Cansancio Emocional y Despersonalización con el Control del ritmo de Trabajo** ($r = -.171$ y $r = -.142$) respectivamente ($p < .01$).

Y por último a destacar, las correlaciones negativas entre **Cansancio Emocional y Despersonalización con la Claridad de Rol** ($r = -.190$ y $r = -.153$) respectivamente ($p < .01$).

2.1.4.3.1.7.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT)) con Implicaciones del diseño del Puesto de trabajo (FTRABAJ)

	Media	Desviación típica	N
Autonomía	3,8923	,81785	483
Desafío	3,3944	,58223	483
Sobrecarga de rol	3,1682	,68678	483
Adecuación al entrenamiento	3,7536	1,06790	483
Conflicto de rol	2,5497	,85978	483
Responsabilidad	4,1025	,66815	483
Claridad de rol	4,1491	,68364	483
Conocimiento de resultados	1,6584	,77384	483
Significatividad	2,9964	,00976	483
Índice de calidad de la tarea	4,0269	,68346	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Autonomía	Correlación de Pearson	-,195(**)	,120(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,008
	N	483	483
Desafío	Correlación de Pearson	,031	-,077
	Sig. (bilateral)	,499	,090
	N	483	483
Sobrecarga de rol	Correlación de Pearson	,092(*)	-,095(*)
	Sig. (bilateral)	,043	,036
	N	483	483

Adecuación al entrenamiento	Correlación de Pearson	-,123(**)	,091(*)
	Sig. (bilateral)	,007	,045
	N	483	483
Conflicto de rol	Correlación de Pearson	,053	-,102(*)
	Sig. (bilateral)	,245	,025
	N	483	483
Responsabilidad	Correlación de Pearson	-,122(**)	,122(**)
	Sig. (bilateral)	,007	,007
	N	483	483
Claridad de rol	Correlación de Pearson	-,158(**)	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Conocimiento de resultados	Correlación de Pearson	,136(**)	-,185(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,000
	N	483	483
Significatividad	Correlación de Pearson	-,226(**)	,197(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Índice de calidad de la tarea	Correlación de Pearson	-,292(**)	,287(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.64

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.64 podemos observar que correlaciona positivamente el **Disfrute en el Trabajo** con el grado de **Autonomía, Adecuación del entrenamiento, Responsabilidad, Claridad de Rol, Significatividad** y con el **Índice de Calidad de la Tarea**. A destacar tenemos **Disfrute con Índice de Calidad de la Tarea** ($r = .287$) y **Disfrute con Significatividad** ($r = .197$) ($p < .01$)

Las correlaciones que obtienen valores negativos se dan entre **Disgusto con el Trabajo y el resto de variables del Puesto**. Hemos de destacar el **Disgusto con el Trabajo** con el **índice de Calidad de la Tarea** ($r = -.292$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.8.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT)) con la Escala de Autoconfianza (FCOMPA)

	Media	Desviación típica	N
Comparación con compañero/s	2,5279	,44910	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Comparación con compañero/s	Correlación de Pearson	-,239(**)	,153(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001
	N	483	483

Tabla 6.1.65

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.65 podemos observar que correlaciona positivamente el **Disfrute en el Trabajo** con la **Comparación entre compañeros** ($r = .153$) y negativamente la **Desilusión en el Trabajo** con la **Comparación** con los compañeros ($r = -.239$ ($p < .01$))

2.1.4.3.1.9.- Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT)) con Intención de Abandono (FABAN)

	Media	Desviación típica	N
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	2,2195	1,22959	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	2,5735	1,58058	483
Dejar la profesión en 1 año	1,6573	,85886	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	2,4203	1,50909	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	1,9979	,97372	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Correlación de Pearson	,279(**)	-,340(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Correlación de Pearson	,263(**)	-,270(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Dejar la profesión en 1 año	Correlación de Pearson	,310(**)	-,335(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Correlación de Pearson	,382(**)	-,415(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	Correlación de Pearson	,294(**)	-,322(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.66

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.66 podemos observar que todas las correlaciones son positivas entre los factores de **Disgusto con el Trabajo** y los de **Intención de Abandono**. A destacar **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera** y **Dejar la profesión en 1 año** con **Disfrute** ($r = .382$ y $r = .310$) respectivamente ($p < .01$).

El resto de correlaciones son negativas entre **Disfrute con el trabajo** y los factores de **Intención de Abandono**. A destacar las correlaciones entre **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera**, **Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio** ($r = -.415$ y $r = -.340$) respectivamente ($p < .01$).

2.1.4.3.1.10.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT)) con Características del Puesto (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	,134(**)	-,109(*)
	Sig. (bilateral)	,003	,016
	N	483	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	-,337(**)	,304(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	,076	-,127(**)
	Sig. (bilateral)	,096	,005
	N	483	483

Tabla 6.1.67

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.67 se puede observar correlaciones positivas entre los factores de **Disgusto con el Trabajo** y los de **Agobio y Disfrute con el Trabajo con Tareas bien definidas** ($r = .134$ y $r = .304$) respectivamente ($p < .01$).

Respecto a las correlaciones negativas, encontramos las de **Disfrute con Tareas bien definidas y Desilusión en el trabajo con Afectar a otros** ($r = -.337$ y $r = -.127$) respectivamente ($p < .01$).

2.1.4.3.1.11.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT)) con Características del Supervisor-Jefe de Estudios (FJE)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,8544	,72000	483
Control del trabajo	4,3275	,65509	483
Definición de objetivos	4,1856	,78441	483
Resolución de problemas	3,9462	,86615	483
Relaciones con los subordinados	3,7726	,54372	483
Sesgos-discriminación	1,7246	,79008	483
Consideración	3,9883	,87396	483
Participación	4,1584	,96207	483
Centralización de las decisiones	1,8437	1,00975	483
Competencia global	4,5052	,74877	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,163(**)	,146(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001
	N	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,152(**)	,168(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,162(**)	,204(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000

	N	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,158(**)	,184(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,154(**)	,164(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,099(*)	-,134(**)
	Sig. (bilateral)	,029	,003
	N	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,152(**)	,152(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,156(**)	,157(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,128(**)	-,156(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,001
	N	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,111(*)	,111(*)
	Sig. (bilateral)	,015	,015
	N	483	483

Tabla 6.1.68

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.68 se puede observar correlaciones negativas entre los factores de **Desilusión con el Trabajo** y los de **Supervisión del Jefe de Estudios**. Sólo es positiva cuando se correlaciona **Desilusión** con que el **Supervisor Discrimina o que Centraliza las decisiones**

Respecto a las correlaciones positivas, encontramos las de **Disfrute con el trabajo con las de Supervisión del Jefe de Estudios**. Sólo resulta negativa cuando el **Disgusto** viene correlacionado con el grado de **Centralización de las Decisiones**.

2.1.4.3.1.12.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Disgusto por el trabajo	Disfrute con el trabajo
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	,312(**)	-,401(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	,126(**)	-,154(**)
	Sig. (bilateral)	,006	,001
	N	483	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	,180(**)	-,193(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000

	N	483	483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson	,313(**)	-,306(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson	,214(**)	-,265(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson	,119(**)	-,117(**)
	Sig. (bilateral)	,009	,010
	N	483	483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson	,086	-,123(**)
	Sig. (bilateral)	,060	,007
	N	483	483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson	,089	-,098(*)
	Sig. (bilateral)	,051	,032
	N	483	483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson	,192(**)	-,232(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson	,195(**)	-,250(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.69

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.69 se puede observar correlaciones negativas entre casi todos los factores de **Disfrute con el Trabajo** y los de la **Escala de Estrés**. Destacar el **Grado de inversión profesional** que se considera realizado y el nivel de **Disciplina y motivación del alumnado** respectivamente ($r = -.401$ y $r = -.306$) ($p < .01$).

Sólo es positiva cuando se correlaciona **Disgusto** con el resto de los factores de **la Escala de Estrés**. Destacamos el **Grado de inversión profesional** realizado ($r = .312$) y la **Disciplina y motivación que tengan los alumnos** ($r = .313$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.13.-Correlaciones entre las escalas de Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con Intención de Abandono (FABAN)

	Media	Desviación típica	N
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	2,2195	1,22959	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	2,5735	1,58058	483
Dejar la profesión en 1 año	1,6573	,85886	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	2,4203	1,50909	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	1,9979	,97372	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Correlación de Pearson	-,116(*)	,086	,042	-,020	,112(*)	-,097(*)	-,156(**)	,120(**)	-,121(**)	-,112(*)
	Sig. (bilateral)	,011	,060	,353	,655	,014	,033	,001	,008	,008	,014
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Correlación de Pearson	-,095(*)	,073	,074	-,114(*)	,142(**)	-,107(*)	-,152(**)	,127(**)	-,068	-,086
	Sig. (bilateral)	,037	,111	,102	,012	,002	,019	,001	,005	,138	,058
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Dejar la profesión en 1 año	Correlación de Pearson	-,088	,037	-,011	-,048	,079	-,111(*)	-,086	,023	-,099(*)	-,169(**)

	Sig. (bilateral) N	,053 483	,412 483	,804 483	,291 483	,084 483	,014 483	,059 483	,610 483	,029 483	,000 483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Correlación de Pearson	-,105(*)	,044	,031	,013	,138(**)	-,177(**)	-,055	,082	-,125(**)	-,198(**)
	Sig. (bilateral) N	,021 483	,340 483	,498 483	,777 483	,002 483	,000 483	,229 483	,071 483	,006 483	,000 483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	Correlación de Pearson	-,097(*)	,042	-,020	-,012	,071	-,158(**)	-,101(*)	,068	-,073	-,106(*)
	Sig. (bilateral) N	,034 483	,360 483	,655 483	,785 483	,120 483	,001 483	,027 483	,136 483	,110 483	,020 483

Tabla 6.1.70

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.70 se puede observar correlaciones positivas entre **Conflicto de Rol** y **Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año** y/o **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera** ($r = .142$ y $r = .138$) respectivamente ($p < .01$).

También existe correlación positiva entre **Conocimiento de resultados** y **Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio** y **Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año** ($r = .120$ y $r = .127$) respectivamente ($p < .01$).

Las correlaciones negativas se dan entre factores de **Responsabilidad** y **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera** y **Dejar definitivamente el centro en 1 año** ($r = -.177$ y $r = -.158$) respectivamente ($p < .01$).

También existe correlaciones negativas entre factores de **Claridad de Rol** y **Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio** y **Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año** ($r = -.156$ y $r = -.152$) respectivamente ($p < .01$).

Las últimas correlaciones negativas se encuentran, en primer lugar, entre los factores de **Significatividad del Puesto** y **Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio** y **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera** ($r = -.121$ y $r = -.25$) respectivamente ($p < .01$). Y luego las que correlacionan Índice de calidad de la Tarea con **Dejar la profesión en 1 año** y **Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera** ($r = -.169$ y $r = -.198$) respectivamente ($p < .01$).

2.1.4.3.1.14.-Correlaciones entre las escalas de Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con Características del Puesto (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	-,088	,173(**)	,520(**)	-,134(**)	,186(**)	-,019	-,149(**)	,152(**)	-,019	,071
	Sig. (bilateral)	,052	,000	,000	,003	,000	,674	,001	,001	,685	,118
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	,242(**)	-,140(**)	-,140(**)	,254(**)	-,267(**)	,191(**)	,479(**)	-,220(**)	,091(*)	,062
	Sig. (bilateral)	,000	,002	,002	,000	,000	,000	,000	,000	,045	,177
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	-,013	,147(**)	,168(**)	-,037	,387(**)	-,003	-,169(**)	,103(*)	,013	,063
	Sig. (bilateral)	,772	,001	,000	,416	,000	,948	,000	,024	,772	,166
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.71

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.71 se pueden observar muchas correlaciones tanto positivas como negativas entre estas dos escalas.

Entre **las positivas destacamos la Claridad de Rol con las Tareas que están bien definidas** ($r = .479$) y la **Sobrecarga de rol con el Agobio en el trabajo** ($r = .520$) respectivamente ($p < .01$). También se podría destacar **Conflicto de rol con Afectar a otros** ($r = .387$) ($p < .01$)

Entre las correlaciones negativas destacamos el **Conflicto de rol con Tareas bien definidas** ($r = -.267$) y **Conocimiento de resultados con Tareas bien definidas** ($r = -.220$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.15.-Correlaciones entre las escalas de Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con Características del Supervisor – Jefe de Estudios (FJE)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,8544	,72000	483
Control del trabajo	4,3275	,65509	483
Definición de objetivos	4,1856	,78441	483
Resolución de problemas	3,9462	,86615	483
Relaciones con los subordinados	3,7726	,54372	483
Sesgos-discriminación	1,7246	,79008	483
Consideración	3,9883	,87396	483
Participación	4,1584	,96207	483
Centralización de las decisiones	1,8437	1,00975	483
Competencia global	4,5052	,74877	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	,009	,003	,025	,189(**)	,032	,102(*)	,177(**)	-,047	,023	,160(**)
	Sig. (bilateral)	,851	,946	,584	,000	,478	,025	,000	,300	,620	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	,107(*)	-,028	-,050	,156(**)	-,028	,139(**)	,214(**)	-,103(*)	,080	,170(**)
	Sig. (bilateral)	,019	,545	,271	,001	,533	,002	,000	,024	,080	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	,078	-,094(*)	-,078	,187(**)	-,065	,122(**)	,192(**)	-,140(**)	,066	,100(*)
	Sig. (bilateral)	,086	,040	,086	,000	,154	,007	,000	,002	,148	,029
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	,102(*)	,001	,028	,155(**)	-,021	,088	,155(**)	-,097(*)	,065	,131(**)
	Sig. (bilateral)										

	Sig. (bilateral) N	,024 483	,976 483	,537 483	,001 483	,638 483	,055 483	,001 483	,033 483	,152 483	,004 483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	,101(*)	-,055	,059	,139(**)	-,045	,103(*)	,172(**)	-,089	,078	,088
	Sig. (bilateral) N	,027 483	,229 483	,195 483	,002 483	,320 483	,024 483	,000 483	,051 483	,086 483	,054 483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	-,066	,041	,108(*)	-,106(*)	,165(**)	-,104(*)	-,176(**)	,143(**)	-,028	-,079
	Sig. (bilateral) N	,147 483	,367 483	,018 483	,019 483	,000 483	,023 483	,000 483	,002 483	,539 483	,081 483
Consideración	Correlación de Pearson	,102(*)	-,002	,058	,138(**)	-,049	,107(*)	,162(**)	-,059	,047	,088
	Sig. (bilateral) N	,025 483	,963 483	,206 483	,002 483	,281 483	,018 483	,000 483	,195 483	,299 483	,054 483
Participación	Correlación de Pearson	,091(*)	-,025	-,060	,183(**)	-,025	,096(*)	,138(**)	-,096(*)	,048	,117(*)
	Sig. (bilateral) N	,046 483	,588 483	,190 483	,000 483	,590 483	,035 483	,002 483	,035 483	,296 483	,010 483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	-,019	,028	,064	-,084	,088	-,072	-,093(*)	,070	-,007	-,106(*)
	Sig. (bilateral) N	,684 483	,535 483	,158 483	,065 483	,054 483	,116 483	,041 483	,127 483	,883 483	,020 483
Competencia global	Correlación de Pearson	,106(*)	-,016	-,018	,143(**)	-,023	,141(**)	,202(**)	-,083	,075	,125(**)
	Sig. (bilateral) N	,020 483	,729 483	,699 483	,002 483	,615 483	,002 483	,000 483	,069 483	,100 483	,006 483

Tabla 6.1.72

En la tabla 6.1.72 se puede observar correlaciones positivas entre el factor de **Adecuación en el entrenamiento** con casi todos los factores de la escala de **Supervisor – Jefe de Estudios**, entre ($r = .138$ y $r = .189$) ($p < .01$).

También podríamos destacar en general la correlación positiva entre **Claridad de Rol** y casi todos los factores de la **Escala del Supervisor-Jefe de Estudios** salvo en el factor de **Discriminación** ($r = -.176$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.16.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto de Trabajo (FDESP) con Intención de Abandono (FABAN)

	Media	Desviación típica	N
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	2,2195	1,22959	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	2,5735	1,58058	483
Dejar la profesión en 1 año	1,6573	,85886	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	2,4203	1,50909	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	1,9979	,97372	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Correlación de Pearson	-,122(**)
	Sig. (bilateral)	,007
	N	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Correlación de Pearson	-,142(**)
	Sig. (bilateral)	,002
	N	483
Dejar la profesión en 1 año	Correlación de Pearson	-,145(**)
	Sig. (bilateral)	,001
	N	483

Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Correlación de Pearson	-,217(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	Correlación de Pearson	-,166(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Tabla 6.1.73

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.73 se puede observar correlaciones negativas entre los factores de **Implicación en el Trabajo** con los factores de **Intención de Abandono** (Entre $r = -.122$ y $r = -.217$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.17.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto de Trabajo (FDESP) con Características de Puesto (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	-,031
	Sig. (bilateral)	,502
	N	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	,210(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	-,025
	Sig. (bilateral)	,581
	N	483

Tabla 6.1.74

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.74 se puede observar una correlación positiva entre el factor de **Implicación en el trabajo** con el factor de **Tareas bien definidas** ($r = .210$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.18.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto de Trabajo (FDESP) con Características del Supervisor – Jefe de Estudios (FJE)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,8544	,72000	483
Control del trabajo	4,3275	,65509	483
Definición de objetivos	4,1856	,78441	483
Resolución de problemas	3,9462	,86615	483
Relaciones con los subordinados	3,7726	,54372	483
Sesgos-discriminación	1,7246	,79008	483
Consideración	3,9883	,87396	483
Participación	4,1584	,96207	483
Centralización de las decisiones	1,8437	1,00975	483
Competencia global	4,5052	,74877	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	,186(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	,222(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	,215(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Resolución de problemas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,206(**) ,000 483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,193(**) ,000 483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,082 ,072 483
Consideración	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,204(**) ,000 483
Participación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,224(**) ,000 483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,116(*) ,011 483
Competencia global	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,142(**) ,002 483

Tabla 6.1.75

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.75 se puede observar una correlación positiva entre casi todos los factores de la escala del Supervisor con el factor de **Implicación en el trabajo**. Entre ($r = .142$ y $r = .224$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.19.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto de Trabajo (FDESP) con la Escala de Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	-,235(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,110(*) ,016 483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,121(**) ,008 483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,219(**) ,000 483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,156(**) ,001 483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,038 ,401 483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,083 ,069 483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,095(*) ,037 483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,121(**) ,008

	N	483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson	-,106(*)
	Sig. (bilateral)	,020
	N	483

Tabla 6.1.76

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.76 se puede observar correlaciones negativas entre **Implicación en el trabajo** y ciertas causas y manifestaciones de Estrés. Por ejemplo ($r = -.235$) con el **Grado de Inversión profesional**, ($r = -.219$) con la **Disciplina y motivación del alumno** como causa. Todas con ($p < .01$).

2.1.4.3.1.20.-Correlaciones entre las escalas de Intención de abandono (FABAN) con la Escala de Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Dejar la profesión en 1 año	Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Dejar definitivamente el centro en 1 año
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	-,008	,034	,060	,042	,029
	Sig. (bilateral)	,855	,459	,186	,359	,521
	N	483	483	483	483	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	-,200(**)	-,267(**)	-,238(**)	-,238(**)	-,270(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	483	483	483	483	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	,136(**)	,184(**)	,136(**)	,159(**)	,089(*)
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,003	,000	,050
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.77

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.77 se puede observar correlaciones negativas entre **la Intención de Abandono y Tareas bien definidas**. Entre ($r = -.200$ y $r = -.270$). Todas con ($p < .01$). Las correlaciones positivas se encuentran entre **Intención de Abandono** en general y si el **Trabajo Afecta a otros**. Entre ($r = .136$ y $r = .184$). Todas con ($p < .01$).

2.1.4.3.1.21.-Correlaciones entre las escalas de Intención de abandono (FABAN) con la escala de Características del Supervisor – Jefe de Estudios (FJE)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,8544	,72000	483
Control del trabajo	4,3275	,65509	483
Definición de objetivos	4,1856	,78441	483
Resolución de problemas	3,9462	,86615	483
Relaciones con los subordinados	3,7726	,54372	483
Sesgos-discriminación	1,7246	,79008	483
Consideración	3,9883	,87396	483
Participación	4,1584	,96207	483
Centralización de las decisiones	1,8437	1,00975	483
Competencia global	4,5052	,74877	483

		Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Dejar la profesión en 1 año	Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Dejar definitivamente el centro en 1 año
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,129(**)	-,175(**)	-,186(**)	-,082	-,139(**)
	Sig. (bilateral)	,004	,000	,000	,073	,002
	N	483	483	483	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,086	-,170(**)	-,178(**)	-,147(**)	-,189(**)
	Sig. (bilateral)	,060	,000	,000	,001	,000
	N	483	483	483	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,126(**)	-,228(**)	-,185(**)	-,140(**)	-,181(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,000	,002	,000
	N	483	483	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,100(*)	-,185(**)	-,138(**)	-,102(*)	-,208(**)

	Sig. (bilateral)	,028	,000	,002	,024	,000
	N	483	483	483	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,099(*)	-,159(**)	-,127(**)	-,114(*)	-,190(**)
	Sig. (bilateral)	,030	,000	,005	,012	,000
	N	483	483	483	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,100(*)	,122(**)	,114(*)	,153(**)	,187(**)
	Sig. (bilateral)	,028	,007	,012	,001	,000
	N	483	483	483	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,096(*)	-,179(**)	-,160(**)	-,125(**)	-,196(**)
	Sig. (bilateral)	,035	,000	,000	,006	,000
	N	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,112(*)	-,209(**)	-,170(**)	-,135(**)	-,166(**)
	Sig. (bilateral)	,014	,000	,000	,003	,000
	N	483	483	483	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,096(*)	,091(*)	,079	,137(**)	,210(**)
	Sig. (bilateral)	,035	,045	,082	,003	,000
	N	483	483	483	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,109(*)	-,131(**)	-,134(**)	-,120(**)	-,149(**)
	Sig. (bilateral)	,016	,004	,003	,008	,001
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.78

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.78 se puede observar correlaciones negativas en casi todos los factores de la escala de Abandono con las características del **Jefe de Estudios**, salvo si **Discrimina** o **Centraliza las Decisiones**

2.1.4.3.1.22.-Correlaciones entre las escalas de Intención de abandono (FABAN) con la Escala de Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Dejar la profesión en 1 año	Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Dejar definitivamente el centro en 1 año
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	,194(**)	,215(**)	,203(**)	,277(**)	,173(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	,150(**)	,135(**)	,180(**)	,175(**)	,094(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,003	,000	,000	,039
	N	483	483	483	483	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	,124(**)	,162(**)	,139(**)	,168(**)	,090(*)
	Sig. (bilateral)	,006	,000	,002	,000	,047
	N	483	483	483	483	483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson	,173(**)	,213(**)	,156(**)	,271(**)	,225(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,000	,000
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson	,205(**)	,205(**)	,175(**)	,201(**)	,149(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001
	N	483	483	483	483	483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson	,154(**)	,129(**)	,134(**)	,102(*)	,095(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,005	,003	,025	,037
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson	,163(**)	,151(**)	,198(**)	,142(**)	,097(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000	,002	,034
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson	,120(**)	,091(*)	,139(**)	,175(**)	,073
	Sig. (bilateral)	,008	,046	,002	,000	,109
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson	,205(**)	,223(**)	,210(**)	,213(**)	,130(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,004
	N	483	483	483	483	483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson	,091(*)	,131(**)	,098(*)	,154(**)	,096(*)
	Sig. (bilateral)	,046	,004	,030	,001	,035
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.79

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.79 se puede observar correlaciones positivas entre casi todos los factores de la **Escala de Abandono** y los factores de la **Escala de Estrés**.

2.1.4.3.1.23.-Correlaciones entre las Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA) con la escala de Características del Supervisor – Jefe de Estudios (FJE)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,8544	,72000	483
Control del trabajo	4,3275	,65509	483
Definición de objetivos	4,1856	,78441	483
Resolución de problemas	3,9462	,86615	483
Relaciones con los subordinados	3,7726	,54372	483
Sesgos-discriminación	1,7246	,79008	483
Consideración	3,9883	,87396	483
Participación	4,1584	,96207	483
Centralización de las decisiones	1,8437	1,00975	483
Competencia global	4,5052	,74877	483

		Agobio trabajo	Tareas bien definidas	Afectar a otros
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,002	,175(**)	,019
	Sig. (bilateral)	,963	,000	,671
	N	483	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,072	,263(**)	-,026
	Sig. (bilateral)	,112	,000	,576
	N	483	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,087	,266(**)	-,021
	Sig. (bilateral)	,055	,000	,641
	N	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,067	,246(**)	,002
	Sig. (bilateral)	,143	,000	,967

	N	483	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,096(*)	,239(**)	-,027
	Sig. (bilateral)	,036	,000	,557
	N	483	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,063	-,260(**)	,095(*)
	Sig. (bilateral)	,170	,000	,036
	N	483	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,036	,227(**)	-,050
	Sig. (bilateral)	,426	,000	,277
	N	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,057	,264(**)	,000
	Sig. (bilateral)	,215	,000	,997
	N	483	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,014	-,209(**)	,105(*)
	Sig. (bilateral)	,752	,000	,021
	N	483	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,026	,243(**)	-,051
	Sig. (bilateral)	,574	,000	,268
	N	483	483	483

Tabla 6.1.80

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.80 se puede observar correlaciones positivas entre casi todos los factores de la **Escala de Supervisor – Jefe de Estudios** en relación con **Tareas bien definidas**. Todas entre ($r = .175$ y $r = .264$). Todas con ($p < .01$). Salvo en la relación con el factor **Discrimina** en donde la correlación es manifiestamente negativa ($r = -.260$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.24.-Correlaciones entre las Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA) con la escala de Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Agobio trabajo	Tareas bien definidas	Afectar a otros
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	,225(**)	-,331(**)	,230(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	,112(*)	-,138(**)	,100(*)
	Sig. (bilateral)	,014	,002	,028

	N	483	483	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	,359(**)	-,248(**)	,174(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson	,179(**)	-,260(**)	,140(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002
	N	483	483	483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson	,234(**)	-,313(**)	,164(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson	,405(**)	-,255(**)	,187(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson	,142(**)	-,143(**)	,105(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,002	,021
	N	483	483	483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson	,146(**)	-,118(**)	,089(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,010	,050
	N	483	483	483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson	,238(**)	-,278(**)	,175(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson	,230(**)	-,232(**)	,206(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483

Tabla 6.1.81

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.81 se puede observar correlaciones positivas entre casi todos los factores de la **Escala de Estrés** con los factores **Agobio en el trabajo** ($r = .142$ y $r = .405$) y **Afectar a otros** ($r = .140$ y $r = .230$). Todas con ($p < .01$).

Las correlaciones manifiestamente negativas se dan entre los factores de toda la **Escala de Estrés** y el factor **Tareas bien definidas** ($r = -.138$ y $r = -.331$). Todas con ($p < .01$).

2.1.4.3.1.25.-Correlaciones entre las Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA) con la escala de Burnout (FBUR)

	Media	Desviación típica	N
Cansancio Emocional	3,2977	1,16878	483
Despersonalización	1,9752	,83396	483
Realización Personal	5,4746	,86419	483

		Agobio trabajo	Tareas bien definidas	Afectar a otros
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson	,124(**)	-,058	,054
	Sig. (bilateral)	,007	,206	,237
	N	483	483	483
Despersonalización	Correlación de Pearson	,030	-,038	-,010
	Sig. (bilateral)	,512	,400	,818
	N	483	483	483
Realización Personal	Correlación de Pearson	-,039	,057	,010
	Sig. (bilateral)	,395	,211	,825
	N	483	483	483

Tabla 6.1.82

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.82 se puede observar que sólo se ha encontrado una correlación positiva entre la Escala de Burnout y la de Características del Puesto, más en concreto en los factores **Cansancio Emocional** y **Agobio en el Trabajo** ($r = .124$) ($p < .01$).

CORRELACIÓN ENTRE ESTUDIOS – NIVELES

ESTUDIO 1 CON ESTUDIO 2

2.1.4.3.1.26.-Correlaciones entre las escalas Características del Puesto de Trabajo (FMS) con Sentimientos de Grupo (FSENG)

	Media	Desviación típica	N
Cohesividad	3,7412	,84006	483
Claridad de meta	3,9006	,84815	483
Fragmentación interna	1,9623	,88587	483
Homogeneidad	3,3810	,91541	483
Proceso de apertura grupal	3,3566	,56915	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Cohesividad	Correlación de Pearson	,084	-,015	-,065	-,023	-,006	-,009	,016	,010
	Sig. (bilateral)	,067	,747	,155	,614	,892	,846	,724	,825
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Claridad de meta	Correlación de Pearson	,034	,004	-,129(**)	-,093(*)	-,012	,016	,019	-,027
	Sig. (bilateral)	,452	,926	,005	,041	,794	,720	,676	,552
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Fragmentación interna	Correlación de Pearson	,008	,059	,036	,032	,014	-,036	-,043	,003
	Sig. (bilateral)	,858	,196	,433	,482	,756	,432	,342	,940
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Homogeneidad	Correlación de Pearson	-,001	,037	,058	,048	-,027	,003	,016	-,013
	Sig. (bilateral)	,980	,416	,201	,295	,548	,944	,719	,781
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Proceso de apertura grupal	Correlación de Pearson	,051	,036	-,015	-,019	,038	,069	,062	,034
	Sig. (bilateral)	,259	,425	,738	,678	,405	,128	,172	,457
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.83

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.83 podemos observar que existen correlación con valor negativo entre los factores de **Intención de Abandono** del puesto con la **Claridad de Meta** que tenga el grupo ($r = -.129, p < .01$)

2.1.4.3.1.27.-Correlaciones entre las escalas de Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con Sentimientos de Grupo (FSENG)

	Media	Desviación típica	N
Cohesividad	3,7412	,84006	483
Claridad de meta	3,9006	,84815	483
Fragmentación interna	1,9623	,88587	483
Homogeneidad	3,3810	,91541	483
Proceso de apertura grupal	3,3566	,56915	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Cohesividad	Correlación de Pearson	-,235(**)	,277(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Claridad de meta	Correlación de Pearson	-,143(**)	,157(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,001
	N	483	483
Fragmentación interna	Correlación de Pearson	,029	-,116(*)
	Sig. (bilateral)	,520	,011
	N	483	483
Homogeneidad	Correlación de Pearson	-,028	,049
	Sig. (bilateral)	,542	,287
	N	483	483
Proceso de apertura grupal	Correlación de Pearson	-,074	,069

	Sig. (bilateral)	,106	,132
	N	483	483

Tabla 6.1.84

- ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
- * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.84 podemos observar que existen correlación con valor positivo entre los factores de **Disfrute con el trabajo** con **Cohesividad y Claridad de Meta** ($r = .277$ y $r = .157$) respectivamente ($p < .01$)

En cambio la correlación es negativa entre **Desilusión con el Trabajo** con **Cohesividad y Claridad de Meta** ($r = -.235$ y $r = -.143$) respectivamente ($p < .01$)

2.1.4.3.1.28.-Correlaciones entre las escalas de Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con escala de Características del Supervisor – Jefe de Departamento (FDEP)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7219	,70902	483
Control del trabajo	4,2292	,67838	483
Definición de objetivos	4,2712	,76959	483
Resolución de problemas	3,9783	,84360	483
Relaciones con los subordinados	3,8563	,47454	483
Sesgos-discriminación	1,5590	,72244	483
Consideración	4,0508	,73450	483
Participación	4,3549	,74049	483
Centralización de las decisiones	1,5704	,78907	483
Competencia global	4,4576	,75325	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,153(**)	,145(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,135(**)	,169(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,000
	N	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,157(**)	,174(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	483	483

Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,150(**)	,156(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,118(**)	,122(**)
	Sig. (bilateral)	,010	,007
	N	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,095(*)	-,125(**)
	Sig. (bilateral)	,037	,006
	N	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,128(**)	,162(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,000
	N	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,166(**)	,154(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001
	N	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,135(**)	-,123(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,007
	N	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,105(*)	,144(**)
	Sig. (bilateral)	,022	,002
	N	483	483

Tabla 6.1.85

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.85 podemos observar que existen correlación con valor negativo entre todos los factores de la **Escala de Supervisor** con el factor **Desilusión con el trabajo**, salvo en el factor **Centraliza las decisiones** que tienen correlación positiva. Todas las correlaciones ($p < .01$)

En cambio la correlación es negativa entre todos los factores de la **Escala de Supervisor** y el factor **Disgusto con el Trabajo**, salvo con el factor **Centraliza las decisiones**. Todas las correlaciones ($p < .01$)

2.1.4.3.1.29.-Correlaciones entre las escalas de Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con Posición que ocupa el Departamento (FPOSD)

	Media	Desviación típica	N
Posición del Departamento	3,4034	,58091	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Posición del Departamento	Correlación de Pearson	-,141(**)	,107(*)
	Sig. (bilateral)	,002	,018
	N	483	483

Tabla 6.1.86

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.86 podemos observar que existe correlación negativa entre **Disgusto con el trabajo** y la **Posición que ocupa el Departamento** ($r = -.141$) ($p < .01$)

2.1.4.3.1.30.-Correlaciones entre las escalas de Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con Sentimiento de Grupo (FSENG)

	Media	Desviación típica	N
Cohesividad	3,7412	,84006	483
Claridad de meta	3,9006	,84815	483
Fragmentación interna	1,9623	,88587	483
Homogeneidad	3,3810	,91541	483
Proceso de apertura grupal	3,3566	,56915	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Cohesividad	Correlación de Pearson	,095(*)	-,022	-,006	,132(**)	-,110(*)	,128(**)	,210(**)	-,122(**)	,064	,214(**)
	Sig. (bilateral)	,036	,629	,900	,004	,016	,005	,000	,007	,157	,000
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Claridad de meta	Correlación de Pearson	,108(*)	-,066	-,059	,249(**)	-,085	,124(**)	,264(**)	-,093(*)	,017	,085
	Sig. (bilateral)	,018	,147	,197	,000	,062	,006	,000	,041	,713	,061
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Fragmentación interna	Correlación de Pearson	-,133(**)	,152(**)	,120(**)	-,094(*)	,168(**)	-,074	-,138(**)	,137(**)	,030	-,002
	Sig. (bilateral)	,003	,001	,008	,038	,000	,105	,002	,003	,511	,971
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Homogeneidad	Correlación de Pearson	,002	,096(*)	,020	-,046	,050	,042	,043	,004	,008	,098(*)
	Sig. (bilateral)	,973	,034	,659	,313	,269	,357	,351	,931	,867	,031
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Proceso de apertura grupal	Correlación de Pearson	,113(*)	,029	,059	,158(**)	-,054	,081	,117(*)	-,045	,016	,121(**)
	Sig. (bilateral)	,013	,524	,196	,001	,238	,075	,010	,318	,725	,008
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.87

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.87 podemos observar que existen correlación con valor positivo entre **Índice de Calidad de la Tarea** con factores como **Cohesividad** y **Proceso de Apertura Grupal** ($r = .214$ y $r = .121$) respectivamente.

También es positiva entre **Claridad de Rol** con **Cohesividad** y **Claridad de Meta** ($r = .210$ y $r = .264$) respectivamente. En cambio es negativa con **Fragmentación Interna** ($r = -.138$) ($p < .01$)

El factor **Responsabilidad** correlaciona positivamente con **Cohesividad** y **Claridad de Meta** ($r = .128$ y $r = .124$) respectivamente.

Fragmentación Interna correlaciona positivamente con los factores **Conflicto de Rol**, **Sobrecarga de Rol** y con **Desafío** ($r = .168$, $r = .120$ y $r = .152$) respectivamente. Y correlaciona negativamente con **Autonomía** ($r = -.133$) ($p < .01$)

2.1.4.3.1.31.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto (FDESP) con Sentimiento de Grupo (FSENG)

	Media	Desviación típica	N
Cohesividad	3,7412	,84006	483
Claridad de meta	3,9006	,84815	483
Fragmentación interna	1,9623	,88587	483
Homogeneidad	3,3810	,91541	483
Proceso de apertura grupal	3,3566	,56915	483

		Implicación- Variedad en el trabajo
Cohesividad	Correlación de Pearson	,271(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Claridad de meta	Correlación de Pearson	,212(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Fragmentación interna	Correlación de Pearson	-,126(**)
	Sig. (bilateral)	,005
	N	483
Homogeneidad	Correlación de Pearson	,114(*)
	Sig. (bilateral)	,012
	N	483
Proceso de apertura	Correlación de	,175(**)

grupal	Pearson	
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Tabla 6.1.88

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.88 podemos observar todas las correlaciones entre **Implicación en el Trabajo** con todos los factores de la **Escala de Sentimiento de Grupo** son positivos; **Cohesividad** ($r = .271$), **Claridad de Meta** ($r = .212$) y **Proceso de Apertura grupal** ($r = .175$) y negativa con el factor **Fragmentación Interna** ($r = -.126$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.32.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto (FDESP) con Posición que ocupa el Departamento (FPOSD)

	Media	Desviación típica	N
Posición del Departamento	3,4034	,58091	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Posición del Departamento	Correlación de Pearson	,198(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Tabla 6.1.89

- ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
- * La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.89 podemos observar la correlación positiva existente entre **Implicación en el Trabajo** con **Posición que ocupa el Departamento** ($r = .126$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.33.-Correlaciones entre las escalas de Desempeño en el Puesto (FDESP) con Intención de Abandono (FABAN)

	Media	Desviación típica	N
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	2,2195	1,22959	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	2,5735	1,58058	483
Dejar la profesión en 1 año	1,6573	,85886	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	2,4203	1,50909	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	1,9979	,97372	483

		Cohesividad	Claridad de meta	Fragmentación interna	Homogeneidad	Proceso de apertura grupal
Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Correlación de Pearson	-,220(**)	-,149(**)	,149(**)	,036	-,052
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,001	,428	,254
	N	483	483	483	483	483
Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Correlación de Pearson	-,209(**)	-,190(**)	,066	-,018	-,097(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,145	,694	,033
	N	483	483	483	483	483
Dejar la profesión en 1 año	Correlación de Pearson	-,198(**)	-,097(*)	,104(*)	-,023	-,083
	Sig. (bilateral)	,000	,034	,022	,615	,068

	N	483	483	483	483	483
Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Correlación de Pearson	-,219(**)	-,106(*)	,082	-,061	-,050
	Sig. (bilateral)	,000	,020	,071	,184	,274
	N	483	483	483	483	483
Dejar definitivamente el centro en 1 año	Correlación de Pearson	-,201(**)	-,169(**)	,144(**)	-,061	-,127(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,182	,005
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.90

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.90 podemos observar correlaciones negativas entre el grado de **Cohesividad** que exista en el Departamento y todos los factores de la **Escala de Intención de Abandono**. ($r = -.198$ a $r = -.220$) ($p < .01$).

También son negativas entre el factor **Claridad de meta** que tenga el Departamento y tres factores de **Intención de Abandono**. Y negativa también es la correlación entre el factor **Proceso de apertura grupal** con **Dejar definitivamente el Centro en un año** ($r = -.127$) ($p < .01$).

Las únicas correlaciones positivas se dan entre los factores **Fragmentación Interna** en el Departamento con **Abandonar el puesto en un año y cambiar a otro en el mismo sitio** ($r = .149$) y **Dejar definitivamente el centro en un año** ($r = .144$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.34.-Correlaciones entre las escalas de Sentimiento de Grupo (FSENG) con Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA)

	Media	Desviación típica	N
Agobio trabajo	3,1222	1,00439	483
Tareas bien definidas	4,0004	,56178	483
Afectar a otros	2,8996	,80890	483

		Cohesividad	Claridad de meta	Fragmentación interna	Homogeneidad	Proceso de apertura grupal
Agobio trabajo	Correlación de Pearson	-,043	-,055	,072	-,035	,029
	Sig. (bilateral)	,344	,227	,113	,449	,527
	N	483	483	483	483	483
Tareas bien definidas	Correlación de Pearson	,342(**)	,363(**)	-,218(**)	,000	,236(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,995	,000
	N	483	483	483	483	483
Afectar a otros	Correlación de Pearson	-,004	-,107(*)	,123(**)	,015	-,047
	Sig. (bilateral)	,931	,019	,007	,748	,307
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.91

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.91 podemos observar correlaciones positivas entre el factor de **Tareas bien definidas** con **Cohesividad** ($r = .342$), **Claridad de Meta** ($r = .363$) y *Proceso de apertura grupal* ($r = .236$) ($p < .01$).

También es positiva la correlación entre **Fragmentación Interna** en el grupo y en el puesto **Afectar a otros** ($r = .123$) ($p < .01$).

La correlación negativa negativa se encuentra cuando existe **Fragmentación Interna** y **Tener las tareas bien definidas** ($r = -.218$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.36.-Correlaciones entre las escalas de Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA) con Posición del Departamento (FPOSD)

	Media	Desviación típica	N
Posición del Departamento	3,4034	,58091	483

		Agobio trabajo	Tareas bien definidas	Afectar a otros
Posición del Departamento	Correlación de Pearson	,000	,174(**)	-,070
	Sig. (bilateral)	,992	,000	,123
	N	483	483	483

Tabla 6.1.92

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.92 podemos observar correlación positiva entre el factor de **Tareas bien definidas** con **Posición del departamento** ($r = .174$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.37.-Correlaciones entre las escalas de Sentimiento de Grupo (FSENG) con escala de Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Cohesividad	Claridad de meta	Fragmentación interna	Homogeneidad	Proceso de apertura grupal
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	-,272(**)	-,176(**)	,177(**)	-,057	-,129(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,208	,005
	N	483	483	483	483	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	-,083	-,039	,103(*)	-,044	,062
	Sig. (bilateral)	,070	,396	,023	,333	,177
	N	483	483	483	483	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	-,152(**)	-,207(**)	,138(**)	-,048	-,092(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,002	,297	,043
	N	483	483	483	483	483
Disciplina y	Correlación	-,202(**)	-,133(**)	,076	-,079	-,050

motivación	de Pearson Sig. (bilateral) N	,000 483	,003 483	,096 483	,084 483	,276 483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,149(**) ,001 483	-,148(**) ,001 483	,119(**) ,009 483	-,042 ,355 483	-,033 ,471 483
Estres relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,116(*) ,011 483	-,127(**) ,005 483	,091(*) ,046 483	,001 ,984 483	-,049 ,284 483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,117(*) ,010 483	-,119(**) ,009 483	,157(**) ,001 483	-,012 ,795 483	-,029 ,523 483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,084 ,066 483	-,059 ,199 483	,068 ,134 483	-,063 ,167 483	-,007 ,878 483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,146(**) ,001 483	-,189(**) ,000 483	,128(**) ,005 483	-,041 ,365 483	-,050 ,275 483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,109(*) ,017 483	-,133(**) ,003 483	,056 ,218 483	-,060 ,187 483	-,047 ,300 483

Tabla 6.1.93

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.93 podemos observar correlaciones positivas entre la **Fragmentación interna** del Grupo con casi todos los factores de la **Escala de Estrés** ($r = .119$ a $r = .177$) ($p < .01$).

El resto de correlaciones encontradas son negativas y corresponden a la relación entre **Cohesividad** y diversas **manifestaciones de Estrés** ($r = -.146$ a $r = -.272$), **Claridad de Meta** ($r = -.119$ a $r = -.207$) y **Proceso de apertura grupal** ($r = -.129$) ($p < .01$).

CORRELACIONES ENTRE ESCALAS DE ESTUDIO 1 CON ESTUDIO 3

2.1.4.3.1.38.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con escala de Características del Supervisor – Director del Centro (FDIR)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7005	,84692	483
Control del trabajo	4,1093	,94257	483
Definición de objetivos	3,9717	1,02319	483
Resolución de problemas	3,7298	1,10777	483
Relaciones con los subordinados	3,7283	,62362	483
Sesgos-discriminación	1,8209	,86394	483
Consideración	3,8599	,99499	483
Participación	3,9731	1,07465	483
Centralización de las decisiones	2,0280	1,16784	483
Competencia global	4,3271	,89583	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	,018	-,027	-,047	-,097(*)	-,072	-,062	-,039	,055
	Sig. (bilateral)	,690	,558	,298	,033	,115	,173	,389	,225
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Control del trabajo	Correlación de Pearson	,033	,043	-,075	-,128(**)	,001	,003	,045	,043
	Sig. (bilateral)	,472	,350	,101	,005	,990	,941	,324	,351
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	,012	-,025	-,080	-,106(*)	-,055	,012	,022	-,015
	Sig. (bilateral)	,794	,587	,077	,020	,226	,790	,631	,741
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	,013	-,014	-,048	-,126(**)	-,017	-,002	,010	,009
	Sig. (bilateral)	,782	,759	,291	,005	,711	,962	,827	,838
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	,002	-,025	-,012	-,075	,011	-,008	,011	,045
	Sig. (bilateral)	,960	,590	,792	,100	,817	,853	,804	,319
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,073	-,006	-,023	,071	-,004	,008	,024	-,066
	Sig. (bilateral)	,107	,901	,608	,120	,929	,864	,593	,145
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	,019	,003	-,035	-,097(*)	,016	,011	,017	,011
	Sig. (bilateral)	,675	,953	,440	,033	,718	,815	,715	,816
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	,000	-,027	-,010	-,067	-,017	,032	,063	,053
	Sig. (bilateral)	,999	,555	,826	,143	,709	,488	,167	,242
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,031	,004	,005	,040	,013	,000	-,066	-,043
	Sig. (bilateral)	,496	,939	,917	,381	,780	,995	,147	,349

	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	,002	-,001	-,077	-,083	-,006	,004	,007	,080
	Sig. (bilateral)	,966	,987	,092	,069	,901	,928	,876	,080
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.94

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.94 podemos observar que sólo existe correlación negativa entre **Control del Trabajo y Resolución de Problemas** por parte del Director con la necesidad de **Rotar Internamente** ($r = -.128$ y $r = -.126$) respectivamente ($p < .01$)

2.1.4.3.1.39.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Cultura Organizacional (FCULT)

	Media	Desviación típica	N
Humanística	3,7470	,56209	483
Afiliativa	3,9816	,54405	483
Aprobación	2,7139	,54540	483
Convencional	2,8205	,47839	483
Dependiente	2,6969	,46719	483
Evitación	1,8072	,57634	483
Antagónica	2,4381	,39818	483
De Poder	2,2451	,45306	483
Competitiva	1,5826	,47866	483
Perfeccionista	2,6710	,48117	483
De Éxito	3,4795	,46791	483
Autorrealización	3,5828	,49543	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Humanística	Correlación de Pearson	,128(**)	,193(**)	-,064	-,061	,072	,086	,075	,140(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,000	,163	,182	,115	,059	,098	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Afiliativa	Correlación de Pearson	,121(**)	,140(**)	-,059	-,057	,048	,114(*)	,083	,087
	Sig. (bilateral)	,008	,002	,197	,212	,297	,012	,069	,056
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Aprobación	Correlación de Pearson	,008	,114(*)	,112(*)	,057	,033	-,040	,069	,026
	Sig.	,865	,012	,014	,212	,470	,379	,133	,573

	(bilateral) N	483	483	483	483	483	483	483	483
Convencional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,025 ,580 483	,043 ,349 483	,149(**) ,001 483	,055 ,230 483	,074 ,106 483	-,022 ,630 483	,098(*) ,032 483	-,009 ,849 483
Dependiente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,092(*) ,043 483	,089(*) ,050 483	,035 ,448 483	,062 ,174 483	,020 ,654 483	-,043 ,346 483	,022 ,636 483	,042 ,353 483
Evitación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,089 ,050 483	-,055 ,230 483	,128(**) ,005 483	,056 ,220 483	-,067 ,140 483	-,133(**) ,004 483	-,013 ,782 483	-,104(*) ,022 483
Antagónica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,045 ,322 483	,025 ,584 483	,117(*) ,010 483	,013 ,768 483	-,017 ,702 483	-,077 ,091 483	,049 ,279 483	-,043 ,346 483
De Poder	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,031 ,499 483	,047 ,302 483	,135(**) ,003 483	,049 ,278 483	,022 ,623 483	-,019 ,670 483	,033 ,475 483	-,046 ,310 483
Competitiva	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,006 ,900 483	,004 ,935 483	,050 ,277 483	,090(*) ,047 483	-,069 ,132 483	-,089(*) ,050 483	-,034 ,462 483	-,014 ,760 483
Perfeccionista	Correlación de Pearson	,117(**)	,176(**)	,098(*)	,065	,093(*)	,043	,102(*)	,087

	Sig. (bilateral) N	,010 483	,000 483	,032 483	,155 483	,041 483	,347 483	,025 483	,055 483
De Éxito	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,171(**) ,000 483	,180(**) ,000 483	-,072 ,112 483	-,062 ,176 483	,057 ,209 483	,104(*) ,022 483	,047 ,306 483	,132(**) ,004 483
Autorrealización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,096(*) ,036 483	,166(**) ,000 483	-,025 ,582 483	-,007 ,875 483	,059 ,194 483	,163(**) ,000 483	,115(*) ,011 483	,100(*) ,028 483

Tabla 6.1.95

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.95 podemos observar que existen correlaciones positivas entre **Satisfacción en el Trabajo** y las culturas **Humanística** ($r = .128$), **Afiliativa** ($r = .121$), **Perfeccionista** ($r = .117$) y de **Éxito** ($r = .171$) ($p < .01$).

También se encuentran correlaciones positivas entre **Involucración en el Puesto** y las culturas **Humanística** ($r = .193$), **Afiliativa** ($r = .140$), **Perfeccionista** ($r = .176$), de **Éxito** ($r = .180$) y de **Autorrealización** ($r = .166$) ($p < .01$).

Positivas son también las correlaciones entre **Intención de Abandono** y cultura **Convencional** ($r = .149$), de **Evitación** ($r = .128$) y de **Poder** ($r = .135$) ($p < .01$).

Existen otras correlaciones positivas entre **Esfuerzo** y **Autorrealización** ($r = .163$) ($p < .01$) y entre **Identificación con la Organización** y las culturas **Humanística** ($r = .140$) y de **Éxito** ($r = .132$) ($p < .01$).

Y se encuentran correlaciones negativas entre **Esfuerzo** y cultura de **Evitación** ($r = -.133$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.40.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción con el Puesto de Trabajo (FMS) con Clima de la Organización (FCLIM)

	Media	Desviación típica	N
Modelo Organizativo	3,6092	,66252	483
Liderazgo Equipo Directivo	3,7851	,76218	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	3,6795	,49293	483
Expectativas hacia el logro	3,9555	,57574	483
Orientación y ayuda	3,7174	,58697	483
Cultura colaborativa	3,3596	,55267	483
Participación	3,2087	,58270	483
Normas de convivencia	3,7933	,61402	483
Relaciones	3,7259	,58633	483
Satisfacción del profesorado	3,6851	,61567	483

		Satisfacción en el trabajo	Involucración en el puesto	Intención de abandono	Rotaciones Internas	Motivación interna	Esfuerzo	Calidad de la tarea	Identificación con la organización
Modelo Organizativo	Correlación de Pearson	,210(**)	,163(**)	-,161(**)	-,050	,080	,228(**)	,060	,095(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,275	,078	,000	,186	,037
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Liderazgo Equipo Directivo	Correlación de Pearson	,159(**)	,144(**)	-,059	-,012	,041	,175(**)	,057	,098(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,198	,801	,366	,000	,208	,032
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	Correlación de Pearson	,168(**)	,182(**)	-,097(*)	-,096(*)	,066	,240(**)	,107(*)	,083
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,033	,034	,149	,000	,019	,070
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Expectativas hacia el logro	Correlación de Pearson	,116(*)	,183(**)	-,061	-,056	,148(**)	,259(**)	,059	,119(**)
	Sig. (bilateral)	,011	,000	,184	,218	,001	,000	,192	,009
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Orientación y ayuda	Correlación de Pearson	,171(**)	,196(**)	-,050	-,093(*)	,081	,254(**)	,098(*)	,143(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,275	,042	,077	,000	,030	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Cultura colaborativa	Correlación de Pearson	,126(**)	,222(**)	-,030	-,044	,095(*)	,216(**)	,089	,141(**)
	Sig. (bilateral)	,006	,000	,514	,333	,037	,000	,050	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	,100(*)	,209(**)	-,057	-,036	,034	,199(**)	,063	,045
	Sig. (bilateral)	,028	,000	,211	,425	,462	,000	,168	,325
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Normas de convivencia	Correlación de Pearson	,161(**)	,132(**)	-,124(**)	-,082	,045	,166(**)	,078	,036
	Sig. (bilateral)	,000	,004	,006	,073	,321	,000	,087	,436
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Relaciones	Correlación de Pearson	,174(**)	,164(**)	-,128(**)	-,051	,127(**)	,187(**)	,050	,059
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,005	,266	,005	,000	,274	,194
	N	483	483	483	483	483	483	483	483
Satisfacción del profesorado	Correlación de Pearson	,215(**)	,208(**)	-,107(*)	-,083	,074	,179(**)	,082	,107(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,019	,070	,104	,000	,070	,019
	N	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.96

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.96 podemos observar que existen correlaciones positivas entre **Satisfacción en el Trabajo** y casi todos los factores de la escala de **Clima Organizacional**, más concretamente con **Modelo Organizativo** ($r = .210$), **Liderazgo** ($r = .159$), **Desarrollo del Proyecto Curricular** ($r = .168$), **Clima de orientación** ($r = .171$), **Cultura colaborativa** ($r = .126$), **Normas de convivencia** ($r = .161$), **Relaciones** ($r = .174$) y **Satisfacción del profesorado** ($r = .215$) ($p < .01$).

También se encuentran correlaciones positivas entre **Involucración en el Puesto** y todos los factores de la escala de **Clima Organizacional**, destacando en **Cultura Colaborativa** ($r = .222$) y **Satisfacción del profesorado** ($r = .208$) ($p < .01$).

Positivas son también las correlaciones entre **Esfuerzo** y todos los factores de la Escala de **Clima Organizacional**, destacando los valores de **Expectativas de Logro** ($r = .259$) y **Orientación y Ayuda** ($r = .254$) ($p < .01$).

Existen otras correlaciones positivas entre **Identificación con la Organización** y **Expectativas hacia el logro** ($r = .119$), **Orientación y Ayuda** ($r = .143$) y **Cultura Colaborativa** ($r = .141$) ($p < .01$).

Y se encuentran correlaciones negativas entre **Intención de Abandono** y los factores **Modelo Organizativo** ($r = -.161$) **Normas de Convivencia** ($r = -.124$) y **Relaciones** ($r = -.128$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.41.-Correlaciones entre las escalas Características de la Tarea (FTRAE) con Escala de apoyo en el Trabajo (FRELAB)

	Media	Desviación típica	N
Apoyo del director	2,0894	,45269	483
Apoyo de compañeros	2,1623	,35133	483

		Impredecibilidad	Significado de la Tarea	Impacto de la Tarea	Control del ritmo	Feedback de la tarea	Terminación de las tareas	Habilidades requeridas	Adecuación al entrenamiento	Claridad de rol	Variedad	Conocimiento de resultados
Apoyo del director	Correlación de Pearson	,075	-,016	-,067	,044	,099(*)	,042	,130(**)	,009	,091(*)	,056	,024
	Sig. (bilateral)	,098	,724	,140	,336	,029	,359	,004	,848	,047	,216	,592
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Apoyo de compañeros	Correlación de Pearson	,081	-,038	-,011	,054	,000	,043	,056	,006	,003	,028	-,023
	Sig. (bilateral)	,077	,407	,804	,239	,993	,348	,219	,892	,956	,537	,612
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.97

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.97 podemos observar que existen correlaciones positivas entre los factores **Habilidades requeridas** con el **Apoyo recibido del Director** ($r = .130$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.42.-Correlaciones entre las escalas Características de la Tarea (FTRAE) con Escala de Cultura Organizacional (FCULT)

	Media	Desviación típica	N
Humanística	3,7470	,56209	483
Afiliativa	3,9816	,54405	483
Aprobación	2,7139	,54540	483
Convencional	2,8205	,47839	483
Dependiente	2,6969	,46719	483
Evitación	1,8072	,57634	483
Antagónica	2,4381	,39818	483
De Poder	2,2451	,45306	483
Competitiva	1,5826	,47866	483
Perfeccionista	2,6710	,48117	483
De Éxito	3,4795	,46791	483
Autorrealización	3,5828	,49543	483

		Impredecibilidad	Significado de la Tarea	Impacto de la Tarea	Control del ritmo	Feedback de la tarea	Terminación de las tareas	Habilidades requeridas	Adecuación al entrenamiento	Claridad de rol	Variedad	Conocimiento de resultados
Humanística	Correlación de Pearson	,061	,043	,176(**)	,198(**)	-,005	,016	,031	,086	,118(**)	,055	,104(*)
	Sig. (bilateral)	,183	,344	,000	,000	,911	,728	,499	,059	,010	,229	,022
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Afiliativa	Correlación de Pearson	,029	,006	,113(*)	,180(*)	,026	,023	,008	,105(*)	,063	,007	,121(*)

La Calidad de Vida Laboral del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros de Gran Canaria

	Sig. (bilateral) N	,519 483	,901 483	,013 483	,000 483	,567 483	,617 483	,857 483	,021 483	,166 483	,874 483	,008 483
Aprobación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,043 ,342 483	,017 ,716 483	,001 ,985 483	,060 ,191 483	,055 ,228 483	,096(*) ,034 483	,069 ,128 483	,055 ,226 483	-,041 ,365 483	,141(**) ,002 483	,069 ,127 483
Convencional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,007 ,872 483	-,037 ,419 483	,015 ,736 483	,010 ,824 483	,036 ,434 483	-,021 ,646 483	-,022 ,632 483	,064 ,161 483	-,016 ,732 483	,082 ,071 483	,075 ,102 483
Dependiente	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,056 ,220 483	,002 ,957 483	,013 ,774 483	,115(*) ,011 483	,049 ,279 483	,008 ,857 483	,054 ,237 483	,085 ,061 483	,007 ,872 483	,099(*) ,030 483	,082 ,071 483
Evitación	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,037 ,418 483	-,073 ,108 483	-,113(*) ,013 483	-,120(*) ,008 483	-,028 ,532 483	-,030 ,517 483	,028 ,543 483	-,005 ,918 483	-,141(**) ,002 483	,023 ,616 483	-,067 ,144 483
Antagónica	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,003 ,949 483	,001 ,983 483	-,042 ,356 483	-,019 ,673 483	,029 ,531 483	,064 ,159 483	-,003 ,947 483	,145(*) ,001 483	-,011 ,817 483	,062 ,172 483	-,004 ,933 483
De Poder	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,037 ,422 483	-,029 ,520 483	-,014 ,759 483	,033 ,464 483	,026 ,573 483	,068 ,137 483	,040 ,375 483	,047 ,298 483	-,075 ,100 483	,110(*) ,016 483	-,013 ,772 483
Competitiva	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,048 ,292 483	,011 ,813 483	-,069 ,133 483	-,064 ,161 483	,039 ,394 483	,087 ,056 483	,034 ,460 483	,062 ,171 483	-,130(**) ,004 483	,064 ,159 483	-,057 ,209 483
Perfeccionista	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-,019 ,674	,029 ,531	,056 ,216	,068 ,134	,027 ,559	,057 ,210	,002 ,963	,088 ,053	,000 ,999	,108(*) ,017	,115(*) ,012

	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
De Éxito	Correlación de Pearson	,026	,040	,129(**)	,237(**)	,017	,038	,054	,083	,079	,037	,096(*)
	Sig. (bilateral)	,570	,376	,004	,000	,706	,411	,233	,069	,084	,422	,035
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Autorrealización	Correlación de Pearson	,025	,001	,170(**)	,206(**)	,063	,061	,033	,090(*)	,124(**)	,023	,144(**)
	Sig. (bilateral)	,580	,975	,000	,000	,168	,182	,476	,047	,006	,614	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.98

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.98 podemos observar que existen correlaciones positivas entre **Impacto de la Tarea** y las culturas **Humanística** ($r = .176$), **Autorrealización** ($r = .170$) y de **Éxito** ($r = .129$) ($p < .01$).

También se encuentran correlaciones positivas entre **Variedad** y la cultura de **Aprobación** ($r = .141$).

También es positiva la correlación **Claridad de Rol** con Cultura **Humanística** ($r = .118$). Pero esa misma **Claridad de Rol** correlaciona negativamente con cultura de **Evitación** ($r = -.141$) y **Competitiva** ($r = -.130$) ($p < .01$).

Positivas son también las correlaciones entre **Control del Ritmo** con cultura **Humanística** ($r = .198$), de **Éxito** ($r = .237$), y de **Autorrealización** ($r = .206$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.43.-Correlaciones entre las escalas Características de la Tarea (FTRAE) con Escala de Clima Organizacional (FCLIM)

	Media	Desviación típica	N
Modelo Organizativo	3,6092	,66252	483
Liderazgo Equipo Directivo	3,7851	,76218	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	3,6795	,49293	483
Expectativas hacia el logro	3,9555	,57574	483
Orientación y ayuda	3,7174	,58697	483
Cultura colaborativa	3,3596	,55267	483
Participación	3,2087	,58270	483
Normas de convivencia	3,7933	,61402	483
Relaciones	3,7259	,58633	483
Satisfacción del profesorado	3,6851	,61567	483

		Impredecibilidad	Significado de la Tarea	Impacto de la Tarea	Control del ritmo	Feedback de la tarea	Terminación de las tareas	Habilidades requeridas	Adecuación al entrenamiento	Claridad de rol	Variedad	Conocimiento de resultados
Modelo Organizativo	Correlación de Pearson	-,026	,050	,154(**)	,136(**)	,086	,105(*)	,028	-,002	,151(**)	,010	,101(*)
	Sig. (bilateral)	,563	,277	,001	,003	,059	,021	,542	,967	,001	,829	,026
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Liderazgo Equipo Directivo	Correlación de Pearson	-,030	,091(*)	,148(**)	,140(**)	,025	,025	,011	,023	,138(**)	,007	,112(*)
	Sig. (bilateral)	,509	,045	,001	,002	,587	,583	,806	,608	,002	,870	,014
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	Correlación de Pearson	-,037	-,011	,206(**)	,154(**)	,104(*)	,087	,013	,031	,201(**)	-,040	,135(**)
	Sig. (bilateral)	,422	,811	,000	,001	,022	,057	,778	,500	,000	,376	,003
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Expectativas hacia el logro	Correlación de Pearson	-,046	,045	,170(**)	,119(**)	,029	,072	-,018	,015	,122(**)	,004	,112(*)
	Sig. (bilateral)	,313	,323	,000	,009	,529	,116	,700	,736	,007	,923	,014
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Orientación y ayuda	Correlación de Pearson	-,009	,048	,138(**)	,193(**)	,067	,092(*)	,007	,066	,145(**)	,070	,069
	Sig. (bilateral)	,850	,292	,002	,000	,144	,043	,870	,147	,001	,125	,131
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Cultura colaborativa	Correlación de Pearson	,051	,054	,133(**)	,116(*)	,065	,112(*)	,032	,043	,151(**)	,000	,112(*)
	Sig. (bilateral)	,263	,240	,003	,011	,154	,014	,484	,349	,001	1,000	,014
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,020	,023	,096(*)	,088	,051	,110(*)	-,009	,070	,143(**)	-,003	,078
	Sig. (bilateral)	,668	,615	,035	,053	,261	,015	,837	,127	,002	,950	,086
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Normas de convivencia	Correlación de Pearson	-,050	,044	,127(**)	,063	,006	-,009	-,075	,037	,141(**)	-,065	,121(**)
	Sig. (bilateral)	,272	,329	,005	,170	,902	,837	,100	,415	,002	,151	,008
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Relaciones	Correlación de Pearson	-,041	,013	,134(**)	,049	,033	,007	,025	,067	,082	-,019	,038
	Sig. (bilateral)	,369	,777	,003	,279	,467	,879	,580	,141	,072	,673	,401
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Satisfacción del profesorado	Correlación de Pearson	-,034	,066	,161(**)	,151(**)	,006	,013	,001	,032	,133(**)	,044	,107(*)
	Sig. (bilateral)	,463	,150	,000	,001	,902	,782	,986	,476	,003	,330	,018
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.99

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.99 podemos observar que existen correlaciones positivas entre **Impacto de la Tarea realizada** y casi todos los factores de la escala de **Clima Organizacional**, más concretamente con **Modelo Organizativo** ($r = .154$), **Liderazgo** ($r = .148$), **Desarrollo del Proyecto Curricular** ($r = .206$), **Expectativa hacia el logro** ($r = .170$), **Clima de orientación** ($r = .138$), **Cultura colaborativa** ($r = .133$), **Nomas de convivencia** ($r = .127$), **Relaciones** ($r = .134$) y **Satisfacción del profesorado** ($r = .151$) ($p < .01$).

También se encuentran correlaciones positivas entre **Control del Ritmo de trabajo** y todos los factores de la escala de **Clima Organizacional**, destacan **Modelo Organizativo** ($r = .136$), **Liderazgo** ($r = .140$), **Desarrollo del Proyecto Curricular** ($r = .154$), **Expectativa hacia el logro** ($r = .119$), **Clima de orientación** ($r = .193$) y **Satisfacción del profesorado** ($r = .161$) ($p < .01$).

Positivas son también las correlaciones entre **Claridad de Rol** y todos los factores de la Escala de **Clima Organizacional**, menos **Relaciones**. Los valores van desde ($r = .122$ a $r = .201$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.44.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con Apoyo en el trabajo (FRELAC)

	Media	Desviación típica	N
Apoyo del director	2,0894	,45269	483
Apoyo de compañeros	2,1623	,35133	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Apoyo del director	Correlación de Pearson	,178(**)	-,160(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Apoyo de compañeros	Correlación de Pearson	,175(**)	-,194(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.100

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.100 podemos observar que existen correlaciones negativas entre **Disfrute en el Trabajo y Apoyo recibido del Director** ($r = -.160$) y de **los Compañeros** ($r = -.194$) ($p < .01$).

Las correlaciones positivas encontradas son entre **Disfrute con el trabajo** y el **Apoyo recibido por el Director** ($r = .178$) y de **los Compañeros** ($r = .175$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.45.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con escala de Características del Supervisor – Director del Centro (FDIR)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7005	,84692	483
Control del trabajo	4,1093	,94257	483
Definición de objetivos	3,9717	1,02319	483
Resolución de problemas	3,7298	1,10777	483
Relaciones con los subordinados	3,7283	,62362	483
Sesgos-discriminación	1,8209	,86394	483
Consideración	3,8599	,99499	483
Participación	3,9731	1,07465	483
Centralización de las decisiones	2,0280	1,16784	483
Competencia global	4,3271	,89583	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,153(**)	,145(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,135(**)	,169(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,000
	N	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,157(**)	,174(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	483	483

Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,150(**)	,156(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,001
	N	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,118(**)	,122(**)
	Sig. (bilateral)	,010	,007
	N	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,095(*)	-,125(**)
	Sig. (bilateral)	,037	,006
	N	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,128(**)	,162(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,000
	N	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,166(**)	,154(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001
	N	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,135(**)	-,123(**)
	Sig. (bilateral)	,003	,007
	N	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,105(*)	,144(**)
	Sig. (bilateral)	,022	,002
	N	483	483

Tabla 6.1.101

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.101 podemos observar que existen correlaciones negativas entre **Desilusión con el Trabajo** y casi todos los factores de la escala de **Supervisor – Director del Centro**, entre ($r = -.118$ y $r = -.166$), salvo en el factor **Centraliza las decisiones** ($r = -.135$) ($p < .01$).

Y se encuentran correlaciones positivas entre **Disfrute con el Trabajo** y casi todos los factores de la **Escala del Supervisor – Director del Centro**, entre ($r = .122$ y $r = .169$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.46.-Correlaciones entre las escalas Satisfacción en el Trabajo (FSIENT) con Satisfacción Laboral (FSATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Disgusto con el trabajo	Disfrute con el trabajo
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	-,295(**)	,304(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.102

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.102 podemos observar que existe correlación negativa entre **Desilusión con el Trabajo** y **Satisfacción con Personas y aspectos del trabajo** ($r = -.295$) ($p < .01$).

Y se encuentra correlación positiva entre **Disfrute con el Trabajo** y **Satisfacción con Personas y aspectos del trabajo** ($r = .304$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.47.-Correlaciones entre las escalas Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con Escala de Apoyo en el Trabajo (FRELAC)

	Media	Desviación típica	N
Apoyo del director	2,0894	,45269	483
Apoyo de compañeros	2,1623	,35133	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Apoyo del director	Correlación de Pearson	-,108(*)	,000	,016	-,078	,003	-,133(**)	-,167(**)	,083	-,107(*)	-,112(*)
	Sig. (bilateral)	,018	,996	,732	,087	,939	,004	,000	,070	,018	,014
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Apoyo de compañeros	Correlación de Pearson	-,086	,045	,035	-,085	,046	-,058	-,191(**)	,053	-,156(**)	-,141(**)
	Sig. (bilateral)	,060	,323	,438	,063	,313	,205	,000	,242	,001	,002
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.103

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.103 podemos observar que todas las correlación son negativas y destacan las de **Responsabilidad** con **Apoyo del Director** ($r = -.133$), **Claridad de Rol** con el **Apoyo del Director** ($r = -.167$) y de **los Compañeros** ($r = -.191$).

También destaca la correlación negativa entre **Significatividad de la Tarea** con **Apoyo de los Compañeros** ($r = -.156$) y por último, destacar la correlación negativa entre **Índice de Calidad de la Tarea** con **Apoyo de los Compañeros** ($r = -.141$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.48.-Correlaciones entre las escalas Implicaciones del diseño del puesto de trabajo (FTRABAJ) con escala de Características del Supervisor – Director del Centro (FDIR)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7005	,84692	483
Control del trabajo	4,1093	,94257	483
Definición de objetivos	3,9717	1,02319	483
Resolución de problemas	3,7298	1,10777	483
Relaciones con los subordinados	3,7283	,62362	483
Sesgos-discriminación	1,8209	,86394	483
Consideración	3,8599	,99499	483
Participación	3,9731	1,07465	483
Centralización de las decisiones	2,0280	1,16784	483
Competencia global	4,3271	,89583	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	,071	-,001	,041	,188(**)	,069	,106(*)	,140(**)	-,037	,049	,127(**)
	Sig. (bilateral)	,121	,978	,370	,000	,128	,019	,002	,415	,286	,005
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	,156(**)	,010	,029	,148(**)	,035	,141(**)	,165(*)	-,041	,040	,115(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,833	,532	,001	,449	,002	,000	,367	,378	,011
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

La Calidad de Vida Laboral del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros de Gran Canaria

Definición de objetivos	Correlación de Pearson	,120(**)	-,032	-,008	,175(**)	,027	,149(**)	,167(*)	-,094(*)	,040	,096(*)
	Sig. (bilateral)	,008	,481	,868	,000	,557	,001	,000	,038	,385	,035
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	,122(**)	-,006	,059	,119(**)	,054	,111(*)	,105(*)	-,070	,048	,085
	Sig. (bilateral)	,007	,895	,197	,009	,233	,015	,021	,122	,293	,062
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	,147(**)	-,037	,061	,100(*)	,023	,122(**)	,130(*)	-,081	,047	,057
	Sig. (bilateral)	,001	,417	,179	,028	,612	,007	,004	,076	,301	,208
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	-,093(*)	-,010	,062	-,077	,103(*)	-,159(**)	-,175(**)	,143(**)	-,032	-,090(*)
	Sig. (bilateral)	,040	,829	,174	,090	,024	,000	,000	,002	,478	,048
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	,174(**)	,032	,089	,120(**)	,044	,116(*)	,111(*)	-,058	,037	,110(*)
	Sig. (bilateral)	,000	,484	,052	,008	,340	,011	,015	,201	,423	,015
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	,147(**)	,008	,013	,150(**)	,029	,153(**)	,125(*)	-,098(*)	,047	,113(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,858	,781	,001	,526	,001	,006	,031	,302	,013
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	-,101(*)	,006	,070	-,060	,035	-,126(**)	-,136(**)	,063	-,013	-,102(*)
	Sig. (bilateral)	,026	,898	,122	,187	,439	,006	,003	,164	,776	,025
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	,181(**)	-,021	,062	,116(*)	,018	,141(**)	,206(**)	-,072	,028	,079
	Sig. (bilateral)	,000	,643	,177	,011	,695	,002	,000	,115	,535	,084
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.104

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.104 podemos observar correlación positivas entre el grado de **Autonomía del puesto** con casi todos los factores de la **Escala de Supervisor** ($r = .120$ a $r = .181$), salvo con **Orientación hacia la producción** o con el factor **Discrimina**.

Adecuación con el entrenamiento correlaciona positivamente con los factores de la Escala de Supervisor ($r = .119$ a $r = .188$), salvo con **Relaciones con los Subordinados** o **Discrimina**.

La **Responsabilidad en la Tarea** correlaciona positivamente con **Control del Trabajo ejercido** ($r = .141$), con **Definición de Objetivos** ($r = .149$), con **Relaciones con los Subordinados** ($r = .122$), con **Participación** ($r = .153$) y con **Competencia Global** ($r = .141$). Pero **Responsabilidad en la Tarea** correlaciona negativamente con el hecho de que **Discrimine el director** ($r = -.159$) y con **Centralización de las Decisiones** ($r = -.126$) ($p < .01$)

El factor **Claridad de Rol** correlaciona positivamente con **Orientación hacia la Producción** ($r = .140$) y con **Competencia Global** ($r = .206$). Y negativamente con **Discrimina** ($r = -.175$) y **Centraliza las decisiones** ($r = -.136$)

2.1.4.3.1.49.-Correlaciones entre las escalas Implicación del diseño del Puesto (FTRABAJ) con Satisfacción Laboral (SATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Autonomía	Desafío	Sobrecarga de rol	Adecuación al entrenamiento	Conflicto de rol	Responsabilidad	Claridad de rol	Conocimiento de resultados	Significatividad	Índice de calidad de la tarea
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	,125(**)	-,080	-,048	,123(**)	-,062	,103(*)	,168(**)	-,073	,109(*)	,103(*)
	Sig. (bilateral)	,006	,079	,293	,007	,171	,023	,000	,107	,017	,023
	N	483	483	483	483	483	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.105

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.105 podemos observar correlación positivas entre la **Satisfacción en general** con el grado de **Autonomía del puesto** ($r = .125$), **Adecuación al entrenamiento** ($r = .123$), y **Claridad de Rol** ($r = .168$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.50.-Correlaciones entre la Escala de Apoyo en el Trabajo (FRELAC) con Desempeño en el Puesto (FDESP)

	Media	Desviación típica	N
Implicación-Variedad en el trabajo	5,0081	,55923	483

		Apoyo del director	Apoyo de compañeros
Implicación-Variedad en el trabajo	Correlación de Pearson	-,164(**)	-,223(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.1.106

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.106 podemos observar correlación negativas entre la **Implicación en el Trabajo** con el grado de **Apoyo del Director** ($r = -.164$) y **Apoyo de los Compañeros** ($r = -.223$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.51.-Correlaciones entre las escalas Desempeño en el Puesto (FDESP) con Satisfacción Laboral (FSATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Implicación-Variedad en el trabajo
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	,242(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Tabla 6.1.107

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.107 podemos observar que la correlación es positiva entre la **Implicación en el Trabajo** con el grado de **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** ($r = .242$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.52.-Correlaciones entre las escalas Intención de Abandono (FABAN) con Satisfacción Laboral (SATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Abandonar puesto 1 año y cambiar a otro en el mismo sitio	Dejar temporalmente la enseñanza en 1 año	Dejar la profesión en 1 año	Abandonar la profesión si encuentra igual remuneración fuera	Dejar definitivamente el centro en 1 año
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	-,212(**)	-,202(**)	-,129(**)	-,205(**)	-,247(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,004	,000	,000
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.1.108

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.108 podemos observar que todos los factores de la **Escala de Intención de Abandono** correlacionan negativamente con el grado de **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** ($r = -.129$ a $r = -.247$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.53.-Correlaciones entre las escalas de Características del Puesto de Trabajo (FFUNTRA) con Satisfacción Laboral (SATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Agobio trabajo	Tareas bien definidas	Afectar a otros
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	-,145(**)	,330(**)	-,157(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,001
	N	483	483	483

Tabla 6.1.109

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.109 podemos observar que los factores de **Agobio en el Trabajo** ($r = -.145$) y **Afectar a otros** ($r = -.157$) correlacionan negativamente con el grado de **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo**, pero positivamente cuando las **Tareas están bien definidas** ($r = .330$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.54.-Correlaciones entre la Satisfacción laboral (FSATT) con la Escala de Estrés (FESTRES)

	Media	Desviación típica	N
Grado de Inversión profesional	2,1801	,82534	483
Manifestaciones conductuales	1,3514	,72686	483
Gestión del tiempo	2,5450	,71057	483
Disciplina y motivación	3,1511	1,03347	483
Manifestaciones emocionales	2,2095	,98612	483
Estres relacionado con el trabajo	2,8958	,62274	483
Manifestaciones gastronómicas	1,4527	,78937	483
Manifestaciones cardiovasculares	1,4865	,74411	483
Manifestaciones de Fatiga	1,9282	,93713	483
Distrés-angustia profesional	2,7429	,91835	483

		Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo
Grado de Inversión profesional	Correlación de Pearson	-,196(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483
Manifestaciones conductuales	Correlación de Pearson	-,052
	Sig. (bilateral)	,251
	N	483
Gestión del tiempo	Correlación de Pearson	-,128(**)
	Sig. (bilateral)	,005
	N	483
Disciplina y motivación	Correlación de Pearson	-,107(*)

	Sig. (bilateral)	,018
	N	483
Manifestaciones emocionales	Correlación de Pearson	-,095(*)
	Sig. (bilateral)	,037
	N	483
Estrés relacionado con el trabajo	Correlación de Pearson	-,124(**)
	Sig. (bilateral)	,006
	N	483
Manifestaciones gastronómicas	Correlación de Pearson	-,050
	Sig. (bilateral)	,276
	N	483
Manifestaciones cardiovasculares	Correlación de Pearson	-,043
	Sig. (bilateral)	,345
	N	483
Manifestaciones de Fatiga	Correlación de Pearson	-,114(*)
	Sig. (bilateral)	,012
	N	483
Distrés-angustia profesional	Correlación de Pearson	-,126(**)
	Sig. (bilateral)	,005
	N	483

Tabla 6.1.110

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.110 podemos observar correlaciones negativas entre el grado de **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** con el **Grado de Inversión profesional** ($r = -.196$), la **Gestión del tiempo** ($r = -.128$), el **Estrés relacionado con el trabajo** ($r = -.124$) y el **Distrés o Angustia** ($r = -.126$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.55.-Correlaciones entre la Satisfacción Laboral (FSATT) con la Escala de Burnout (FBUR)

	Media	Desviación típica	N
Cansancio Emocional	3,2977	1,16878	483
Despersonalización	1,9752	,83396	483
Realización Personal	5,4746	,86419	483

		Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo
Cansancio Emocional	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,154(**) ,001 483
Despersonalización	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-,136(**) ,003 483
Realización Personal	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	,055 ,225 483

Tabla 6.1.111

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.1.111 podemos observar correlaciones negativas entre el grado de **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** con el **Cansancio Emocional** ($r = -.154$) y **Despersonalización** ($r = -.136$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.56.-Correlaciones entre las escalas de Burnout (FBUR) y la escala de Cultura Organizacional (FCULT)

	Media	Desviación típica	N
Humanística	3,7470	,56209	483
Afiliativa	3,9816	,54405	483
Aprobación	2,7139	,54540	483
Convencional	2,8205	,47839	483
Dependiente	2,6969	,46719	483
Evitación	1,8072	,57634	483
Antagónica	2,4381	,39818	483
De Poder	2,2451	,45306	483
Competitiva	1,5826	,47866	483
Perfeccionista	2,6710	,48117	483
De Éxito	3,4795	,46791	483
Autorrealización	3,5828	,49543	483

		Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Humanística	Correlación de Pearson	-,204(**)	-,177(**)	,287(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Afiliativa	Correlación de Pearson	-,149(**)	-,185(**)	,239(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	483	483	483
Aprobación	Correlación de Pearson	,053	,027	,079

	Sig. (bilateral)	,245	,559	,083
	N	483	483	483
Convencional	Correlación de Pearson	,070	,071	,033
	Sig. (bilateral)	,127	,120	,465
	N	483	483	483
Dependiente	Correlación de Pearson	-,012	,051	,071
	Sig. (bilateral)	,785	,261	,119
	N	483	483	483
Evitación	Correlación de Pearson	,145(**)	,252(**)	-,149(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,001
	N	483	483	483
Antagónica	Correlación de Pearson	,076	,133(**)	,036
	Sig. (bilateral)	,097	,003	,431
	N	483	483	483
De Poder	Correlación de Pearson	,058	,140(**)	-,024
	Sig. (bilateral)	,206	,002	,591
	N	483	483	483
Competitiva	Correlación de Pearson	,079	,156(**)	-,059
	Sig. (bilateral)	,084	,001	,192
	N	483	483	483
Perfeccionista	Correlación de Pearson	-,021	,070	,081
	Sig. (bilateral)	,651	,127	,075
	N	483	483	483
De Éxito	Correlación de Pearson	-,161(**)	-,158(**)	,257(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,000

	N	483	483	483
Autorrealización	Correlación de Pearson	-,158(**)	-,171(**)	,245(**)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000
	N	483	483	483

Tabla 6.1.112

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.112 podemos observar que existen correlaciones positivas entre el factor de **Realización Personal** con los factores de Cultura **Humanística** ($r = .287$), **Afiliativa** ($r = .239$), **de Éxito** ($r = .257$) y de **Autorrealización** ($r = .245$) ($p < .01$). La correlación aquí es negativa con la cultura de **Evitación** ($r = -.149$) ($p < .01$).

También existen correlaciones positivas entre **Despersonalización** con factores de cultura de **Evitación** ($r = .252$), **Antagónica** ($r = .133$), **de Poder** ($r = .140$) y **Competitiva** ($r = .156$) y negativas con **Humanística** ($r = -.177$), **Afiliativa** ($r = -.185$) y de **Éxito** ($r = -.158$) ($p < .01$).

Respecto al factor de Cansancio Emocional se encuentran correlaciones positivas con las culturas de **Evitación** ($r = .145$) y negativas con las culturas **Humanística** ($r = -.204$), **Afiliativa** ($r = -.149$) y de **Éxito** ($r = -.158$) ($p < .01$).

2.1.4.3.1.57.-Correlaciones entre las escalas de Burnout (FBUR) y la escala de Clima Organizacional del Centro (FCLIM)

	Media	Desviación típica	N
Modelo Organizativo	3,6092	,66252	483
Liderazgo Equipo Directivo	3,7851	,76218	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	3,6795	,49293	483
Expectativas hacia el logro	3,9555	,57574	483
Orientación y ayuda	3,7174	,58697	483
Cultura colaborativa	3,3596	,55267	483
Participación	3,2087	,58270	483
Normas de convivencia	3,7933	,61402	483
Relaciones	3,7259	,58633	483
Satisfacción del profesorado	3,6851	,61567	483

		Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Modelo Organizativo	Correlación de Pearson	-,191(**)	-,187(**)	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Liderazgo Equipo Directivo	Correlación de Pearson	-,141(**)	-,159(**)	,179(**)
	Sig. (bilateral)	,002	,000	,000
	N	483	483	483
Desarrollo del Proyecto Curricular	Correlación de Pearson	-,169(**)	-,185(**)	,222(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483

Expectativas hacia el logro	Correlación de Pearson	-,106(*)	-,211(**)	,200(**)
	Sig. (bilateral)	,019	,000	,000
	N	483	483	483
Orientación y ayuda	Correlación de Pearson	-,105(*)	-,188(**)	,200(**)
	Sig. (bilateral)	,021	,000	,000
	N	483	483	483
Cultura colaborativa	Correlación de Pearson	-,011	-,035	,119(**)
	Sig. (bilateral)	,811	,446	,009
	N	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,074	-,096(*)	,117(**)
	Sig. (bilateral)	,105	,035	,010
	N	483	483	483
Normas de convivencia	Correlación de Pearson	-,160(**)	-,248(**)	,153(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001
	N	483	483	483
Relaciones	Correlación de Pearson	-,184(**)	-,211(**)	,172(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483
Satisfacción del profesorado	Correlación de Pearson	-,237(**)	-,275(**)	,226(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000
	N	483	483	483

Tabla 6.1.113

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.1.113 podemos observar que existen correlaciones positivas entre el factor de **Realización Personal** con todos los factores de la **Escala de Clima**, destacando el factor **Satisfacción del Profesorado** ($r = .226$) ($p < .01$).

El resto de correlaciones son negativas entre **Despersonalización** y el resto de factores de la **Escala de Clima**, menos en **Cultura colaborativa y Participación**.

También existen correlaciones negativas entre **Cansancio Emocional** y los factores de la **Escala de Clima**, menos en los factores **Expectativas hacia el logro, Orientación y Ayuda, Cultura colaborativa y Participación**. ($p < .01$).

2.1.4.4.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN ANALÍTICA

En esta apartado de la dimensión analítica vamos a comentar preferentemente aquellos resultados que ayuden a explicar la realidad que estamos analizando y para ello seguiremos el orden de las escalas utilizadas, para desarrollar la interpretación.

Comencemos mencionando lo destacado del **análisis de la tabulación cruzada de valores medios**, preferentemente las relaciones a un nivel de significación ($p < 0,01$) para no hacer tan engorrosa su interpretación.

1. En la ESCALA DE SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO, hemos encontrado cosas llamativas, pero a destacar que una variable que relaciona con cierta significación con el “esfuerzo” es el estado civil, siendo los casados los que más esfuerzo le dedican a sus tareas. También resulta muy significativa la relación entre estado civil y la responsabilidad en realizar “tareas de calidad”, cosa que destaca en los casados y solteros.

Esta variable de “calidad de las tareas” realizadas también se relaciona de manera significativa con la distancia a la que se viva del centro y se tenga el domicilio habitual.

Respecto a la “necesidad de rotación interna” es mayor entre los interinos y sustitutos. Respecto al grado de “involucración en el puesto” es mayor entre los que tienen destino definitivo.

Los que se sienten “responsables y se preocupan en realizar tareas de calidad” son los que no han sufrido en el último año ningún tipo de alteración física o psíquica relacionada con el trabajo.

También resulta significativo que se “identifican más con el centro” los que ocupan algún tipo de cargo.

No es tan significativo como lo anterior, pero se comprueba que tienen más “motivación interna” por su trabajo aquellos profesores que pertenecen a centros cuyos cargos directivos han sido elegidos por votación democrática y no por la administración.

2. De la escala que mide las CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA, resulta muy significativo que los profesores que pertenecen a centro con un porcentaje de abandono anual de más del 60% dicen que las tareas que realizan son “impredecibles”.

Los funcionarios e interinos tienen un “mayor conocimiento de los resultados” en las tareas que realizan.

Para los que han realizado entre 0 y 5 cursos formativos en el último año las tareas realizadas son de gran variedad.

Para los que las tareas que realizan representan un “impacto en la realidad” y por tanto son importantes y al tiempo tienen “conocimiento de los resultados de las tareas ejecutadas”, son profesores que manifiestan no haber tenido alteraciones en el último año, ni físicas ni psíquicas.

También para los que las tareas representan un “impacto” manifiestan que los problemas laborales no les afectan en la vida familiar.

3. La escala que mide la SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO, proporciona datos interesantes, como que los profesores que más “disfrutan con el trabajo” tienen relación significativa con la poca o mucha antigüedad en la administración.

Del mismo modo los que más “disfrutan con su trabajo” tienen una relación significativa con el hecho de no haber sufrido alteración física o psíquica en el último año relacionada con el trabajo.

También es significativa la relación entre “desilusión por el trabajo” y que los problemas laborales te afecten a la vida familiar.

Esa misma “desilusión” tiene significación con la opinión de que la exigencia que requiere la profesión en la actualidad es mayor que antes.

El “disfrute con y en el trabajo” tiene significación con el pensar que la exigencia actual de la profesión es igual o menor que antes.

4. La escala que mide las IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO, aporta datos como que se encuentra profesores que dicen tener mayor autonomía en el trabajo en aquellos cuyos centros se vinculan al CEP de Telde, Arucas y LP1.

Encontramos relaciones significativas entre “conflicto de rol” y profesores que pertenecen a centros con un número de profesionales de más de 100 o entre 61 y 80.

El grado de “responsabilidad” parece ser mayor en lo hombres, en función del trabajo que realizan.

En cuanto al “índice de calidad de la tarea” es mayor en los que llevan de 0 a 10 años de antigüedad en la administración o entre 21 y 40.

El nivel de “significatividad de la tarea” es mayor en los que llevan entre 0 y 10 años en el centro.

Los profesores que consideran tener bastante “autonomía” manifiestan no haber sufrido alteración alguna en el último año. Del mismo modo los que saben qué hacer en su puesto y tienen “claro su rol” manifiestan no haber tenido alteración alguna.

Los que dicen tener “autonomía” en el trabajo dicen que los problemas laborales no les afecta en la vida familiar.

En otro orden de cosas, es significativa la relación entre “nivel de desafío” que representa el trabajo que realizan y el sentirse motivado o descontento.

Experimentan mayor “conflicto de rol” y resulta significativo, en aquellos que ocupan cargo en el centro.

5. En la escala que mide el DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO, destaca lo significativo que resulta la “variedad en el trabajo” para los profesores vinculados a los CEPs de Telde, LP1 y LP2.

También respecto a la “variedad en el trabajo” hemos encontrado relación significativa con impartir clase en los dos ciclos (cuatro cursos) de la E.S.O. y con sentirse motivado y conforme en su estado de ánimo actual.

6. De la ESCALA DE INTENCIÓN DE ABANDONO, destacar la relación significativa encontrada entre antigüedad en la administración entre 11 y 20 años o entre 21 y 40 y el “pretender dejar la profesión en un año”. También resulta muy significativo que sean los interinos y sustitutos los que desean “dejar definitivamente el centro en un año”. Los que manifiestan “haber sufrido alteración en el último año” tienen deseos de “dejar temporalmente la enseñanza en un año” o “dejar definitivamente el centro en un año”.

Desearían rotar o “abandonar en un año y cambiar a otro centro” los profesores que se encuentran escépticos, críticos, descontentos o quemados.

7. La escala que mide las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO, refleja algunas relaciones significativas como son el que las “tareas están bien definidas” para aquellos profesores que pertenecen a centros que experimentan menos porcentaje de abandono anual (0 – 15%).

Resulta significativo también el “sentirse agobiado” y tener alteraciones en el último año. Para los que las tareas “están bien definidas” no se encuentran relaciones con la alteración.

“Sentirse agobiado” guarda relación con el que los problemas laborales afecten a la vida familiar de quién lo sufre. Para los profesores que encuentran las “tareas bien definidas” no les afecta los problemas laborales al ámbito familiar.

Para esos que se “sienten agobiados” la exigencia de la profesión en la actualidad es mayor que antes.

El estado de ánimo escéptico, crítico, descontento o quemado guarda relación con el “sentirse agobiado” por el trabajo. Que las “tareas están bien definidas” es más común entre los que se encuentran motivados y/o conformes.

Pensar que el “trabajo que se realiza afecta a otros” guarda relación con sentirse escéptico, crítico, descontento o quemado.

8. En cuanto a la escala que mide el ESTILO DE SUPERVISIÓN del Jefe de Estudio destacar que resulta significativo que los que dicen que ejerce “control del trabajo” son profesores de centros vinculados a los CEPs del Sur, Telde y LP1 (en menor grado).

Los que comentan que tiene “capacidad de resolución de problemas” son profesores de centros vinculados también a los CEPs del Sur, Telde y LP1.

Las “relaciones que mantienen con los subordinados” son significativas en opinión de profesores vinculados a los CEPs de Telde y LP2.

El “fomento de la participación” es mayor según opiniones de profesores de centros vinculados a todos los CEPs y en menor medida al de Arucas.

Aparecen como más “competentes” los Jefes de Servicios según opinión de profesores vinculados a los CEPs del Sur y de Telde.

El “control de trabajo ejercido”, “el grado de definición de objetivos”, el nivel de “resolución de problemas”, la “relación con los subordinados”, la “consideración hacia los demás”, el “fomento de la participación” y la “competencia” en general es mayor y más significativa en centros de menos de 60 profesores o más de 100.

Respecto al “control de trabajo ejercido”, “el grado de definición de objetivos”, el nivel de “resolución de problemas”, la “relación con los subordinados”, la “consideración hacia los demás”, el “fomento de la participación” y la “competencia” en general es mayor y más significativa en centros donde el porcentaje anual de abandono se sitúa en menos del 15% o entre el 31 y el 60%.

Opinar si los Jefes de Estudio “centralizan las decisiones” es más significativo en profesores que dicen haber tenido alteraciones de tipo físico o psíquico en el último año o que opinan que los problemas laborales les afecta a la vida familiar y al tiempo consideran que la exigencia actual de la profesión es mayor que antes.

El “control de trabajo ejercido”, “el grado de definición de objetivos”, el nivel de “resolución de problemas”, la “relación con los subordinados”, la “consideración hacia los demás”, el “fomento de la participación” y la “competencia” en general es mayor y más significativa en aquellos profesores que en la actualidad se encuentran escépticos, conformes y motivados.

9. La ESCALA DE ESTRÉS arroja datos importantes y significativos en cuanto a que les afecta “la gestión del tiempo” a aquellos profesores que pertenecen a centros de entre 41 y 80 miembros.

Resulta muy significativa la relación entre “todas” las manifestaciones y motivos de estrés en aquellos profesores que afirman haber sufrido alteraciones de carácter físico o psíquico en el último año.

También resulta significativa la relación encontrada entre las diversas “manifestaciones y motivos de estrés” con los profesores que dicen encontrarse “escépticos”, “descontentos” y/o “quemados”.

Las mayores relaciones entre “estrés relacionado con el trabajo” se manifiestan en aquellos profesores que ocupan cargo.

10. De la ESCALA MASLACH DE BURNOUT, es de destacar como significativo que se da mayor “cansancio emocional” en profesores adscritos a ESO y Bachillerato al mismo tiempo.

Además de “cansancio emocional”, mayor en interinos es significativo la aparición de rasgos de “despersonalización” en aquellos profesores funcionarios.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 1, mencionemos lo más relevante a nivel de ($p < 0,01$) para no hacer engorrosa la lectura e interpretación de lo encontrado.

- Existe alta correlación entre los factores de las escalas de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO y la mayoría de factores de la escala de CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA.

Más concretamente, las correlaciones asocian Satisfacción en el trabajo con significado de la tarea realizada, control del ritmo, claridad de rol y conocimiento de resultados. También es importante la correlación entre satisfacción de la tarea con impacto de la tarea. Otra correlación importante es la de Intención de abandono del puesto con variedad de la tarea. Motivación interna correlaciona con impredecible, control del ritmo, adecuación al entrenamiento y conocimiento de resultados.

De alguna manera, los individuos se sienten más satisfechos e involucrados y con motivación interna en las tareas realizadas en el trabajo en la medida en que consideran que tiene un impacto en el centro en general y su clase en particular. Del mismo modo, existe más intención de abandono cuando las tareas realizadas son variadas. También se puede decir que hay más esfuerzo en lo que se realiza cuando hay claridad de rol respecto a lo que se debe

hacer y que para una buena calidad de las tareas realizadas es importante que los profesores conozcan los resultados de lo que realizan en su trabajo.

- En relación a la escala de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO con la de INTENCIÓN DE ABANDONO, las correlaciones se dan entre los factores de intención de abandono de la primera y la intención de abandonar el puesto en un año y cambiar a otro dentro del mismo sitio.

Es decir, más que abandonar el puesto en un año, lo que se desea es una rotación interna que me permita cambiar o desconectar de lo que estoy haciendo y pasar a otras cosas.

- Las correlaciones entre las escalas de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO Y LAS CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA se dan a nivel de agobio en el trabajo y nivel de motivación interno y la intención de abandonar y el grado de definición de las tareas.

Es decir, se agobian los que están motivados y no hay intención de abandono cuando las tareas se encuentran bien definidas. Por tanto, cuando está claro qué hacer y se planifica no hay necesidad de cambiar o abandonar.

- Las correlaciones entre la SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO y la escala de ESTRÉS tiene que ver con la intención de abandono y el factor que define las manifestaciones en forma de fatiga.

De alguna manera, esto indica que cuando empiezo a notar manifestaciones de fatiga es como una señal para plantearte la posibilidad de abandonar.

- Existen muchas correlaciones importantes entre las escalas de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO y la escala de BURNOUT, en casi todos los factores. Es decir, el grado de satisfacción que se tenga es un buen indicador de aproximación al síndrome de burnout. A más satisfecho, menos burnout y lo contrario.

- Casi todos los factores de la escala de CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA correlacionan con los factores de BURNOUT. Ahora bien, no correlaciona cansancio emocional y despersonalización con el hecho de que tenga significado la tarea o feedback de la misma. Tener un entrenamiento adecuado y que las tareas sean variadas tampoco correlaciona con los factores de burnout.
- Hemos encontrado una alta correlación entre los factores de las escalas de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO con los factores de la escala de IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO. Dicho de otra manera, a mayor satisfacción mayor implicación, responsabilidad, etc.
- La correlación es significativa entre las escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y la escala de AUTOCONFIANZA.
- También existe correlación significativa e importante entre las escalas de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y la escala de INTENCIÓN DE ABANDONO. A más satisfacción menos intención de abandono en general.
- La escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO tiene relaciones significativas con la de CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO, sobre todo entre grado de definición de las tareas y la satisfacción. El agobio correlaciona en cambio, con desilusión.
- Las CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR, en esta caso del Jefe de Estudios, correlaciona significativamente con la SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO. Mayor satisfacción a mayor eficacia del Jefe de Estudios. Mayor desilusión a mayor discriminación entre género.
- Existe alta correlación entre las escalas de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y ESTRÉS. A destacar que aparece mayor satisfacción por el trabajo en función de la inversión que se considere se ha realizado en al profesión y menor disfrute si existen situaciones de estrés provocadas por la indisciplina y la desmotivación del alumnado.

- Las correlaciones encontradas entre IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO con la INTENCIÓN DE ABANDONO es importante si hablamos de conflicto de rol y deseos de abandonar temporalmente la enseñanza. Pero a mayor responsabilidad y claridad de rol menores deseos de abandonar.
- Las correlaciones entre las IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DEL PUESTO y las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO correlacionan significativamente en casi todos los factores de las escalas mencionadas.
- Existen correlaciones importantes entre las IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DEL PUESTO y la escala que mide LAS CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR, en este caso del Jefe de Estudio.
- Existe alta correlación entre DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO y la INTENCIÓN DE ABANDONO. Es decir, a mayor implicación, menos deseos de abandonar o rotar.
- Las correlaciones entre la escala de DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO y las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO se dan a la hora de encontrar mayor implicación si las tareas están bien definidas.
- Las correlaciones entre DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO y las CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR son altas salvo si este último discrimina en función del género o centraliza las decisiones sin contar con el resto de compañeros.
- Las correlaciones entre DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO Y ESTRÉS vienen a explicar que en líneas generales, a mayor implicación menos estrés en general. Pero no exime de tener en algún momento ciertas manifestaciones conductuales, cardiovasculares o gastrointestinales.
- Las correlaciones entre INTENCIÓN DE ABANDONO y las CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR (Jefe de Estudios) son

mayores respecto al abandono que a la intención de rotar internamente.

- La INTENCIÓN DE ABANDONO y los factores de la escala de ESTRÉS presentan alta correlación en todos ellos. A mayor estrés mayores deseos o intenciones de abandonar o cambiar dentro de la organización.
- Las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO presenta correlaciones significativas con ESTRÉS en casi todos los factores.
- La escala que mide las CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO correlaciona de manera significativa con la escala de BURNOUT sólo en lo referente a la relación entre agobio en el trabajo y cansancio emocional.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 1 con escalas del estudio 2, mencionar que:

- La escala de SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO correlaciona significativamente con la escala de SENTIMIENTO DE GRUPO sólo en los factores que corresponden a claridad de meta e intención de abandono y lo hace de manera negativa. A mayor claridad de meta, menor intención de abandonar el centro o la profesión.
- La correlación entre las escalas de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y la escala de SENTIMIENTO DE GRUPO son significativas entre los factores de cohesión y claridad de meta del grupo con el disfrute o la desilusión con el trabajo. A mayor cohesión grupal y claridad de meta, mayor satisfacción en el trabajo.
- La escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO correlaciona de manera significativa con casi todos los factores de la ESCALA DE CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR salvo en lo referente al factor discriminación en función del género. Estilo de supervisor adecuado, mayor satisfacción.

- La escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO correlaciona de manera significativa (negativa) con POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO respecto al disgusto que se experimenta con el trabajo.
- La escala de IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO correlaciona significativamente con diversos factores de la escala de SENTIMIENTOS DE GRUPO.
- La escala de DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO correlaciona de manera significativa con la escala de SENTIMIENTO DE GRUPO respecto a la implicación desarrollada en el trabajo.
- También correlaciona de manera significativa el DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO con la POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO respecto al grado de implicación experimentado con el trabajo.
- Existen correlaciones significativas entre la escala de DESEMPEÑO EN EL PUESTO DE TRABAJO y la INTENCIÓN DE ABANDONO, salvo en el factor homogeneidad del grupo. Da igual el grado de homogeneidad que tenga el grupo a la hora de experimentar deseos de abandonar o rotar.
- La escala de CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO correlaciona con SENTIMIENTO DE GRUPO en lo referente a si las tareas están bien definidas o no.
- La escala de SENTIMIENTOS DE GRUPO con la escala de ESTRÉS correlaciona de manera significativa según las manifestaciones de estrés que se den. Las correlaciones no son importantes en lo referente al grado de homogeneidad del grupo o el proceso de apertura grupal que experimenten.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 1 con escalas del estudio 3, mencionar que:

- La escala de SATISFACCIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO y la de CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR (Director del Centro)

correlaciona de manera significativa sólo en lo referente al control ejercido en el trabajo y la intención de rotar o entre el nivel de resolución de problemas y la motivación interna del profesor.

- Las escalas de SATISFACCIÓN EN EL PUESTO DE TRABAJO y la escala de CULTURA ORGANIZACIONAL correlacionan preferentemente en la humanística, afiliativa, perfeccionista y de éxito con el grado de satisfacción con el trabajo y la involucración que se tenga en el puesto. La correlación con intención de abandono se encuentra en los tipo de cultura convencional, de evitación y de poder.
- Las correlaciones entre SATISFACCIÓN CON EL PUESTO DE TRABAJO y el CLIMA DE LA ORGANIZACIÓN son altas, pero en menor medida entre clima en general y la intención de abandono, deseos de rotación interna y satisfacción con la calidad de las tareas realizadas.
- Las correlaciones entre CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA con la escala de APOYO EN EL TRABAJO es significativa en lo referente al apoyo recibido del director del centro referente a las habilidades que se requieren para realizar bien las tareas.
- Las correlaciones entre CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA con la escala de CULTURA ORGANIZACIONAL no son muy significativas entre ellas en su totalidad pero sí entre determinados factores.
- Lo mismo ocurre entre las escalas de CARACTERÍSTICAS DE LA TAREA y el CLIMA ORGANIZACIONAL, correlacionan sólo determinados factores.
- Sí hay correlaciones significativas entre las escalas de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y la de APOYO EN EL TRABAJO. Apoyos del director y de los compañeros correlacionan positivamente con el disfrute en el trabajo.
- Las correlaciones entre la escala de SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO y la escala de CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR

(Director del Centro) son muy significativas salvo si el director discrimina en función del género y el grado de competencia global.

- Las correlaciones entre las escalas de IMPLICACIONES DEL DISEÑO DEL PUESTO y la de APOYO EN EL TRABAJO son altas a nivel de factores como responsabilidad y claridad de rol del profesor con apoyo recibido del director. Por otro lado correlacionan negativamente claridad de rol, significatividad e índice de calidad de la tarea con apoyo recibido con los compañeros
- Las escalas de IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DEL PUESTO DE TRABAJO con la de CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR (Director del Centro) correlacionan significativamente sólo en algunos factores de ambas escalas.
- Las escalas de IMPLICACIONES EN EL DISEÑO DEL PUESTO con la escala de SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO correlacionan significativamente en la relación de factores como autonomía en el puesto, adecuación del entrenamiento y claridad de rol.
- Las correlaciones entre las escalas de DESEMPEÑO EN EL PUESTO y la SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO son altamente positivas.
- Las correlaciones entre INTENCIÓN DE ABANDONO y la SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO son altamente negativas. A menor satisfacción, más intención de abandono.
- La escala de SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO correlaciona de manera negativa con algunos factores de la ESCALA DE ESTRÉS. A menor satisfacción, mayores posibilidades de tener manifestaciones de estrés.
- La SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO correlaciona negativamente con BURNOUT. A menor satisfacción, mayor cansancio emocional y despersonalización.

- La escala de BURNOUT tiene correlaciones significativas con la escala de CULTURA ORGANIZACIONAL en algunos factores de sus escalas. Menor cansancio emocional y despersonalización en entornos de cultura humanística, afiliativa, de éxito y autorrealización.
- La escala de BURNOUT presenta correlaciones significativas con la de CLIMA ORGANIZACIONAL en casi todos sus factores. En líneas generales, menor cansancio emocional y despersonalización en climas y ambientes adecuados de trabajo y relaciones.

2.1.4.5.- COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

H₀₁ Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al cansancio emocional experimentado.

No hemos encontrado diferencias significativas entre cansancio emocional y el género. La media en las mujeres es de 3,2888 y de 3,3080 en los hombres. Si bien, parece que es más alto el cansancio emocional en los hombres, no consideramos que sea significativo dicho datos ($p = 0,8575$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H₀₂ Existen diferencias significativas respecto al ciclo en que se imparta docencia y el cansancio emocional experimentado

Hemos encontrado diferencias significativas entre cansancio emocional y el ciclo en que se imparte la docencia a un nivel de ($p = 0,0436$). Es más alto el cansancio emocional en los profesores que imparten clase en la ESO y el Bachillerato (3,5002), seguido de los que imparten en primer y segundo ciclo (1^o a 4^o) (3,2768). Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa

H₀₃ Existen diferencias significativas entre categoría profesional del profesorado respecto al grado de cansancio emocional experimentado.

Hemos encontrado diferencias significativas entre cansancio emocional y la categoría profesional de los profesores a un nivel de ($p = 0,0333$). Es más alto el cansancio emocional en los profesores interinos con una media de 3,7311 seguido por los funcionarios con 3,2741. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa

H₀₄ Existen diferencias significativas entre categoría profesional del profesorado respecto al grado de despersonalización experimentado.

Hemos encontrado diferencias significativas entre despersonalización y la categoría profesional de los profesores a un nivel de ($p = 0,0354$). Es más alto el grado de despersonalización en los profesores funcionarios con una media de 5,5328. Los que menos la experimentan son los Interinos con 5,1713 para una media de 5,4769. Por tanto, se acepta la hipótesis alternativa

H05 Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al grado de despersonalización experimentado.

De igual forma, no hemos encontrado diferencias significativas en función del género a la hora de padecer o no despersonalización. Las medias encontradas corresponden a 1,9117 en opinión de las mujeres y 2,0523 según los hombres. En cualquier caso es significativo a un nivel de ($p = 0,0654$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H06 Existen diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto al grado de realización personal experimentado.

No hemos encontrado diferencias significativas respecto al factor realización personal entre hombres y mujeres. Las medias de respuesta fueron de 5,4569 en el caso de las mujeres y de 5,5012 para los hombres. Y la significatividad encontrada es de ($p = 0,5762$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H07 Existen diferencias significativas entre juventud del profesorado y cansancio emocional y fatiga.

No hemos encontrado diferencias significativas respecto al factor cansancio emocional y la juventud del profesorado. Las medias de respuesta fueron de 3,5458 en el caso de los profesores de entre 20 – 30 años, de 3,2898 en los de 31 – 40, de 3,2878 en los de 2,7340. Es cierto que los datos reflejan que es mayor en los sujetos de 31 – 40 años,... En cualquier caso los datos no son significativos ($p = 0,5641$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H08 Existen diferencias significativas entre el síndrome de burnout y la edad.

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de burnout y la edad de los profesores. Para cansancio emocional ($p = 0,5641$), para despersonalización ($p = 0,8979$) y para realización personal ($p = 0,4518$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H09 Existen diferencias significativas entre el síndrome de burnout asociado al tiempo de experiencia en la profesión

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de burnout y la los años de experiencia en la profesión.

Para cansancio emocional ($p = 0,3505$), para despersonalización ($p = 0,7000$) y para realización personal ($p = 0,1034$). Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H10 Existen diferencias significativas entre estado civil y burnout en cansancio emocional y despersonalización.

No hemos encontrado diferencias significativas entre estado civil y burnout. La significación encontrada es de ($p = 0,2638$) para cansancio emocional, ($p = 0,2658$) para despersonalización y ($p = 0,4184$) para realización personal. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H11 Existen diferencias significativas entre tener hijos o no y burnout.

Hemos encontrado diferencias a nivel de cansancio emocional ($p = 0,0389$) en los profesores que tienen entre 0 y 2 hijos con una media de 3,3084 sobre una media del total de la muestra de 3,2975. Por tanto no podemos decir que existan diferencias significativas salvo en este factor. En suma, se acepta de manera parcial la hipótesis alternativa.

H12 Existen diferencias significativas entre ciclo educativo en que se ejerce y burnout, en lo referente a realización personal.

No hemos encontrado diferencias significativas. El nivel de significación es de ($p = 0,0640$) entre cansancio emocional y el ciclo en que se imparte docencia. Se acepta, por tanto, la hipótesis nula.

H13 Existen diferencias significativas entre número de profesores del centro y los niveles de estrés.

Hemos encontrado diferencias significativas a nivel de la relación entre estrés debido a la mala gestión del tiempo, a un nivel de ($p = 0,0039$), destacando para una media de 2,5474 en los profesores que tienen en su centro entre 40 y 80 profesores, a una media entre 2,6257 y 2,6684.

También se han encontrado diferencias significativas entre estrés debido a la indisciplina y la desmotivación de los alumnos en aquellos que trabajan en centros de entre 61 y 80 profesores, con una media de 3,3778 sobre 3,1514 y ($p = 0,0333$).

No podemos, por tanto decir que existen diferencias significativas entre el número de profesores y los niveles de estrés, sino entre algunos factores generadores de estrés y el número de profesores en los centros. En suma se acepta la hipótesis nula.

H14 *Existen diferencias significativas entre la edad y los niveles de estrés.*

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de estrés y la edad de los profesores salvo en las manifestaciones emocionales con un nivel de ($p = 0,0200$). Las manifestaciones emocionales son más frecuente entre profesores de entre 20 – 30 años (2,5105) seguido de los que tienen entre 41 – 50 años (2,2737) para una media de 2,2095. Con el resto de los factores existe una significación destacable (entre 0,0741 y 0,9235) En suma, no se puede afirmar que existen diferencias significativas, salvo en ese factor. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H15 *Existen diferencias significativas entre el género y las manifestaciones de estrés.*

Sólo hemos encontrado diferencias significativas en las manifestaciones emocionales ($p = 0,0295$) en las mujeres, con una media de 2,2981 sobre 2,2095 del total de la muestra. También hay diferencias significativas a un nivel de ($p = 0,0308$) en las mujeres, con una media de 2,0117 sobre 1,9282 del total de la muestra.

Por tanto no se puede afirmar que existen muchas diferencias significativas. Es decir, se acepta de manera parcial la hipótesis nula.

H16 *Existen diferencias significativas entre antigüedad-experiencia del profesorado en la administración y los niveles de estrés.*

No hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de estrés y la antigüedad en la administración (profesión) salvo en los factores de manifestaciones gastrointestinales ($p = 0,0379$), manifestaciones cardiovasculares ($p = 0,0265$) y manifestaciones de fatiga ($p = 0,0304$). Las tres en cuanto a llvar entre 11 y 20 años en la administración. En suma, no se puede afirmar que existen diferencias significativas, salvo en estos factor. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H17 Existen diferencias significativas entre haber sufrido o no alteración y los niveles de estrés.

Hemos encontrado diferencias significativas en todos los factores de estrés a un nivel de entre ($p = 0,0000$ a $p = 0,0432$). La más significativas son entre grado “grado de inversión profesional realizado”, la “gestión del tiempo realizada”, “manifestaciones emocionales”, “manifestaciones de fatiga” y “distrés/angustia” con los que sí han tenido alteraciones. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H18 Existen diferencias significativas entre el estado de ánimo en la actualidad y los niveles de estrés.

Hemos encontrado diferencias significativas en todos los factores de estrés y los que dicen encontrarse “descontentos” y “quemados” y siguiéndoles a continuación los que se encuentran “escépticos”. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nula.

H19 Existen diferencias significativas entre tipo de centro (urbano, centro, periferia) y las manifestaciones de estrés.

No hemos encontrado diferencias entre el tipo de centro y tener o no diferentes manifestaciones de estrés. Los niveles de significación van de ($p = 0,5208$ a $p = 0,9989$). Se acepta la hipótesis nula.

H20 Existen diferencias significativas entre tipo de centro (urbano, centro, periferia) y las manifestaciones de burnout.

No hemos encontrado diferencias significativas entre el tipo de centro y las manifestaciones de burnout. Los índices de significación van de ($p = 0,1106$) en cansancio emocional, ($p = 0,4114$) en despersonalización y ($p = 0,2333$) en realización personal. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H21 Existen diferencias significativas entre motivación con los índices de burnout.

Hemos encontrado diferencias y correlaciones significativas entre motivación del profesor y burnout en despersonalización ($-0,125^{**}$) y en realización personal ($0,162^{**}$).

Recordemos que con ($**$) la correlación es significativa al nivel $0,01$ bilateral). Por tanto, aceptamos parcialmente la hipótesis alternativa.

H22 Existen diferencias significativas entre el carácter impredecibles de las tareas y el porcentaje de abandono anual en el centro.

Hemos encontrado diferencias significativas entre las tareas impredecibles y el grado de abandono anual a un nivel de significación de ($p = 0,0047$) en aquellos centros donde el porcentaje de abandono anual es de entre el 30 y el 60%, con una medias de 4,1452 y 4,2564 respectivamente sobre 3,9658 del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H23 Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y el ciclo en que se imparte la enseñanza.

Los valores medios a una significación de ($p = 0,0455$) nos vienen a indicar que aquellos profesores que están bastante seguros de dejar temporalmente la enseñanza (excedencia) de aquí a un año son los que imparten clase en Segundo Ciclo con una media de 2,9292 sobre el 2,5735 del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H24 Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y la categoría profesional del profesorado.

Hemos encontrado diferencias a una significación de ($p = 0,0040$) en aquellos profesores que están bastante seguros de dejar el centro en un año y que son interinos o sustitutos, con una medias de 2,2889 y 2,3091 sobre 1,9979 del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H25 Existen diferencias significativas entre la intención de abandono de la profesión y el estado de ánimo que manifiestan tener en la actualidad los profesores.

Hemos encontrado diferencias muy significativas ($p = 0,0000$ a $p = 0,0002$) en aquellos profesores que están bastante seguros de dejar el centro y cambiar a otro en un año o definitivamente y ocurre entre los que se encuentran escépticos, descontentos y quemados. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H26 Existen diferencias significativas entre sufrir alteraciones o no y el nivel de agobio que se experimenta en las tareas y el trabajo.

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0088$) entre los que sufren alteración y el sentimiento de agobio respecto a los que no sufren alteraciones, con una media de 3,2668 y 3,0231 respectivamente respecto a 3,1220 del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H27 Existen relaciones significativas entre el ajuste entre las demandas del puesto y la satisfacción.

Hemos encontrado diferencias significativas entre satisfacción y “significado de la tarea” (0,125**), “impacto de la tarea” (0,261**), “control del ritmo” (0,189**), “feedback de la tarea” (0,118**), “claridad de rol” (0,161**) y “conocimiento de resultados” (0,124**).

Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral). Por tanto, aceptamos hipótesis alternativa.

H28 Existen relaciones significativas entre el ajuste entre conflicto de rol y manifestaciones de estrés.

Casi todas las correlaciones son significativas entre conflicto de rol y las diversas manifestaciones del estrés. Con el “grado de inversión profesional” (0,176**), “gestión del tiempo” (0,202**), “disciplina y motivación” (0,167**), “manifestaciones emocionales” (0,155**), “estrés relacionado con el trabajo” (0,216**), “manifestaciones de fatiga” (0,146**) y “distrés/angustia” (0,165**). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H29 Existen relaciones significativas entre el ajuste entre conflicto de rol y los índices de burnout.

No hemos encontrado diferencias significativas ni correlación entre estos factores. Se acepta la hipótesis nula.

H30 Existen relaciones significativas entre variedad de la tarea y satisfacción en el puesto de trabajo

No hemos encontrado diferencias significativas ni correlación entre estos factores. Se acepta la hipótesis nula.

H31 *Existe diferencias significativas entre género y satisfacción con la tarea.*

No hemos encontrado diferencias significativas entre género y satisfacción. El índice de significación es de ($p = 0,07876$), con una media de 3,3677 para las mujeres y de 3,3578 para las mujeres sobre la media del total e la muestra que es de 3,3632. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H32 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal con la satisfacción en el puesto de trabajo.*

Hemos encontrado diferencia significativa entre estos dos factores y alta correlación entre ellos a un nivel de ($0,0252^{**}$). Por tanto se rechaza la hipótesis nula.

H33 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el compromiso con la organización.*

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y la “involucración en el puesto” ($0,280^{**}$) y con “identificación con la organización” ($0,272^{**}$). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con ($**$) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H34 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal con el significado de la tarea.*

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y el “significado de la tarea” ($0,129^{**}$). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con ($**$) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H35 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y adecuación del entrenamiento recibido*

No hemos encontrado correlaciones significativas entre realización personal y adecuación del entrenamiento. Se acepta la hipótesis nula.

H36 *Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y control del propio ritmo de trabajo.*

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y el “control del propio ritmo de trabajo” (0,192**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H37 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y la responsabilidad en las tareas realizadas.

No hemos encontrado correlaciones significativas entre realización personal y responsabilidad en las tareas. Se acepta la hipótesis nula.

H38 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el conocimiento de resultados.

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y el “conocimiento de resultados” (0,193**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H39 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el factor de estilo del supervisor: orientación hacia la producción.

No hemos encontrado correlaciones significativas entre realización personal y “orientación hacia la producción” ni el jefe de estudios, ni en el jefe de departamento ni en el director. Se acepta la hipótesis nula.

H40 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y el factor de estilo del supervisor: control sobre el trabajo.

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y el factor “control sobre el trabajo” sólo en el director del centro (0,093*). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (*) la correlación es significativa al nivel 0,05 bilateral).

H41 Existen relaciones significativas entre el factor de realización personal y la intención de abandono.

Hemos encontrado correlación significativa entre realización personal y la “intención de abandono” (-0,179**). Por tanto se

rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H42 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y satisfacción en el trabajo.

Hemos encontrado correlación significativa entre satisfacción en el trabajo y “despersonalización” (-0,136**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H43 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y la motivación interna.

Hemos encontrado correlación significativa entre motivación y “despersonalización” (-0,136**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H44 Existen relaciones significativas entre el factor de despersonalización y el compromiso con la organización.

Hemos encontrado correlación significativa entre el compromiso en la organización y “despersonalización” a nivel de la involucración en el puesto de trabajo (-0,181**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H45 Existen relaciones significativas entre el factor de cansancio emocional y el conflicto de rol.

No hemos encontrado correlaciones significativas entre cansancio emocional y “conflicto de rol”. Se acepta, por tanto, la hipótesis nula.

H46 Existen relaciones significativas entre el factor realización personal y la motivación interna.

Hemos encontrado correlación significativa entre el realización personal y “motivación interna” a nivel de (0,162**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H₄₇ Existen relaciones significativas entre situación laboral del docente y manifestaciones de estrés.

No hemos encontrado correlaciones significativas entre situación laboral y “manifestaciones de estrés”. Las significaciones van desde 0,5462 a 0,9806. Se acepta, por tanto, la hipótesis nula.

2.2.- ESTUDIO 2

**Nivel de las Unidades
Departamentos**

2.2.1.- OBJETIVOS

- Conocer cómo la estructura, el contexto social y el grado de autonomía del grupo de trabajo (departamento) influye a la hora del trabajo en la organización.
- Conocer de qué manera los tipos de tarea grupal desarrollada tiene influencia en el grupo y en el individuo.
- Conocer de qué manera el tipo de supervisión desarrollado sobre el grupo tiene consecuencias en la eficacia y el desarrollo de una cultura de trabajo en equipo.

2.2.2.- HIPÓTESIS

- H₀₁ Existen diferencias significativas entre la claridad de metas del grupo (departamento) y el CEP al que se vincula el centro*
- H₀₂ Existen diferencias significativas entre grado de cohesión del grupo y sufrir o no alteración*
- H₀₃ Existen diferencias entre el grado de cohesión del grupo y el estado de ánimo que experimentan en la actualidad.*
- H₀₄ Existen diferencias significativas entre el grado de cohesión del grupo y el ciclo en que se imparte la enseñanza*
- H₀₅ Existen diferencias significativas entre estilo del supervisor (director de departamento) y el número de profesores*
- H₀₆ Existen diferencias significativas entre la cohesión en el grupo y los años de antigüedad en el centro.*
- H₀₇ Existen diferencias significativas entre la cohesión en el grupo y haber sufrido o no alteraciones*
- H₀₈ Existen diferencias significativas entre estilo de supervisión (director del departamento) y haber sufrido alteraciones.*
- H₀₉ Existen diferencias significativas entre cohesión del grupo y el estado de ánimo que se tiene en la actualidad.*
- H₁₀ Existe diferencias significativas entre cohesión grupal y la forma de elección de los equipos directivos.*

- H₁₁ Existen relaciones significativas entre posición del departamento y satisfacción laboral.*
- H₁₂ Existen relaciones significativas entre fomento de la participación del director del departamento y satisfacción laboral*
- H₁₃ Existen relaciones significativas entre claridad de objetivos y metas del grupo y el grado de implicación.*
- H₁₄ Existen diferencias significativas entre el grado de fragmentación interna del grupo y las manifestaciones de estrés.*
- H₁₅ Existen relaciones significativas entre cohesión grupal y manifestaciones de estrés.*
- H₁₆ Existen relaciones significativas entre claridad de objetivos del grupo y burnout.*
- H₁₇ Existen relaciones significativas entre el estilo de supervisión (director del departamento) y burnout.*
- H₁₈ Existen relaciones significativas entre cohesión grupal y la satisfacción laboral.*
- H₁₉ Existen relaciones significativas entre el grado de discriminación del supervisor y el nivel de tensión y estrés.*

2.2.3.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A continuación se presentan las dimensiones y/o variables analizadas:

2.2.3.1.- VARIABLES ANALIZADAS:

Grupos de Trabajo	Formalidad, permanencia temporal, grado de autonomía, estructura, contexto físico y social, estrategias decisionales, etc.
Trabajo en Grupo	Tipos de tareas de actividad grupal, influencia del grupo.
Comunicación	Dirección de los flujos de comunicación, redes de comunicación.
Supervisión/Liderazgo grupal	Estilo de supervisión, roles directivos, eficacia de los directivos, liderazgo, desarrollo de equipos, etc.

2.2.3.2.- FIABILIDAD DE LAS ESCALAS

En este sentido, el **Coefficiente alfa de Cronbach** estima la consistencia interna de una escala de medida, siendo uno de los más utilizados para medir la confiabilidad de una escala.

Recordemos que el valor del Coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach para las 541 variables, es decir, el conjunto de todas las escalas, fue de 0,9516.

2.2.3.2.1.- Coeficiente alfa de Cronbach (Factores –Escala)

7.- SENTIMIENTO DE GRUPO (SENG)

FACTORES	α
Cohesividad	0,5385
Claridad de meta	0,6989
Fragmentación interna	0,7762
Homogeneidad	0,3277
Proceso de apertura grupal	0,1216

11.- ESCALA DE SUPERVISOR (DEP)

FACTORES	α
Centralización de las decisiones	0,6501
Consideración	0,7396
Control del trabajo	0,8747
Definición de objetivos	0,8526
Orientación hacia la producción	0,7230
Participación	0,6737
Relaciones con los subordinados	0,7592
Resolución de problemas	0,7266
Discrimina-Sesgo	0,3969

13.- POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO (POSD)

FACTORES	α
Posición del Departamento	0,8924

2.2.4.- RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

ESTADISTICA DESCRIPTIVA-FACTORES

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría		Curtosis		Kolmogorov -	Smirnov
FACTORES							E.Típico		E.Típico		Sig.
Cohesividad	483	1,00	5,00	3,7412	0,84006	-0,594	,111	0,147	,222	,182	,000
Claridad de meta	483	2,00	5,00	3,9006	0,84815	-0,519	,111	-0,473	,222	,187	,000
Fragmentación interna	483	1,00	4,00	1,9623	0,88587	0,738	,111	-0,288	,222	,142	,000
Homogeneidad	483	1,00	5,00	3,3810	0,91541	-0,140	,111	-0,597	,222	,119	,000
Proceso de apertura grupal	483	2,00	4,00	3,3566	0,56915	-0,546	,111	-0,209	,222	,174	,000
Orientación hacia la producción	483	2,00	5,00	3,7219	0,70902	-0,029	,111	-0,273	,222	,122	,000
Control del trabajo	483	2,00	5,00	4,2292	0,67838	-0,897	,111	0,278	,222	,143	,000
Definición de objetivos	483	2,00	5,00	4,2712	0,76959	-0,870	,111	-0,007	,222	,206	,000
Resolución de problemas	483	2,00	5,00	3,9783	0,84360	-0,619	,111	-0,255	,222	,177	,000
Relaciones con los subordinados	483	2,00	5,00	3,8563	0,47454	-0,521	,111	-0,344	,222	,144	,000
Sesgos-discriminación	483	1,00	3,00	1,5590	0,72244	0,986	,111	-0,247	,222	,321	,000
Consideración	483	2,00	5,00	4,0508	0,73450	-0,460	,111	-0,621	,222	,150	,000
Participación	483	2,00	5,00	4,3549	0,74049	-0,945	,111	-0,037	,222	,252	,000
Centralización de las decisiones	483	1,00	3,00	1,5704	0,78907	1,121	,111	-0,086	,222	,326	,000
Competencia global	483	3,00	5,00	4,4576	0,75325	-1,017	,111	-0,401	,222	,363	,000
Posición del Departamento	483	2,00	5,00	3,4034	0,58091	0,407	,111	0,447	,222	,132	,000

2.2.4.1.- RESULTADOS-DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

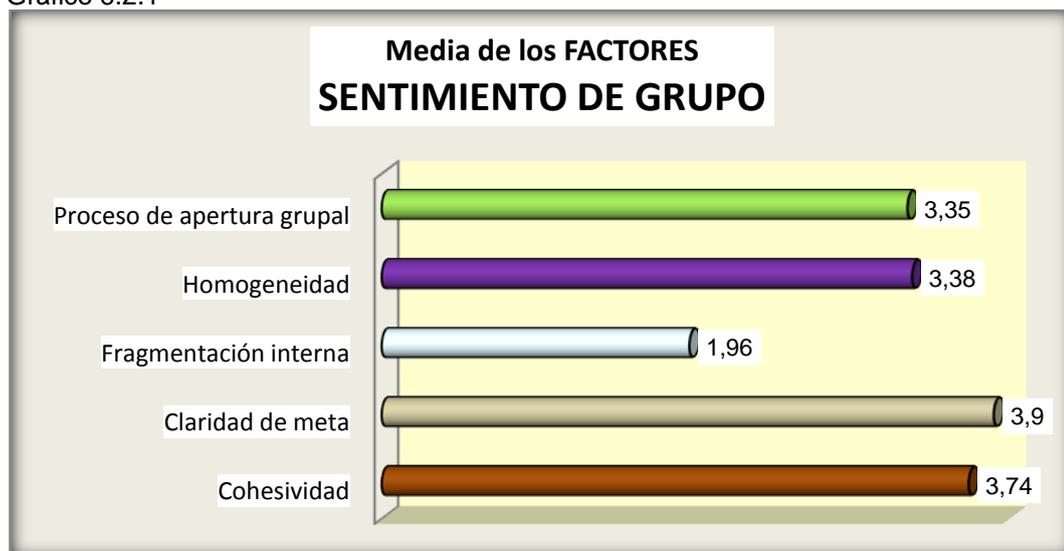
Se procedió al análisis de la estadística descriptiva de cada una de las variables y escalas que conformaban este estudio.

Para ello se realizó un análisis de Tabulación Simple con el fin de obtener la Distribución de Frecuencias ya que proporciona estadísticos y representaciones gráficas que resultan útiles para describir muchos tipos de variables. Es un buen procedimiento para una inspección inicial de los datos.

Aquí presentamos los datos más relevantes encontrados para cada una de las escalas. La totalidad de las tablas y gráficas se encuentran en el Anexo 2.

2.2.4.1.1.- SENTIMIENTO DE GRUPO (SENG)

Gráfico 6.2.1



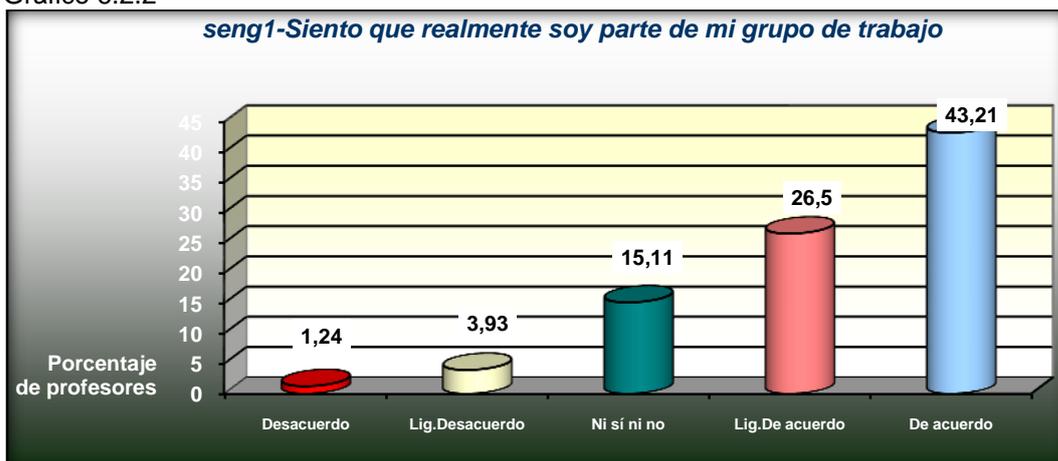
De entrada podemos decir que, para el total de la muestra, los grupos a los que pertenecen vienen definidos por la “claridad de metas” (3,90) y el “grado de cohesión” (3,74) (gráfico 6.2.1)

Respecto a la escala que mide el sentimiento de grupo que dicen tener los sujetos, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
seng1	483	1	5	4,27	0,940
seng2	483	1	5	4,04	0,962
seng3	483	1	5	1,80	1,067
seng4	483	1	5	3,00	1,242
seng5	483	1	5	4,15	1,101
seng6	483	1	5	3,73	1,058
seng7	483	1	5	3,73	1,176
seng8	483	1	5	3,74	1,192
seng9	483	1	5	3,52	1,116
seng10	483	1	5	2,13	1,282
seng11	483	1	5	3,22	1,086
seng12	483	1	5	2,22	1,241
seng13	483	1	5	4,30	1,015
seng14	483	1	5	1,72	1,061

Tabla 6.2.1

Gráfico 6.2.2

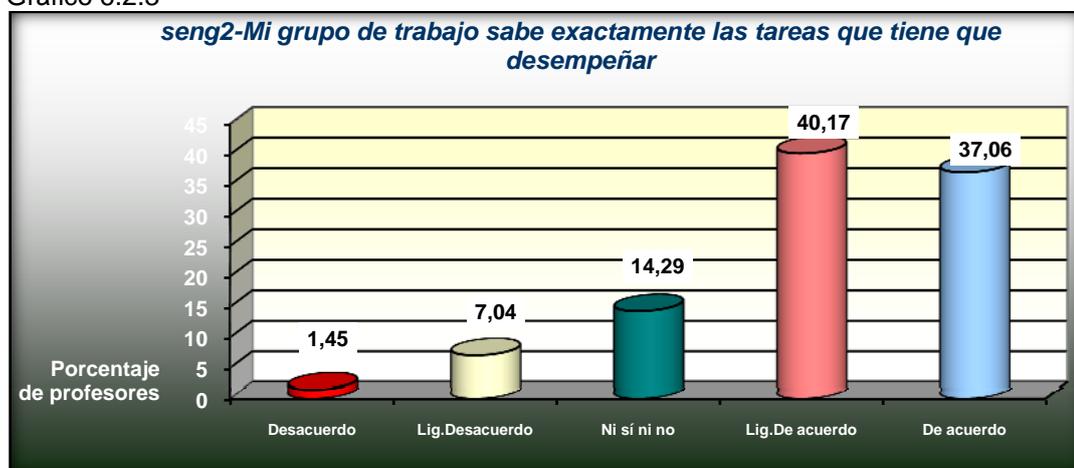


	Seng1	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	6	1,2
2	Lig.desacuerdo	6	3,9
3	Ni sí ni no	73	15,1
4	Lig. acuerdo	128	26,5
5	De acuerdo	257	53,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.2

Como se puede comprobar el 53,2% se los entrevistados se sienten parte del grupo de trabajo al que pertenece (departamento) y un 26,5% dice que se siente "ligeramente de acuerdo" (tabla 6.2.2 y gráfico 6.2.2)

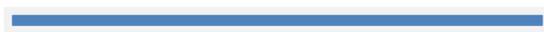
Gráfico 6.2.3



	Seng2	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	7	1,4
2	Lig. desacuerdo	34	7,0
3	Ni si ni no	69	14,3
4	Lig. acuerdo	194	40,2
5	De acuerdo	179	37,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.3

Por otro lado, los profesores consideran que su grupo de trabajo sabe exactamente las tareas que deben desempeñar (37,1%) y "ligeramente de acuerdo" lo dice el 40,2%. Podemos entender que los grupos saben lo que se espera de ellos, pero no tanto como para decir que sí en su totalidad (tabla 6.2.3 y gráfico 6.2.3)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
En mi grupo hay constantes enfrentamientos	1,061	1,72	61,69
Algunas personas con las que trabajo no tienen respeto por los otros	1,282	2,13	60,19
En este equipo quienes aportan nuevas ideas lo machacan	1,067	1,80	59,28
Hay sentimientos entre los miembros que tienden a separar el grupo	1,241	2,22	55,90

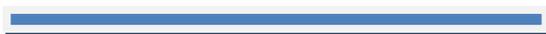
Cuadro 6.2.1

Entre los ítems que generan más desacuerdo o heterogeneidad destaca que *“en su grupo hay constantes enfrentamientos”*, también el hecho de que *“algunas personas con las que se trabaja no tienen respeto por los otros”* o el hecho de que *“en este equipo quienes aportan nuevas ideas se le machaca”* y por último es de destacar desacuerdo en que *“hay sentimientos entre los miembros que tienden a separar el grupo”* (cuadro 6.2.1)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
En mi grupo se escucha las opiniones de cada uno	1,015	4,30	23,60
Siento que realmente soy parte de mi grupo de trabajo	0,940	4,27	22,01

Cuadro 6.2.2

Respecto a los acuerdos y homogeneidad son manifiestos al expresar que *“siento que realmente soy parte de mi grupo de trabajo”* y cuando comentan que *“en mi grupo se escucha las opiniones de cada uno”* (cuadro 6.2.2)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 23,90% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Conflicto de grupo”. Es un factor que trata de los posibles conflictos que se pueden dar dentro del grupo (cuadro 6.2.3)

Cuadro 6.2.3

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
CONFLICTO DE GRUPO		CARGA DEL FACTOR
seng12	Hay sentimientos entre los miembros que tienen a separar el grupo	0,7974
seng14	En mi grupo hay constantes enfrentamientos	0,7501
seng10	Algunas personas con las que trabajo no tienen respeto por los otros	0,7422
seng5	Mis compañeros temen expresar sus propias opiniones	0,6352
seng3	En este equipo quienes aportan nuevas ideas lo machacan	0,6082
seng13	En mi grupo se escucha las opiniones de cada uno	-0,6015
% de Varianza Explicada		23,90%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 23,68% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Pertenencia al grupo”. Es un factor que trata de la implicación y el sentimiento de formar parte de dicho grupo (cuadro 6.2.4)

Cuadro 6.2.4

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
IMPLICACIÓN / PERTENENCIA GRUPO		CARGA DEL FACTOR
seng2	Mi grupo de trabajo sabe exactamente las tareas que tiene que desempeñar	0,7489

seng6	Cada miembro de mi grupo tiene una idea clara de los objetivos del mismo	0,7403
seng7	Si hay que tomar una decisión, todos los miembros del grupo se implican en ello	0,6956
seng1	Siento que realmente soy parte de mi grupo de trabajo	0,6937
seng9	En mi grupo nos comunicamos mutuamente cómo nos sentimos	0,6580
seng11	Deseo estar con los miembros de mi grupo cada día	0,5805
	% de Varianza Explicada	23,68%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 8,71% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Diversidad intragrupo”. Es un factor que trata de explicar la variedad y heterogeneidad que se da dentro del grupo de profesionales que forman parte del Departamento como unidad de trabajo (cuadro 6.2.5)

Cuadro 6.2.5

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
		CARGA DEL FACTOR
DIVERSIDAD INTRAGRUPO		
seng8	En mi grupo hay personas con un curriculum personal y profesional muy variado	0,8370
seng4	Los miembros de este equipo difieren mucho en habilidades destrezas y cualificación	0,6510
	% de Varianza Explicada	8,71%

2.2.4.1.2.- ESCALA DE SUPERVISIÓN (DEP)

Gráfico 6.2.4



Podemos comenzar diciendo que, para el total de la muestra, el estilo de supervisión desarrollado por los directores de departamento viene definidos por la “competencia global” (4,45), fomentar la “participación” (4,35), la “definición de objetivos” (4,27) y el “control del trabajo” (4,22) (gráfico 6.2.4)

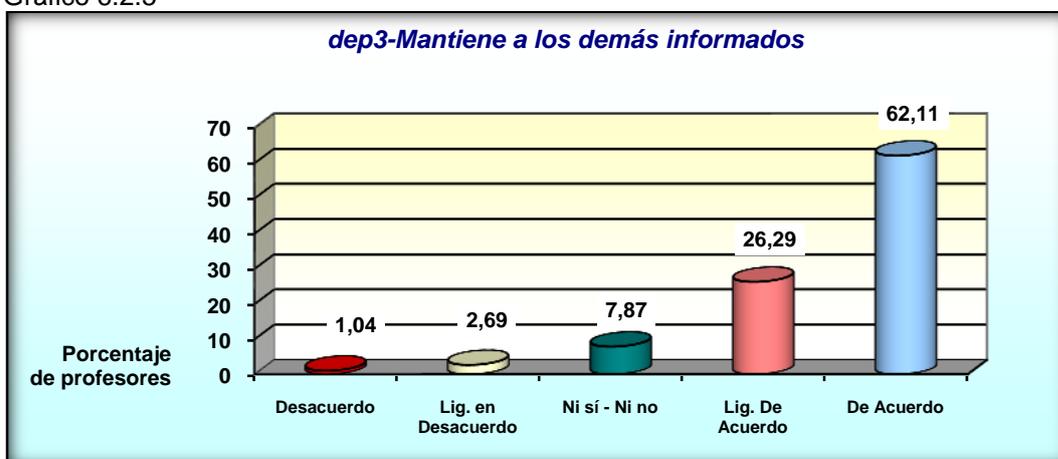
Respecto a la escala que mide el grado de supervisión por parte del Director del Departamento que dicen tener los profesores, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
dep1	483	1	5	4,30	0,965
dep2	483	1	5	4,16	0,944
dep3	483	1	5	4,46	0,832
dep4	483	1	5	4,50	0,779
dep5	483	1	5	4,39	0,848
dep6	483	1	5	4,27	0,918
dep7	483	1	5	3,99	0,895
dep8	483	1	5	4,22	0,898

dep9	483	1	5	4,31	0,906
dep10	483	1	5	4,23	0,924
dep11	483	1	5	3,92	0,922
dep12	483	1	5	4,26	1,000
dep13	483	1	5	4,29	0,907
dep14	483	1	5	4,06	1,010
dep15	483	1	5	3,64	1,056
dep16	483	1	5	3,67	1,017
dep17	483	1	5	3,66	1,067
dep18	483	1	5	4,32	0,931
dep19	483	1	5	1,65	1,043
dep20	483	1	5	4,42	1,166
dep21	483	1	5	4,03	1,279
dep22	483	1	5	1,54	0,953
dep23	483	1	5	4,46	0,827
dep24	483	1	5	4,37	0,833
dep25	483	1	5	3,70	1,014
dep26	483	1	5	3,21	0,997
dep27	483	1	5	4,01	0,888
dep28	483	1	5	4,26	1,080
dep29	483	1	5	4,42	0,854
dep30	483	1	5	4,83	0,611

Tabla 6.2.4

Gráfico 6.2.5



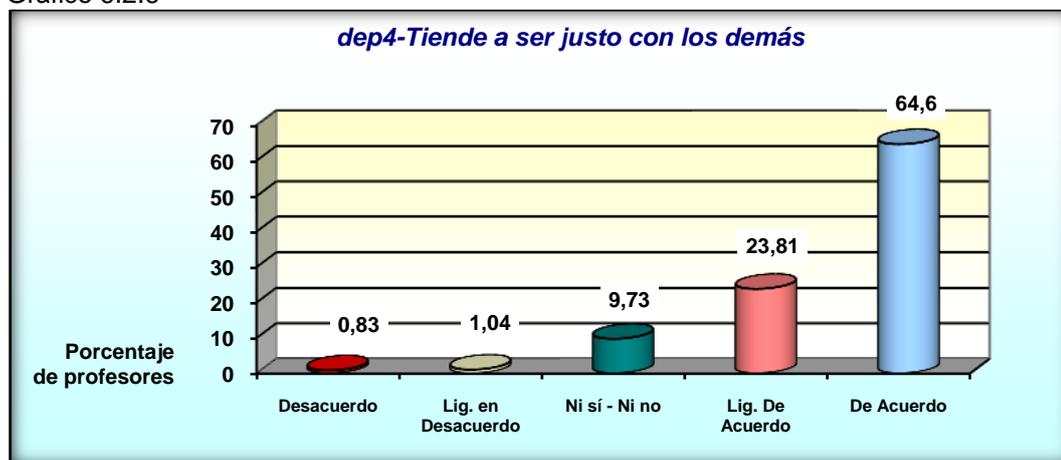
	Dep3	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	5	1,0
2	Lig. desacuerdo	13	2,7
3	Ni sí ni no	38	7,9
4	Lig. acuerdo	127	26,3
5	De acuerdo	300	62,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.5

Los profesores encuestados opinan que el Director del Departamento mantiene los mantiene informados, y lo manifiesta “de

acuerdo” el 62,1% y dice que “Ligeramente de acuerdo” en cuanto a sentirse informados, el 26,3% (tabla 6.2.5 y gráfico 6.2.5)

Gráfico 6.2.6

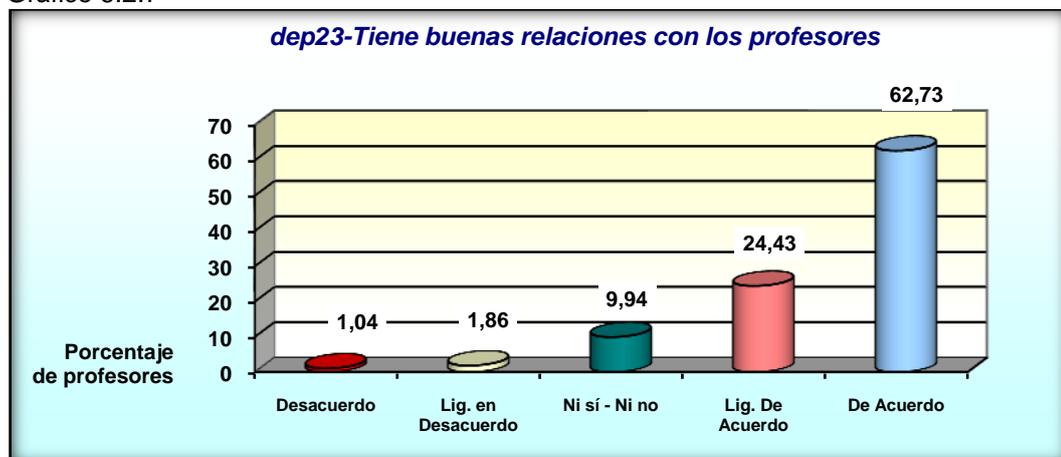


	Dep4	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	4	0,8
2	Lig.desacuerdo	5	1,0
3	Ni sí ni no	47	9,7
4	Lig. acuerdo	115	23,8
5	De acuerdo	312	64,6
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.6

Del mismo modo consideran que están “de acuerdo” en que el Director del Departamento tiende a ser justo con los demás (64,6%) y “ligeramente de acuerdo” el 23,8% (tabla 6.2.6 y gráfico 6.2.6)

Gráfico 6.2.7

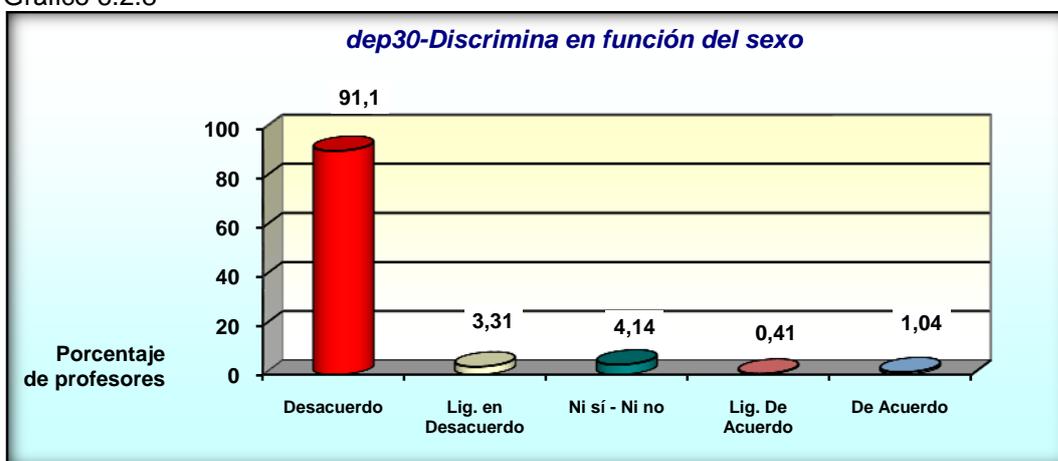


	Dep23	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	5	1,0
2	Lig.desacuerdo	9	1,9
3	Ni sí ni no	48	9,9
4	Lig. acuerdo	118	24,4
5	De acuerdo	303	62,7
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.7

Del mismo modo, manifiestan tener buenas relaciones el 62,7% y “ligeramente de acuerdo” el 24,4% (tabla 6.2.7 y gráfico 6.2.7)

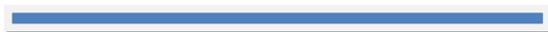
Gráfico 6.2.8



	Dep30	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	5	91,1
2	Lig.desacuerdo	2	3,3
3	Ni sí ni no	20	4,1
4	Lig. acuerdo	16	0,4
5	De acuerdo	440	1,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.8

También opina casi en su totalidad, que dichos Directores de Departamento no discriminan en función del sexo. (91,1% “desacuerdo” y 3,3% “ligeramente en desacuerdo”) (tabla 6.2.8 y gráfico 6.2.8)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	1,043	1,65	63,21
Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	0,953	1,54	61,88

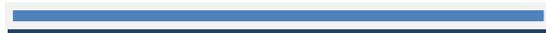
Cuadro 6.2.6

Entre las respuestas que generan más desacuerdo o heterogeneidad destacamos que el Director del Departamento “*toma la mayoría de las decisiones sin contar con el profesorado*” o el hecho de que “*toma decisiones importantes sin contar con nosotros*” (cuadro 6.2.6)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Tiende a ser justo con los demás	0,779	4,50	17,31
No discrimina en función del sexo	0,611	4,83	12,65

Cuadro 6.2.7

La mayor homogeneidad o acuerdo se da en que “*no discrimina en función del sexo*”, “*tiende a ser justo con los demás*” o en que “*tiene buenas relaciones con los profesores*” (cuadro 6.2.7)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 25,89% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Implicación-Preocupación” (cuadro 6.2.8)

Cuadro 6.2.8

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
IMPLICACIÓN / PREOCUPACIÓN		CARGA DEL FACTOR
dep13	Se asegura de que los demás sepan lo que hay que hacer	0,7488
dep6	Se asegura que los demás tengan claros los objetivos a alcanzar	0,7482
dep8	Lleva muy bien la parte administrativa de su trabajo	0,7444
dep2	Planifica el trabajo por adelantado	0,7264
dep9	Se mantiene informado sobre el trabajo que se va haciendo	0,7251
dep3	Mantiene a los demás informados	0,7206
dep1	Anima a los demás a participar en las decisiones importantes	0,6886
dep12	Me ayuda a resolver problemas relacionados con mi trabajo	0,6764
dep10	Tiene claro cómo debería hacer mi trabajo	0,6737
dep5	Anima a la gente a hablar cuando están en desacuerdo con una decisión	0,6606
dep4	Tiende a ser justo con los demás	0,5777
dep7	Demanda que la gente dé lo mejor de sí misma	0,5772
dep11	Demanda que los demás realicen un trabajo de alta calidad	0,5672
% de Varianza Explicada		25,89%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 15,02% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Altruismo” (cuadro 6.2.9)

Cuadro 6.2.9

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
ALTRUISTA		CARGA DEL FACTOR
dep16	Se mantiene informado sobre lo que sentimos o pensamos	0,8114
dep15	Me ayuda a descubrir los problemas antes de que sea demasiado tarde	0,7823
dep17	Nos ayuda a desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con el trabajo	0,6956
dep25	Ayuda a los profesores en sus problemas personales	0,6369
dep14	Se preocupa de mi como persona	0,5874
dep18	Siente que cada uno es importante como individuo	0,4642
dep26	Insiste en que los profesores trabajen duro	0,4231
% de Varianza Explicada		15,02%

El siguiente factor, que después de la rotación *varimax* explica el 9,32% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “No participativo / Injusto” (cuadro 6.2.10)

Cuadro 6.2.10

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
NO PARTICIPATIVO / INJUSTO		CARGA DEL FACTOR
dep22	Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	0,7613
dep21	Hace distinciones de trato en función de características personales, etc.	0,6974
dep28	Tiende a tener favoritos	0,6595
dep19	Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	0,6565
dep30	Discrimina en función del sexo	0,5790
% de Varianza Explicada		9,32%

El cuarto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,42% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Competente” (cuadro 6.2.11)

Cuadro 6.2.11

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
COMPETENTE		CARGA DEL FACTOR
dep24	Mantiene un alto nivel de desempeño en su trabajo	0,6237
dep29	Es competente	0,6045
dep27	Conoce la parte técnica de su trabajo extremadamente bien	0,5822
% de Varianza Explicada		7,42%

Y por último, el factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,42% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Respetuoso” (cuadro 6.2.12)

Cuadro 6.2.12

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
RESPETUOSO		CARGA DEL FACTOR
dep20	Nos respeta	0,7246
dep23	Tiene buenas relaciones con los profesores	0,4966
% de Varianza Explicada		5,42%

2.2.4.1.3.- POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO (POSD)

Gráfico 6.2.9



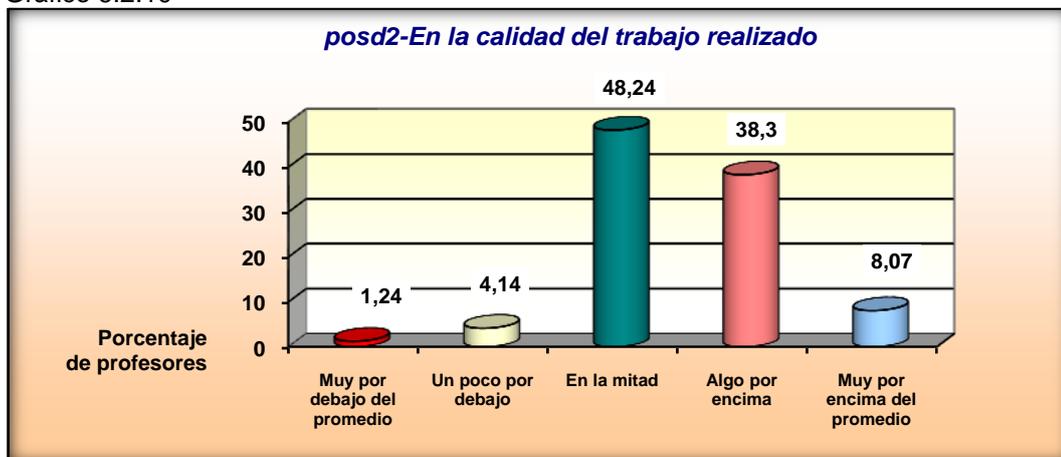
Podemos comenzar diciendo que, para el total de la muestra, “la posición que ocupa “su” departamento está por encima de la media (3,40) (gráfico 6.2.9)

Respecto a la escala que mide la posición que ocupa el Departamento del que forma parte el profesorado, decir que comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
posd1	483	1	5	3,41	0,728
posd2	483	1	5	3,48	0,755
posd3	483	1	5	3,30	0,791
posd4	483	1	5	3,27	0,753
posd5	483	1	5	3,31	0,743
posd6	483	1	5	3,43	0,735
posd7	483	1	5	3,58	0,844

Tabla 6.2.9

Gráfico 6.2.10

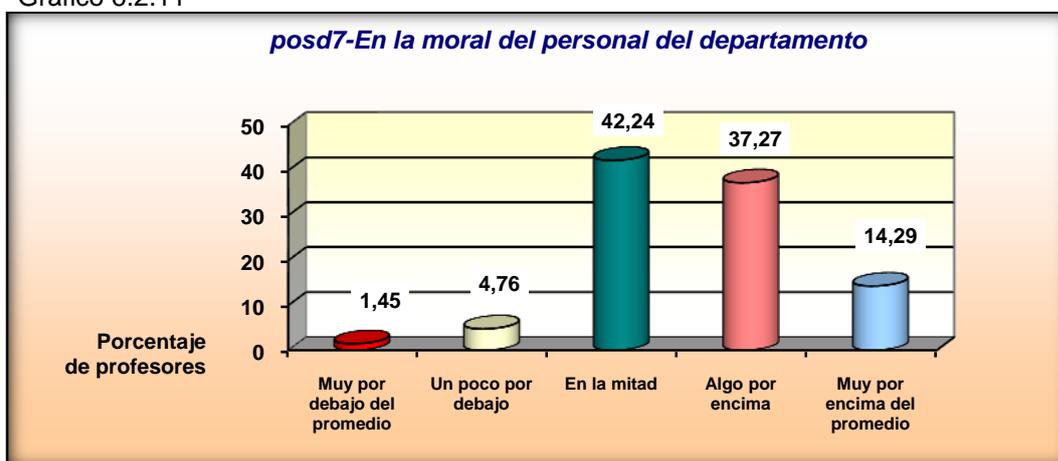


	Posd2	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy por debajo	6	1,2
2	Un poco por debajo	20	4,1
3	En la mitad	233	48,2
4	Algo por encima	185	38,3
5	Muy por encima	39	8,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.10

Como se puede ver en esta pregunta, el 47% del profesorado considera que su departamento se encuentra “por encima del promedio” en la calidad del trabajo que realizan (8,1% “muy por encima” y 38,3% “algo por encima” (tabla 6.2.10 y gráfico 6.2.10)

Gráfico 6.2.11



	Posd7	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy por debajo	7	1,4
2	Un poco por debajo	23	4,8
3	En la mitad	204	42,2
4	Algo por encima	180	37,3
5	Muy por encima	69	14,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.2.11

En esta pregunta, el 51,6% del profesorado considera que su departamento se encuentra “por encima del promedio” en la moral del personal que realizan (14,3% “muy por encima” y 37,3% “algo por encima” (tabla 6.2.11 y gráfico 6.2.11)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
En la eficacia del trabajo realizado por el departamento	0,735	3,43	21,43
En la cantidad de trabajo realizado	0,728	3,41	21,35

Cuadro 6.2.13

No existen desacuerdos manifiestos en esta escala. En cambio los mayores acuerdos y homogeneidad en las respuestas se han dado respecto a las opiniones que expresen que “*el departamento se encuentra por encima de la media en la cantidad de trabajo realizado*”, “*en la eficacia del trabajo realizado*” o en “*la calidad del trabajo realizado*” (cuadro 6.2.13)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer y único factor, que después de la rotación *varimax* explica el 61,24% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Eficacia departamental” (cuadro 6.2.13)

Cuadro 6.2.13

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
EFICACIA DEPARTAMENTO		CARGA DEL FACTOR
posd6	En la eficacia del trabajo realizado por el departamento	0,8376
posd5	En el logro de metas de producción o servicio	0,8202
posd2	En la calidad del trabajo realizado	0,8056
posd4	En el prestigio por la excelencia del trabajo	0,7992
posd3	En el número de ideas nuevas o innovaciones introducidas en el departamento	0,7572
posd1	En la cantidad de trabajo realizado	0,7321
posd7	En la moral del personal del departamento	0,7178
	% de Varianza Explicada	61,24

2.2.4.2.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

Para la interpretación de la dimensión descriptiva hemos utilizado, al igual que en el estudio anterior, un criterio de agrupamiento y redondeo en los porcentajes obtenidos que nos permitiera explicar si se daba o no tal situación. Pensamos que esto puede ayudar a su lectura y a la interpretación que podamos hacer de los que consideramos relevante a la hora de explicar y dar a conocer lo encontrado.

Respecto a los resultados encontrados como relevantes en las diferentes escalas, hemos considerado como más apropiado mencionarlos para cada una de ellas separadamente.

- 1.- Respecto a la ESCALA DE SENTIMIENTO DE GRUPO, cerca del 80% se considera como parte de su grupo y opina que dicho grupo (departamento) sabe las tareas que ha de desempeñar (75%).

Los desacuerdos aparecen a la hora de opinar si en el grupo existen enfrentamientos o si se falta al respeto ante las opiniones de los demás. El mayor acuerdo en las respuestas y por tanto, mayor homogeneidad de las mismas, se refiere al hecho de sentirse parte del grupo. Por tanto hay un gran sentido de pertenencia.

Del ACP los agrupamientos y asociaciones encontrados corresponden a tres factores, de los que el que mayor varianza explica es el referido a “conflicto de grupo”, le sigue “pertenencia al grupo” y “diversidad intragrupo”.

- 2.- En relación a la ESCALA DE ESTILO DEL SUPERVISOR, en relación al director del departamento, las opiniones reflejan en un 90% aproximadamente que cumple con sus obligaciones de mantener informados al resto de profesores, en igual medida “tiende a ser justo con el resto”. El 90% de los profesores manifiesta que los directores tienen buenas relaciones con los profesores y de igual forma, no discriminan en función del género.

Los desacuerdos y heterogeneidad en las respuestas vienen dados a la hora de opinar si “toman decisiones sin contar con el resto de profesores del departamento”. Los mayores acuerdos se dan al opinar si “discriminan en cuestión de género”.

Entre los factores encontrados en esta escala y que explican el mayor porcentaje de varianza, es de mencionar los de “implicación” y “altruismo”.

- 3.- Respecto a la escala que mide la POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO, los datos reflejan que los departamentos a los que pertenecen los profesores encuestados, en un 40% aproximadamente se encuentran por encima del resto en la “calidad del trabajo realizado” y en un 45% opinan que se encuentran también por encima respecto a la “moral de sus miembros”.

Los mayores acuerdos vienen dados al opinar sobre la “cantidad de trabajo realizado”.

En cuanto al factor que aglutina el 61% de varianza explicada y al conjunto de variables, viene definido por la “eficacia departamental”.

RESUMEN

En líneas generales podemos entresacar un pequeño “retrato” de lo que opinan los profesores de sus departamentos/unidades de trabajo o pertenencia, en los siguientes apartados:

- Sienten que pertenecen a su grupo (departamento) y sus miembros tienen claro lo que han de realizar.
- Piensan que los directores departamentales cumplen con la obligación de mantenerles informados y son justos con el resto de compañeros y así se ve reflejado en las buenas relaciones existentes.
- Consideran que el trabajo realizado en sus departamentos está por encima del resto en cuanto a calidad del trabajo y la moral de los miembros que lo componen.

2.2.4.3- RESULTADOS-DIMENSIÓN ANALÍTICA

2.2.4.3.1.- ANÁLISIS DE TABULACIÓN CRUZADA DE VALORES MEDIOS Y F DE SNEDECOR DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 1

Una finalidad era conocer, de manera más detallada, los valores medios de la muestra y también se pidió el cálculo del valor de la *F* de Snedecor para determinar si los valores medios obtenidos entre categorías son significativamente distintos.

Esta opción supone un análisis de la varianza abreviado ya que nos permite determinar la existencia de diferencias significativas entre los valores medios de una variable dependiente.

Las diferencias entre medias son significativas, al nivel del 1 por 100 ($p < 0,01$) y a nivel del 5 por 100 ($p < 0,05$).

Destacaremos sólo las diferencias significativas en relación a las variables sociodemográficas:

2.2.4.3.1.1.- SENTIMIENTO DE GRUPO (SENG)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Claridad de Metas	3,9006	3,5341	3,8421	3,9764	3,8813	4,0319	3,9820	F(5,477) = 2,3745 (p = 0,0385)

Cuadro 6.2.14

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) que los profesores que consideran que su grupo-unidad de trabajo tiene claridad de metas son los que pertenecen a ámbitos de CEP de Sur, Telde y LP1 (cuadro 6.2.14).

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Homogeneidad	3,3810	3,2602	3,5841	3,4550	3,2609	F(3,479) = 3,6473 (p = 0,0128)

Cuadro 6.2.15

A un nivel de significación del ($p < 0,05$) los profesores que consideran que su grupo de trabajo se caracteriza por la homogeneidad

se sitúan en 2º Ciclo (2º y 4º) y/o que alternan entre Primer Ciclo y Segundo Ciclo (cuadro 6.2.15)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Cohesividad	3,7412	3,7421	3,8147	3,5230	3,9231	4,3333	F(4,478) = 2,8336 (p = 0,0241)

Cuadro 6.2.16

A un nivel de significación del ($p < 0,05$) los profesores que consideran que su grupo de trabajo se caracteriza por la cohesividad y desean compartir el mayor tiempo posible son los que pertenecen a Centros de más de 40 profesores. Destaca aquellos que pertenecen a Centros de más de 80 profesores (cuadro 6.2.16)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Cohesividad	3,7412	3,8382	3,6073	4,0000	3,8910	3,5526	F(4,478) = 3,5113 (p = 0,0077)

Cuadro 6.2.17

A un nivel de significación del ($p < 0,01$) los profesores que consideran que su grupo de trabajo se caracteriza por la cohesividad y desean compartir el mayor tiempo posible son los que en sus Centros se da un porcentaje de abandono al finalizar cada curso de entre el 30 y el 60% (cuadro 6.2.17)

Factor	Medias según Edad						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-30	31-40	41-50	51-60	61-70	
Fragmentación Interna	1,9623	1,8158	2,1005	1,9434	1,6638	2,2000	F(4,478) = 3,1961 (p = 0,0132)

Cuadro 6.2.18

Con un nivel de significación del ($p < 0,05$) encontramos a profesores que consideran que su grupo de trabajo se caracteriza por la poca fragmentación interna y así lo opinan los grupos de edad de 20-30 años y los de 51-60 años (cuadro 6.2.18).

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Homogeneidad	3,3810	3,2849	3,4977	F(1,481) = 6,5378 (p = 0,0109)

Cuadro 6.2.19

Con un nivel de significación del ($p < 0,05$) encontramos que son los profesores (hombres) los que opinan que existe más homogeneidad dentro de los grupos de trabajo (cuadro 6.2.19)

Factor	Medias según años de Antigüedad en el Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-5	6-10	11-20	21-30	31-40	
Fragmentación Interna	1,9623	1,9179	2,2481	1,9195	1,6964	1,2500	F(4,478) = 2,9555 (p = 0,0197)

Cuadro 6.2.20

Con un nivel de significación del ($p < 0,05$) encontramos que son los profesores que consideran que no existe fragmentación interna son los que llevan poco tiempo (0-5 años) en el Centro o los que llevan más de 11 años (cuadro 6.2.10)

Factor	Medias según se sufra o no Alteración			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Si	No	
Cohesividad	3,7412	3,5714	3,8571	F(1,481) = 13,8306 (p = 0,0002)
Claridad de meta	3,9006	3,7066	4,0331	F(1,481) = 17,8591 (p = 0,0000)
Fragmentación interna	1,9623	2,1485	1,8352	F(1,481) = 14,9876 (p = 0,0001)

Cuadro 6.2.13

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que consideran que existe cohesividad. Estos no han manifestado alteraciones en el último año.

Del mismo modo, los que consideran que en sus grupos existe una claridad de meta tampoco han sufrido alteraciones ni físicas ni psíquicas en el último año.

Por último los que consideran que existe una baja fragmentación interna tampoco han sufrido alteraciones en el último año (cuadro 6.2.13)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Fragmentación interna	1,9623	1,7924	1,9362	2,0934	2,3976	1,7500 1	F(4,478) = 5,0432 (p = 0,0005)

Cuadro 6.2.14

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos viene a indicar que los profesores que consideran que en sus grupos se da una baja fragmentación interna “en absoluto” consideran que los problemas laborales afectan a la vida familiar (cuadro 6.2.14)

Factor	Medias según consideran el Reconocimiento Social				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mejorado	Empeorado	Igual	
Cohesividad	3,7412	3,5417	3,6809	3,9375	F(2,480) = 4,5858 (p = 0,0106)
Claridad de meta	3,9006	3,7083	3,8504	4,0667	F(2,480) = 3,2528 (p = 0,0395)
Fragmentación interna	1,9623	2,2625	2,0406	1,7033	F(2,480) = 7,3776 (p = 0,0007)

Cuadro 6.2.15

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) nos viene a indicar que los profesores que consideran que en sus grupos se da una baja fragmentación interna “en absoluto” consideran que el reconocimiento social de la profesión en la actualidad está igual.

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que consideran que existe cohesividad. Estos opinan que el reconocimiento social de la profesión en la actualidad es “igual” que antes.

Del mismo modo, los que consideran que en sus grupos existe una claridad de meta también opinan que el reconocimiento social de la profesión en la actualidad es “igual” que antes (cuadro 6.2.15).

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Critico	Descontento	Quemado	
Cohesividad	3,7412	3,9500	3,8512	3,4919	3,7391	3,6543	3,3958	F(5,477) = 3,7348 (p = 0,0026)
Claridad de meta	3,9006	4,0444	4,0248	3,8226	3,8587	3,8191	3,4167	F(5,477) = 2,9826 (p = 0,0117)
Fragmentación interna	1,9623	1,8544	1,7711	2,0081	2,0326	2,1351	2,2667	F(5,477) = 2,8806 (p = 0,0144)

Cuadro 6.2.16

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que consideran que existe cohesividad y que opinan el estado de ánimo en la actualidad es de “motivación” y “conformidad”.

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que consideran que existe claridad de meta en sus grupos de trabajo y al tiempo se encuentran “motivados” y “conformes”.

A mismo nivel de significación encontramos profesores que consideran que en sus grupos se da una baja fragmentación interna y que al tiempo se encuentran “motivados” y “conformes” (cuadro 6.2.16)

Factor	Medias según tipo elección Director			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
Homogeneidad	3,3810	3,4622	3,2707	F(1,481) = 5,2087 (p = 0,0231)

Cuadro 6.2.17

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que consideran que existe alta homogeneidad en sus grupos de trabajo y dónde la elección del director del Centro se realizó por “votación democrática” (cuadro 6.2.17)

2.2.4.3.1.2.- ESCALA DE SUPERVISIÓN (DEP)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Control del Trabajo	4,2292	3,9523	4,2579	4,2962	4,1425	4,3723	4,2523	F(5,477) = 2,4491 (p = 0,0334)
Participación	4,3549	4,0455	4,3316	4,4198	4,2913	4,5957	4,3793	F(5,477) = 2,9118 (p = 0,0135)

Cuadro 6.2.18

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,05$) los encontramos en profesores que consideran que el director del departamento tiene un alto control del trabajo y que se sitúan en el ámbito de influencia del CEP de LP2, Sur, Telde y LP1.

A mismo nivel de significación los profesores que consideran que el director del departamento fomenta la participación son los de ámbito del CEP del Sur, Telde y LP1 (cuadro 6.2.18)

2.2.4.3.1.3.- POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO (POSD)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según CEPs de influencia						F de SNEDECOR
		Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Posición del Departamento	3,4037	3,2175	3,3582	3,5638	3,3418	3,4345	3,3952	F(5,477) = 2,8993 (p = 0,0138)

Cuadro 6.2.19

Con un nivel de significación del ($p < 0,05$) encontramos a los profesores que consideran que su departamento ocupa una buena posición en formas de trabajo y es opinión preferente en el ámbito de influencia del CEP del Sur (cuadro 6.2.19)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según consideren el Reconocimiento Social			F de SNEDECOR
		Mejorado	Empeorado	Igual	
Posición del Departamento	3,4037	2,8933	3,3817	3,5190	F(2,480) = 7,4389 (p = 0,0007)

Cuadro 6.2.20

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que consideran que su departamento ocupa una buena posición en relación a otros y que opinan que el reconocimiento social de la profesión que actualmente hay es igual al de antes (cuadro 6.2.20)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según tipo elección Director		F de SNEDECOR
		Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
Posición del Departamento	3,4037	3,3451	3,4831	F(1,481) = 6,7354 (p = 0,0098)

Cuadro 6.2.21

Los valores medios con un nivel de significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que consideran que su departamento ocupa una buena posición en relación a otros y en donde el director del Centro fue nombrado por la administración en su momento (cuadro 6.2.21)

2.2.4.3.2.- ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE FACTORES DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 1

Con el procedimiento de Correlaciones bivariadas para las variables cuantitativas, normalmente distribuidas hemos calculado el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación. Las correlaciones miden cómo están relacionadas las variables.

El coeficiente de correlación de Pearson es una medida de asociación lineal. Dos variables pueden estar perfectamente relacionadas, pero si la relación no es lineal, el coeficiente de correlación de Pearson no será un estadístico adecuado para medir su asociación.

Los coeficientes de correlación pueden estar entre -1 (una relación negativa perfecta) y $+1$ (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal.

Prueba de significación. Como no conocíamos de antemano la dirección de la asociación hemos seleccionado Bilateral.

Marcar las correlaciones significativas. Los coeficientes de correlación significativos al nivel $0,05$ se identifican por medio de un solo asterisco y los significativos al nivel $0,01$ se identifican con dos asteriscos.

A la hora de su interpretación hemos optado, dada la cantidad de relaciones factoriales, por mencionar las correlaciones significativas a nivel de 0.01 .

2.2.4.3.2.1.- Correlaciones entre las escalas de Sentimiento de Grupo (FSENG) con Escala de Supervisor – Jefe de Departamento (FDEP)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7219	,70902	483
Control del trabajo	4,2292	,67838	483
Definición de objetivos	4,2712	,76959	483
Resolución de problemas	3,9783	,84360	483
Relaciones con los subordinados	3,8563	,47454	483
Sesgos-discriminación	1,5590	,72244	483
Consideración	4,0508	,73450	483
Participación	4,3549	,74049	483
Centralización de las decisiones	1,5704	,78907	483
Competencia global	4,4576	,75325	483

		Cohesividad	Claridad de meta	Fragmentación interna	Homogeneidad	Proceso de apertura grupal
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	,223(**)	,252(**)	-,144(**)	,009	,212(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,851	,000
	N	483	483	483	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	,195(**)	,297(**)	-,213(**)	-,003	,208(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,943	,000
	N	483	483	483	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	,233(**)	,264(**)	-,196(**)	-,019	,195(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,671	,000
	N	483	483	483	483	483
Resolución de problemas	Correlación de Pearson	,243(**)	,254(**)	-,153(**)	-,028	,218(**)

	Sig. (bilateral)	,000	,000	,001	,546	,000
	N	483	483	483	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	,224(**)	,237(**)	-,141(**)	,029	,159(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,002	,531	,000
	N	483	483	483	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	-,089(*)	-,072	,175(**)	,012	-,081
	Sig. (bilateral)	,050	,116	,000	,789	,076
	N	483	483	483	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	,290(**)	,259(**)	-,166(**)	,001	,193(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,976	,000
	N	483	483	483	483	483
Participación	Correlación de Pearson	,226(**)	,257(**)	-,264(**)	-,016	,226(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,725	,000
	N	483	483	483	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	-,127(**)	-,147(**)	,147(**)	,048	-,113(*)
	Sig. (bilateral)	,005	,001	,001	,297	,013
	N	483	483	483	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	,202(**)	,265(**)	-,182(**)	-,023	,148(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,621	,001
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.2.12

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.2.12 podemos observar que existe correlación con valor positivo entre los **Sentimientos de Cohesión del grupo** ($r = .195$ a $r = .290$), **Claridad de Meta** ($r = .237$ a $r = .29$) y **Proceso de Apertura Grupal** ($r = .148$ a $r = .226$), con los factores de la **Escala de Supervisor – Jefe de Departamento**. También correlaciona de manera positiva **Fragmentación Interna del Grupo** con el hecho de que **Discrimine a otros** ($r = .175$).

En cambio, las correlaciones son negativas con los factores de la escala de **Sentimiento de Grupo** y si el **Jefe de Departamento Discrimina** o **Centraliza las Decisiones**.

2.2.4.3.2.2.- Correlaciones entre las escalas de Sentimiento de Grupo (FSENG) con Posición del Departamento (FPOSD)

	Media	Desviación típica	N
Implicación-Variedad en el trabajo	5,0081	0,55923	483

		Cohesividad	Claridad de meta	Fragmentación interna	Homogeneidad	Proceso de apertura grupal
Posición del Departamento	Correlación de Pearson	,152(**)	,175(**)	-,107(*)	,007	,111(*)
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,019	,880	,015
	N	483	483	483	483	483

Tabla 6.2.13

- ** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
- * La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.2.13 podemos observar que existe correlación con valor positivo entre los **Sentimientos de Cohesión del grupo** ($r = .152$) y **Claridad de Meta** ($r = .175$) ($p < .01$) con la **Posición que ocupa el Departamento**.

2.2.4.3.2.3.- Correlaciones entre la Posición del Departamento (FPOSD) con escala de Satisfacción general con aspectos y personas del Trabajo (FSATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	0,59995	483

		Posición del Departamento
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	,345(**)
	Sig. (bilateral)	,000
	N	483

Tabla 6.2.14

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.2.14 podemos observar que existe alta correlación con valor positivo entre la **Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** ($r = .345$) ($p < .01$) con la **Posición que ocupa el Departamento**.

2.2.4.3.2.4.- Correlaciones entre Posición del Departamento (FPOSD) y escala de Comparación (FCOMPA)

	Media	Desviación típica	N
Comparación con compañero/s	2,5279	0,44910	483

		Posición del Departamento
Comparación con compañero/s	Correlación de Pearson	,134(**)
	Sig. (bilateral)	,003
	N	483

Tabla 6.2.15

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.2.15 podemos observar que existe correlación con valor positivo entre la **Comparación con los compañeros** ($r = .134$) ($p < .01$) con la **Posición que ocupa el Departamento**.

CORRELACIÓN ENTRE ESCALAS ESTUDIO 2 CON ESTUDIO 3

2.2.4.3.2.5.- Correlaciones entre las escalas de Apoyo en el Trabajo (FRELAC) y la Escala de Posición del Departamento (FPOSD)

	Media	Desviación típica	N
Posición del Departamento	3,4034	0,58091	483

		Apoyo del director	Apoyo de compañeros
Posición del Departamento	Correlación de Pearson	-,045	-,162(**)
	Sig. (bilateral)	,323	,000
	N	483	483

Tabla 6.2.16

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.2.16 podemos observar que existe correlación negativa entre el **Apoyo de los compañeros** ($r = -.162$) ($p < .01$) con la **Posición que ocupa el Departamento**.

2.2.4.4.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN ANALÍTICA

En esta apartado de la dimensión analítica vamos a comentar preferentemente aquellos resultados que ayuden a explicar la realidad que estamos analizando y para ello seguiremos el orden de las escalas utilizadas, para desarrollar la interpretación.

Comencemos mencionando lo destacado del **análisis de la tabulación cruzada de valores medios**, preferentemente las relaciones a un nivel de significación ($p < 0,01$) para no hacer tan engorrosa su interpretación.

1. En la ESCALA DE SENTIMIENTO DE GRUPO hemos encontrado cosas llamativas, pero a destacar que el factor “cohesividad” tiene una relación significativa en función del porcentaje de profesores que abandonan el centro al finalizar el curso. En concreto es mayor la relación entre los profesores que están en centros en los que el porcentaje de abandono es de menos del 15% o entre 31 y 60%.

Los profesores que consideran que su grupo está “cohesionado”, manifiestan no haber tenido alteraciones en el último año. De igual modo, los que dicen encontrar “claridad de meta” en su grupo no han tenido alteraciones. En cambio, los que manifiestan que perciben “fragmentación interna” en el grupo, sí han tenido alteraciones en el último año.

Los que consideran que existe “fragmentación interna” opinan que los problemas laborales les afecta en su vida familiar poco o bastante.

Del mismo modo, los que perciben “fragmentación interna” en su grupo no se ponen de acuerdo en si el reconocimiento social de la profesión ha empeorado o mejorado.

Los que manifiestan que sus grupos están “cohesionados” son profesores que se encuentran motivados y conformes.

2. De la escala que mide las CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR destacamos que aquellos directores de departamento que fomentan la participación se encuentran en centros vinculados a los CEPs de LP2, Sur, Telde y en menor medida LP1.

3. Según la **POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO**, los profesores que consideran que su departamento se encuentra en buena posición pertenecen a centros vinculados a los CEPs del Sur y Telde.

Esos mismos profesores consideran que el reconocimiento social que se tiene por la profesión, está igual.

Y son profesores pertenecientes a centros donde los directores fueron nombrados por la administración.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 1, mencionemos lo más relevante a nivel de ($p < 0,01$) para no hacer engorrosa la lectura e interpretación de lo encontrado.

- Existe alta correlación entre los factores de las escalas de **SENTIMIENTO DE GRUPO** y la mayoría de factores de la escala de **CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR** (Director del Departamento). Las menores correlaciones se dan entre la existencia o no de homogeneidad en el grupo y los factores que definen el estilo de supervisión.
- Respecto a las escalas de **SENTIMIENTO DE GRUPO** y su correlación con **POSICIÓN QUE OCUPA EL DEPARTAMENTO**, decir que es alta en cohesividad y claridad de meta.
- La correlación entre la escala de **POSICIÓN DEL DEPARTAMENTO** y la escala de **SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO** es bastante alta. a mejor posición del departamento, mayor satisfacción.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 2 con escalas del estudio 3, mencionar que:

- La escala de **APOYO EN EL TRABAJO** correlaciona con la escala de **POSICIÓN DEL DEPARTAMENTO** de manera negativa en lo referente al apoyo de compañeros. A menor apoyo de compañeros recibido, menos posición percibida que ocupa el departamento.

2.2.4.5.- COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

H01 Existen diferencias significativas entre la claridad de metas del grupo (departamento) y el CEP al que se vincula el centro

Hemos encontrado diferencias entre la claridad de metas de los grupos y los CEPs a los que se vinculan sus esos centros. La significación es a nivel de ($p = 0,0385$) siendo mayor en los profesores cuyos centros se vinculan al CEP de Telde (4,0319 de media) y del Sur (3,9764 de media) respecto al 3,9006 del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H02 Existen diferencias significativas entre grado de cohesión del grupo y sufrir o no alteración

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0002$) con respecto a que, los que dicen tener cohesión en el grupo no han manifestado alteraciones (3,8571) en el último año, respecto a los que sí la han experimentado (3,5714) en relación a la media (3,7412) del total de la muestra. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H03 Existen diferencias entre el grado de cohesión del grupo y el estado de ánimo que experimentan en la actualidad.

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0026$) sobre todo en los que se encuentran motivados (3,9500) y conformes (3,8512) respecto al resto y la media del total de la muestra (3,7412). Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H04 Existen diferencias significativas entre el grado de cohesión del grupo y el ciclo en que se imparte la enseñanza

No hemos encontrado diferencias significativas entre cohesión y ciclo en que se imparte clases ($p = 0,4824$) y con medias poco diferentes. Quizás la única que destaca es la de profesores que imparten en primer ciclo (3,8469) para una media del total de la muestra de 3,7412. Por tanto, se acepta la hipótesis nula.

H05 Existen diferencias significativas entre estilo del supervisor (director de departamento) y el número de profesores

De diez factores que forman el estilo de supervisión sólo hemos encontrado diferencias significativas ($p < 0,01$) en cuatro

factores: “control del trabajo ejercido” ($p = 0,0063$), “relaciones con los subordinados” ($p = 0,0070$), “discriminación de género ejercida” ($p = 0,0142$) y “fomento de la participación” ($p = 0,0015$). Todos los factores anteriores son válidos para centros que tienen entre 20 y 60 profesores. De alguna manera, se rechaza la hipótesis nula.

H06 *Existen diferencias significativas entre la cohesión en el grupo y los años de antigüedad en el centro.*

No hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,6578$). Se acepta la hipótesis nula.

H07 *Existen diferencias significativas entre la cohesión en el grupo y haber sufrido o no alteraciones*

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0002$) donde las medias son mayores en los que no han sufrido alteraciones (3,8571) respecto a los que sí han sufrido alteraciones (3,5714) en relación a la media del total de la muestra, 3,7412. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H08 *Existen diferencias significativas entre estilo de supervisión (director del departamento) y haber sufrido alteraciones.*

No hemos encontrado diferencias significativas. El grado de significación va de ($p = 0,0324$) a ($p = 9355$). Se acepta, por tanto, la hipótesis nula.

H09 *Existen diferencias significativas entre cohesión del grupo y el estado de ánimo que se tiene en la actualidad.*

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0026$), sobre todo en los que se encuentran “motivados” (3,9500) y “conformes” (3,8512) respecto a la media del total de la muestra, 3,7412. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H10 *Existe diferencias significativas entre cohesión grupal y la forma de elección de los equipos directivos*

No hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,3845$). Se acepta la hipótesis nula.

H₁₁ Existen relaciones significativas entre posición del departamento y satisfacción laboral.

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (0,345**), recordando que (**) significa correlación significativa al nivel de 0,01. Se rechaza la hipótesis nula.

H₁₂ Existen relaciones significativas entre fomento de la participación del director del departamento y satisfacción laboral

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (0,154**), recordando que (**) significa correlación significativa al nivel de 0,01. Se rechaza la hipótesis nula.

H₁₃ Existen relaciones significativas entre claridad de objetivos y metas del grupo y el grado de implicación.

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (0,154**), recordando que (**) significa correlación significativa al nivel de 0,01. Se rechaza la hipótesis nula.

H₁₄ Existen diferencias significativas entre el grado de fragmentación interna del grupo y las manifestaciones de estrés.

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (0,177**) respecto al “grado de inversión profesional” realizado, de (0,138**) en cuanto “problemas por la mala gestión del tiempo”, de (0,119**) respecto a “manifestaciones emocionales”, de (0,157**) respecto a “manifestaciones gastrointestinales” y de (0,128**) en cuanto a “manifestaciones de fatiga”. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nula.

H₁₅ Existen relaciones significativas entre cohesión grupal y manifestaciones de estrés.

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (-0,272**) respecto al “grado de inversión profesional” realizado, de (-0,152**) en cuanto “problemas por la mala gestión del tiempo”, de (-0,202**) respecto a “problemas de indisciplina y motivación”, de (-0,149**) en cuanto “manifestaciones emocionales”, de (-0,117**) respecto a “manifestaciones gastrointestinales” y de (-0,146**) en cuanto a “manifestaciones de fatiga” y de (-0,109**) respecto a “distrés o angustia”. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nula.

H₁₆ Existen relaciones significativas entre claridad de objetivos del grupo y burnout.

No hemos encontrado relaciones significativas. Se acepta la hipótesis nula.

H₁₇ Existen relaciones significativas entre el estilo de supervisión (director del departamento) y burnout.

Hemos encontrado relaciones significativas sólo entre la capacidad de “definir objetivos” con “despersonalización” (0,119**). No creo que podamos rechazar con sólo estos datos la hipótesis nula.

H₁₈ Existen relaciones significativas entre cohesión grupal y la satisfacción laboral.

Hemos encontrado relaciones significativas a nivel de (0,277**), recordando que (**) significa correlación significativa al nivel de 0,01. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nula.

H₁₉ Existen relaciones significativas entre el grado de discriminación del supervisor y el nivel de tensión y estrés.

No hemos encontrado relaciones significativas. Se acepta la hipótesis nula.

2.3.- ESTUDIO 3

Nivel Organizacional

2.3.1.- OBJETIVOS

- Conocer de que forma el profesorado cuanta con el apoyo de los compañeros o de la dirección del Centro en sus tareas cotidianas.
- Conocer el tipo y el nivel de supervisión desarrollado por el Director del Centro sobre el resto del profesorado y ver de qué manera repercute en la satisfacción del trabajo.
- Conocer el tipo de cultura organizativa existente en los Centros de Secundaria y ver de qué manera influyen en el trabajo cotidiano.
- Conocer cómo es el ambiente-clima de trabajo en los Centros y cómo resuelven y organizan la vida del Centro.

2.3.2.- HIPÓTESIS

H₀₁ Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido por el director y entorno (ámbito rural, centro o periferia) de los centros

H₀₂ Existen diferencias significativas entre el estilo de supervisión ejercido por los directores y el ámbito del mismo (rural, centro o periferia)

H₀₃ Existen diferencias significativas entre la satisfacción con las personas y el trabajo respecto al contexto del centro.

H₀₄ Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido por el director o los compañeros con respecto al CEP al que están vinculado los centros.

H₀₅ Existen diferencias significativas entre el estilo de supervisión desarrollado y el porcentaje de abandono anual de profesores en el centro.

H₀₆ Existen diferencias significativas entre grado de satisfacción con las personas y el trabajo con el porcentaje de abandono anual en el centro.

H₀₇ Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido del director y los compañeros respecto al estado de ánimo que se tenga.

H08 Existen diferencias significativas entre el estilo del supervisor (director) y el estado de ánimo que se tiene en la actualidad.

H09 Existen diferencias significativas entre satisfacción con las personas y el trabajo y el estado de ánimo de los profesores.

H10 Existen diferencias significativas entre satisfacción con las personas y el trabajo respecto a la modalidad de elección del director del centro.

H11 Existen diferencias significativas entre tipo de cultura y modalidad de elección de los equipos directivos.

H12 Existe relación significativa entre satisfacción en el trabajo y factores de burnout..

H13 Existe relación significativa entre burnout y estilo de supervisión.

H14 Existe relación significativa entre satisfacción y grado de competencia del equipo directivo.

2.3.3.- ANÁLISIS ESTADÍSTICO

A continuación se presentan las dimensiones y/o variables analizadas:

2.3.3.1.- VARIABLES ANALIZADAS:

Participación	Grado de formalización, grado de implicación, formas de participación,...
Relaciones	Con los compañeros, con la dirección.
Poder, Autoridad y Jerarquía	Estilo de supervisión, rol directivos, eficacia de los directivos, liderazgo, comportamiento, comunicación,...
Cultura Organizacional	Tipos de cultura
Clima Organizacional	Autonomía, cohesión, presión, apoyo, confianza, reconocimiento, clima psicológico,...
Satisfacción en el trabajo	En mi trabajo docente, tareas académicas, con mis compañeros de departamento, con mis compañeros de centro, con el director del departamento, con el equipo directivo,...

2.3.3.2.- FIABILIDAD DE LAS ESCALAS

En este sentido, el **Coefficiente Alfa de Cronbach** estima la consistencia interna de una escala de medida, siendo uno de los más utilizados para medir la confiabilidad de una escala.

Recordemos que el valor del Coeficiente de fiabilidad Alpha de Cronbach para las 541 variables, es decir, el conjunto de todas las escalas, fue de 0,9516.

2.3.3.2.1.- Coeficiente Alfa de Cronbach (Factores –Escala)

5.- ESCALA DE APOYO EN EL TRABAJO (RELAC)

FACTORES	α
Apoyo del Director	0,6398
Apoyo de los compañeros	0,4586

10.- ESCALA DE SUPERVISORES – DIRECTOR (DIR)

FACTORES	α
Anima a la participación	0,8492
Centraliza las decisiones	0,8160
Consideración	0,8644
Control del trabajo	0,9221
Definición de objetivos	0,8836
Orientación hacia la producción	0,7355
Relaciones con los subordinados	0,6835
Resolución de problemas	0,8193
Discrimina en función de sexo	0,3642

14.- ESCALA DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO (SATT)

FACTORES	α
Satisfacción con el trabajo	0,8764

18.- ESCALA DE CULTURA ORGANIZACIONAL (CULT)

FACTORES	α
Afiliativa	0,8726
Antagónica	0,4527
De aprobación	0,7451
Competitiva	0,7977
Convencional	0,7211
De autorrealización	0,7851
De evitación	0,8138
De éxito	0,7305
De poder	0,6677
Dependiente	0,6693
Humanística	0,8364
Perfeccionista	0,6931

19.- ESCALA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL (CLIM)

FACTORES	α
Modelo organizativo	0,8810
Liderazgo del Equipo Directivo	0,9410
Desarrollo del Proyecto Curricular	0,8760
Expectativas hacia el logro	0,6958
Orientación y ayuda	0,7246
Cultura colaborativa	0,8398
Participación	0,8650
Normas de convivencia	0,6543
Relaciones	0,7990
Satisfacción del profesorado	0,8904

**2.3.4.- RESULTADOS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS
ESTADISTICA DESCRIPTIVA-FACTORES**

FACTORES	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.	Asimetría	E.Típico	Curtosis	E.Típico	Kolmogorov -	Smirnov
											Sig.
Apoyo del Director	483	1,00	3,00	2,0894	0,02060	0,858	,111	0,053	,222	,160	,000
Apoyo de los compañeros	483	1,00	3,00	2,1623	0,01599	0,216	,111	-0,315	,222	,123	,000
Orientación hacia la producción	483	1,00	5,00	3,7005	0,84692	-0,482	,111	-0,125	,222	,144	,000
Control del trabajo	483	1,00	5,00	4,1093	0,94257	-1,073	,111	0,271	,222	,168	,000
Definición de objetivos	483	1,00	5,00	3,9717	1,02319	-0,960	,111	0,234	,222	,158	,000
Resolución de problemas	483	1,00	5,00	3,7298	1,10777	-0,922	,111	0,210	,222	,182	,000
Relaciones con los subordinados	483	2,00	5,00	3,7283	0,62362	-0,797	,111	-0,208	,222	,158	,000
Sesgos-discriminación	483	1,00	4,00	1,8209	0,86394	0,883	,111	0,186	,222	,232	,000
Consideración	483	1,00	5,00	3,8599	0,99499	-0,762	,111	-0,256	,222	,158	,000
Participación	483	1,00	5,00	3,9731	1,07465	-0,962	,111	-0,094	,222	,198	,000
Centralización de las decisiones	483	1,00	5,00	2,0280	1,16784	0,990	,111	-0,013	,222	,272	,000
Competencia global	483	2,00	5,00	4,3271	0,89583	-0,941	,111	-0,609	,222	,375	,000
Satisfacción con el trabajo	483	2,00	5,00	3,8330	0,59995	-0,535	,111	-0,162	,222	,129	,000
Humanística	483	2,00	5,00	3,7470	0,56209	-0,140	,111	-0,380	,222	,083	,000
Afiliativa	483	2,00	5,00	3,9816	0,54405	-0,331	,111	0,082	,222	,116	,000
Aprobación	483	1,00	4,00	2,7139	0,54540	-0,159	,111	-0,215	,222	,074	,000
Convencional	483	2,00	4,00	2,8205	0,47839	0,306	,111	-0,310	,222	,077	,000
Dependiente	483	1,00	4,00	2,6969	0,46719	0,161	,111	0,339	,222	,074	,000
Evitación	483	1,00	3,00	1,8072	0,57634	0,686	,111	0,197	,222	,085	,000
Antagónica	483	1,00	3,00	2,4381	0,39818	-0,056	,111	-0,166	,222	,065	,000
De Poder	483	1,00	3,00	2,2451	0,45306	0,441	,111	-0,016	,222	,105	,000
Competitiva	483	1,00	3,00	1,5826	0,47866	1,154	,111	1,006	,222	,137	,000
Perfeccionista	483	1,00	4,00	2,6710	0,48117	0,125	,111	0,138	,222	,064	,000
De Éxito	483	2,00	5,00	3,4795	0,46791	-0,115	,111	-0,361	,222	,083	,000
Autorrealización	483	2,00	5,00	3,5828	0,49543	-0,141	,111	-0,456	,222	,082	,000
Modelo Organizativo	483	2,00	5,00	3,6092	0,66252	-0,462	,111	-0,209	,222	,082	,000
Liderazgo Equipo Directivo	483	2,00	5,00	3,7851	0,76218	-0,614	,111	-0,092	,222	,117	,000
Desarrollo del Proyecto Curricular	483	2,00	5,00	3,6795	0,49293	-0,396	,111	-0,303	,222	,073	,000
Expectativas hacia el logro	483	2,00	5,00	3,9555	0,57574	-0,369	,111	-0,377	,222	,126	,000
Orientación y ayuda	483	2,00	5,00	3,7174	0,58697	-0,103	,111	-0,411	,222	,081	,000
Cultura colaborativa	483	2,00	5,00	3,3596	0,55267	-0,197	,111	-0,176	,222	,056	,000
Participación	483	2,00	5,00	3,2087	0,58270	-0,183	,111	-0,458	,222	,055	,000
Normas de convivencia	483	2,00	5,00	3,7933	0,61402	-0,400	,111	-0,306	,222	,108	,000
Relaciones	483	2,00	5,00	3,7259	0,58633	-0,237	,111	-0,483	,222	,087	,000
Satisfacción del profesorado	483	2,00	5,00	3,6851	0,61567	-0,210	,111	-0,570	,222	,092	,000

2.3.4.1.- RESULTADOS-DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

Se procedió al análisis de la estadística descriptiva de cada una de las variables y escalas que conformaban este estudio.

Para ello se realizó un análisis de Tabulación Simple con el fin de obtener la Distribución de Frecuencias ya que proporciona estadísticos y representaciones gráficas que resultan útiles para describir muchos tipos de variables. Es un buen procedimiento para una inspección inicial de los datos.

Aquí presentamos los datos más relevantes encontrados para cada una de las escalas. La totalidad de las tablas y gráficas se encuentran en el Anexo 2.

2.3.4.1.1.- ESCALA DE APOYO EN EL TRABAJO (RELAC)

Gráfico 6.3.1



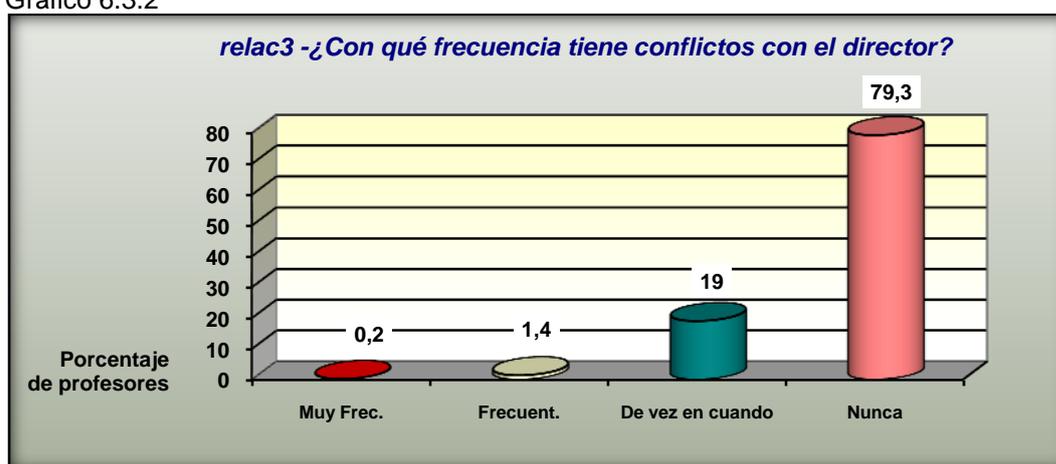
Podemos comenzar diciendo que el apoyo recibido es percibido en mayor medida por el recibido de los “compañeros” (2,13) (gráfico 6.3.1)

Respecto a la escala que mide las relaciones y más concretamente el nivel de apoyo del director y de los compañeros en el Centro, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
relac1	483	1	4	1,76	0,701
relac2	483	1	4	1,78	0,526
relac3	483	1	4	3,77	0,465
relac4	483	1	4	3,66	0,484
relac5	483	1	4	1,52	0,828
relac6	483	1	4	1,59	0,725
relac7	483	1	4	1,76	0,806
relac8	483	1	4	1,85	0,671
relac9	483	1	4	1,66	0,864
relac10	483	1	4	1,90	0,720

Tabla 6.3.1

Gráfico 6.3.2

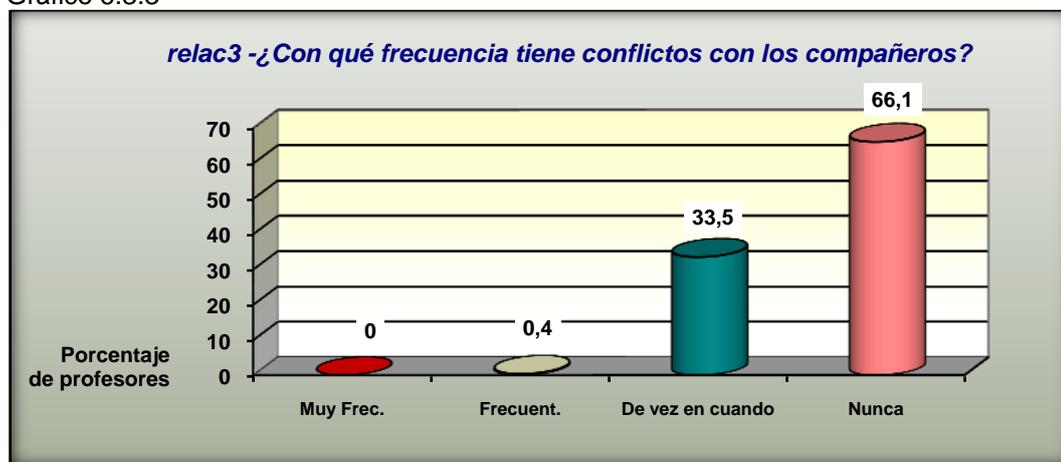


	Relac3	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy frecuentemente	1	0,2
2	Frecuentemente	7	1,4
3	De vez en cuando	92	19,0
4	Nunca	383	79,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.2

Como se puede comprobar el 79,3% de los entrevistados dicen que “nunca” ha tenido conflictos con el director del Centro. Ahora bien, el 19% manifiesta haber tenido conflictos con el director “de vez en cuando” (tabla 6.3.2 y gráfico 6.3.2)

Gráfico 6.3.3



	Relac4	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy frecuentemente	0	0
2	Frecuentemente	2	0,4
3	De vez en cuando	162	33,5
4	Nunca	319	66,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.3

Algo parecido sucede con los compañeros, salvo que el 66,1% dice que “nunca” ha tenido conflictos con los compañeros y el 33,5% opina que ha tenido conflictos “de vez en cuando” (tabla 6.3.3 y gráfico 6.3.3)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Cuando surgen problemas en su trabajo puede discutirlos con su director?	0,828	1,52	54,47
Con qué frecuencia le ayuda el director cuando surgen problemas en el trabajo?	0,864	1,66	52,05

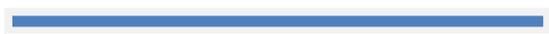
Cuadro 6.3.1

Los mayores desacuerdos o heterogeneidad de las respuestas se han dado a la hora de responder si “*cuando surgen problemas en el trabajo puede discutirlos con el director*” o cuando se refiere a “*con qué frecuencia le ayuda el director cuando surgen problemas en el trabajo*” (cuadro 6.3.1)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Con qué frecuencia tiene conflictos con los compañeros?	0,541	3,69	14,66
Con qué frecuencia tiene conflictos con el director?	0,526	3,80	13,84

Cuadro 6.3.2

En cambio los acuerdos más manifiestos se dan cuando se les pregunta “*con qué frecuencia tiene conflictos con los compañeros*” o “*con qué frecuencia tiene conflictos con el director*” (cuadro 6.3.2)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 28,72% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Buenas relaciones con el director”. Es un factor que explica el nivel de relaciones mantenidos con el Director del Centro y que muestran un nivel de confianza, aprecio, entendimiento y pocos conflictos (cuadro 6.3.3)

Cuadro 6.3.3

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
Buenas relaciones con el Director		CARGA DEL FACTOR
relac5	Cuando surgen problemas en su trabajo puede discutirlos con su director?	0,7771
relac7	Se siente apreciado en el trabajo por el director?	0,7738
relac1	Cómo se entiende con el director?	0,7552
relac9	Con qué frecuencia le ayuda el director cuando surgen problemas en el trabajo?	0,7515

relac3	Con qué frecuencia tiene conflictos con el director?	-0,6518
% de Varianza Explicada		28,72%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 18,30% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Buenas relaciones con los compañeros”. Es un factor que explica el nivel de relaciones mantenidos con los compañeros y en el que se muestra un buen entendimiento y aprecio (cuadro 6.3.4)

Cuadro 6.3.4

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
Buenas relaciones con los compañeros		CARGA DEL FACTOR
relac2	Cómo se entiende con sus compañeros?	0,7981
relac8	Se siente apreciado en el trabajo por sus compañeros?	0,6444
relac10	Con qué frecuencia le ayudan sus compañeros cuando surgen problemas en el trabajo?	0,6346
% de Varianza Explicada		18,30%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 14,74% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Sin conflicto con los compañeros”. Es un factor que explica una escasez de conflicto con los compañeros y el hecho de que cuando surjan problemas de alguna manera se puede contar con ellos (cuadro 6.3.5)

Cuadro 6.3.5

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
Sin conflicto con los compañeros		CARGA DEL FACTOR
relac6	Cuando surgen problemas en su trabajo puede discutirlos con sus compañeros?	0,5760
relac4	Con qué frecuencia tiene conflictos con los compañeros?	-0,8074
% de Varianza Explicada		14,74%

2.3.4.1.2.- ESCALA DE SUPERVISIÓN – DIRECTOR (DIR)

Gráfico 6.3.4



Comenzar mencionando que las características que definen a los directores de centro son “competencia global” (4,32), “control del trabajo” (4,10) y “fomento de la participación (3,97) junto a “definición de objetivos” (3,97) (gráfico 6.3.4)

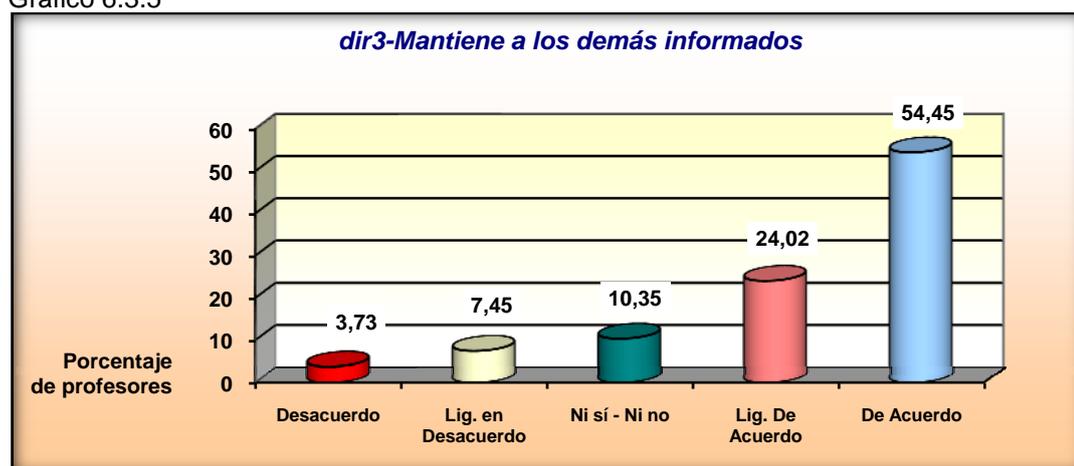
Respecto a la escala que mide el grado de supervisión que dicen tener los sujetos respecto del Director del Centro, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
dir1	483	1	5	3,97	1,200
dir2	483	1	5	4,11	1,131
dir3	483	1	5	4,18	1,119
dir4	483	1	5	4,19	1,143
dir5	483	1	5	3,94	1,204
dir6	483	1	5	3,93	1,138
dir7	483	1	5	3,96	1,069
dir8	483	1	5	4,14	1,118
dir9	483	1	5	4,09	1,143
dir10	483	1	5	3,91	1,128
dir11	483	1	5	3,88	1,073

dir12	483	1	5	4,04	1,215
dir13	483	1	5	4,07	1,142
dir14	483	1	5	3,84	1,224
dir15	483	1	5	3,42	1,193
dir16	483	1	5	3,40	1,197
dir17	483	1	5	3,26	1,234
dir18	483	1	5	4,11	1,145
dir19	483	1	5	2,07	1,241
dir20	483	1	5	4,17	1,328
dir21	483	1	5	3,61	1,392
dir22	483	1	5	1,99	1,299
dir23	483	1	5	4,13	1,094
dir24	483	1	5	4,17	1,121
dir25	483	1	5	3,58	1,156
dir26	483	1	5	3,25	1,072
dir27	483	1	5	3,97	1,114
dir28	483	1	5	3,82	1,324
dir29	483	1	5	4,22	1,158
dir30	483	1	5	4,74	0,750

Tabla 6.3.4

Gráfico 6.3.5

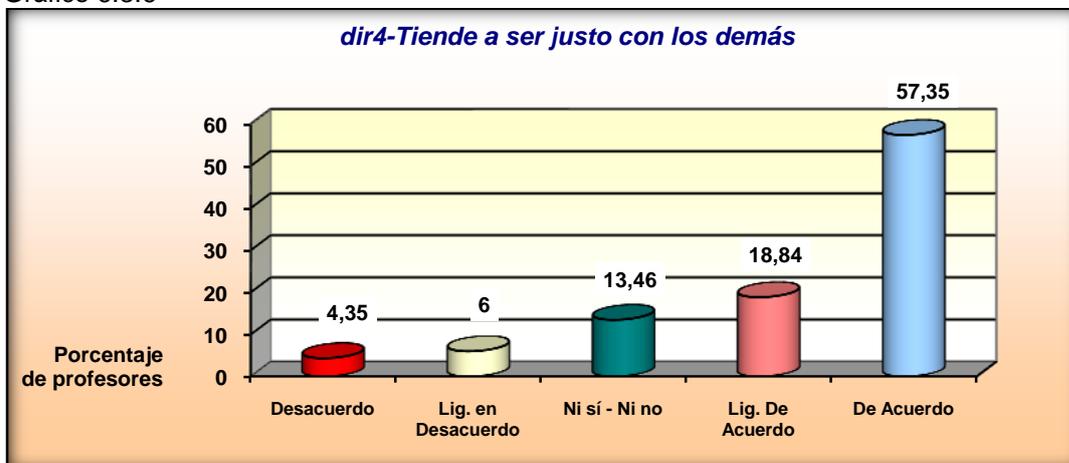


	Dir3	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	18	3,7
2	Lig. desacuerdo	36	7,5
3	Ni sí ni no	50	10,4
4	Lig. acuerdo	116	24,0
5	De acuerdo	263	54,5
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.5

Como se puede comprobar el 54,5% de los entrevistados opina que están de acuerdo en que el director del Centro les mantiene informados y un 24% dice que está “ligeramente de acuerdo” con esta afirmación (tabla 6.3.5 y gráfico 6.3.5)

Gráfico 6.3.6

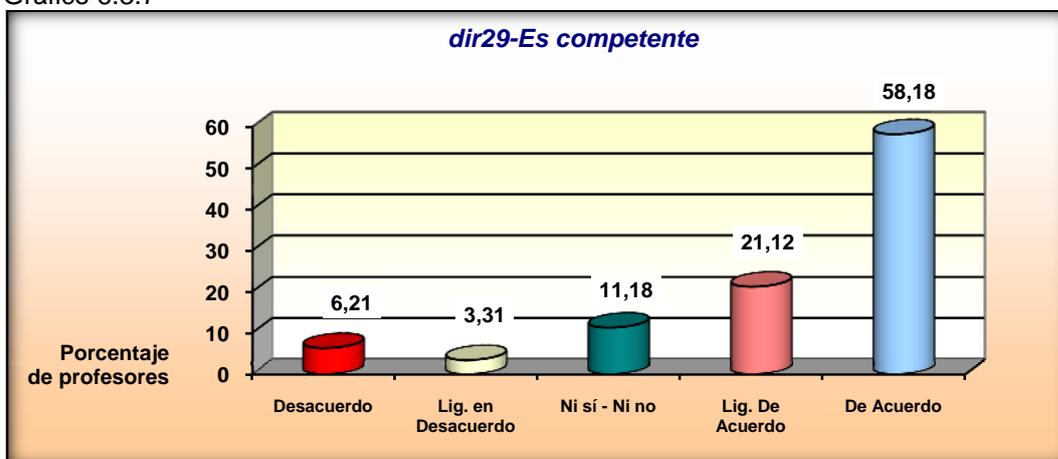


	Dir4	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	21	4,3
2	Lig. desacuerdo	29	6,0
3	Ni sí ni no	65	13,5
4	Lig. acuerdo	91	18,8
5	De acuerdo	277	57,3
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.6

Del mismo modo, el 57,3% de los entrevistados opina que están de acuerdo en que el director del Centro tiende a ser justo con los profesores y un 18,8% dice que está “ligeramente de acuerdo” con esta afirmación (tabla 6.3.6 y gráfico 6.3.6)

Gráfico 6.3.7

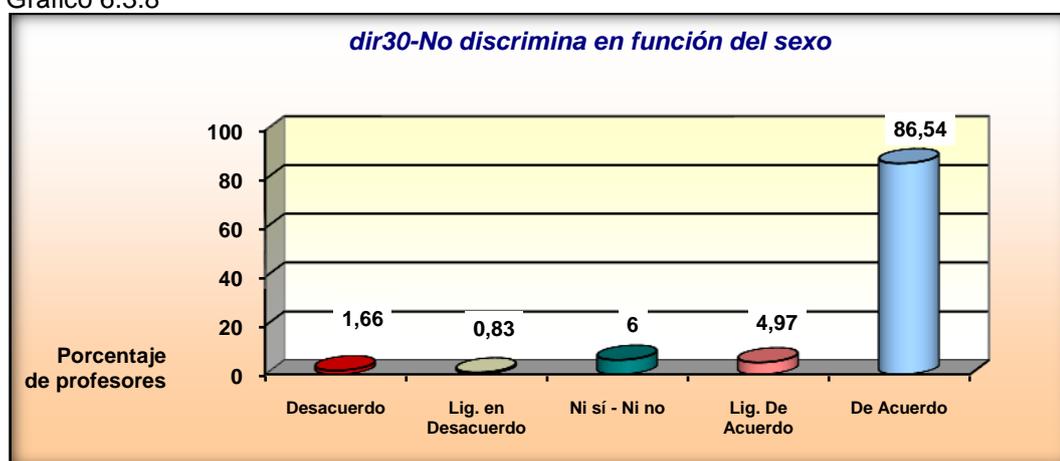


	Dir29	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	30	6,2
2	Lig.desacuerdo	16	3,3
3	Ni sí ni no	54	11,2
4	Lig. acuerdo	102	21,1
5	De acuerdo	281	58,2
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.7

Respecto a si el Director del Centro es competente o no, el 58,2% de los entrevistados opina que están de acuerdo en que el director del Centro es una persona competente y un 21,1% dice que está “ligeramente de acuerdo” con esta afirmación (tabla 6.3.7 y gráfico 6.3.7).

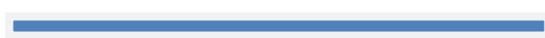
Gráfico 6.3.8



	Dir30	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	8	1,7
2	Lig.desacuerdo	4	0,8
3	Ni sí ni no	29	6,0
4	Lig. acuerdo	24	5,0
5	De acuerdo	418	86,5
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.8

Por último es de destacar que el 86,5% de los entrevistados opina que están de acuerdo en que el director no discrimina en función del sexo del profesorado y un 5% dice que está “ligeramente de acuerdo” con esta afirmación (tabla 6.3.8 y gráfico 6.3.8)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	1,299	1,99	65,28
Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	1,241	2,07	59,95

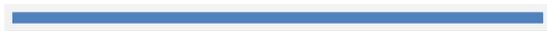
Cuadro 6.3.6

Los mayores desacuerdos en las respuestas corresponden a si “*los directores toman decisiones importantes sin contar con ellos*” o si “*toman la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores*” (cuadro 6.3.6)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Tiene buenas relaciones con los profesores	1,094	4,13	26,49
No discrimina en función del sexo	0,75	4,74	15,82

Cuadro 6.3.7

Los mayores acuerdos u homogeneidad en las respuestas corresponden a que “*el director no discrimina en función del sexo*” y si “*tiene buenas relaciones con el profesorado*” (cuadro 6.3.7)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 30,66% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Dirección participativa / altruista”. Es un factor que explica cómo los directores en su mayoría intentar realizar un estilo de dirección participativo y altruista, preocupándose por cada uno de los profesores en sus tareas (cuadro 6.3.8)

Cuadro 6.3.8

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
PARTICIPATIVO / ALTRUISTA		CARGA DEL FACTOR
dir17	Nos ayuda a desarrollar destrezas y habilidades relacionadas con el trabajo	0,8279
dir15	Me ayuda a descubrir los problemas antes de que sea demasiado tarde	0,8194
dir16	Se mantiene informado sobre lo que sentimos o pensamos	0,8175
dir14	Se preocupa de mi como persona	0,7725
dir25	Ayuda a los profesores en sus problemas personales	0,6915
dir12	Me ayuda a resolver problemas relacionados con mi trabajo	0,6738
dir5	Anima a la gente a hablar cuando están en desacuerdo con una decisión	0,6642
dir18	Siente que cada uno es importante como individuo	0,6568
dir13	Se asegura de que los demás sepan lo que hay que hacer	0,6411
dir9	Se mantiene informado sobre el trabajo que se va haciendo	0,6247
dir6	Se asegura que los demás tengan claros los objetivos a alcanzar	0,6165
dir10	Tiene claro cómo debería hacer mi trabajo	0,6132
dir4	Tiende a ser justo con los demás	0,6105
dir7	Demanda que la gente dé lo mejor de sí misma	0,6078
dir1	Anima a los demás a participar en las decisiones	0,5954

	importantes	
	% de Varianza Explicada	30,66%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 18,28% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Competente / Respetuoso”. Este factor refleja la medida en que los profesores consideran a los directores competentes en las tareas asociadas al cargo y del mismo modo respetuosos con los trabajadores del centro (cuadro 6.3.9)

Cuadro 6.3.9

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
COMPETENTE / RESPETUOSO		CARGA DEL FACTOR
dir20	Nos respeta	0,7123
dir29	Es competente	0,6718
dir24	Mantiene un alto nivel de desempeño en su trabajo	0,6404
dir23	Tiene buenas relaciones con los profesores	0,6273
dir3	Mantiene a los demás informados	0,6004
dir8	Lleva muy bien la parte administrativa de su trabajo	0,5997
dir2	Planifica el trabajo por adelantado	0,5953
dir27	Conoce la parte técnica de su trabajo extremadamente bien	0,5296
	% de Varianza Explicada	18,28%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 13,20% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Justo”. De alguna manera indica la medida en que los profesores consideran que la labor que realizan los directores es justa y sin distinción de trato con el resto (cuadro 6.3.10)

Cuadro 6.3.10

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
JUSTO		CARGA DEL FACTOR
dir21	Hace distinciones de trato en función de características personales, etc.	-0,7834
dir22	Toma decisiones importantes sin contar con nosotros	-0,7129
dir28	Tiende a tener favoritos	-0,7071
dir19	Toma la mayoría de las decisiones sin contar con los profesores	-0,6564
dir30	Discrimina en función del sexo	-0,5411
% de Varianza Explicada		13,20%

El cuarto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 7,66% de la varianza, está asociado principalmente con las siguientes variables y lo denominamos “Exigente”. Eso no quita que se insista en que son profesionales exigentes para con el resto de profesores del Centro (cuadro 6.3.11).

Cuadro 6.3.11

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
EXIGENTE		CARGA DEL FACTOR
dir26	Insiste en que los profesores trabajen duro	0,7891
dir11	Demanda que los demás realicen un trabajo de alta calidad	0,5928
% de Varianza Explicada		7,66%

2.3.4.1.3.- ESCALA DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO (SATT)

Gráfico 6.3.9



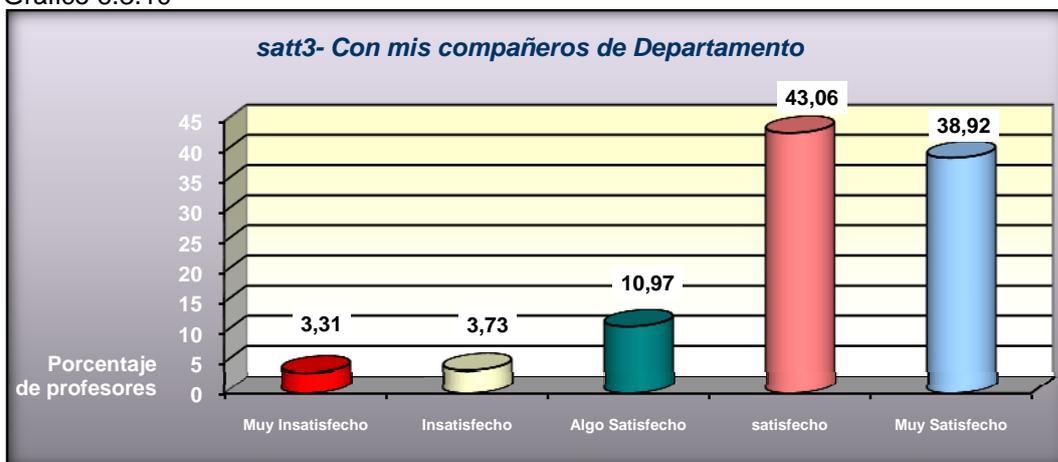
En líneas generales, la “satisfacción con el trabajo” es alta (3,83) sobre 5.00 (gráfico 6.3.9)

Respecto a la escala que mide el nivel de satisfacción de diferentes aspectos de la organización y el trabajo, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
satt1	483	1	5	3,74	0,917
satt2	483	1	5	3,77	0,850
satt3	483	1	5	4,11	0,968
satt4	483	1	5	3,95	0,820
satt5	483	1	5	4,11	0,934
satt6	483	1	5	3,90	1,073
satt7	483	1	5	3,41	1,024
satt8	483	1	5	3,82	0,882
satt9	483	1	5	3,48	0,932

Tabla 6.3.9

Gráfico 6.3.10



	Satt3	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy Insatisfecho	16	3,3
2	Insatisfecho	18	3,7
3	Algo satisfecho	53	11,0
4	Satisfecho	208	43,1
5	Muy satisfecho	188	38,9
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.10

Como se puede comprobar, el 38,9% del profesorado encuestado se encuentra “muy satisfecho” con sus compañeros de Departamento y “satisfecho” el 43,1% (tabla 6.3.10 y gráfico 6.3.10)

Gráfico 6.3.11

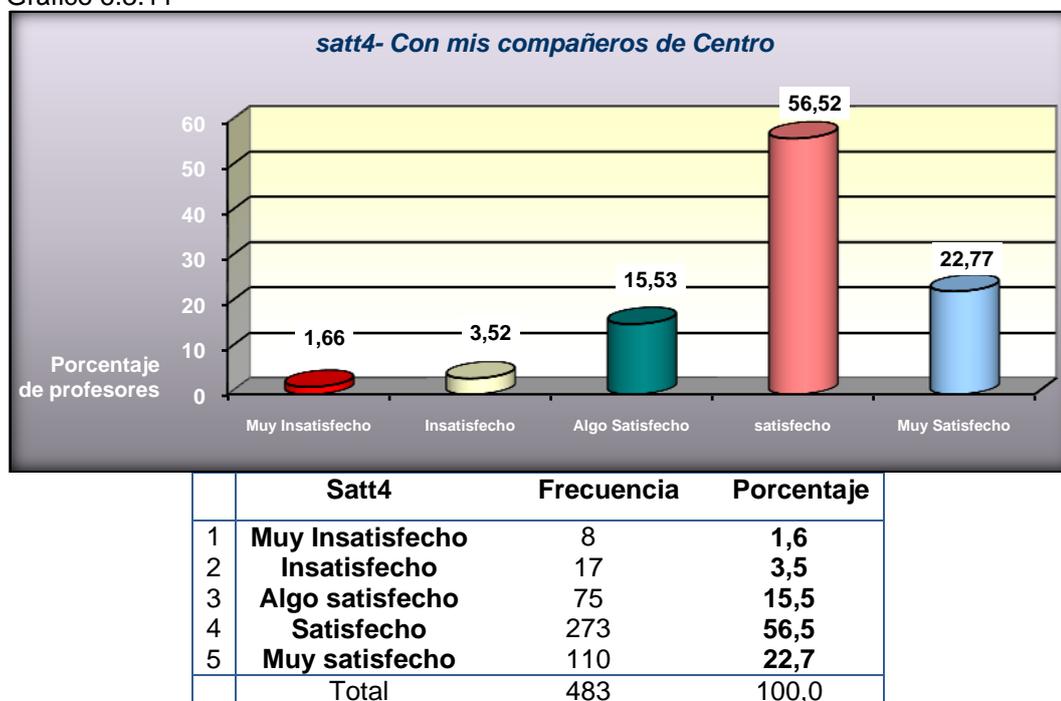
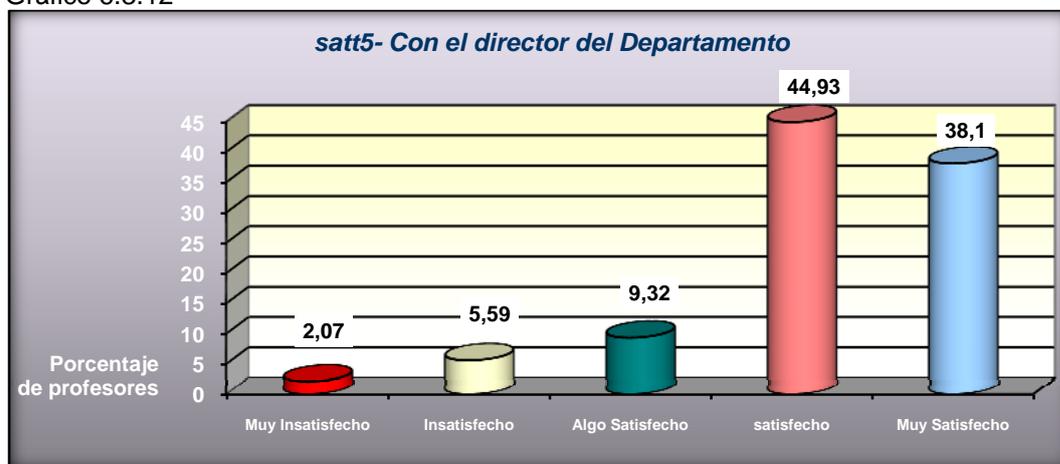


Tabla 6.3.11

En relación a los compañeros de todo el Centro, se puede apreciar que existe menos satisfacción que con los de su Departamento. En concreto, respecto al Centro, el 22,7% se encuentra “muy satisfecho” y el 56,5% dice que “satisfecho” (cuadro 6.3.11 y gráfico 6.3.11)

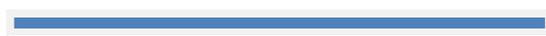
Gráfico 6.3.12



	Sattu5	Frecuencia	Porcentaje
1	Muy Insatisfecho	10	2,1
2	Insatisfecho	27	5,6
3	Algo satisfecho	45	9,3
4	Satisfecho	217	44,9
5	Muy satisfecho	184	38,1
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.12

El nivel de satisfacción para con el director del Departamento es importante. El 38,1% se encuentra “muy satisfecho” y el 44,9% “satisfecho” (tabla 6.3 12 y gráfico 6.3.12)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Con el director del departamento	0,934	4,11	22,73
En mis tareas académicas	0,850	3,77	22,55
Con mis compañeros de centro	0,820	3,95	20,76

Cuadro 6.3.12

No existen desacuerdos manifiestos en las respuestas de esta escala. Pero, en cambio existen acuerdos y homogeneidad a la hora de expresar la satisfacción “con los compañeros del Centro”, con “las tareas académicas” y con “el director del departamento” (cuadro 6.3.12)



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 36,79% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Satisfacción con las Personas”. Este factor indica que destaca más para el profesorado las relaciones que se mantienen con las personas (compañeros de centro y departamento, director,...) (cuadro 6.3.13)

Cuadro 6.3.13

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
Satisfacción con las Personas		CARGA DEL FACTOR
satt3	Con mis compañeros de departamento	0,8154
satt4	Con mis compañeros de centro	0,8316
satt8	El nivel de amistad y colaboración con los compañeros	0,7990
satt5	Con el director del departamento	0,7290
satt6	Con el equipo directivo	0,5645
satt7	Relación trabajo-salario	0,3345
% de Varianza Explicada		36,79%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 26,31% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Satisfacción con el trabajo en general”. Este factor indica el tipo de satisfacción que se obtiene del trabajo docente, las tareas académicas y los logros del Centro (cuadro 6.3.14)

Cuadro 6.3.14

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
Satisfacción con el Trabajo		CARGA DEL FACTOR
satt1	En mi trabajo docente	0,9122
satt2	En mis tareas académicas	0,8341
satt9	Con los progresos logrados hasta ahora en el centro	0,5360
% de Varianza Explicada		26,31%

2.3.4.1.4.- ESCALA DE CULTURA ORGANIZACIONAL (CULT)

Gráfico 6.3.13



Mencionar que la cultura organizacional más común es la “afiliativa” (3,98), le sigue la “humanística” (3,74) y la de “autorrealización” (3,58) (gráfico 6.3.13)

Respecto a la escala que mide el tipo de cultura que existe en los Centros, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

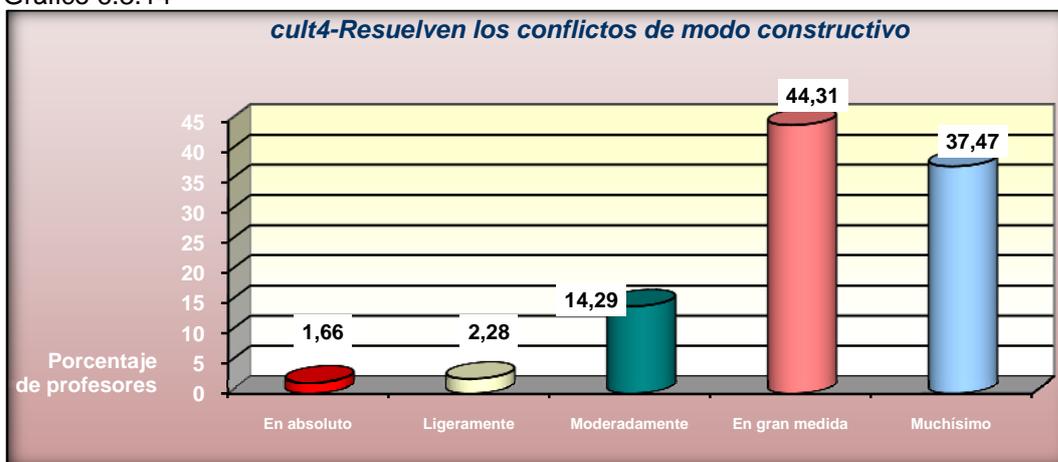
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
cult1	483	1	5	2,15	1,054
cult2	483	1	5	3,51	0,872
cult3	483	1	5	3,53	0,962
cult4	483	1	5	4,14	0,861
cult5	483	1	5	3,87	0,947
cult6	483	1	5	2,53	1,112
cult7	483	1	5	2,71	1,156
cult8	483	1	5	2,17	1,041
cult9	483	1	5	2,90	0,936
cult10	483	1	5	1,39	0,806
cult11	483	1	5	3,40	1,053
cult12	483	1	5	1,95	1,000
cult13	483	1	5	3,42	0,917
cult14	483	1	5	2,03	1,062
cult15	483	1	5	3,18	1,008

cult16	483	1	5	3,29	1,149
cult17	483	1	5	1,60	0,869
cult18	483	1	5	3,83	1,035
cult19	483	1	5	4,15	0,939
cult20	483	1	5	3,55	0,974
cult21	483	1	5	2,31	1,002
cult22	483	1	5	3,61	0,986
cult23	483	1	5	3,11	0,918
cult24	483	1	5	1,60	0,862
cult25	483	1	4	2,34	0,913
cult26	483	1	5	3,54	0,913
cult27	483	1	5	3,03	1,060
cult28	483	1	5	2,35	1,099
cult29	483	1	5	3,28	1,063
cult30	483	1	5	1,98	1,050
cult31	483	1	5	2,87	0,980
cult32	483	1	5	3,56	0,903
cult33	483	1	5	1,82	0,884
cult34	483	1	5	3,28	0,932
cult35	483	1	5	3,88	0,890
cult36	483	1	5	2,30	1,067
cult37	483	1	5	3,03	1,005
cult38	483	1	5	1,46	0,840
cult39	483	1	5	1,34	0,686
cult40	483	1	5	1,89	1,018
cult41	483	1	5	2,50	0,898
cult42	483	1	5	4,13	0,801
cult43	483	1	5	3,68	1,049
cult44	483	1	5	1,84	1,014
cult45	483	1	5	3,35	0,928
cult46	483	1	5	2,54	0,904
cult47	483	1	5	1,93	0,968
cult48	483	1	5	1,78	0,913
cult49	483	1	5	2,82	1,187
cult50	483	1	5	3,60	1,041
cult51	483	1	5	2,46	1,041
cult52	483	1	5	1,49	0,808
cult53	483	1	5	1,77	0,986
cult54	483	1	5	1,37	0,784
cult55	483	1	4	1,23	0,577
cult56	483	1	5	3,95	0,814
cult57	483	1	5	2,87	0,870
cult58	483	1	5	3,53	0,994
cult59	483	1	5	4,05	0,838
cult60	483	1	5	3,05	0,958
cult61	483	1	5	4,23	0,772
cult62	483	1	5	4,21	0,772
cult63	483	1	5	3,88	0,903
cult64	483	1	5	3,85	0,917
cult65	483	1	5	3,81	0,909
cult66	483	1	5	3,49	0,912
cult67	483	1	5	3,62	0,908
cult68	483	1	5	3,66	1,018

cult69	483	1	5	3,00	1,014
cult70	483	1	5	4,05	0,755
cult71	483	1	5	1,87	0,977
cult72	483	1	5	2,01	1,066
cult73	483	1	5	2,12	1,038
cult74	483	1	5	1,73	0,945
cult75	483	1	5	3,65	0,991
cult76	483	1	5	3,98	0,940
cult77	483	1	5	4,00	0,929
cult78	483	1	5	3,86	0,806
cult79	483	1	5	3,25	1,002
cult80	483	1	5	2,17	1,088
cult81	483	1	5	2,71	1,057
cult82	483	1	5	1,87	1,032
cult83	483	1	5	1,97	0,972
cult84	483	1	5	2,09	1,081
cult85	483	1	5	2,20	1,098
cult86	483	1	5	1,84	0,960
cult87	483	1	5	1,49	0,803
cult88	483	1	5	1,93	1,094
cult89	483	1	5	3,04	1,115
cult90	483	1	5	2,95	1,091
cult91	483	1	5	3,91	0,810
cult92	483	1	5	3,92	0,798
cult93	483	1	5	1,62	0,807
cult94	483	1	5	1,39	0,721
cult95	483	1	5	1,51	0,808
cult96	483	1	4	1,37	0,662
cult97	483	1	5	1,96	0,942
cult98	483	1	5	2,94	0,996
cult99	483	1	5	2,81	0,935
cult100	483	1	5	2,41	0,863
cult101	483	1	5	1,54	0,825
cult102	483	1	5	1,91	1,021
cult103	483	1	5	3,03	0,934
cult104	483	1	5	3,81	0,812
cult105	483	1	5	3,91	0,818
cult106	483	1	5	3,88	0,820
cult107	483	1	5	2,99	0,966
cult108	483	1	5	1,63	0,934
cult109	483	1	5	2,06	0,954
cult110	483	1	5	2,07	1,081
cult111	483	1	5	2,99	1,041
cult112	483	1	5	2,28	0,996
cult113	483	1	5	3,44	0,974
cult114	483	1	5	3,63	0,784
cult115	483	1	5	2,28	1,007
cult116	483	1	5	1,68	0,866
cult117	483	1	5	3,91	0,820
cult118	483	1	5	3,94	0,807
cult119	483	1	5	3,53	0,954
cult120	483	1	5	4,06	0,837

Tabla 6.3.13

Gráfico 6.3.14

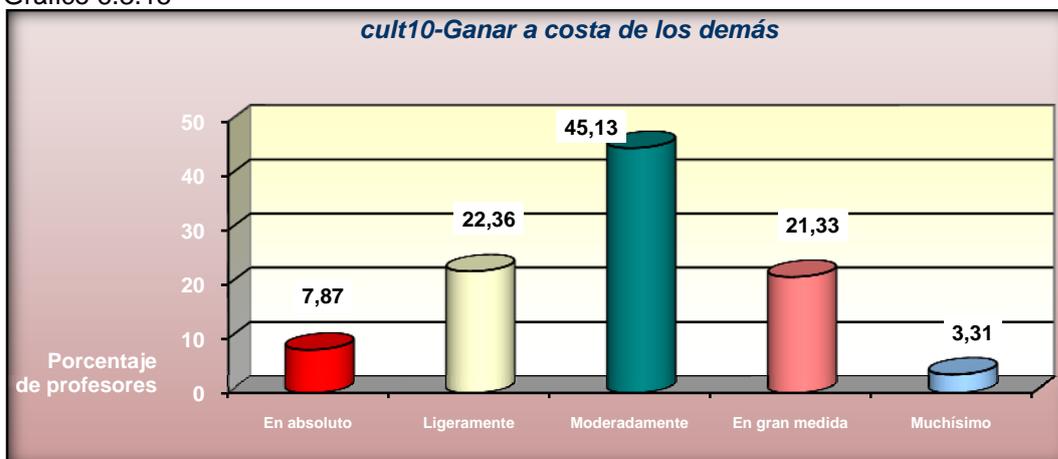


	Cult4	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	8	1,66
2	Ligeramente	11	2,28
3	Moderadamente	69	14,29
4	En gran medida	214	44,31
5	Muchísimo	181	37,47
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.14

Los profesores encuestados opinan que en su Centro se valora que se resuelvan los conflictos de modo constructivo, y así lo manifiesta “muchísimo” el 37,47% y dice que “en gran medida”, el 44,31%. Si sumamos las dos puntuaciones podemos afirmar que cerca del 82% de los profesores consideran que los conflictos son valorados que se resuelvan de manera constructiva (tabla 6.3.14 y gráfico 6.3.14)

Gráfico 6.3.15

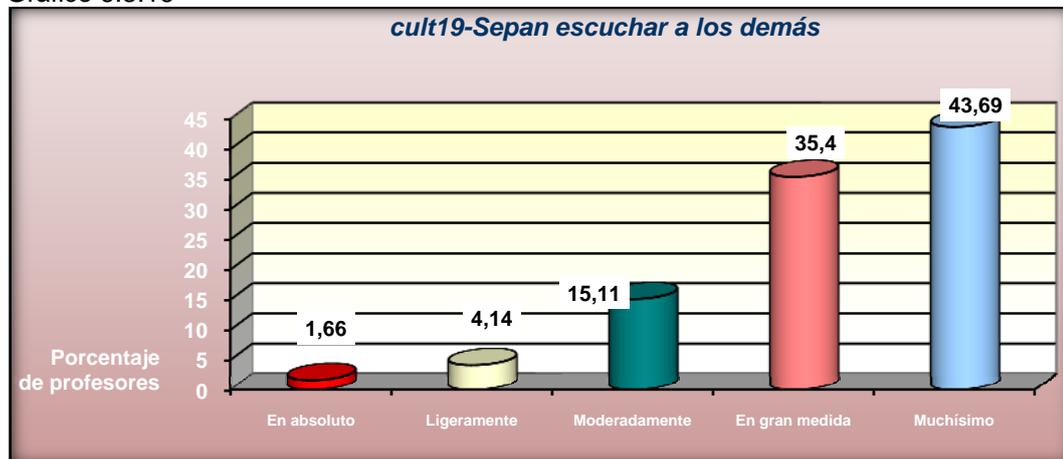


	Cult10	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	372	77,02
2	Ligeramente	53	10,97
3	Moderadamente	42	8,70
4	En gran medida	13	2,69
5	Muchísimo	3	0,62
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.15

También es de destacar que “en absoluto” los profesores consideran que se valore el intentan ganar a costa de los demás, y así lo manifiesta el 77,02% (tabla 6.3.15 y gráfico 6.3.15)

Gráfico 6.3.16

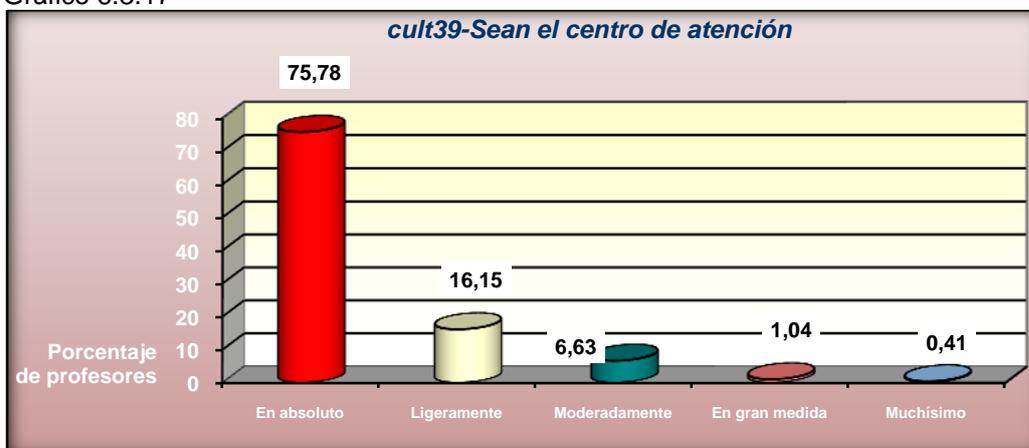


	Cult19	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	8	1,66
2	Ligeramente	20	4,14
3	Moderadamente	73	15,11
4	En gran medida	171	35,40
5	Muchísimo	211	43,69
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.16

Los profesores encuestados consideran en un 43,69% que en el Centro se valora escuchar a los demás “muchísimo” y un 35,40% que “en gran medida” (tabla 6.3.16 y gráfico 6.3.16)

Gráfico 6.3.17

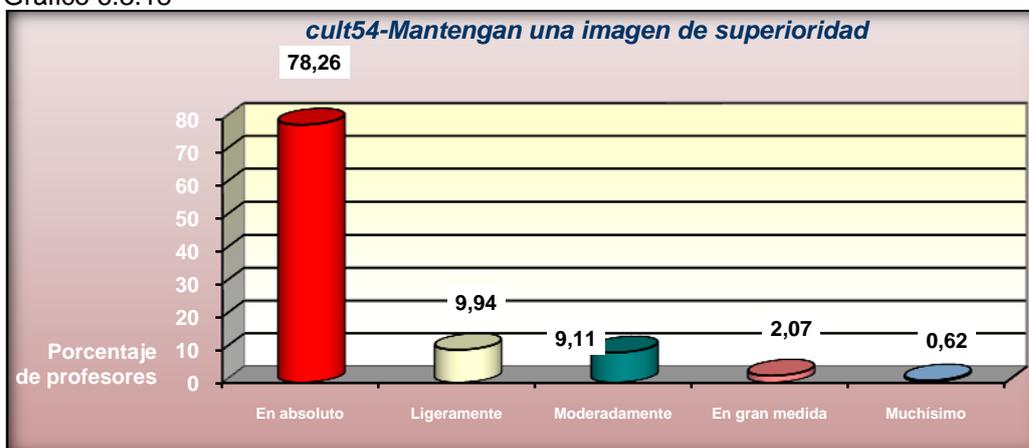


	Cult39	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	366	75,78
2	Ligeramente	78	16,15
3	Moderadamente	32	6,63
4	En gran medida	5	1,04
5	Muchísimo	2	0,41
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.17

Consideran que “en absoluto” se valora en el Centro que se sea el centro de atención, en un 75,78% (tabla 6.3.17 y gráfico 6.3.17)

Gráfico 6.3.18

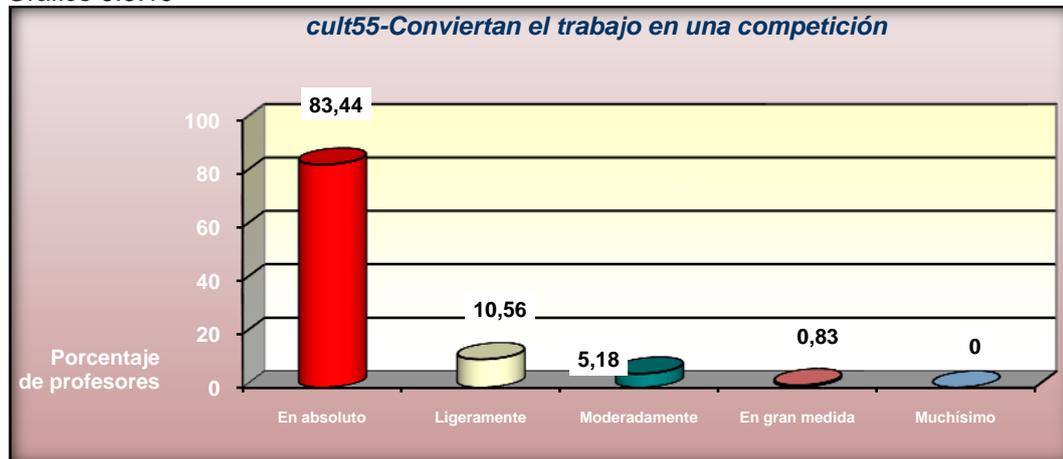


	Cult54	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	378	78,26
2	Ligeramente	48	9,94
3	Moderadamente	44	9,11
4	En gran medida	10	2,07
5	Muchísimo	3	0,62
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.18

Del mismo modo se considera que “en absoluto” se valore mantener una imagen de superioridad, y así lo considera el 78,26% (tabla 6.3.18 y gráfico 6.3.18).

Gráfico 6.3.19

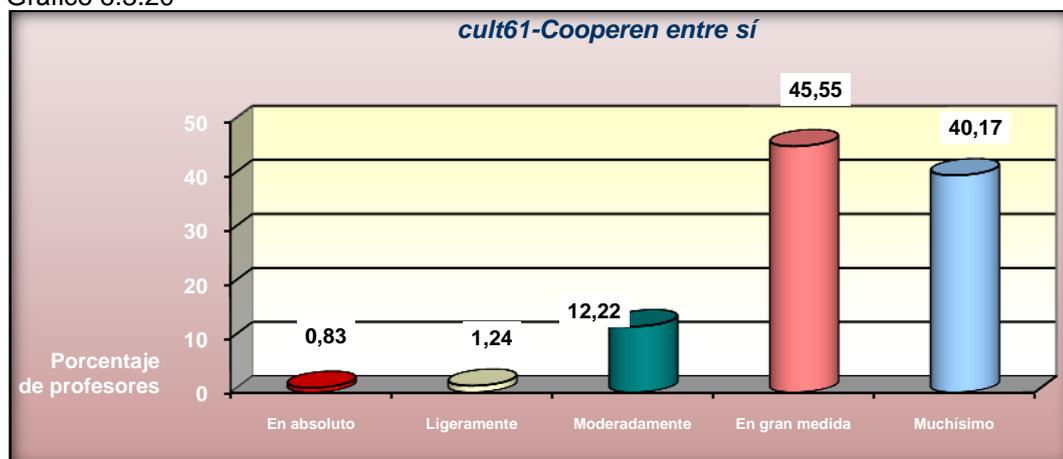


	Cult55	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	403	83,44
2	Ligeramente	51	10,56
3	Moderadamente	25	5,18
4	En gran medida	4	0,83
5	Muchísimo	0	0,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.19

También se considera que “en absoluto” se valora en el Centro que el trabajo se convierta en una competición (83,44%) (tabla 6.3.19 y gráfico 6.3.19)

Gráfico 6.3.20

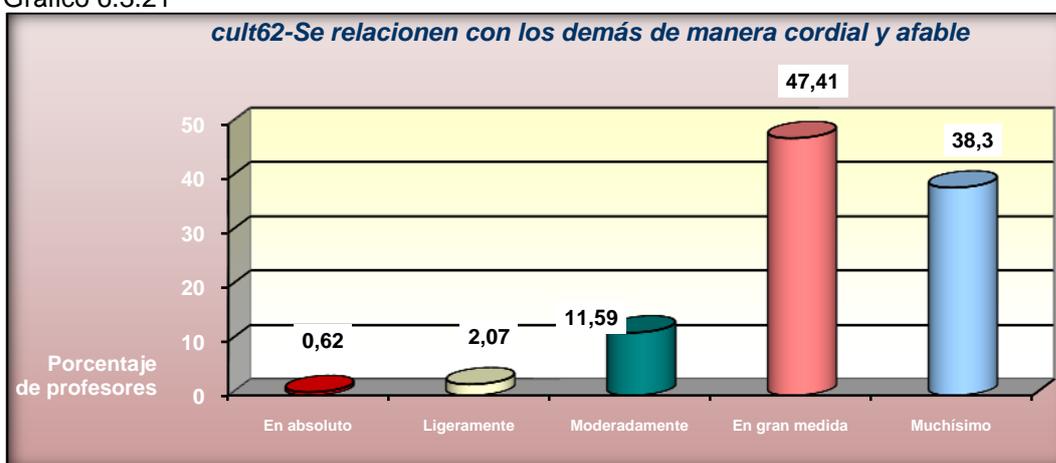


	Cult61	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	4	0,83
2	Ligeramente	6	1,24
3	Moderadamente	59	12,22
4	En gran medida	220	45,55
5	Muchísimo	194	40,17
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.20

Pero se considera que se valora “muchísimo” y “en gran medida” que se coopere entre el profesorado, y así se manifiesta por el 40,17% y el 45,55% respectivamente (tabla 6.3.20 y gráfico 6.3.20)

Gráfico 6.3.21

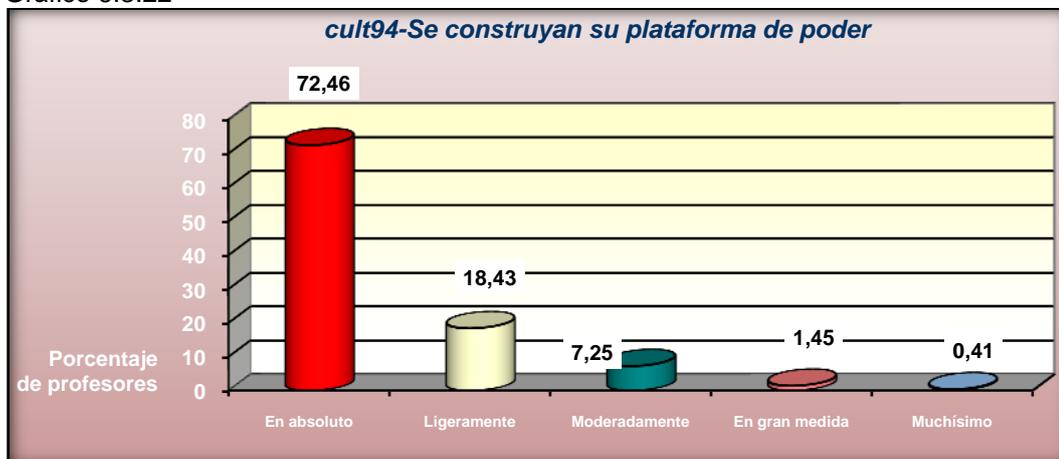


	Cult62	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	3	0,62
2	Ligeramente	10	2,07
3	Moderadamente	56	11,59
4	En gran medida	229	47,41
5	Muchísimo	185	38,30
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.21

Es de destacar que se valora “muchísimo” que el profesorado se relacione con los demás de manera cordial y amable, en un 38,30% y “en gran medida” lo considera el 47,41% (tabla 6.3.21 y gráfico 6.3.21)

Gráfico 6.3.22

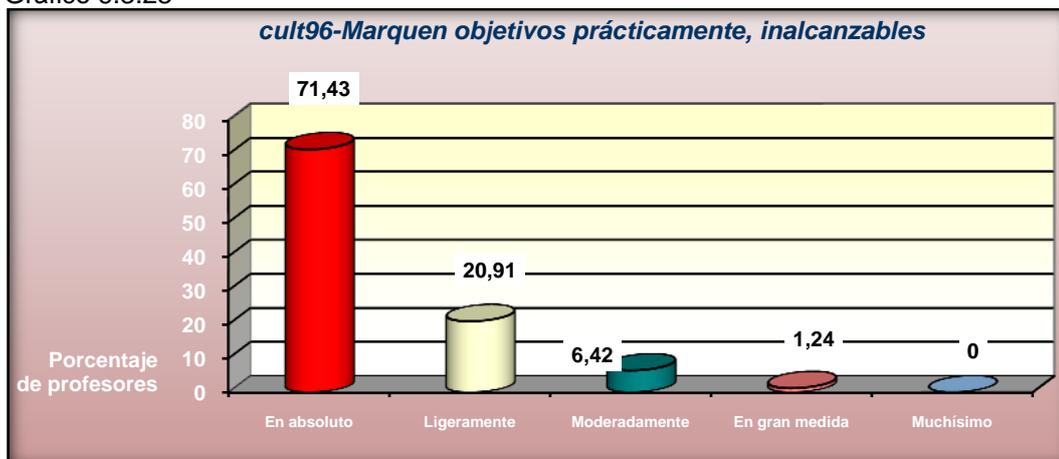


	Cult94	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	350	72,46
2	Ligeramente	89	18,43
3	Moderadamente	35	7,25
4	En gran medida	7	1,45
5	Muchísimo	2	0,41
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.22

Los profesores consideran que “en absoluto” se valora en el Centro que cada uno se construya su plataforma de poder (72,46%) (tabla 6.3.22 y gráfico 6.3.22)

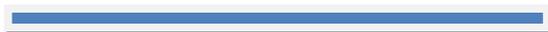
Gráfico 6.3.23



	Cult96	Frecuencia	Porcentaje
1	En absoluto	345	71,43
2	Ligeramente	101	20,91
3	Moderadamente	31	6,42
4	En gran medida	6	1,24
5	Muchísimo	0	0,0
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.23

Por último, es de destacar que el 71,43% considera que “en absoluto” se valora en el Centro que los profesionales se marquen objetivos prácticamente inalcanzables y que “ligeramente” el 20,91% (tabla 6.3.23 y gráfico 6.3.23)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Ganen a costa de los demás	0,806	1,39	57,99
Compitan antes que coopere	0,840	1,46	57,53
Hagan 'política' para ganar influencia	0,934	1,63	57,30
Mantengan una imagen de superioridad	0,784	1,37	57,23
No paguen los 'platos rotos'	1,094	1,93	56,68
Sean 'ganadores'	0,986	1,77	55,71
Nunca cometan un error	1,032	1,87	55,19
Obedezcan las órdenes... incluso cuando sean erróneas	1,014	1,84	55,11

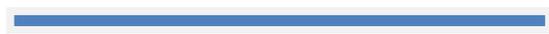
Cuadro 6.3.14

Los mayores desacuerdos corresponden a respuestas que tienen que ver si en la organización / Centro se valora que “se gane a costa de los demás”, “que se compita antes que cooperar”, “que se haga política para ganar influencia”,...) (cuadro 6.3.14)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Sean abiertos y cálidos	0,798	3,92	20,36
Intenten hacer siempre las cosas lo mejor posible	0,801	4,13	19,39
Se integren	0,755	4,05	18,64
Se relacionen con los demás de manera cordial y afable	0,772	4,21	18,34
Cooperen entre sí	0,772	4,23	18,25

Cuadro 6.3.15

Los acuerdos corresponden a si se espera en el Centro que “se coopere entre sí”, “se relacionen con los demás de manera cordial y afable”, “se integren”, que se “intente hacer siempre las cosas lo mejor posible” o que “se sea abierto y cálido” (cuadro 6.3.15).



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 10,02% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Cooperación / Autorrealización”. Este factor indica que en los Centros se destaca una cultura de cooperación y que los profesores comparten, se integran, se relacionan,...y que de ese modo consigan una autorrealización personal que les permita realizar un trabajo con calidad y entusiasmo (cuadro 6.3.26)

Cuadro 6.3.16

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 1		
COOPERACIÓN / AUTORREALIZACIÓN		CARGA DEL FACTOR
cult61	Cooperen entre sí	0,7083
cult117	Muestren un talante abierto	0,6976

cult78	Compartan pensamientos y pareceres	0,6867
cult62	Se relacionen con los demás de manera cordial y afable	0,6705
cult70	Se integren	0,6465
cult118	Disfruten con su trabajo	0,6415
cult63	Piensen en términos de la satisfacción del grupo	0,6349
cult92	Sean abiertos y cálidos	0,6220
cult76	Usen técnicas positivas de relaciones humanas	0,6195
cult64	Muestren preocupación por la gente	0,6144
cult91	Motiven a los demás con amabilidad	0,6128
cult56	Piensen con antelación y planifiquen	0,5855
cult120	Mantengan su integridad personal	0,5808
cult42	Intenten hacer siempre las cosas lo mejor posible	0,5640
cult77	Presten mayor atención a las personas que a las cosas	0,5500
cult35	Se animen mutuamente	0,5372
cult59	Conozcan la organización	0,5368
cult50	Ayuden a los demás a pensar por ellos mismos	0,5329
cult114	Persistan, perseveren	0,5220

cult43	Trabajen para sentirse realizados	0,4915
cult20	Recompensen positivamente a quienes les rodean	0,4423
cult75	Antepongan la calidad sobre la cantidad	0,4383
cult32	Estén atento a los errores	0,4332
cult119	Piensen de manera independiente	0,4239
cult45	Contrasten las decisiones con los superiores	0,3558
cult58	Muestren entusiasmo abiertamente	0,3324
cult37	Marquen objetivos que satisfagan a los demás	0,3220
% de Varianza Explicada		10,02%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 8,27% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Competición / Evitación”. Este factor recoge la idea de que los profesores “se esconden” cuando hay problemas, quizás por la competición que se da y prefieren dejar las decisiones en manos de los demás, no involucrarse, evitar comprometerse, mantenerse al margen de la situación y esperar, en resumen, que sean otros los que den el paso (cuadro 6.3.17)

Cuadro 6.3.17

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 2		
COMPETICIÓN / EVITACIÓN		CARGA DEL FACTOR
cult87	No 'dejarse ver' cuando las cosas se complican	0,6170
cult52	Compitan con los compañeros	0,6121
cult94	Se construyan su plataforma de poder	0,5954

cult116	Dejen las decisiones en manos de los demás	0,5944
cult101	No se involucren	0,5694
cult86	Pospongan las cosas	0,5667
cult74	Deleguen las responsabilidades de los demás	0,5614
cult71	Eviten comprometerse	0,5574
cult48	Se resistan a aceptar las críticas	0,5532
cult54	Mantengan una imagen de superioridad	0,5428
cult72	Antepongan decisiones 'populares', más que a las necesarias	0,5385
cult73	Se arriesguen lo menos posible	0,5108
cult47	Se mantengan al margen de la situación	0,5069
cult93	Permanezcan a la ofensiva	0,5008
cult39	Sean el centro de atención	0,4993
cult38	Compitan antes que coopere	0,4880
cult24	Siempre intenten tener razón	0,4772
cult33	Se opongan directamente a las cosas	0,4742
cult108	Hagan 'política' para ganar influencia	0,4724
cult55	Conviertan el trabajo en una competición	0,4607
cult53	Sean 'ganadores'	0,4581

cult102	Esperen a que otros den el primer paso	0,4496
cult17	Se opongán a las ideas nuevas	0,4437
cult96	Marquen objetivos prácticamente, inalcanzables	0,4202
cult115	Se ajusten al 'molde'	0,4142
cult110	No cuestionen la autoridad	0,4135
cult84	Eviten los conflictos diciendo cosas diferentes	0,3707
cult85	Acepten el 'status quo'	0,3588
cult100	Desechen soluciones que parezcan arriesgadas	0,3349
cult83	Consideren más importante las reglas que las ideas	0,3041
cult80	Usen la autoridad de su posición	0,2940
cult40	Nunca den la impresión de perdedor	0,2865
	% de Varianza Explicada	8,27%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 4,88% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Dependiente / Aprobación”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren comportarse pensando agradar a los demás, sin poner en duda a los superiores, agradecerles, situarse al lado de ellos y esperar su aprobación (cuadro 6.3.18)

Cuadro 6.3.18

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
DEPENDIENTE / APROBACIÓN		CARGA DEL FACTOR
cult7	Se comporten como 'buenos chicos'	0,6386
cult8	Hagan las cosas pensando en la aprobación de los demás	0,6251
cult14	Nunca poner en duda a los superiores	0,5904
cult28	Sea un buen partidario / seguidor	0,5621
cult30	Agraden a los superiores	0,5509
cult6	Situarse al lado de sus superiores	0,5466
cult21	Están de acuerdo con todo el mundo	0,5211
cult9	Estén de acuerdo con los demás	0,4983
cult12	Acepten los objetivos sin cuestionarlos	0,4342
cult15	Hagan lo que se espera	0,4122
cult44	Obedezcan las órdenes... incluso cuando sean erróneas	0,4103
cult36	Respalden a quienes tienen la última palabra	0,4065
cult23	Estar seguro de ser aceptado por los demás	0,4025
cult60	Obedezcan y acate las órdenes las órdenes de buena gana	0,3738
cult51	Caigan bien a todo el mundo	0,3497
	% de Varianza Explicada	4,88%

El cuarto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 4,40% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Humanista / Altruista / Constructivo”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren resolver los conflictos de forma constructiva y que esperan la implicación de los demás, el respaldo mutuo, se sepa escuchar y se ayude a los demás a progresar (cuadro 6.3.19)

Cuadro 6.3.19

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 4		
HUMANÍSTICA / ALTRUISTA/CONSTRUCTIVO		CARGA DEL FACTOR
cult4	Resuelven los conflictos de modo constructivo	0,6059
cult3	Implican a los demás en aquellas decisiones que les afectan	0,5862
cult2	Se muestran preocupados por las necesidades ajenas	0,5806
cult5	Que se respalden mutuamente	0,5792
cult18	Ayuden a los demás a progresar y desarrollarse	0,5690
cult26	Explore alternativas antes de actuar	0,5515
cult19	Sepan escuchar a los demás	0,5392
cult27	Emprendan tareas desafiantes	0,5320
cult13	Se anticipen a los acontecimientos, ser previsible	0,5038
cult34	Dediquen parte de su tiempo a los demás	0,4397
cult29	Pregunten a todos lo que piensan, antes de actuar	0,4315
cult11	Trabajen para lograr metas auto-establecidas	0,3999

cult22	Se mantengan dentro del buen tono	0,3577
cult16	Permanezca imparcial y objetivo	0,3389
	% de Varianza Explicada	4,40%

El quinto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,56% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Equilibrio”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren evitar confrontaciones, no perder el control, no perturbar el equilibrio (cuadro 6.3.20)

Cuadro 6.3.20

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
EQUILIBRIO		CARGA DEL FACTOR
cult68	Eviten las confrontaciones	0,6555
cult67	No perturben el equilibrio	0,6421
cult65	Nunca pierdan el control	0,5000
cult66	Cuiden personalmente cada detalle	0,4534
cult69	Causen buena impresión	0,4032
	% de Varianza Explicada	2,56%

El sexto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,42% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Perfeccionista”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren ser meticulosos, estar al tanto de todo y controlarlo todo personalmente (cuadro 6.3.21).

Cuadro 6.3.21

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 6		
PERFECCIONISTA		CARGA DEL FACTOR
cult97	Sean meticulosos, incluso cuando es innecesario	0,5964
cult98	Estén al tanto de todo	0,4423
cult95	Quieran controlar todo personalmente, sin ayuda	0,4064
cult109	Tengan mano dura	0,4012
cult99	Sigan siempre los principios y costumbres	0,3841
cult111	Hagan las cosas perfectamente	0,3227
% de Varianza Explicada		2,42%

El séptimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,41% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Discreción”. Este factor recoge la idea de que los profesores se espera sean diplomáticos, discretos, comuniquen sus ideas con tacto y sean independientes y espontáneos (cuadro 6.3.22)

Cuadro 6.3.22

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 7		
DISCRECIÓN		CARGA DEL FACTOR
cult106	Sean diplomáticos, discretos y tengan tacto	0,5331
cult105	Comuniquen ideas	0,5036
cult107	Actúen enérgicamente	0,4763
cult104	Hagan bien incluso las tareas más sencillas	0,4594

cult113	Se muestren competentes e independientes	0,3663
cult103	Sean espontáneos	0,3540
	% de Varianza Explicada	2,41%

El octavo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 1,98% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Crítica”. Este factor recoge la idea de que los profesores cuestionen las decisiones tomadas por otros y establezcan objetivos moderadamente difíciles (cuadro 6.3.23)

Cuadro 6.3.23

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 8		
CRÍTICA		CARGA DEL FACTOR
cult46	Cuestionen las decisiones tomadas por otros	0,5535
cult41	Establezcan objetivos moderadamente difíciles	0,4663
cult25	No pasen inadvertidos	0,4164
cult49	Desempeñen una 'oposición leal'	0,4015
	% de Varianza Explicada	1,98%

El noveno factor, que después de la rotación *varimax* explica el 1,91% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Inconformismo”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren no pagar los platos rotos y que prefieren ocuparse de su desarrollo personal (cuadro 6.3.24)

Cuadro 6.3.24

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 9		
INCONFORMISMO		CARGA DEL FACTOR
cult88	No paguen los 'platos rotos'	0,5032

cult89	Estén preocupados de su propio desarrollo personal	0,4824
cult79	Demanden lealtad	0,3801
cult90	Se resistan a la conformidad	0,3741
	% de Varianza Explicada	1,91%

El décimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 1,89% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Esfuerzo / Dedicación”. Este factor recoge la idea de que los profesores no han de cometer errores y le dediquen largas y duras horas al trabajo y lo consideren como una de las cosas más importantes de su vida (cuadro 6.3.25)

Cuadro 6.3.25

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 10		
ESFUERZO / DEDICACIÓN		CARGA DEL FACTOR
cult82	Nunca cometan un error	0,4900
cult81	Trabajen largas y duras horas	0,3859
cult112	Consideren el trabajo más importante que ninguna otra cosa	0,3339
	% de Varianza Explicada	1,89%

El undécimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 1,87% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Despreciativa / Egoísta”. Este factor recoge la idea de que los profesores prefieren señalar el efecto de los demás y de ese modo ganar a toda costa (cuadro 6.3.26)

Cuadro 6.3.26

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 11		
DESPRECIATIVA/EGOISTA		CARGA DEL FACTOR
cult1	Señalen defectos	0,4423
cult10	Ganen a costa de los demás	0,3563
% de Varianza Explicada		1,87%

El duodécimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 1,80% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “No riesgo”. Este factor recoge la idea de que los profesores sólo quieren asumir riesgos moderados y no se dejan impresionar fácilmente (cuadro 6.3.27)

Cuadro 6.3.27

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 12		
NO RIESGO		CARGA DEL FACTOR
cult57	Asuman sólo riesgos moderados	0,5245
cult31	No se dejen impresionar fácilmente	0,3494
% de Varianza Explicada		1,80%

2.3.4.1.5.- ESCALA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL (CLIM)

Gráfico 6.3.24



En lo que respecta a la evaluación del clima organizacional destacar que, el factor de clima “expectativas hacia el logro” (3,95) es el más destacado, le sigue “normas de convivencia” (3,79) y “liderazgo del Equipo Directivo” (3,78) (gráfico 6.3.24)

Respecto a la escala que mide el Clima Institucional que dicen tener los profesores en sus Centros, comentaremos los resultados de los ítems más significativos en función, primero, de la media obtenida y su desviación típica.

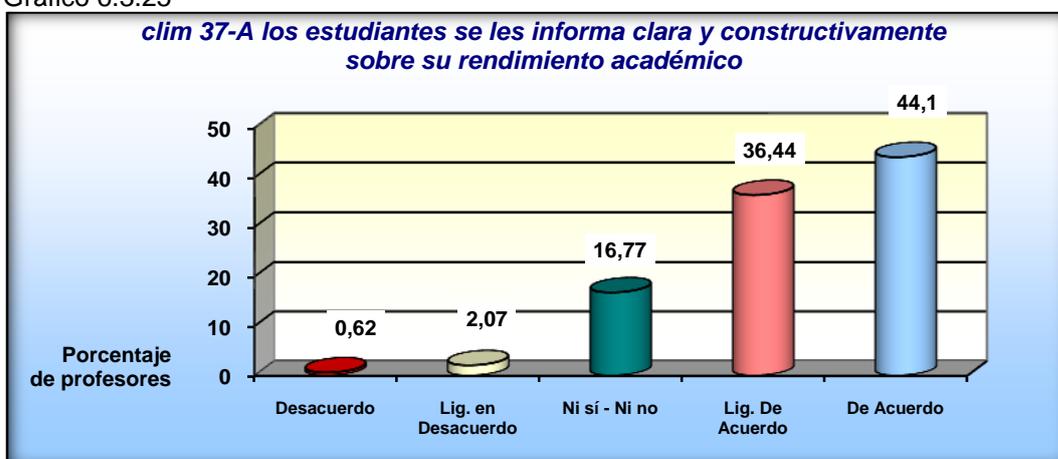
	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
clim1	483	1	5	4,13	1,022
clim2	483	1	5	4,12	0,975
clim3	483	1	5	3,55	1,030
clim4	483	1	5	3,79	1,131
clim5	483	1	5	3,53	1,029
clim6	483	1	5	3,61	1,021

clim7	483	1	5	3,80	1,034
clim8	483	1	5	3,58	1,051
clim9	483	1	5	3,61	1,042
clim10	483	1	5	3,10	1,054
clim11	483	1	5	3,01	1,176
clim12	483	1	5	3,35	1,113
clim13	483	1	5	3,99	1,115
clim14	483	1	5	3,27	1,038
clim15	483	1	5	3,72	1,065
clim16	483	1	5	3,39	1,111
clim17	483	1	5	3,90	0,920
clim18	483	1	5	3,81	1,134
clim19	483	1	5	3,77	1,061
cilm20	483	1	5	3,80	1,066
clim21	483	1	5	4,05	1,029
clim22	483	1	5	3,86	0,989
clim23	483	1	5	3,77	1,125
clim24	483	1	5	3,89	0,993
clim25	483	1	5	3,64	1,111
clim26	483	1	5	3,94	1,069
clim27	483	1	5	3,27	0,856
clim28	483	1	5	3,62	0,973
clim29	483	1	5	3,66	0,929
clim30	483	1	5	3,80	0,883
clim31	483	1	5	3,70	0,951
clim32	483	1	5	4,04	0,810
clim33	483	1	5	4,15	0,900
clim34	483	1	5	4,16	0,899
clim35	483	1	5	4,01	0,959
clim36	483	1	5	4,06	0,894
clim37	483	1	5	4,21	0,839
clim38	483	1	5	3,79	0,956
clim39	483	1	5	3,54	0,979
clim40	483	1	5	3,07	0,930
clim41	483	1	5	3,12	0,859
clim42	483	1	5	2,72	0,949
clim43	483	1	5	3,50	0,950
clim44	483	1	5	4,25	0,838
clim45	483	1	5	3,91	0,930
clim46	483	1	5	4,03	0,836
clim47	483	1	5	4,07	0,845
clim48	483	1	5	3,67	0,972
clim49	483	1	5	4,47	0,820
clim50	483	1	5	3,23	1,009
clim51	483	1	5	3,14	0,991
clim52	483	1	5	3,92	0,832
clim53	483	1	5	3,83	1,008
clim54	483	1	5	4,03	1,004
clim55	483	1	5	3,65	0,977
clim56	483	1	5	3,28	1,051
clim57	483	1	5	3,83	1,095
clim58	483	1	5	3,44	1,102
clim59	483	1	5	3,79	0,957

clim60	483	1	5	4,14	0,863
clim61	483	1	5	3,74	1,034
clim62	483	1	5	3,56	0,954
clim63	483	1	5	3,79	0,992
clim64	483	1	5	1,69	1,105
clim65	483	1	5	1,73	1,076
clim66	483	1	5	3,27	0,972
clim67	483	1	5	2,93	1,184
clim68	483	1	5	3,48	1,114
clim69	483	1	5	2,71	1,203
clim70	483	1	5	3,34	1,272
clim71	483	1	5	2,28	1,155
clim72	483	1	5	3,79	1,065
clim73	483	1	5	2,10	1,095
clim74	483	1	5	3,97	1,133
clim75	483	1	5	3,19	1,009
clim76	483	1	5	3,58	1,071
clim77	483	1	5	3,11	1,033
clim78	483	1	5	2,16	1,068
clim79	483	1	5	2,51	1,088
clim80	483	1	5	3,78	1,032
clim81	483	1	5	3,14	1,233
clim82	483	1	5	3,48	0,977
clim83	483	1	5	3,94	0,887
clim84	483	1	5	3,77	0,942
clim85	483	1	5	3,60	1,076
clim86	483	1	5	4,57	0,718
clim87	483	1	5	4,11	0,979
clim88	483	1	5	3,13	1,241
clim89	483	1	5	3,71	1,002
clim90	483	1	5	3,65	0,997
clim91	483	1	5	3,68	0,893
clim92	483	1	5	3,69	1,007
clim93	483	1	5	3,50	0,858
clim94	483	1	5	4,29	0,983
clim95	483	1	5	3,18	0,992
clim96	483	1	5	4,36	0,767
clim97	483	1	5	3,18	1,149
clim98	483	1	5	3,80	1,038
clim99	483	1	5	3,84	0,903
clim100	483	1	5	3,12	0,979
clim101	483	1	5	3,95	0,988
clim102	483	1	5	3,78	1,016
clim103	483	1	5	3,56	0,988
clim104	483	1	5	3,51	0,971
clim105	483	1	5	4,01	1,024
clim106	483	1	5	3,82	1,029
clim107	483	1	5	3,18	1,088
clim108	483	1	5	3,95	1,080
clim109	483	1	5	4,01	0,930
clim110	483	1	5	3,22	0,883

Tabla 6.3.24

Gráfico 6.3.25

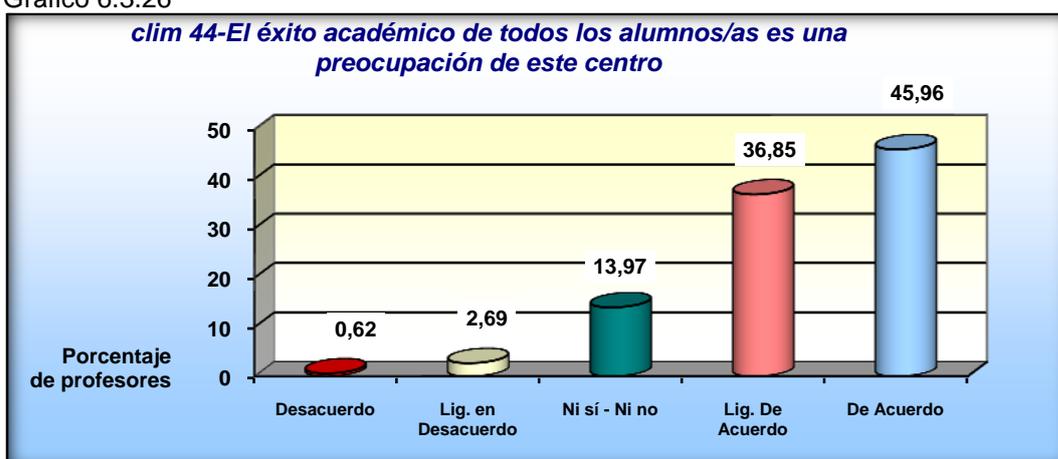


	Clim37	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	3	0,62
2	Lig. desacuerdo	10	2,07
3	Ni sí ni no	81	16,77
4	Lig. acuerdo	176	36,44
5	De acuerdo	213	44,10
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.25

Los profesores encuestados opinan que los estudiantes son informados de manera clara y constructivamente sobre su rendimiento académico, y así lo indica “de acuerdo” el 44,10% de los encuestados y que “ligeramente de acuerdo” el 36,44% (tabla 6.3.25 y gráfico 6.3.25)

Gráfico 6.3.26

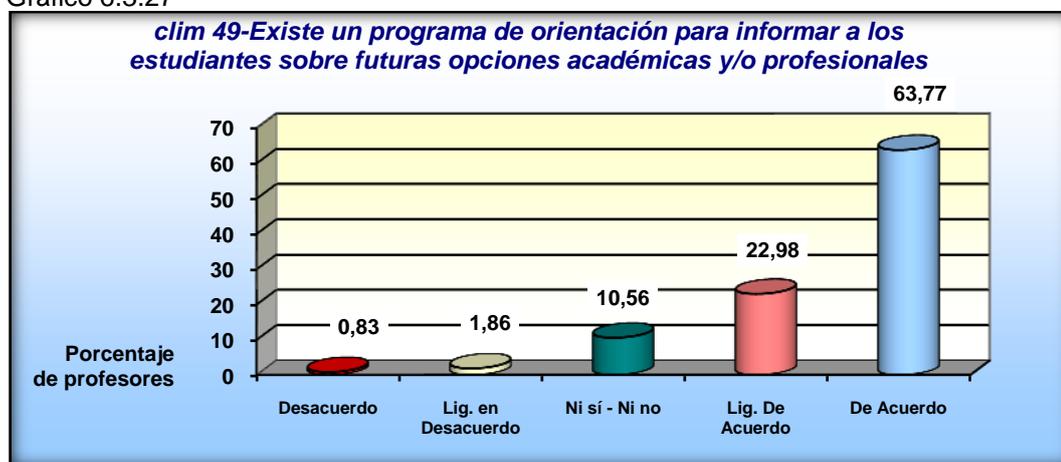


	Clim44	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	3	0,62
2	Lig.desacuerdo	13	2,69
3	Ni sí ni no	67	13,87
4	Lig. acuerdo	178	36,85
5	De acuerdo	222	45,96
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.26

El 45,96% de ellos están “de acuerdo” en que el éxito académico de todos los alumnos es una preocupación del Centro y un 36,85% considera estar “ligeramente de acuerdo” con esta afirmación (tabla 6.3.26).

Gráfico 6.3.27

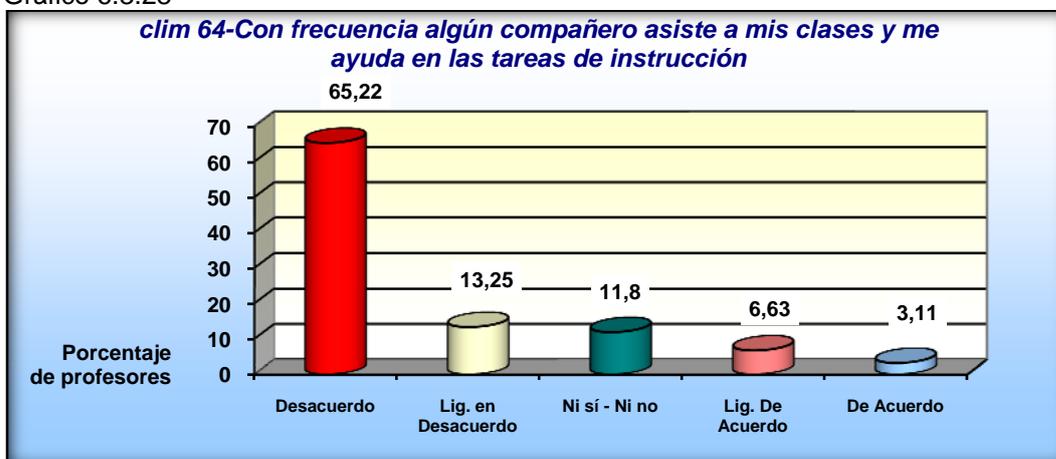


	Clim49	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	4	0,83
2	Lig.desacuerdo	9	1,86
3	Ni sí ni no	51	10,56
4	Lig. acuerdo	111	22,98
5	De acuerdo	308	63,77
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.27

Están “de acuerdo” con que existe un programa de orientación para informar a los estudiantes sobre futuras opciones académicas y/o profesionales un 63,77% y que “ligeramente de acuerdo” un 22,98% (tabla 6.3.27 y gráfico 6.3.27)

Gráfico 6.3.28

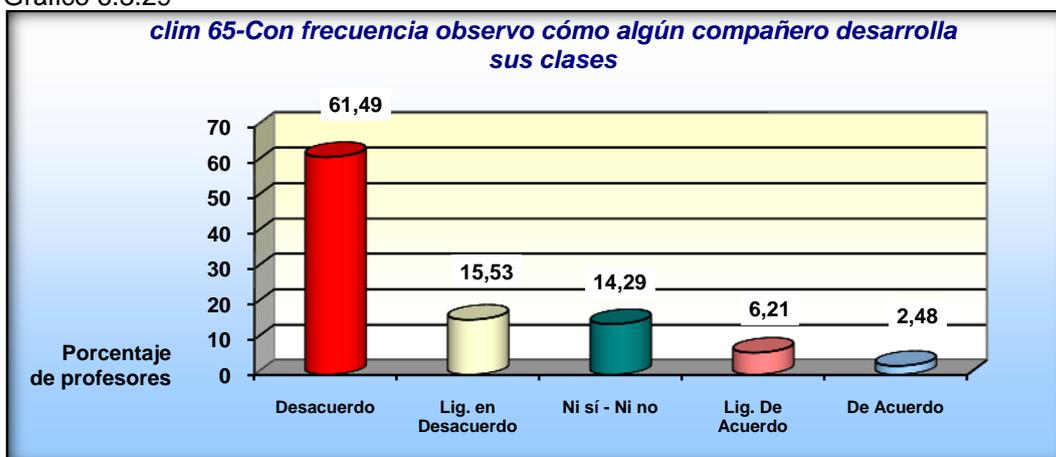


	Clim64	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	315	65,22
2	Lig. desacuerdo	64	13,25
3	Ni sí ni no	57	11,80
4	Lig. acuerdo	32	6,63
5	De acuerdo	15	3,11
Total		483	100,0

Tabla 6.3.28

Dicen estar en “desacuerdo” con el hecho de que con frecuencia algún compañero asista a sus clases y le ayude en las tareas de instrucción. Así lo manifiesta el 65,22% de la muestra y que “ligeramente de acuerdo” el 13,25% (tabla 6.3.28 y gráfico 6.3.28)

Gráfico 6.3.29

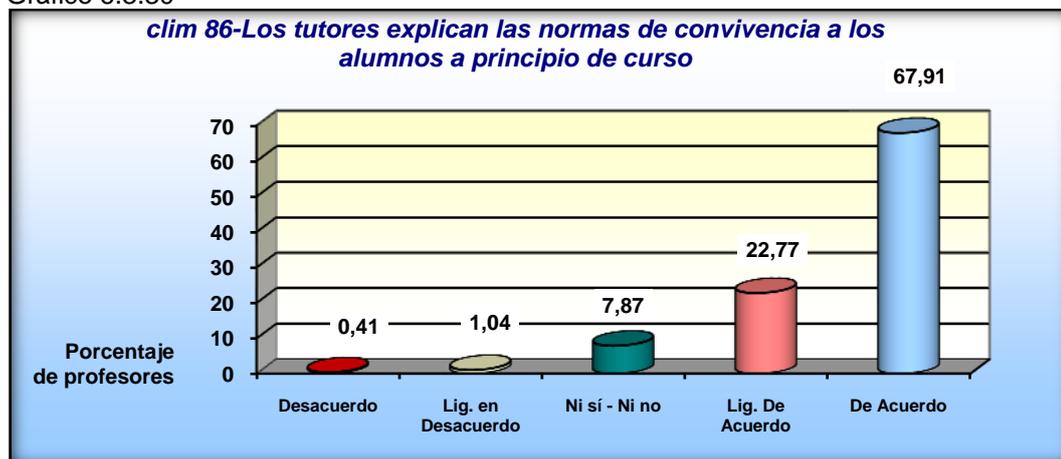


	Clim65	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	297	61,49
2	Lig.desacuerdo	75	15,53
3	Ni sí ni no	69	14,29
4	Lig. acuerdo	30	6,21
5	De acuerdo	12	2,48
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.29

Con la misma intención se manifiestan ante el hecho de que con frecuencia observen cómo algún compañero desarrolla sus clases. Está en “desacuerdo” el 61,49% (tabla 6.3.29 y gráfico 6.3.29)

Gráfico 6.3.30

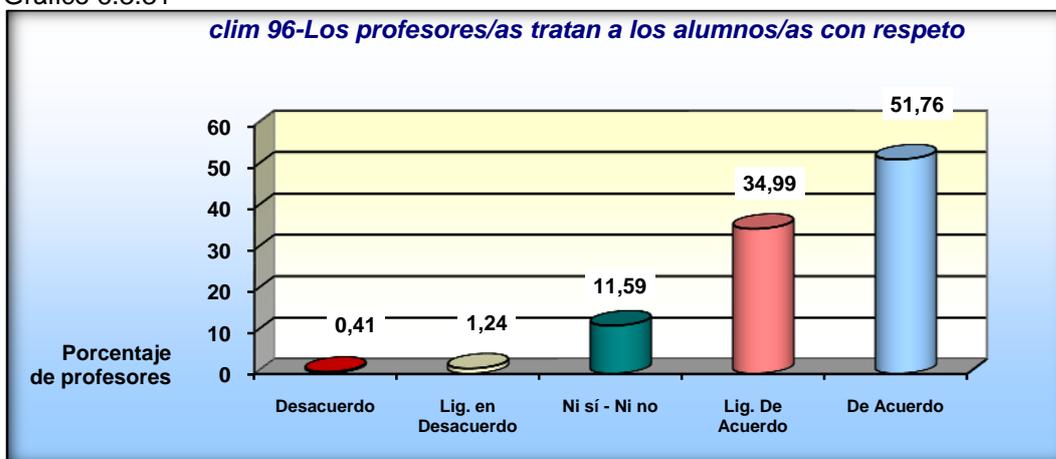


	Clim86	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,41
2	Lig.desacuerdo	5	1,04
3	Ni sí ni no	38	7,87
4	Lig. acuerdo	110	22,77
5	De acuerdo	328	67,91
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.30

Dicen estar “de acuerdo” con el hecho de que los tutores explican las normas de convivencia a los alumnos a principio de curso en un 67,91% y “ligeramente de acuerdo” el 22,77% (tabla 6.3.30 y gráfico 6.3.30)

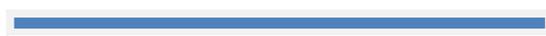
Gráfico 6.3.31



	Clim96	Frecuencia	Porcentaje
1	Desacuerdo	2	0,41
2	Lig. desacuerdo	6	1,24
3	Ni sí ni no	56	11,59
4	Lig. acuerdo	169	34,99
5	De acuerdo	250	51,76
	Total	483	100,0

Tabla 6.3.31

Manifiestan estar “de acuerdo” en que los profesores tratan a los alumnos con respecto, el 51,76% de los profesores y que “ligeramente de acuerdo” el 34,99% (tabla 6.3.31 y gráfico 6.3.31)



En segundo lugar se realizó un Análisis del Coeficiente de Variación con el objetivo de conocer qué variables suscitan más controversia entre los sujetos de la muestra.

Un C.V. que supere el 50% indica que la heterogeneidad de las respuestas es significativamente superior a la homogeneidad de las mismas. Lo que nos interesa destacar son las preguntas que generan más desacuerdos y las que concitan mayores acuerdos.

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
Con frecuencia algún compañero asiste a mis clases y me ayuda en las tareas de instrucción	1,105	1,69	65,38

Con frecuencia observo cómo algún compañero desarrolla sus clases	1,076	1,73	62,20
Los padres asisten con frecuencia a actividades culturales, deportivas, etc..., organizadas por el centro	1,095	2,10	52,14
Los padres participan activamente en la organización del currículo extraescolar	1,155	2,28	50,66

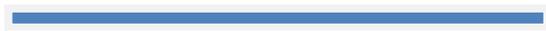
Cuadro 6.3.28

La mayor heterogeneidad o grado de desacuerdo en las respuestas de esta escala se relacionan con el hecho de que “*si con frecuencia algún compañero asiste a mis clases y me ayuda en las tareas de instrucción*” o si “*con frecuencia observo cómo algún compañero desarrolla sus clases*” (cuadro 6.3.28)

Variable	Desviación estándar	Media aritmética	C.V.
El éxito académico de todos los alumnos/as es una preocupación de este centro	0,838	4,25	19,72
Existe un programa de orientación para informar a los estudiantes sobre futuras opciones académicas y/o profesionales	0,820	4,47	18,34
Los profesores/as tratan a los alumnos/as con respeto	0,767	4,36	17,59
Los tutores explican las normas de convivencia a los alumnos a principio de curso	0,718	4,57	15,71

Cuadro 6.3.29

El mayor acuerdo u homogeneidad de las respuestas se relacionan con el hecho de que “*los tutores explican las normas de convivencia a los alumnos a principio de curso*” o con el hecho de que “*los profesores tratan a los alumnos con respeto*” (cuadro 6.3.29).



En tercer lugar realizamos un Análisis Factorial de Componentes Principales (ACP) para ver los ítems que presentan mayores asociaciones con cada uno de los factores retenidos.

El primer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 14,65% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Dirección participativa / cooperativa”. Este factor viene a indicar que los profesores optan por una dirección que clarifique las metas con la comunidad educativa, pide sugerencias, potencia las capacidades de los profesores y que en definitiva se cuenta con “ellos” para el desarrollo de la vida del Centro (cuadro 6.3.30).

Cuadro 6.3.30

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 1		
DIRECCIÓN PARTICIPATIVA / COOPERATIVA		CARGA DEL FACTOR
clim18	El Director clarifica las metas y objetivos del centro a la comunidad educativa	0,8018
clim105	El Equipo Directivo solicita de los profesores sugerencias sobre temas del centro para la mejora del mismo	0,7912
clim13	El Director influye en el buen funcionamiento de las 'Unidades Organizativas': Consejo Escolar, Claustro, Equipos Docentes, etc...	0,7765
clim21	Cuando tengo algún problema acerca de mi actividad profesional cuento siempre con la ayuda del Equipo Directivo	0,7439
clim16	El Director conoce, potencia y utiliza las capacidades profesionales de los profesores	0,7292
clim23	El Equipo Directivo toma sus decisiones tras haber consultado con el profesorado	0,7256
clim4	El funcionamiento del Equipo Directivo es excelente	0,7212
clim19	Que los profesores compartan las metas del centro es un objetivo prioritario del Director	0,6921
clim24	El Equipo directivo domina en profundidad los temas relacionados con la enseñanza	0,6907
clim22	El Equipo Directivo me proporciona los recursos que necesito para desarrollar mi actividad	0,6775
clim20	El Equipo Directivo participa activamente en la planificación y organización del currículum	0,6585
clim17	Los problemas planteados por los padres son	0,6501

	resueltos de manera adecuada por el Equipo Directivo	
clim106	La información sobre temas educativos llega al profesorado con fluidez	0,6494
clim98	En este centro existe una gran preocupación porque todos los profesores estemos informados sobre lo que ocurre en el mismo	0,6457
clim102	Los conflictos se resuelven adecuadamente	0,6436
clim14	La vinculación del profesorado a los proyectos del centro es uno de los logros del Equipo Directivo	0,6377
clim26	El Equipo Directivo evalúa con los profesores los logros alcanzados por el centro	0,6141
clim9	Las estructuras organizativas apoyan y facilitan el trabajo de los profesores en las aulas	0,5689
clim25	Los profesores y el Equipo Directivo analizan y debaten el Proyecto Curricular	0,5665
clim109	Siento gran satisfacción por trabajar en este centro	0,5386
clim7	La organización y el funcionamiento del Centro posibilitan el trabajo ordenado y eficaz	0,5333
clim101	Las sugerencias que cada profesor plantea, en orden a la mejora del centro, son tenidas en cuenta por el Equipo Directivo	0,5265
clim87	Las normas de convivencia se aplican constructiva y razonablemente en este centro	0,4925
clim92	Las relaciones entre profesores y Equipo Directivo son muy satisfactorias	0,4843
clim8	Los diferentes planteamientos educativos permiten el funcionamiento eficaz del centro	0,4540
clim28	Las actividades complementarias y extraescolares son excelentes	0,4185
clim15	Los profesores reciben apoyo técnico-pedagógico del servicio de Orientación	0,4163
clim27	El currículo desarrollado en este centro es excelente	0,4055
clim76	Los profesores somos 'animados' a realizar nuevos proyectos pedagógico - didácticos por el Equipo	0,3988

	Directivo	
clim108	Se me facilita la asistencia a cursos, seminarios y congresos	0,3956
	% de Varianza Explicada	14,65%

El segundo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,87% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Participación de la comunidad educativa”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que existe participación por parte de los alumnos, los padres y en cambio, poca colaboración entre compañeros en aspectos instruccionales (cuadro 6.3.31)

Cuadro 6.3.31

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 2		
PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA		CARGA DEL FACTOR
clim78	Los alumnos participan activamente en la planificación de las asignaturas	0,6408
clim71	Los padres participan activamente en la organización del currículo extraescolar	0,6238
clim73	Los padres asisten con frecuencia a actividades culturales, deportivas, etc..., organizadas por el centro	0,6045
clim69	Las actividades llevadas a cabo por los padres completan las realizadas por el centro	0,5899
clim79	Los alumnos participan en la organización del currículo extraescolar	0,5727
clim40	A la mayoría de los estudiantes de este centro les gusta las actividades de clase	0,5069
clim67	La evaluación de nuestra actividad es una práctica habitual en nuestro centro	0,5040
clim42	La mayoría de los estudiantes han adquirido buenos hábitos de trabajo	0,4783
clim81	A los alumnos /as se les presenta la programación a principio de curso y éstos pueden hacer sugerencias	0,4639
clim75	La mayoría de los profesores participamos en las	0,3942

	diferentes experiencias de innovación que se están llevando a cabo en el centro	
clim49	Existe un programa de orientación para informar a los estudiantes sobre futuras opciones académicas y/o profesionales	-0,2887
clim86	Los tutores explican las normas de convivencia a los alumnos a principio de curso	-0,3192
clim65	Con frecuencia observo cómo algún compañero desarrolla sus clases	-0,7167
clim64	Con frecuencia algún compañero asiste a mis clases y me ayuda en las tareas de instrucción	-0,7355
% de Varianza Explicada		5,87%

El tercer factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,65% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Relación /colaboración entre compañeros”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que las reuniones que se tienen son formativas, ayuda a mejorar y sirven para analizar y consensuar y poder de este modo introducir innovaciones (cuadro 6.3.32)

Cuadro 6.3.32

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 3		
RELACIÓN / COLABORACIÓN CON COMPAÑEROS		CARGA DEL FACTOR
clim55	Las reuniones que tengo con mis compañeros son realmente formativas para mí	0,6685
clim61	El trabajo realizado en el Seminario me ayuda a mejorar mi actuación en el aula	0,6285
clim54	Las reuniones de Departamentos / Seminarios son espacios para analizar y consensuar prácticas docentes	0,6034
clim58	Cuando surgen discrepancias sobre planteamientos educativos nos informamos sobre el tema mediante consulta a expertos, documentaciones	0,5211
clim63	Continuamente nos planteamos cómo introducir innovaciones en nuestra actividad docente	0,5145
clim59	Cuando tengo algún problema relacionado con la	0,5124

	enseñanza lo estudio con mis compañeros	
clim56	La mayoría de los profesores estamos vinculados a los proyectos que se están realizando	0,4883
clim53	En este centro existen reuniones frecuentes para tratar temas educativos	0,4738
clim62	Los profesores pensamos que somos los responsables de los logros alcanzados por el centro	0,4622
clim104	Los programas de formación desarrollados en el centro sirven para la elaboración y desarrollo de los proyectos planteados	0,4616
clim66	Las reuniones que se celebran en el centro son efectivas	0,4246
clim77	La mayoría de los profesores estamos vinculados a los proyectos propuestos por los Equipos Directivos	0,3736
	% de Varianza Explicada	5,65%

El cuarto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 5,42% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Preocupación por el logro del alumnado”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que las tareas de los alumnos completan las actividades de clase, que los alumnos conocen el plan de trabajo, que se les informa claramente y que en definitiva se preocupan por el logro de ellos (cuadro 6.3.33)

Cuadro 6.3.33

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 4		
PREOCUPACIÓN POR EL LOGRO DEL ALUMNADO		CARGA DEL FACTOR
clim33	Las tareas propuestas para realizar en casa los alumnos/as completan las actividades de clase	0,6316
clim32	Los profesores dan a conocer a los alumnos el plan de trabajo de su área a principio de curso	0,5596
clim37	A los estudiantes se les informa clara y constructivamente sobre su rendimiento académico	0,5289
clim60	Cuando me surge alguna dificultad relacionada con mi actividad docente lo consulto con el compañero que conoce bien el tema	0,5244

clim34	El diseño de evaluación (mínimos exigibles, criterios, procedimientos y técnicas) está claramente definido en nuestro centro	0,5193
clim36	En las reuniones de evaluación se profundiza en el conocimiento de los alumnos/as	0,4994
clim44	El éxito académico de todos los alumnos/as es una preocupación de este centro	0,4789
clim38	Los programas específicos de recuperación son elaborados a partir de los resultados de las evaluaciones	0,4395
clim35	Los rendimientos de los alumnos son rigurosamente analizados e interpretados (cuantitativa y cualitativamente)	0,4231
clim29	La mayoría de los profesores/as aplicamos la programación elaborada conjuntamente	0,4137
clim30	El programa de actividades tiene en cuenta las diferentes posibilidades de los alumnos	0,4018
clim52	Informo sistemáticamente a mis alumnos sobre su progreso académico y estudiamos estrategias específicas de ayuda	0,3934
clim43	Creo que la mayoría de mis alumnos/as pueden alcanzar un rendimiento satisfactorio	0,3713
clim31	Se elaboran materiales curriculares en todas las áreas	0,2742
clim57	Los problemas de la enseñanza no los resuelve cada profesor por sí mismo	0,2027
	% de Varianza Explicada	5,42%

El quinto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 4,31% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado "Participación del alumnado". Este factor viene a indicar que los profesores consideran que animan a los estudiantes a participar y preguntar al tiempo que creen que se les da oportunidades para realizar dicha participación (cuadro 6.3.34)

Cuadro 6.3.34

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 5		
PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO		CARGA DEL FACTOR
clim83	A los estudiantes se les anima para que expresen sus opiniones mediante preguntas y discusiones en el aula	0,5690
clim82	Los alumnos/as de este centro pueden estudiar sus problemas	0,5550
clim80	A los alumnos se les da muchas oportunidades para participar en las actividades	0,5184
clim48	La mayoría de los profesores buscamos tiempo para ayudar a los estudiantes que tienen problemas	0,4433
clim47	La orientación y la ayuda al alumnado es un objetivo prioritario para la mayoría del profesorado	0,4576
clim68	A los padres se les anima a manifestar sus opiniones de cómo mejorar el centro	0,3750
clim72	Los padres son llamados con frecuencia a reuniones para explicarles las actividades escolares de sus hijos	0,3670
clim85	Los alumnos/as participan en la elaboración de las normas de convivencia	0,3349
clim84	Los profesores/as, estudiantes y padres trabajamos por mejorar el centro	0,3089
% de Varianza Explicada		4,31%

El sexto factor, que después de la rotación *varimax* explica el 3,64% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Funcionamiento organizativo”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que el Proyecto Educativo es aceptado por la Comunidad Educativa, que recoge las metas planteadas por dicha Comunidad y que ello se refleja en el buen funcionamiento del Consejo Escolar y del Claustro (Cuadro 6.3.35).

Cuadro 6.3.35

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 6		
FUNCIONAMIENTO ORGANIZATIVO		CARGA DEL FACTOR
clim2	El Proyecto Educativo del centro es aceptado por la	0,6820

Comunidad educativa		
clim1	El Proyecto Educativo recoge las metas propugnadas por la Comunidad educativa	0,6061
clim3	El funcionamiento del Consejo Escolar es excelente	0,5221
clim5	El funcionamiento del Claustro de Profesores es excelente	0,4958
clim6	Los Equipos Docentes planifican y articulan el Proyecto Curricular del Centro	0,4930
clim70	A los padres se les explican los objetivos y contenidos curriculares de cada asignatura	0,3756
% de Varianza Explicada		3,64%

Cuadro 6.3.35

El séptimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 3,55% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Relaciones con los padres”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que los padres apoyan las normas de convivencia y valoran el trabajo de los profesores (cuadro 6.6.36)

Cuadro 6.3.36

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 7		
RELACIONES CON LOS PADRES		CARGA DEL FACTOR
clim89	Las normas de convivencia son apoyadas por la mayoría de los padres	0,5921
clim100	Los padres valoran el trabajo desarrollado por los profesores en el centro	0,5319
clim103	La mayoría de los padres apoyan las decisiones del centro ante los problemas con los alumnos	0,5229
clim90	La mayoría de los alumnos/as creen que las normas de convivencia de este centro son razonables	0,4873
clim99	Cuando no existe acuerdo entre los planteamientos de los padres y profesores se intenta llegar a 'consensos'	0,4474
clim97	Los estudiantes tratan a los profesores/as con respeto	0,4446

clim110	La mayoría de los padres creen que este centro es excelente	0,4302
clim95	Las relaciones centro - familias son excelentes	0,4187
clim88	Los castigos a estudiantes por mal comportamiento son escasos en este centro	0,2924
	% de Varianza Explicada	3,55%

El octavo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 3,16% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Relaciones con el alumnado”. Este factor viene a indicar que los profesores opinan que las relaciones son excelentes entre profesores y alumnos y entre compañeros profesores y que dichos alumnos son tratados con respeto (cuadro 6.6.37)

Cuadro 6.3.37

VARIABLES Y COMPONENTES		
FACTOR 8		
RELACIONES CON EL ALUMNADO		CARGA DEL FACTOR
clim93	Las relaciones profesores - alumnos son excelentes	0,6015
clim91	Las relaciones entre profesores son excelentes	0,5514
clim96	Los profesores/as tratan a los alumnos/as con respeto	0,4603
clim12	En este centro todos nos preocupamos de la conservación y la estética de las instalaciones	0,3887
clim41	En este centro la mayoría de los profesores proponemos actividades creativas	0,3279
clim94	En este centro ningún alumno/a es discriminado por su rendimiento escolar, raza, etc...	0,3175
	% de Varianza Explicada	3,16%

El noveno factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,68% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Implicación del alumnado”. Este factor viene a indicar que los profesores creen que los alumnos valoran las actividades de tutoría y de la respuesta dada por dicho alumnos a las actividades de la misma (cuadro 6.6.38)

Cuadro 6.3.38

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 9		
IMPLICACIÓN DEL ALUMNADO		CARGA DEL FACTOR
clim50	La mayoría de mis alumnos/as consideran muy válidas las actividades de la tutoría	0,6818
clim51	Me siento satisfecho/a de la respuesta de los alumnos/as a las actividades tutoriales	0,6511
clim39	Los profesores basamos nuestras calificaciones en los aprendizajes alcanzados en las asignaturas más que en el comportamiento de los estudiantes en el aula	0,4813
clim45	En este centro, los alumnos que alcanzan altos rendimientos académicos son respetados	0,4379
clim46	A los estudiantes se les elogian los éxitos académicos	0,4294
% de Varianza Explicada		2,68%

El décimo factor, que después de la rotación *varimax* explica el 2,53% de la varianza, está conformado por los siguientes ítems que se engloban dentro del factor que hemos denominado “Recursos e instalaciones”. Este factor viene a indicar que los profesores consideran que las instalaciones son adecuadas y se cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la actividad cotidiana (cuadro 6.6.39)

Cuadro 6.3.39

VARIABLES Y COMPONENTES FACTOR 10		
RECURSOS E INSTALACIONES		CARGA DEL FACTOR
clim11	Las instalaciones del centro permiten desarrollar adecuadamente las actividades planteadas	0,7197
clim10	El centro posee los recursos necesarios para llevar a cabo los proyectos planteados	0,7014
clim107	Se dispone de los recursos (materiales, espacio, tiempo, etc...) necesarios para desarrollar la actividad	0,6620
% de Varianza Explicada		2,53%

2.3.4.2.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN DESCRIPTIVA

Para la interpretación de la dimensión descriptiva hemos utilizado, al igual que en el estudio anterior, un criterio de agrupamiento y redondeo en los porcentajes obtenidos que nos permitiera explicar si se daba o no tal situación. Pensamos que esto puede ayudar a su lectura y a la interpretación que podamos hacer de los que consideramos relevante a la hora de explicar y dar a conocer lo encontrado.

Respecto a los resultados encontrados como relevantes en las diferentes escalas, hemos considerado como más apropiado mencionarlos para cada una de ellas separadamente.

- 1.- Respecto a la ESCALA DE APOYO EN EL TRABAJO, es de destacar que cerca de un 80% opina que “nunca tiene conflictos con el director”. En cuanto a la relación mantenida con los compañeros un 65% opina que “nunca tiene conflictos con los mismos”.

Las preguntas que más desacuerdo has creado son las de si “cuando tiene problemas en su trabajo lo discute con el director” o “la frecuencia con la que le ayuda el director”.

Los ítems de esta escala se han agrupado en dos factores, siendo el que mayor porcentaje de varianza explica, el denominado “relaciones con el director”, seguido del de “relaciones con los compañeros”.

- 2.- En cuanto a la escala que mide el ESTILO DEL SUPERVISOR, en relación al director del centro, es de destacar el hecho de que cerca de un 80% opina que “los mantiene informados” y en igual porcentaje aproximativo, comentan que “tiende a ser justo con los demás”. Cerca del 80% opina que cuenta con directores “competentes” y cerca del 90 consideran que “no discrimina en función del género”.

Los desacuerdos en las respuestas vienen dados al opinar si “toman decisiones importantes sin contar con los profesores”. Los acuerdos son encontrados a la hora de opinar que “no discrimina en función del género”.

El agrupamiento y los factores encontrados en esta escala describen cuatro factores. De ellos, los que describen el mayor porcentaje de varianza son el referido a “participativo” (30% de varianza explicada) y el de “competente” (18% de varianza explicada).

- 3.- En relación a la ESCALA DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO, destaca el cerca del 80% que manifiesta “satisfacción con los compañeros del departamento”. Casi en los mismos términos opinan sobre los “compañeros del centro”. Igual respecto al “director del departamento”.

En esta escala no hemos encontrado desacuerdos importantes, pero los mayores acuerdos corresponden a la “satisfacción con los compañeros del centro”.

En esta escala el ACP nos proporcionó dos agrupamientos claramente definidos; satisfacción con las personas (37% de varianza explicada) y satisfacción con el trabajo (26% de varianza explicada).

- 4.- De la ESCALA DE CULTURA ORGANIZACIONAL, es de mencionar varias cuestiones.

Cerca del 80% considera que “los conflictos se resuelven de manera constructiva” y en igual porcentaje no consideran que se “valore el ganar a costa de los demás”. Respecto a si consideran que se valore en el centro el “saber escuchar a los demás”, el porcentaje aproximado que opina afirmativamente es del 80%. La opinión sobre si se “valora ser el centro de atención”, consideran en un 75% que no se valora las actitudes personalistas ni que se “mantenga una imagen de superioridad” respecto a los demás. No consideran que se valore el “convertir el trabajo en una competición” (85%), en cambio cerca del 95% considera que se valora mucho “el cooperar entre profesores”. Por último, cerca del 95% considera que se valora en su centro “el relacionarse con los demás de manera cordial y afable”. No se valora el “marcarse objetivos inalcanzables” ni el que se “construya por parte de los profesores, plataformas de poder”.

Las mayores controversias y heterogeneidad de respuestas vienen dadas respecto al considerar si se valora el “ganar a costa de los demás” o si se valora el “competir antes que cooperar”. Los acuerdos vienen dados respecto a si se valora “cooperar entre profesores”.

De los factores encontrados los de mayor varianza explicada son “cultura de cooperación” (10%) seguido de “cultura competitiva” (8%).

- 5.- De la escala que mide el CLIMA INSTITUCIONAL del centro, destacamos las opiniones que se refieren a “si a los estudiantes se les informa clara y constructivamente sobre su rendimiento académico”. Si sumamos los ligeramente con los de acuerdo resulta cerca de un 80%. También destaca con aproximadamente un 80% de los que opinan que “el éxito académico de todos los alumnos es una preocupación de este centro”. Se les orienta a los alumnos y así lo opina cerca del 85%. Ahora bien, si preguntamos sobre el asesoramiento a y/o entre profesores, las cosas cambian. El 80% aproximadamente asegura que casi nunca, por no decir nunca, “algún compañero asiste a las clases de otro y le ayuda en tareas de instrucción” u “observa como imparte las clases”. Si existe bastante acuerdo (90%) al mencionar que “los tutores explican las normas de convivencia a los alumnos a principios de curso y de igual modo sobre el hecho de que “los profesores tratan a los alumnos con respeto”.

Las preguntas que han generado más desacuerdo se refieren al hecho de que algún compañero asista a las clases de otro para ayudar en cuestiones instruccionales o a observar cómo imparte las clases. Los mayores acuerdos residen al opinar sobre si los profesores respetan a los alumnos y si existe un programa de orientación para informar a los estudiantes sobre futuras opciones académicas y/o profesionales.

De entre los factores encontrados y que explican el mayor porcentaje de varianza encontramos “estilo de dirección participativo” (15%) seguido de “participación de la comunidad educativa (8%).

RESUMEN

En líneas generales podemos entresacar un pequeño “retrato” de lo que opinan los profesores respecto a las relaciones con directores y compañeros, la satisfacción general con el trabajo y la cultura y clima organizacional:

- Los profesores comenta que no suelen tener conflictos con el director pero algunos conflictos hay con los compañeros.

- Los directores de centro suelen mantener informados a los profesores y tienden a ser justos con los demás, son competentes y no discriminan en función del género.
- Existe satisfacción con los compañeros del departamento, también con los compañeros del centro y de igual modo con el director del departamento.
- Los conflictos en el centro se resuelven de manera constructiva y se valora el saber escuchar a los demás y no mantener una imagen de superioridad respecto a los demás.
- No se valora tampoco, convertir el trabajo en una competición pero sí el cooperar entre profesores.
- A los estudiantes se les informa clara y constructivamente sobre su rendimiento académico porque de algún modo, el éxito académico de todos los alumnos es una preocupación de los centros y se les asesora igual que se les trata con respeto. Ahora bien, respecto sobre el asesoramiento a y/o entre profesores, las cosas cambian, es inusual que algún compañero asista a las clases de otro y le ayude en tareas de instrucción o a observar simplemente cómo imparte las clases.

2.3.4.3.- RESULTADOS-DIMENSIÓN ANALÍTICA

2.3.4.3.1.- ANÁLISIS DE TABULACIÓN CRUZADA DE VALORES MEDIOS Y F DE SNEDECOR DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 3

Una finalidad era conocer, de manera más detallada, los valores medios de la muestra y también se pidió el cálculo del valor de la *F* de Snedecor para determinar si los valores medios obtenidos entre categorías son significativamente distintos.

Esta opción supone un análisis de la varianza abreviado ya que nos permite determinar la existencia de diferencias significativas entre los valores medios de una variable dependiente.

Las diferencias entre medias son significativas, al nivel del 1 por 100 ($p < 0,01$) y a nivel del 5 por 100 ($p < 0,05$).

Destacaremos sólo las diferencias significativas en relación a las variables socio-demográficas:

2.3.4.3.2.1.- ESCALA DE APOYO EN EL TRABAJO (RELAC)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Apoyo del director	2,0894	2,1483	2,0397	1,9823	F(2,480) = 5,3824 (p = 0,0049)

Cuadro 6.3.40

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que dicen recibir más apoyo de sus directores son los de zonas rurales (cuadro 6.3.40)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según CEPs de influencia						F de SNEDECOR
		Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Apoyo del director	2,0894	2,2682	2,0716	2,1660	2,1275	1,9872	1,9766	F(5,477) = 4,1090 (p = 0,0012)
Apoyo de compañeros	2,1623	2,3591	2,0411	2,1755	2,1938	2,1000	2,1793	F(5,477) = 5,8050 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.41

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que dicen recibir más apoyo de sus directores son los de ámbito de influencia del CEP de Arucas, Sur y Galdar.

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,01$) encontramos a profesores que consideran que reciben apoyo de sus compañeros preferentemente en los CEPs de Arucas, Sur, Galdar y LP1 (cuadro 6.3.41)

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Apoyo del director	2,0894	1,9918	2,0319	2,0171	2,1702	F(3,479) = 4,0491 (p = 0,0074)

Cuadro 6.3.42

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que dicen recibir más apoyo de sus directores son los que tienen docencia en la ESO y Bachiller simultáneamente (cuadro 6.3.42)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Apoyo del director	2,0894	2,0127	2,1357	2,2000	2,1231	2,0667	F(4,478) = 3,3634 (p = 0,0099)

Cuadro 6.3.43

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que aquellos profesores que dicen recibir más apoyo de sus directores son los que trabajan en Centros de más de 40 profesores (cuadro 6.3.43)

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Apoyo del director	2,0894	1,9309	2,0479	2,0194	2,2128	2,1579	F(4,478) = 7,1786 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.44

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que los mayores apoyos que se dice reciben de los directores se da en Centros donde al finalizar el curso abandona más del 45% (cuadro 6.3.44)

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Apoyo del director	2,0894	2,1426	2,0248	F(1,481) = 8,2306 (p = 0,0043)

Cuadro 6.3.45

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que los mayores apoyos que se dice reciben los profesores de los directores es opinión preferentemente de las mujeres (cuadro 6.3.45)

Factor	Medias según años de Antigüedad en la Administración						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-10	11-20	21-30	31-40	41-50	
Apoyo de compañeros	2,1623	2,1172	2,2044	2,1571	2,0933	1,7000	F(4,478) = 2,5019 (p = 0,0417)

Cuadro 6.3.46

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que los mayores apoyos que se dice reciben los profesores de los compañeros es opinión de los que llevan entre 11 y 20 años en la administración educativa (cuadro 6.3.46)

Factor	Medias según Categoría Profesional					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Func.	Inter.	Sust.	Laboral	
Apoyo del director	2,0894	2,0626	2,2489	2,1491	2,0000	F(3,479) = 2,6905 (p = 0,0461)

Cuadro 6.3.47

Los valores medios con una significación del ($p < 0,05$) nos indica que los mayores apoyos que se dice reciben los profesores de los directores es opinión de los que son Interinos y Sustitutos (cuadro 6.3.47)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Apoyo del director	2,0894	1,9978	1,9983	2,0806	2,1283	2,2043	2,3167	F(5,477) = 4,4287 (p = 0,0006)
Apoyo de compañeros	2,1623	2,0200	2,1331	2,2097	2,2228	2,2191	2,2667	F(5,477) = 5,0079 (p = 0,0002)

Cuadro 6.3.48

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indica que tanto los que se sienten apoyados por los directores o por los compañeros se sienten “críticos”, “descontentos” y “quemados” (cuadro 6.3.48)

2.3.4.3.2.2.- ESCALA DE SUPERVISORES – DIRECTOR (DIR)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Orientación hacia la producción	3,7003	3,6703	3,8674	3,5019	F(2,480) = 5,1652 (p = 0,0060)
Control del trabajo	4,1093	4,0829	4,2809	3,8911	F(2,480) = 4,6231 (p = 0,0103)

Cuadro 6.3.49

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) los encontramos profesores que dicen tener directores orientados hacia la producción y que trabajan (los profesores) preferentemente en el Centro de la ciudad.

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a profesores que dicen tener directores centrados en el control del trabajo y al igual que en la situación anterior, se ubican en el Centro de la ciudad. (cuadro 6.3.49).

Factor	Medias según el Ciclo en que imparten Clase					F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	1er Ciclo	2º Ciclo	1º y 2º Ciclo.	ESO - Bachiller	
Control del trabajo	4,1093	4,2663	4,1221	4,1874	3,9509	F(3,479) = 2,7111 (p = 0,0449)

Cuadro 6.3.50

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a profesores que dicen tener directores centrados en el control del trabajo y es lo que opinan los profesores de 1er y 2º Ciclo de la ESO (cuadro 6.3.50).

Factor	Medias según porcentaje anual de Abandono						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	0-15	16-30	31-45	46-60	61-80	
Orient.hacia la producción	3,7003	3,8171	3,7226	4,0219	3,4126	3,2637	F(4,478) = 5,5163 (p = 0,0002)
Control del trabajo	4,1093	4,3000	4,1123	4,5484	3,7885	3,3105	F(4,478) = 9,3507 (p = 0,0000)
Definición de objetivos	3,9718	4,0931	3,9927	4,4942	3,6282	3,4221	F(4,478) = 6,3602 (p = 0,0001)
Resolución de problemas	3,7298	3,8787	3,7123	4,3065	3,4551	3,0526	F(4,478) = 5,9350 (p = 0,0001)
Relaciones subordinados	3,7279	3,8090	3,7162	4,1068	3,5638	3,3379	F(4,478) = 7,0037 (p = 0,0000)
Sesgos-discrimina	1,8209	1,6875	1,8676	1,5161	2,0192	1,9211	F(4,478) = 3,0786 (p = 0,0160)
Consideración	3,8598	3,9607	3,8514	4,2252	3,7090	3,2558	F(4,478) = 3,6773 (p = 0,0058)
Participación	3,9731	4,0588	3,9658	4,4516	3,7885	3,4211	F(4,478) = 3,6638 (p = 0,0059)
Centralización de decisiones	2,0280	1,7978	2,1073	1,5645	2,3654	2,1316	F(4,478) = 4,5921 (p = 0,0012)
Competencia global	4,3271	4,4743	4,3082	4,7742	4,1154	3,6316	F(4,478) = 7,1743 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.51

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Directores están orientados hacia la producción trabajan en centros donde se abandona anualmente entre 0 y 15% y entre 31 y 45% de la plantilla

También, los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Directores más control ejercen sobre el trabajo del profesorado trabajan en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

La misma significación encontramos en profesores cuyos Directores se preocupan en definir bien los objetivos trabajan en centros y donde se abandona anualmente entre 0 y 45% de la plantilla

Idéntica significación encontramos en profesores cuyos Directores se preocupan en resolver los problemas al resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

A igual significación encontramos en profesores en donde sus Directores mantienen buena relación con los subordinados, cosa que sucede en Centros donde al igual que en las situaciones anteriores al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

Igual significación encontramos en profesores que opinan que sus Directores discriminan respecto al género, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

Idéntica significación encontramos en profesores cuyos Directores muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Directores que fomentan la participación, cosa que sucede en Centros donde al finalizar el curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Directores que centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en Centros donde al finalizar el curso abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45%.

Por último, en este nivel de significación, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Directores, se les considera competentes en Centros donde al finalizar el curso

abandona también hasta el 15% del profesorado o entre el 31 y el 45% (cuadro 6.3.51)

Factor	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Control del trabajo	4,1093	4,2725	4,1305	4,0149	3,6024	4,8000	F(4,478) = 4,9858 (p = 0,0006)
Resolución de problemas	3,7298	3,8539	3,6986	3,7355	3,2738	4,5000	F(4,478) = 2,5189 (p = 0,0406)
Relaciones con los subordinados	3,7279	3,8349	3,6909	3,6955	3,4817	4,1700	F(4,478) = 3,3482 (p = 0,0102)
Centralización de las decisiones	2,0280	1,8427	2,0248	2,0702	2,6548	4,0000	F(4,478) = 5,0625 (p = 0,0005)
Competencia global	4,3271	4,4775	4,3191	4,2562	3,9048	5,0000	F(4,478) = 4,0201 (p = 0,0032)

Cuadro 6.3.52

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que dicen tener directores con alto control del trabajo y que consideran que los problemas laborales no les afecta “en absoluto” o “moderadamente” a la vida familiar.

A igual significación hay profesores que dicen tener directores que centralizan mucho las decisiones y que en esta caso los problemas laborales les afecta “bastante” a la vida familiar.

Igual significación encontramos en profesores que dicen tener directores competentes de manera global y que en esta caso los problemas laborales no les afecta “en absoluto” a la vida familiar.

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a profesores que dicen tener directores que resuelven problemas y que en estas circunstancias los problemas laborales no les afecta “en absoluto” a la vida familiar.

A igual significación hay profesores que dicen tener directores que se relacionan con sus subordinados y también, en esta caso, consideran que no les afecta “en absoluto” los problemas laborales en su vida familiar (cuadro 6.3.52)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Orient. hacia la producción	3,7003	3,8794	3,7959	3,8006	3,5505	3,6630	3,0075	F(5,477) = 5,3429 (p = 0,0001)
Control del trabajo	4,1093	4,3789	4,3322	4,3016	4,0098	3,7883	3,1167	F(5,477) = 12,3529 (p = 0,0000)
Definición de objetivos	3,9718	4,3002	4,1983	4,1613	3,7686	3,7094	2,9163	F(5,477) = 11,7046 (p = 0,0000)

Resolución de problemas	3,7298	4,0667	3,9545	3,9919	3,5217	3,4309	2,6250	F(5,477) = 11,2236 (p = 0,0000)
Relaciones subordinados	3,7279	3,9356	3,8043	3,7921	3,6538	3,5770	3,2733	F(5,477) = 6,7943 (p = 0,0000)
Sesgos-discrimina	1,8209	1,6278	1,7107	1,8387	1,9511	1,8670	2,3750	F(5,477) = 3,8549 (p = 0,0020)
Consideración	3,8598	4,1454	3,9750	4,0242	3,7286	3,6826	2,9792	F(5,477) = 7,2672 (p = 0,0000)
Participación	3,9731	4,3167	4,1157	4,0968	3,9565	3,6223	3,0833	F(5,477) = 8,3141 (p = 0,0000)
Centralización de decisiones	2,0280	1,6944	1,8430	2,0403	2,0978	2,3617	2,6042	F(5,477) = 5,0500 (p = 0,0002)
Competencia global	4,3271	4,5722	4,4876	4,5000	4,2500	4,0745	3,4375	F(5,477) = 9,7651 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.53

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que aquellos profesores cuyos Directores se centro están orientados hacia la producción se encuentran “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

A igual significación encontramos a los profesores cuyos Directores dicen que más control ejercen sobre el trabajo. Estos profesores se encuentran “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

La misma significación encontramos a profesores cuyos Directores se preocupan por definir y lograr los objetivos propuestos. Este tipo de supervisores se encuentran también en los Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

De igual significación aparecen las opiniones de los profesores cuyos Directores se preocupan en resolver los problemas del resto de compañeros, cosa que sucede en Centros donde Estos profesores se encuentran “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

Igual significación encontramos en profesores en donde sus Directores mantienen buena relación con los subordinados, cosa que sucede en Centros donde también el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

Igual significación encontramos en profesores que opinan que sus Directores muestran consideración y respeto al resto de profesores, cosa que sucede en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

La misma significación encontramos en profesores que tienen Directores que fomentan la participación, cosa que sucede en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

La misma significación encontramos en profesores que cuentan con Directores que centralizan poco las decisiones que toman. Esta situación se da poco en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico”.

Por último, a idéntico nivel de significación, mencionar que respecto a la competencia global que los profesores adjudican a los Directores, se les considera competentes en Centros donde el profesorado se encuentra “motivado”, “conforme” y “escéptico” (cuadro 6.3.53)

Factor	Medias según tipo elección Director			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
<i>Orientación hacia la producción</i>	3,7003	3,7736	3,6008	F(1,481) = 4,9536 (p = 0,0267)
<i>Control del trabajo</i>	4,1093	4,2004	3,9859	F(1,481) = 6,1765 (p = 0,0134)
<i>Definición de objetivos</i>	3,9718	4,0614	3,8504	F(1,481) = 5,0594 (p = 0,0251)

Cuadro 6.3.54

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a profesores que dicen tener directores que están orientados hacia la producción y que eso pasa preferentemente en Centros en los que esos directores fueron elegidos por Votación democrática.

A igual significación encontramos a profesores que dicen tener directores que tienen un alto control del trabajo que realizan y que preferentemente se da en Centros en los que fueron elegidos democráticamente.

La misma significación encontramos en Centros donde los directores están centrados en la definición de objetivos y que es frecuente en aquellos Centros donde los directores fueron elegidos democráticamente (cuadro 6.3.54)

2.3.4.3.2.3.- ESCALA DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO (SATT)

Factor	Medias según Zona del Centro				F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Rural	Centro	Periferia	
Satisfacción con trabajo y personas en el Centro	3,8331	3,9061	3,8323	3,5913	F(2,480) = 8,6397 (p = 0,0002)

Cuadro 6.3.55

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) los encontramos en profesores que están satisfechos con el trabajo y las personas en general y que es más frecuente en el ámbito rural (cuadro 6.3.55)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según CEPs de influencia						F de SNEDECOR
		Arucas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Satisfacción con trabajo y personas en el Centro	3,8331	3,5432	3,9999	3,9338	3,8374	4,0349	3,6205	F(5,477) = 8,6089 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.56

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que existe más satisfacción general en los profesores de LP2, Sur y Telde (cuadro 6.3.56)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según se sufra o no Alteración		F de SNEDECOR
		Si	No	
Satisfacción con trabajo y personas en el Centro	3,8331	3,6894	3,9312	F(1,481) = 19,6750 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.57

Los valores medios con una significación del ($p < 0,01$) nos indican que los profesores que dicen sentirse satisfechos no han sufrido alteraciones en el último año (cuadro 6.3.57)

Factor	TOTAL MUESTRA	Medias según Problemas laborales afecten a la vida familiar					F de SNEDECOR
		En Absoluto	Moderadam.	Un poco	Bastante	Extremada.	
Satisfacción con trabajo y personas en el Centro	3,8331	3,9767	3,8015	3,7661	3,5169	4,1100 1	F(4,478) = 6,2614 (p = 0,0001)

Cuadro 6.3.58

Con una significación del ($p < 0,01$) nos encontramos a profesores que dicen sentirse satisfechos y que consideran que “en absoluto” los problemas laborales les afecta en su vida familiar (cuadro 6.3.58)

Factor	Medias según Estado de Ánimo en la actualidad							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Motivado	Conforme	Escéptico	Crítico	Descontento	Quemado	
Satisfacción con trabajo y personas en el Centro	3,8331	4,0792	3,9666	3,6790	3,8070	3,6649	3,3938	F(5,477) = 9,9941 (p = 0,0000)

Cuadro 6.3.59

Con una significación del ($p < 0,01$) nos encontramos a profesores que dicen sentirse satisfechos y que actualmente dicen sentirse “motivados” y “conformes” (cuadro 6.3.59).

2.3.4.3.2.4.- ESCALA DE CULTURA ORGANIZACIONAL (CULT)

Factor	Medias según CEPs de influencia							F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Aruacas	LP2	Sur	Galdar	Telde	LP1	
Humanística	3,7470	3,8364	3,6905	3,6066	3,7500	3,8830	3,8342	F(5,477) = 2,8771 (p = 0,0145)

Cuadro 6.3.60

Con una significación importante a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a Centros donde predomina una cultura humanística y preferentemente en el ámbito del CEP de Arucas, Telde y LP1 (cuadro 6.3.60)

Factor	Medias según número de profesores del Centro						F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	20-40	41-60	61-80	81-100	101-130	
Humanística	3,7470	3,8045	3,6336	3,8264	3,5423	4,0667	F(4,478) = 3,9083 (p = 0,0039)
De éxito	3,4795	3,5195	3,3909	3,5391	3,3615	3,7667	F(4,478) = 3,0669 (p = 0,0164)

Cuadro 6.3.61

Con una significación del ($p < 0,01$) nos encontramos a Centros donde predomina una cultura Humanística y es el caso preferente de los Centros de entre 20 y 40 profesores, en los de entre 61 y 80 y en los de más de 100 (cuadro 6.3.61)

Con una significación a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a Centros donde predomina una cultura de éxito, caso también preferente en los Centros de entre 20 y 40 profesores, en los de entre 61 y 80 y en los de más de 100.

Factor	Medias según tipo elección Director			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
Perfeccionista	2,6710	2,7126	2,6146	F(1,481) = 4,9300 (p = 0,0270)

Cuadro 6.3.62

Con una significación a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a Centros donde predomina una cultura perfeccionista, caso que se da más en los Centros donde el director ha sido elegido democráticamente (cuadro 6.3.62)

2.3.4.3.2.5.- ESCALA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA INSTITUCIONAL (CLIM)

Factor	Medias según Género			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Mujer	Hombre	
Relaciones	3,7282	3,7820	3,6628	F(1,481) = 4,9789 (p = 0,0263)

Cuadro 6.3.63

Con una significación a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a Centros donde predomina las buenas relaciones en la comunidad educativa, opinión mayoritaria de las mujeres (cuadro 6.3.63).

Factor	Medias según tipo elección Director			F de SNEDECOR
	TOTAL MUESTRA	Vot.De moc.	Nombr. Admin.	
Cultura colaborativa	3,3598	3,3122	3,4243	F(1,481) = 4,8998 (p = 0,0275)
Participación	3,2086	3,1632	3,2701	F(1,481) = 4,0004 (p = 0,0463)

Cuadro 6.3.64

Con una significación a nivel de ($p < 0,05$) encontramos a Centros donde predomina un clima basado en el consenso y la colaboración y que sucede preferentemente en los que los directores fueron nombrados por la administración.

A igual significación encontramos Centros con clima basado en la participación y la comunicación y que al igual que en el caso anterior se da en Centros donde el director fue elegido por la administración (cuadro 6.3.64)

2.3.4.3.3.- ANÁLISIS DE CORRELACIÓN ENTRE FACTORES DE LAS ESCALAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO 3

Con el procedimiento de Correlaciones bivariadas para las variables cuantitativas, normalmente distribuidas hemos calculado el coeficiente de correlación de Pearson con sus niveles de significación. Las correlaciones miden cómo están relacionadas las variables.

El coeficiente de correlación de Pearson es una medida de asociación lineal. Dos variables pueden estar perfectamente relacionadas, pero si la relación no es lineal, el coeficiente de correlación de Pearson no será un estadístico adecuado para medir su asociación.

Los coeficientes de correlación pueden estar entre -1 (una relación negativa perfecta) y $+1$ (una relación positiva perfecta). Un valor 0 indica que no existe una relación lineal.

Prueba de significación. Como no conocíamos de antemano la dirección de la asociación hemos seleccionado Bilateral.

Marcar las correlaciones significativas. Los coeficientes de correlación significativos al nivel $0,05$ se identifican por medio de un solo asterisco y los significativos al nivel $0,01$ se identifican con dos asteriscos.

A la hora de su interpretación hemos optado, dada la cantidad de relaciones factoriales, por mencionar las correlaciones significativas a nivel de 0.01 .

2.3.4.3.3.1.- Correlaciones entre las escalas Apoyo en el trabajo (FRELAC) con Escala de Supervisor – Director del Centro (FDIR)

	Media	Desviación típica	N
Orientación hacia la producción	3,7005	,84692	483
Control del trabajo	4,1093	,94257	483
Definición de objetivos	3,9717	1,02319	483
Resolución de problemas	3,7298	1,10777	483
Relaciones con los subordinados	3,7283	,62362	483
Sesgos-discriminación	1,8209	,86394	483
Consideración	3,8599	,99499	483
Participación	3,9731	1,07465	483
Centralización de las decisiones	2,0280	1,16784	483
Competencia global	4,3271	,89583	483

		Apoyo del director	Apoyo de compañeros
Orientación hacia la producción	Correlación de Pearson	-,413(**)	-,231(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Control del trabajo	Correlación de Pearson	-,554(**)	-,290(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Definición de objetivos	Correlación de Pearson	-,530(**)	-,249(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Resolución de problemas	Correlación de Pearson	-,578(**)	-,275(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Relaciones con los subordinados	Correlación de Pearson	-,529(**)	-,218(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Sesgos-discriminación	Correlación de Pearson	,341(**)	,183(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Consideración	Correlación de Pearson	-,565(**)	-,288(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Participación	Correlación de Pearson	-,562(**)	-,225(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Centralización de las decisiones	Correlación de Pearson	,408(**)	,164(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483
Competencia global	Correlación de Pearson	-,492(**)	-,215(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.3.32

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

En la tabla 6.3.32 podemos observar que todas las correlación son negativas entre las **Escalas de Apoyo del Director y de los Compañeros** con la **Escala de Supervisión del Director**.

Mayores son con **Apoyo del Director** ($r = -.413$ a $r = -.578$) que con **Apoyo de los Compañeros** ($r = -.215$ a $r = -.290$).

En cambio son positivas cuando **Discrimina y Centraliza las decisiones el Director** ($r = .341$ a $r = .408$) respectivamente ($p < .01$).

2.3.4.3.3.2.- Correlaciones entre las escalas Apoyo en el trabajo (FRELAC) con Satisfacción general con personas y puesto en el Trabajo (SATT)

	Media	Desviación típica	N
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	3,8330	,59995	483

		Apoyo del director	Apoyo de compañeros
Satisfacción con aspectos y personas de su trabajo	Correlación de Pearson	-,292(**)	-,412(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000
	N	483	483

Tabla 6.3.33

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En la tabla 6.2.33 podemos observar que las correlaciones son negativas entre la **Escala de Satisfacción con aspectos y personas del trabajo** y los factores de **Apoyo recibido del Director** ($r = -.292$) y **Apoyo recibido de los Compañeros** ($r = -.412$) ($p < .01$).

2.3.4.4.- INTERPRETACIÓN – DIMENSIÓN ANALÍTICA

En esta apartado de la dimensión analítica vamos a comentar preferentemente aquellos resultados que ayuden a explicar la realidad que estamos analizando y para ello seguiremos el orden de las escalas utilizadas, para desarrollar la interpretación.

Comencemos mencionando lo destacado del **análisis de la tabulación cruzada de valores medios**, preferentemente las relaciones a un nivel de significación ($p < 0,01$) para no hacer tan engorrosa su interpretación.

1. En la ESCALA DE APOYO PERCIBIDO EN EL TRABAJO, destaca que los profesores que dicen sentir más apoyo del director del centro son los que pertenecen a centros de ámbito rural y al mismo tiempo se encuentra en centros vinculados a los CEPs de Arucas, Sur y Gáldar. Igual sucede con los que perciben apoyo de sus compañeros.

Del mismo modo el sentirse apoyado por el director es mayor en los centros con un número de profesores de entre 41 y 100, y en donde el porcentaje de abandono anual se sitúa entre 46 y 80%.

De igual forma, el mayor apoyo recibido de los directores corresponde a profesores que imparten docencia en la ESO y Bachillerato al mismo tiempo.

Las mujeres por su parte, perciben mayor apoyo del director que los hombres.

El mayor apoyo recibido de compañeros es significativo entre los profesores que llevan entre 11 y 20 años en la administración educativa

Los profesores interinos dicen percibir más apoyo del director que de los compañeros.

Y por último, los que dicen recibir apoyo del director se encuentran críticos, descontentos y/o quemados. Los que perciben ese apoyo por parte de los compañeros se sienten motivados, escépticos, críticos, descontentos y quemados. En suma, de todo menos conformes.

2. En la escala que mide las CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR (Director del Centro), los que dicen que el director se encuentra muy “orientado hacia la producción” son profesores pertenecientes a centros de ámbito centro-urbano.

Los directores que están preocupados por el “control del trabajo” son de centros donde los profesores manifiestan que los problemas laborales no les afecta a su vida familiar.

Los directores que dicen los profesores que “centralizan las decisiones” pertenecen a centros donde sus profesores opinan que los problemas laborales les afecta a su vida familiar un poco-bastante.

Los directores que están “orientados a la producción”, se preocupan por el “control del trabajo” y trabajan desde una “definición de objetivos”, forman parte de centros donde han sido elegidos democráticamente.

Por último, es importante destacar la relación altamente significativa que tienen todos sus factores con el porcentaje anual de abandono de profesores en el centro.

Y no podemos dejar de mencionar las relaciones altamente significativas que hemos encontrado entre el estado de ánimo de los profesores y el estilo de dirección.

3. De la escala de SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO, podemos decir que hay más significación en centros de ámbito rural. Preferentemente en centros vinculados a los CEPs de LP2, Sur, Gáldar y Telde.

Los que dicen encontrarse satisfechos manifiestan no haber sufrido alteraciones en el último año y que los problemas laborales no les afecta en absoluto a su vida familiar y en la actualidad se encuentra motivados y conformes.

4. De la ESCALA DE CULTURA ORGANIZACIONAL destaquemos que el estilo de cultura “humanística” es mayor en centros vinculados a los CEPs de Arucas, Telde y Gáldar (en menor medida).

La cultura “humanística” es más propia de centros donde el número de profesores se sitúa entre 20-40 o 61-80. Lo mismo se da en centros donde predomina la cultura del “éxito”.

La cultura “perfeccionista” es predominante en centros donde el director ha sido elegido por votación democrática.

Respecto al **análisis de correlación** entre factores de las escalas del estudio 1, mencionemos lo más relevante a nivel de ($p < 0,01$) para no hacer engorrosa la lectura e interpretación de lo encontrado.

- Las correlaciones entra las escalas de APOYO EN EL TRABAJO y CARACTERÍSTICAS DEL SUPERVISOR (Director del Centro) son altas entre todos los factores de las dos escalas.
- Las correlaciones entre las escalas de APOYO EN EL TRABAJO y la SATISFACCIÓN GENERAL CON EL TRABAJO son negativas. Es decir a mayor apoyo recibido es porque se tiene menor satisfacción.

2.3.4.5.- COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

H₀₁ Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido por el director y entorno (ámbito rural, centro o periferia) de los centros

Hemos encontrado diferencias significativas a un nivel de ($p = 0,0049$) y son los de ámbito rural los que manifiestan más ese apoyo (2,1483) que los del centro (2,0397) o periferia (1,9823) respecto al total de la muestra con 2,0894. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H₀₂ Existen diferencias significativas entre el estilo se supervisión ejercido por los directores y el ámbito del mismo (rural, centro o periferia)

Hemos encontrado diferencias significativas sólo en dos factores: “orientación hacia la producción” ($p = 0,0060$) y “control del trabajo ejercido” ($p = 0,0103$). El estilo de orientado hacia la producción es mayor en los centros de ámbito urbano-centro (3,8674) respecto al total de la muestras que es de 3,7003.

De la misma manera, el control del trabajo es mayor en los centros de ámbito urbano-centro (4,2809) respecto al total de la muestra que era de 4,1093. Solo se puede rechazar en parte la hipótesis nula.

H03 Existen diferencias significativas entre la satisfacción con las personas y el trabajo respecto al contexto del centro.

Hemos encontrado diferencias significativas de ($p = 0,0002$) y con una media mayor en satisfacción en los de ámbito rural (3,9061) respecto a los urbano-centro (3,8323) y periferia (3,5913) así como con el total de la muestra que era de 3,8331. Por tanto se rechaza la hipótesis nula.

H04 Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido por el director o los compañeros con respecto al CEP al que están vinculado los centros.

Hemos encontrado diferencias significativas en relación al apoyo recibido del director ($p = 0,0012$) y el apoyo recibido de los compañeros ($p = 0,0000$).

Respecto al apoyo recibido del director, es mayor en los profesores que pertenecen a centros vinculados al CEP de Arucas (2,2682), Sur (2,1660) y Gáldar (2,1275) respecto al total de la muestra que era de 2,0894.

En cuanto al apoyo de los compañeros, es mayor en los profesores que pertenecen a centros vinculados al CEP de Arucas (2,3591), Sur (2,1755), Gáldar (2,1938) y LP1 (2,1793) respecto al total de la muestra, 2,1623. Por tanto se rechaza la hipótesis nula.

H05 Existen diferencias significativas entre el estilo de supervisión desarrollado y el porcentaje de abandono anual de profesores en el centro.

Hemos encontrado diferencias significativas en todos los factores que miden el estilo de supervisión. Van desde ($p = 0,0000$) “control del trabajo ejercido”, ($p = 0,0000$) “relaciones con los subordinados”, ($p = 0,0000$) “competencia global”, hasta valores como ($p = 0,0160$) “discrimina” o ($p = 0,0059$) “fomenta la participación”. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H06 Existen diferencias significativas entre grado de satisfacción con las personas y el trabajo con el porcentaje de abandono anual en el centro.

Hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0047$) y se refleja con mayor satisfacción con los centros en los que abandono al año desde el 31 al 45% (4,0065) seguido de los que se abandona

hasta el 15% de profesores (3,9682) respecto al total de la muestra, 3,8331. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H07 Existen diferencias significativas entre el apoyo recibido del director y los compañeros respecto al estado de ánimo que se tenga.

Se han encontrado diferencias significativas respecto al apoyo recibido del director ($p = 0,0006$) y de los compañeros ($p = 0,0002$). Es más significativo el apoyo que se recibe de los compañeros y destaca más en los que se encuentran “escépticos”, “críticos”, “descontentos” y “quemados” (2,2097) (2,2228) (2,2191) y (2,2667) respectivamente.

En cuanto al apoyo recibido del director, también destaca en los sujetos que manifiestan tener el mismo estado de ánimo.

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H08 Existen diferencias significativas entre el estilo del supervisor (director) y el estado de ánimo que se tiene en la actualidad.

Se han encontrado diferencias significativas en todos los factores que miden el estilo de supervisión, a un nivel que va desde ($p = 0,0000$) a ($p = 0,0020$). En todos los factores destaca en los “motivados”, “conformes” y “escépticos”.

H09 Existen diferencias significativas entre satisfacción con las personas y el trabajo y el estado de ánimo de los profesores.

Hemos encontrado diferencias significativas a un nivel de ($p = 0,0000$) y destaca en los que se encuentran “motivados” (4,0792) y “conformes” (3,9666) respecto al total de la muestra que era de 3,8331. Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H10 Existen diferencias significativas entre satisfacción con las personas y el trabajo respecto a la modalidad de elección del director del centro.

No hemos encontrado diferencias significativas ($p = 0,0618$). Se acepta la hipótesis nula.

H₁₁ Existen diferencias significativas entre tipo de cultura y modalidad de elección de los equipos directivos.

Hemos encontrado diferencias significativas ($p < 0,05$) sólo en lo referente a la cultura “perfeccionista” ($p = 0,0270$) y se puede extraer que es mayor en centros con directores que han sido elegidos de manera democrática (2,7126) respecto a los que han sido elegidos por la administración (2,6146) sobre el 2,6710 que resultaba del total de la muestra. Se rechaza sólo en parte la hipótesis nula.

H₁₂ Existe relación significativa entre satisfacción en el trabajo y factores de burnout..

No hemos encontrado correlación significativa entre satisfacción en el trabajo y el factor de “realización personal” (0,055) pero sí respecto a “cansancio emocional” (-0,154**) y “despersonalización” (-0,136**). Por tanto se rechaza la hipótesis nula. Recordemos que con (**) la correlación es significativa al nivel 0,01 bilateral).

H₁₃ Existe relación significativa entre burnout y estilo de supervisión.

Se han encontrado relaciones significativas a un nivel de 0,01 sólo a nivel de “grado de inversión profesional” con “todos los factores” de estilo de supervisión salvo el de orientación hacia la producción.

Respecto a las relaciones a nivel de 0,05 se han dado a nivel de “estrés debido a situaciones de disciplina y desmotivación” con respecto a todo el resto de factores.

Por tanto, se rechaza la hipótesis nula.

H₁₄ Existe relación significativa entre satisfacción y grado de competencia del equipo directivo.

Hemos encontrado relaciones con todos los factores que definen el estilo de supervisión y “todos” a nivel de 0,01. Se rechaza, por tanto, la hipótesis nula.

2.4.- ESTUDIO 4

ANÁLISIS DE GRUPOS (CLUSTER ANALYSIS)

El análisis de clúster es una técnica cuya idea básica es agrupar un conjunto de dimensiones en un número dado de clústers o grupos. El proceso se basa en resumir en un grupo (clúster) un número grande de personas con características iguales o parecidas.

El objetivo fundamental de este tipo de análisis es el de clasificar n objetos en k ($k > 1$) grupos, llamados *clústers*, mediante la utilización de p ($p > 0$) variables.

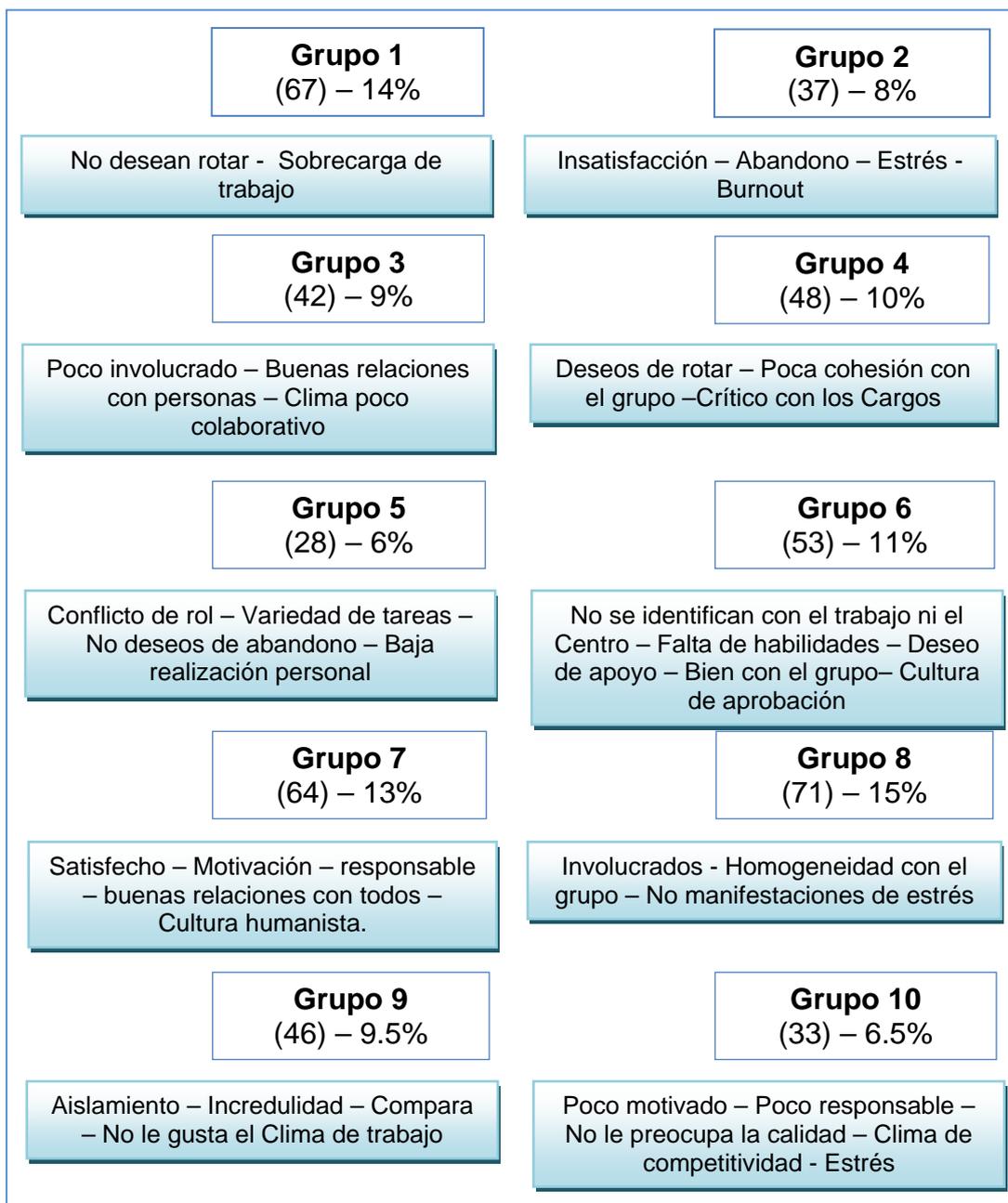
Como muchos otros tipos de análisis estadísticos el de *clúster* posee muchas variantes, cada una de las cuales tiene su propio proceso de clasificación.

Hemos utilizado la técnica descendente que parten del conjunto total e individuos y lo dividen en grupos más pequeños. Dentro de éstas hemos escogido el algoritmo de Howard-Harris, que forma grupos de división de otros de tamaño mayor, de modo secuencial.

2.4.1.- DESCRIPCIÓN DE LA TIPOLOGÍA DE PROFESORES RESULTANTES DEL CLUSTER REALIZADO CON TODOS LOS FACTORES DE LAS ESCALAS

Con estos factores se realizó a continuación un clúster, con el que se ha pretendido elaborar una tipología resumida del perfil de los profesores encuestados.

El análisis nos proporcionó diez agrupamientos de tamaño muy distinto y con un nivel de definición que, en principio, parece muy complejo (cuadro 6.4.1)



Cuadro 6.4.1 Resultados del agrupamiento

Es de mencionar que la F de Snedecor para los factores en función de cada uno de los agrupamientos es de ($p = 0,0000$) en casi todos los factores.

El primer grupo es el 8 (es el más numeroso) aglutina al 15% de los profesores encuestados y se caracteriza por su **homogeneidad y no tener manifestaciones de estrés** de ningún tipo.

El segundo es el grupo 1, que reúne al 14% del profesorado y se caracteriza en líneas generales por el **deseo de rotar internamente porque tienen mucha sobrecarga de trabajo**.

El tercero es el grupo 7, aglutina al 13% del profesorado y se caracteriza por sentirse **satisfechos, motivados y responsables**, con **buenas relaciones** entre ellos y el predominio de una **cultura humanista** en el Centro.

El cuarto lugar lo ocupa el grupo 6 con un 11%, que se caracterizan por **no identificarse ni con el trabajo ni con el centro**, consideran que **les falta entrenamiento, desean apoyo de los compañeros y experimentan una cultura de aprobación**.

El quinto lugar es para el grupo 4 (10%) y se caracteriza por tener **deseos de rotar internamente, poca cohesión** con el grupo y **muy crítico con los cargos**.

El sexto lugar es para el grupo 9, con un 9.5%, y representa a los que **experimentan aislamiento, incredulidad, se comparan mucho y no les gusta el clima de trabajo** del centro.

El séptimo lugar es para el grupo 3 (9%), que representa a los que están **poco involucrados con la organización, buena relación con las personas** pero un **clima en general poco colaborativo**.

Octavo lugar para el grupo 2, que aglutina al 8% de los profesores encuestados y se caracterizan por la **gran insatisfacción** que tienen, los **deseos de abandonar** el centro, **estrés y burnout**.

Noveno lugar para el grupo 10 (6.5%) y que representa a los que se sienten **poco responsables y poco motivados, no les preocupa la calidad** de lo que realizan y **experimentan estrés** y un **clima de competitividad**.

Y el décimo lugar lo ocupa el grupo 5, con un 6% y representa a los profesores que viven un **conflicto de rol**, tienen una **variedad elevada de tareas** pero **no desean abandonar** aún teniendo **baja realización personal**.

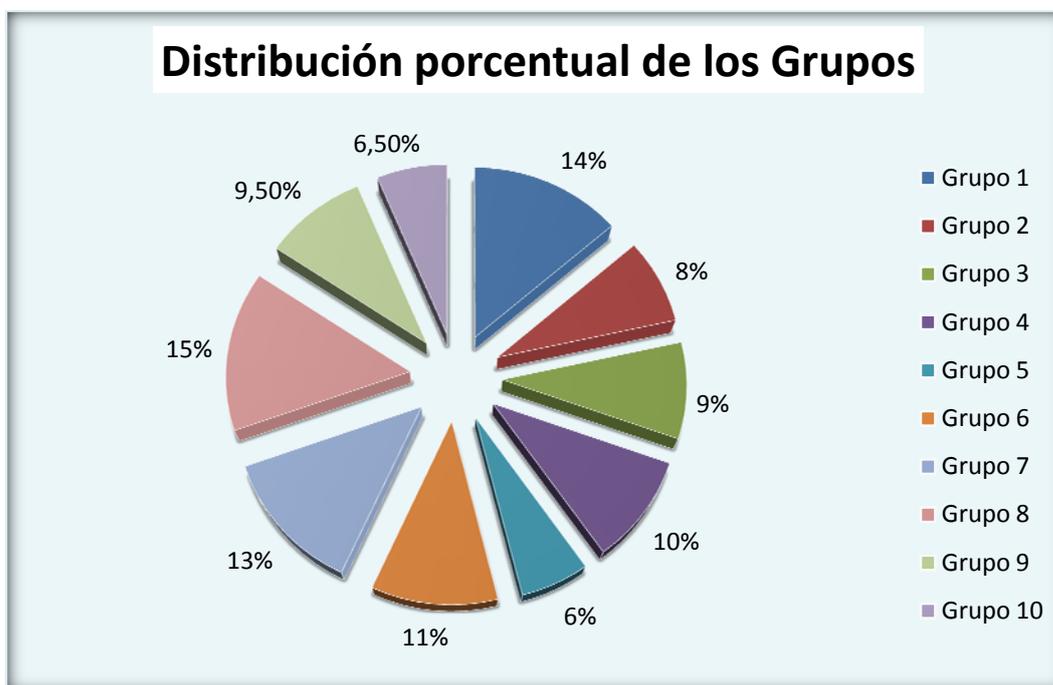


Gráfico 6.4.1 Estructura general de los profesores en función de los agrupamientos.

En la anterior gráfica 6.4.1 se muestra la distribución de esos diez grupos que nos ayudan a conformar un perfil de profesores de ESO.

Lo más representativo sería el grupo de profesores que experimentan una homogeneidad y no tienen manifestaciones de estrés. De alguna forma son profesores que están en su trabajo y casi ni se plantean si están bien o mal. Trabajan y desarrollan su labor sintiendo que los demás viven igual su situación profesional.

Lo siguiente que llama la atención es el grupo de profesores que sienten una sobrecarga de trabajo que les lleva a plantearse la posibilidad de rotar-cambiar a otro nivel dentro del propio centro. De alguna manera son profesores que no responsabiliza al centro (organización) sino al tipo de tarea y con quién tiene que ejercer dicha tarea (alumnos, nivel, etapa,...).

Le seguiría el grupo de profesores que se encuentran satisfechos, motivados y, en definitiva, a gusto en el centro y con el ambiente que se respira y experimenta.

Pero también existe el grupo de profesores que vive una gran insatisfacción laboral con altos deseos de abandonar el puesto, el centro

(eventual o definitivamente) debido al gran estrés y burnout que dicen padecer.

A continuación se muestran los factores que son significativos y que definen a cada tipología de profesores, con la media correspondiente de dicho factor. Recordemos que se seleccionan las puntuaciones con medias más altas y las puntuaciones con medias más bajas.

Grupo 1

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
No tienen deseos de rotación interna.	-0.37-
Las tareas que han de realizar son impredecibles.	0.36+
Le encuentra significado a las tareas que realizan.	0.22+
Su trabajo y las tareas que conlleva les representa un desafío.	0.41+
Encuentran mucha sobrecarga de rol.	0.49+
Tienen muchos conflictos de rol.	0.52+
Consideran que lo que hacen puede afectar a otros.	0.52+

Grupo 2

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Poca satisfacción en el trabajo.	-0,57 -
Disgusto con las tareas	1,23 +
Baja ilusión.	-1,22 -
Falta de autonomía en lo que han de realizar.	-0,63 -
Baja responsabilidad	-0,54 -
Baja claridad de rol	-0,83 -
Tienen conocimiento de los resultados.	0,72 +
Tareas poco significativas.	-0,30 -
Bajo índice de calidad de sus tareas	-0,53 -
Apoyo de los compañeros.	0,71 +
Poco implicados en el trabajo.	-0,69 -
Manifiestan tener poca cohesión	-0,69 -
Poca claridad de metas de su grupo.	-0,70 -
Deseos de abandonar el trabajo	0,83+
Sentimientos de agobio.	1.17+
Tareas poco definidas.	0,61 +
	-1,22 -

Poco satisfecho con las personas.	-0,90 -
Manifestaciones de Estrés – poca recompensa	1,28 +
Manifestaciones de Estrés - por mala gestión del tiempo.	0,91 +
Manifestaciones de Estrés por indisciplina del alumnado.	1,10 +
Manifestaciones emocionales de Estrés.	1,44 +
Estrés relacionado con el trabajo.	0,65 +
Manifestaciones de fatiga.	1,53 +
Distrés - angustia	0,70 +
Cansancio emocional .	0,61 +
Despersonalización.	0,72 +

Grupo 3

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Poco involucrado en el puesto	-0,61 -
Intención de abandono.	0,63 +
Poco esfuerzo.	-0,50 -
Bajo conflicto de rol.	-0,30 -
Sentimientos de falta de habilidades para afrontar las tareas.	-0,36 -
Perciben el índice de calidad de las tareas.	0,36 +
Director mantiene relación con los subordinados	0,59 +
Jefe de Departamento tiene consideración.	0,67 +
Fomenta la participación	0,50 +
Jefe de estudios centraliza poco las decisiones.	-0,47 -
Buena consideración del Departamento.	0,27 +
Satisfecho con las personas.	0,43 +
Perciben una cultura poco humanista	-0,92 -
Cultura poco afiliativa.	-0,91 -
Cultura convencional	0,86 +
Cultura Dependiente	0,54 +
Cultura de poder	1,16 +
Competitiva.	1,42 +
Clima con poco liderazgo de Equipo Directivo.	-1,19 -
Bajas expectativas hacia el logro.	-0,99 -
Poca orientación y ayuda.	-0,90 -
Clima organizacional poco colaborativo	-0,94 -
Pocas normas de convivencia.	-1,02 -
Perciben baja satisfacción en el profesorado.	-1,08 -

Grupo 4

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Deseos de rotación interna	0,34 +
Tareas poco impredecibles.	-0,30 -
Bajo adecuación al entrenamiento.	-0,47 -
Fragmentación interna del grupo.	0,74 +
Bajo proceso de apertura grupal.	-0,54 -
Director del centro discrimina.	1,10 +
Director del departamento - poco orientado a la producción.	-0,91 -
Bajo control del trabajo	-1,12 -
Baja definición de objetivos.	-1,21 -
Baja capacidad de resolución de problemas.	-1,25 -
Baja relación con los subordinados.	-1,18 -
Discrimina.	0,60 +
Baja consideración.	-1,09 -
Bajo fomento de la participación.	-1,22 -
Centraliza las decisiones.	0,69 +
Poco competente.	-0,98 -
Jefe de Estudios – poco orientado hacia la producción.	-1,25 -
Poco control del trabajo.	-1,75 -
Poca definición de objetivos.	-1,73 -
Baja capacidad de resolución de problemas.	-1,64 -
Poca relación con los subordinados.	-1,66 -
Discrimina.	1,02 +
Baja consideración para con los demás.	-1,62 -
Bajo fomento de la participación.	-1,92 -
Centraliza las decisiones.	1,11 +
Poco competente.	-1,50 -
Baja posición departamental.	-0,45 -

Grupo 5

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Alto conflicto de rol.	0,22 +
Claridad de rol.	0,51 +
Mucha variedad de tareas.	0,44 +
Tareas altamente significativas.	0,26 +
Apoyo del director.	1,60 +
No abandonaría temporalmente la enseñanza.	-0,50 -
No la dejaría en un año.	-0,39 -
Director de centro poco orientado hacia la producción.	-1,31 -
Poco control del trabajo.	-2,05 -
Baja definición de objetivos.	-1,86 -
Baja capacidad de resolución de problemas.	-1,87 -
Baja relación con los subordinados.	-1,92 -
Baja consideración.	-1,60 -
Bajo fomento de la participación.	-1,79 -
Centraliza las decisiones.	1,63 +
Poco competente.	-1,82 -
Director del Departamento discrimina.	-0,35 -
Baja realización personal.	-0,56 -

Grupo 6

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Baja identificación con las tareas.	-0,34 -
Baja adecuación al entrenamiento.	-0,57 -
Poca variedad de tareas.	-0,40 -
Bajo conocimiento de resultados.	-0,46 -
Disgusto con las tareas laborales.	-0,57 -
Disfrute con el trabajo.	0,53 +
Alta autonomía en el trabajo.	0,59 +
Poca sobrecarga de rol.	-0,44 -
Adecuación al entrenamiento.	0,60 +
Responsabilidad.	0,47 +
Claridad de rol.	0,76 +
Bajo conocimiento de los resultados.	-0,51 -
Bajo apoyo del Director.	-0,55 -
Bajo apoyo de los compañeros.	-0,58 -

Implicación laboral.	0,59 +
Cohesión grupal.	0,74 +
Claridad de meta del grupo.	0,56 +
Grupo poco fragmentado.	-0,53 -
Apertura grupal.	0,53 +
Pocos deseos de abandonar.	-0,47 -
Bajo agobio laboral.	-0,54 -
Tareas bien definidas.	0,81 +
Director de Centro con control del trabajo.	0,68 +
Alta definición de objetivos.	0,75 +
Capacidad de resolución de problemas.	0,70 +
No discrimina.	-0,54 -
Alta consideración para con los demás.	0,67 +
Baja centralización de las decisiones.	-0,69 -
Competente.	0,63 +
Director del Departamento con control del trabajo.	0,55 +
Definición de objetivos.	0,57 +
Alta capacidad de resolución de problemas.	0,60 +
Baja centralización de las decisiones.	-0,47 -
Competente (Dir. Departamento).	0,62 +
Jefe de Estudios con control del trabajo.	0,64 +
Definición de objetivos.	0,68 +
Capacidad de resolución de problemas.	0,61 +
Baja discriminación.	-0,49 -
Fomenta la participación.	0,65 +
Estrés por poca recompensa laboral	-0,67 -
No repercute la indisciplina y desmotivación del alumnado.	-0,77 -
Bajas manifestaciones emocionales de estrés.	-0,73 -
Sin manifestaciones cardiovasculares de estrés.	-0,45 -
Pocas manifestaciones de fatiga.	-0,60 -
Baja cultura de aprobación.	-0,82 -
Baja cultura convencional.	-0,59 -
Baja cultura dependiente.	-0,70 -
Baja cultura de evitación.	-0,40 -
Baja cultura antagónica.	-0,55 -
Baja cultura de poder.	-0,57 -
Baja cultura competitiva.	-0,67 -

Grupo 7

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Satisfacción en el trabajo.	0,41 +
Involucración en el puesto.	0,45 +
Pocas intenciones de abandono.	-0,29 -
Deseos de rotación interna.	0,33 +
Mucho esfuerzo.	0,46 +
Calidad de las tareas realizadas.	0,32 +
Identificación con la organización.	0,34 +
Percepción del impacto de las tareas que realiza.	0,59 +
Adecuación al entrenamiento.	0,56 +
Responsable.	0,37 +
Claridad de rol.	0,40 +
Conocimiento de los resultados en el trabajo realizado.	0,46 +
Trabajo tiene poca afectación en otros.	-0,33 -
El Director del Departamento se relaciona con los subordinados.	0,49 +
El jefe de Estudios se relaciona con los subordinados.	0,62 +
Es considerado.	0,59 +
Es competente.	0,52 +
No afecta la gestión del tiempo.	-0,58 -
No tienen estrés relacionado con el trabajo.	-0,50 -
No tienen manifestaciones gastrointestinales.	-0,38 -
Baja angustia – distrés profesional.	-0,44 -
Bajo cansancio emocional.	-0,60 -
Baja despersonalización.	-0,45 -
Alta realización personal.	0,70 +
Predominio de cultura humanística.	0,82 +
Cultura afiliativa.	0,69 +
Cultura de autorrealización.	0,83 +
Presencia de un modelo organizativo en el centro.	0,89 +
Liderazgo del equipo directivo.	0,96 +
Alto nivel de desarrollo del proyecto curricular.	1,01 +
Altas expectativas hacia el logro.	0,89 +
Clima de orientación y ayuda.	0,84 +
Cultura de colaboración.	0,92 +
Alta participación de la comunidad educativa.	0,85 +
Nivel de cumplimiento de las normas de convivencia.	0,77 +
Clima de satisfacción del profesorado.	0,94 +

Grupo 8

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Involucrado en el puesto.	0,30 +
Grupo homogéneo.	0,25 +
Bajas manifestaciones conductuales de estrés.	-0,35 -

Grupo 9

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Bajo significado de las tareas que realiza.	-0,28 -
Poco impacto de las tareas realizadas.	-0,37 -
Baja claridad de rol.	-0,40 -
Se compara con los compañeros.	0,31 +
Bajo desarrollo de modelo organizativo.	-1,03 -
Bajo desarrollo del proyecto curricular.	-1,10 -
Baja participación en la organización.	-1,04 -
Bajo nivel de relaciones.	-1,06 -

Grupo 10

Se caracteriza por...

FACTOR	MEDIA
Baja motivación interna.	-0,35 -
Baja calidad de las tareas.	-0,22 -
Baja responsabilidad.	-0,43 -
Baja claridad de rol.	-0,34 -
Bajo nivel de desafío del trabajo realizado.	-0,35 -
Bajo conflicto de rol.	-0,48 -
Poca homogeneidad en el grupo.	-0,32 -
Director del centro orientado hacia la producción.	0,64 +
Director del departamento orientado hacia la producción.	0,56 +
Jefe de Estudio orientado hacia la producción.	0,60 +
Manifestaciones conductuales de estrés.	1,77 +
Manifestaciones gastrointestinales.	1,58 +
Manifestaciones cardiovasculares de estrés.	1,65 +
Baja cultura competitiva.	-0,44 -
Clima basado en las relaciones.	0,78 +

2.4.2.- DISTRIBUCIÓN SOCIO-DEMOGRÁFICA Y PROFESIONAL DE LAS DIFERENTES TIPOLOGÍAS DE PROFESORES

Descritos y establecidos los diez perfiles tipológicos resultantes de los análisis anteriores, pasamos ahora a estudiar el perfil de los grupos generados mediante tabulaciones cruzadas de frecuencias con otras variables de tipo socio-demográfico.

PERFIL DEMOGRÁFICO

Género - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Mujer	59,02	59,46	42,86	52,08	64,29	56,60	48,44	49,30	56,52	72,73
Hombre	40,98	40,54	57,14	47,92	35,71	43,40	51,56	50,70	43,48	27,27
Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 10,6635 (p = 0,2995)										

Edad - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
20 - 30	11,48	2,70	7,14	4,17	7,14	5,66	1,56	12,68	8,70	18,18
31 - 40	39,34	35,14	33,33	41,67	42,86	30,19	48,44	40,85	39,13	21,21
41 - 50	34,43	54,05	40,48	41,67	46,43	37,74	37,50	36,62	39,13	57,58
51 - 60	13,11	8,11	19,05	12,50	3,57	22,64	12,50	7,04	13,04	3,03
61 - 70	1,64	0,00	0,00	0,00	0,00	3,77	0,00	2,82	0,00	0,00
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 46,5443 (p = 0,1121)										

Estado civil – Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Soltero	37,70	29,73	26,19	22,92	46,43	24,53	34,38	30,99	39,13	27,27
Casado	60,66	62,16	66,67	70,83	46,43	67,92	62,50	66,20	56,52	60,61
Separ/Divor.	1,64	8,11	4,76	6,25	7,14	7,55	3,13	2,82	4,35	12,12
Viudo	0,00	0,00	2,38	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 26,6608 (p = 0,8714)										

Distancia a trabajo (km) - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
0 - 5	50,82	27,03	35,71	41,67	39,29	58,49	43,75	52,11	54,35	51,52
6 - 15	21,31	32,43	26,19	27,08	25,00	24,53	26,56	23,94	32,61	21,21
16 - 30	18,03	21,62	30,95	22,92	0,00	7,55	15,63	18,31	8,70	12,12
31 - 50	6,56	16,22	4,76	4,17	14,29	7,55	9,38	2,82	4,35	9,09
51 - 120	3,28	2,70	2,38	4,17	21,43	1,89	4,69	2,82	0,00	6,06
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 61,2817 (p = 0,0054)										

¿Qué transporte utiliza para ir al centro? - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Vehic.propio	80,33	94,59	90,48	87,50	82,14	73,58	90,63	77,46	86,96	81,82
Guaqua	8,20	2,70	2,38	2,08	3,57	5,66	3,13	4,23	0,00	9,09
Caminando	11,48	2,70	7,14	10,42	14,29	20,75	6,25	18,31	13,04	9,09
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 21,7603 (p = 0,9706)										

Grupo 1

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (50,82%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 2

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven entre 6 y 15 Km del Centro (32,43%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 3

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (35,71%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 4

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (41,67%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 5

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (39,29%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 6

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (58,49%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 7

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (43,75%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 8

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (52,11%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 9

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (54,35%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

Grupo 10

No es significativo que sea hombre o mujer, ni la edad, ni el estado civil, pero **es significativo que viven a menos de 5 km del centro (51,52%)** y da igual el tipo de vehículo que utilicen.

PERFIL EN FUNCIÓN DEL CONTEXTO DEL CENTRO

Zona del Centro - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Rural	50,82	51,35	61,90	56,25	64,29	54,72	53,13	50,70	43,48	69,70
Centro-ciudad	34,43	37,84	23,81	18,75	14,29	22,64	29,69	35,21	43,48	21,21
Periferia	14,75	10,81	14,29	25,00	21,43	22,64	17,19	14,08	13,04	9,09
Ji cuadrado con 18 grados de libertad = 21,6993 (p = 0,2456)										

CEP de pertenencia - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
C. Arucas	9,84	8,11	4,76	31,25	10,71	5,66	3,13	8,45	4,35	6,06
C. LP2	14,75	35,14	23,81	16,67	14,29	15,09	15,63	26,76	10,87	27,27
C. Sur	22,95	16,22	33,33	25,00	50,00	22,64	15,63	15,49	13,04	21,21
C. Gáldar	13,11	21,62	9,52	8,33	10,71	15,09	21,88	18,31	26,09	18,18
C. Telde	13,11	5,41	14,29	0,00	3,57	13,21	12,50	7,04	13,04	12,12
C. LP1	26,23	13,51	14,29	18,75	10,71	28,30	31,25	23,94	32,61	15,15
Ji cuadrado con 45 grados de libertad = 90,8132 (p = 0,0001)										

Número de Profesores del Centro - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
20 - 40	50,82	48,65	42,86	29,17	28,57	47,17	51,56	45,07	58,70	45,45
41 - 60	27,87	35,14	33,33	22,92	67,86	35,85	25,00	19,72	15,22	39,39
61 - 80	18,03	16,22	14,29	35,42	0,00	13,21	15,63	29,58	13,04	9,09
81 - 100	1,64	0,00	7,14	12,50	3,57	3,77	3,13	5,63	10,87	6,06
101 - 130	1,64	0,00	2,38	0,00	0,00	0,00	4,69	0,00	2,17	0,00
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 74,3901 (p = 0,0002)										

Porcentaje de abandono en el Centro - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
0 - 15	22,95	10,81	42,86	29,17	7,14	33,96	28,13	29,58	39,13	27,27
16 - 30	49,18	56,76	21,43	52,08	25,00	39,62	54,69	50,70	43,48	45,45
31 - 45	11,48	8,11	16,67	0,00	0,00	7,55	4,69	4,23	2,17	9,09
46 - 60	13,11	21,62	16,67	8,33	60,71	16,98	9,38	1,27	13,04	15,15
61 - 80	3,28	2,70	2,38	10,42	7,14	1,89	3,13	4,23	2,17	3,03
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 91,3914 (p = 0,0000)										

Elección del Equipo Directivo - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Por votación democrática	47,54	56,76	66,67	60,42	28,57	52,83	67,19	63,38	63,04	54,55
Nombrado por administración	52,46	43,24	33,33	39,58	71,43	47,17	32,81	36,62	36,96	45,45
Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 18,3214 (p = 0,0316)										

Grupo 1

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP1 (26,23%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (50,82%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (49,18%) y en Centros con Equipos Directivos nombrados por la administración (52,46%).**

Grupo 2

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP2 (35,14%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (56,76%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (49,18%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (56,76%).**

Grupo 3

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP del Sur (33,33%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (42,86%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 0 y 15% (42,86%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (66,67%).**

Grupo 4

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de Arucas (31,25%), con un número de profesores en el Centro entre 61 y 80 (35,42%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (52,08%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (60,42%).**

Grupo 5

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP del Sur (50,00%), con un número de profesores en el Centro entre 41 y 60 (67,86%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 46 y 60% (60,71%) y en Centros con Equipos Directivos nombrados por la administración (71,43%).**

Grupo 6

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP1 (28,30%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (47,17%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (39,62%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (52,83%).**

Grupo 7

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP1 (31,25%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (51,56%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (54,69%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (67,19%).**

Grupo 8

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP2 (26,76%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (45,07%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (50,70%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (63,38%).**

Grupo 9

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP1 (32,61%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (58,70%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (43,48%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (63,04%).**

Grupo 10

No es significativo que el Centro esté en un entorno rural, urbano o de la periferia de la ciudad. **Es significativo que sean profesores que se asocian al CEP de LP2 (27,27%), con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (45,45%), con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (45,45%) y en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (54,55%).**

PERFIL PROFESIONAL

Ciclo de la ESO/docencia - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Primer ciclo	11, 48	21, 62	23, 81	14, 58	17, 86	24, 53	29, 69	19, 72	15, 22	4, 24
Segundo ciclo	32, 79	16, 22	21, 43	25, 00	25, 00	24, 53	23, 44	21, 13	15, 22	27, 27
1º y 2º ciclo	21, 31	13, 51	33, 33	29, 17	10, 71	18, 87	17, 19	26, 76	30, 43	24, 24
ESO y BACH.	34, 43	48, 65	21, 43	31, 25	46, 43	32, 08	29, 69	32, 39	9, 13	24, 24
Ji cuadrado con 27 grados de libertad = 29,0653 (p = 0,3577)										

Área de conocimiento - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Ciencias naturaleza	11, 48	8, 11	0, 00	6, 25	3, 57	5, 66	4, 69	14, 08	10, 87	12, 12
Ciencias sociales - geografía	11, 48	8, 11	4, 76	16, 67	14, 29	7, 55	14, 06	2, 82	8, 70	12, 12
Educación física	1, 64	5, 41	2, 38	6, 25	0, 00	7, 55	14, 06	5, 63	4, 35	0, 00
Educación plástica y visual	3, 28	8, 11	2, 38	4, 17	7, 14	0, 00	0, 00	2, 82	2, 17	0, 00
Lengua castellana/ literatura	11, 48	16, 22	14, 29	12, 50	21, 43	13, 21	7, 81	12, 68	13, 04	15, 15
Lenguas extranjeras	16, 39	21, 62	21, 43	20, 83	14, 29	13, 21	14, 06	22, 54	13, 04	21, 21
Matemáticas	9, 84	5, 41	14, 29	6, 25	10, 71	11, 32	9, 38	11, 27	13, 04	12, 12

La Calidad de Vida Laboral del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria en los centros de Gran Canaria

Música	4,92	0,00	0,00	2,08	3,57	5,66	4,69	2,82	6,52	6,06
Tecnología	19,67	5,41	23,81	18,75	10,71	18,87	12,50	16,90	15,22	15,15
Física y química	1,64	10,81	0,00	0,00	7,14	3,77	1,56	4,23	4,35	0,00
Religión	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,77	7,81	1,41	4,35	0,00
Pedagogía terapéutica	4,92	8,11	7,14	0,00	0,00	1,89	4,69	1,41	2,17	6,06
Latín y griego	3,28	0,00	4,76	2,08	0,00	3,77	1,56	1,41	0,00	0,00
Filosofía	0,00	2,70	4,76	4,17	7,14	3,77	3,13	0,00	2,17	0,00
	Ji cuadrado con 117 grados de libertad = 123,6987 (p = 0,3180)									

Antigüedad Administración - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
0 - 10	39,34	16,22	30,95	31,25	32,14	26,42	31,25	38,03	39,13	33,33
11 - 20	34,43	75,68	52,38	45,83	50,00	45,28	42,19	45,07	39,13	51,52
21 - 30	22,95	8,11	11,90	20,83	17,86	22,64	21,88	11,27	17,39	15,15
31 - 40	3,28	0,00	4,76	2,08	0,00	3,77	4,69	4,23	4,35	0,00
41 - 50	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,89	0,00	1,41	0,00	0,00
	Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 33,7887 (p = 0,5742)									

Antigüedad Centro - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
0 - 5	72,13	67,57	76,19	60,42	64,29	66,04	53,13	59,15	50,00	75,76
6 - 10	14,75	18,92	7,14	27,08	17,86	15,09	17,19	14,08	19,57	9,09
11 - 20	13,11	13,51	11,90	6,25	17,86	16,98	23,44	21,13	26,09	15,15
21 - 30	0,00	0,00	4,76	6,25	0,00	1,89	4,69	4,23	4,35	0,00
31 - 40	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,56	1,41	0,00	0,00
	Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 36,0893 (p = 0,4645)									

Categoría Profesional - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Funcionario	81,97	81,08	85,71	79,17	67,86	77,36	71,88	77,46	84,78	78,79
Interino	4,92	13,51	4,76	6,25	21,43	11,32	12,50	9,86	6,52	6,06
Sustituto	13,11	5,41	9,52	14,58	10,71	9,43	14,06	11,27	8,70	15,15
Laboral	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,89	1,56	1,41	0,00	0,00
	Ji cuadrado con 27 grados de libertad = 18,9133 (p = 0,8731)									

¿Destino definitivo? - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Sí	54,10	67,57	61,90	56,25	60,71	60,38	56,25	54,93	58,70	51,52
No	45,90	32,43	38,10	43,75	39,29	39,62	43,75	45,07	41,30	48,48
	Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 3,2205 (p = 0,9549)									

Cursos realizados el último año - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
0 - 5	96,72	100,00	100,00	97,92	96,43	94,34	100,00	98,59	97,83	100,00
6 - 10	3,28	0,00	0,00	2,08	3,57	5,66	0,00	0,00	2,17	0,00
11 - 20	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	1,41	0,00	0,00
Ji cuadrado con 18 grados de libertad = 16,9038 (p = 0,5297)										

¿Ocupa cargo? - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Sí	18,03	8,11	19,05	8,33	7,14	16,98	15,63	11,27	17,39	18,18
No	81,97	91,89	80,95	91,67	92,86	83,02	84,38	88,73	82,61	81,82
Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 6,8937 (p = 0,6482)										

Grupo 1

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 2

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 3

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 4

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 5

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 6

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 7

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 8

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 9

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

Grupo 10

No es significativo el ciclo en el que imparte docencia, ni el área de conocimiento, ni la antigüedad en la administración o Centro, ni la categoría profesional, ni si el destino es definitivo o no, ni el número de cursos que ha realizado el último año y finalmente ni si ocupa cargo o no.

PERFIL EN FUNCIÓN DE OPINIÓN SOBRE LA PROFESIÓN

¿Alteración física o psíquica el último año? – Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Sí	44,26	78,38	40,48	41,67	50,00	30,19	31,25	38,03	32,61	33,33
No	55,74	21,62	59,52	58,33	50,00	69,81	68,75	61,97	67,39	66,67
Ji cuadrado con 9 grados de libertad = 30,1269 (p = 0,0004)										

¿Los problemas laborales afectan actualmente su vida familiar?- Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
En absoluto	34,43	5,41	28,57	31,25	28,57	49,06	42,19	46,48	45,65	39,39
Moderadamente	36,07	18,92	30,95	33,33	35,71	30,19	29,69	28,17	26,09	18,18
Un poco	21,31	43,24	26,19	27,08	21,43	16,98	25,00	22,54	26,09	27,27
Bastante	8,20	32,43	14,29	8,33	14,29	3,77	3,13	2,82	2,17	12,12
Extremadamente	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	3,03
Ji cuadrado con 36 grados de libertad = 78,3605 (p = 0,0001)										

Grado de exigencia en su trabajo actual - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Mayor	55,74	83,78	64,29	60,42	82,14	56,60	60,94	64,79	60,87	63,64
Igual	39,34	16,22	30,95	39,58	14,29	41,51	35,94	30,99	39,13	33,33
Menor	4,92	0,00	4,76	0,00	3,57	1,89	3,13	4,23	0,00	3,03
Ji cuadrado con 18 grados de libertad = 20,6005 (p = 0,3000)										

Reconocimiento social de la profesión - Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Mejorado	0,00	0,00	4,76	2,08	7,14	3,77	0,00	5,63	2,17	0,00
Empeorado	80,33	89,19	69,05	83,33	75,00	62,26	64,06	71,83	65,22	72,73
Igual	19,67	10,81	26,19	14,58	17,86	33,96	35,94	22,54	32,61	27,27
Ji cuadrado con 18 grados de libertad = 28,303 (p = 0,0558)										

Estado de ánimo – Grupo

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7	Grupo 8	Grupo 9	Grupo 10
Motivado	13,11	2,70	26,19	2,08	17,86	35,85	25,00	16,90	21,74	21,21
Conforme	26,23	10,81	23,81	20,83	14,29	26,42	37,50	25,35	28,26	24,24
Escéptico	18,03	27,03	14,29	10,42	0,00	7,55	12,50	8,45	6,52	27,27
Crítico	16,39	10,81	16,67	25,00	21,43	13,21	14,06	30,99	23,91	12,12
Descontento	19,67	37,84	19,05	27,08	28,57	15,09	9,38	16,90	19,57	12,12
Quemado	6,56	10,81	0,00	14,58	17,86	1,89	1,56	1,41	0,00	3,03
Ji cuadrado con 45 grados de libertad = 108,8473 (p = 0,0000)										

Grupo 1

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (55,74%), y que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (36,07%) y su estado de ánimo en la actualidad es de conforme (26,23%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 2

Es significativo que si han presentado alteración física y psíquica en el último año (78,38%), y que los problemas laborales afectan un poco a la vida familiar (43,24%) y su estado de ánimo en la actualidad es de descontento (37,84%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 3

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (59,52%), y que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (30,95%) y su estado de ánimo en la actualidad es de motivado (26,19%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 4

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (58,33%), y que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (33,33%) y su estado de ánimo en la actualidad es de crítico (25,00%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 5

Es significativo que el grupo se divide a la hora de manifestar si han presentado alteración física y psíquica en el último año (50,00%), y que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (35,71%) y su estado de ánimo en la actualidad es de descontento (28,57%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 6

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (69,81%), y que los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (49,06%) y su estado de ánimo en la actualidad es de motivado (35,85%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 7

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (68,75%), y que los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (42,19%) y su estado de ánimo en la actualidad es de conforme (37,50%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 8

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (61,97%), y que los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (46,48%) y su estado de ánimo en la actualidad es de crítico (30,99%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 9

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (67,39%), y que los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (45,65%) y su estado de ánimo en la actualidad es de conforme (28,26%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Grupo 10

Es significativo que no han presentado alteración física ni psíquica en el último año (66,67%), y que los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (39,39%) y su estado de ánimo en la actualidad es de conforme (24,24%). En cambio no resulta significativo el grado de exigencia que dice tener su trabajo en la actualidad, ni en el reconocimiento social de la profesión.

Podríamos aglutinar todas las variables analizadas y que sean significativas para poder trazar el perfil definitivo de los distintos profesores y el agrupamiento en el que se les puede ubicar.

Veamos:

Grupo 1

No desean rotar - Sobrecarga de trabajo

- Viven a menos de 5 km del Centro (50,82%).
- Profesores que se asocian al CEP de LP1 (26,23%).
- Están en Centros con un número de profesores entre 20 y 40 (50,82%).
- El porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso es de entre 16 y 30% (49,18%).
- Son profesores de Centros con Equipos Directivos nombrados por la administración (52,46%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (55,74%).
- Consideran que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (36,07%).
- Presentan un de ánimo en la actualidad de conforme (26,23%).

Grupo 2

Insatisfacción – Abandono – Estrés - Burnout

- Viven entre 6 y 15 Km del Centro (32,43%).
- Profesores que se vinculan al CEP de LP2 (35,14%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (56,76%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (49,18%)
- Se sitúan en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (56,76%).
- Han presentado alteración física y psíquica en el último año (78,38%).
- Consideran que los problemas laborales afectan un poco a la vida familiar (43,24%).
- Y su estado de ánimo en la actualidad es de descontento (37,84%).

Grupo 3

Poco involucrado – Buenas relaciones con personas – Clima poco colaborativo

- Viven a menos de 5 km del centro (35,71%).
- Son profesores vinculados al CEP del Sur (33,33%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (42,86%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 0 y 15% (42,86%).
- De Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (66,67%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (59,52%).
- Consideran que los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (30,95%).
- Su estado de ánimo en la actualidad es de motivado (26,19%).

Grupo 4

Deseos de rotar – Poca cohesión con el grupo – Crítico con los Cargos

- Viven a menos de 5 km del centro (41,67%).
- Son profesores vinculados al CEP de Arucas (31,25%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 61 y 80 (35,42%)
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (52,08%).
- Trabajan en Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (60,42%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (58,33%).
- Los problemas laborales afectan moderadamente a la vida familiar (33,33%).
- Su estado de ánimo en la actualidad es de crítico (25,00%).

Grupo 5

Conflicto de rol – Variedad de tareas –
No deseos de abandono – Baja
realización personal

- Viven a menos de 5 km del centro (39,29%).
- Profesores vinculados al CEP del Sur (50,00%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 41 y 60 (67,86%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 46 y 60% (60,71%).
- Centros con Equipos Directivos nombrados por la administración (71,43%).
- Es significativo que el grupo se divide a la hora de manifestar si han presentado alteración física y psíquica en el último año (50,00%).
- Los problemas laborales les afectan moderadamente a la vida familiar (35,71%).
- Su estado de ánimo en la actualidad es de descontentos (28,57%).

Grupo 6

No se identifican con el trabajo ni el
Centro – Falta de habilidades – Deseo
de apoyo – Bien con el grupo – Cultura
de aprobación

- Viven a menos de 5 km del centro (58,49%).
- Profesores vinculados al CEP de LP1 (28,30%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (47,17%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (39,62%).
- Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (52,83%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (69,81%).
- Los problemas laborales no les afecta en absoluto a la vida familiar (49,06%).
- Estado de ánimo en la actualidad es de motivado (35,85%).

Grupo 7

Satisfecho – Motivación – responsable
– buenas relaciones con todos –
Cultura humanista.

- Viven a menos de 5 km del centro (43,75%).
- Profesores que se asocian al CEP de LP1 (31,25%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (51,56%)
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (54,69%).
- Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (67,19%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (68,75%)
- Los problemas laborales no le afectan en absoluto a la vida familiar (42,19%).
- Estado de ánimo en la actualidad es de conforme (37,50%).

Grupo 8

Involucrados - Homogeneidad con el
grupo – No manifestaciones de estrés

- Viven a menos de 5 km del centro (52,11%).
- Profesores que se asocian al CEP de LP2 (26,76%)
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (45,07%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (50,70%).
- Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (63,38%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (61,97%).
- Los problemas laborales no les afecta en absoluto a la vida familiar (46,48%).
- Estado de ánimo en la actualidad es de crítico (30,99%).

Grupo 9

Aislamiento – Incredulidad – Compara
– No le gusta el Clima de trabajo

- Viven a menos de 5 km del centro (54,35%).
- Profesores que se asocian al CEP de LP1 (32,61%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (58,70%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (43,48%).
- Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (63,04%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (67,39%).
- Los problemas laborales no les afecta en absoluto a la vida familiar (45,65%).
- Estado de ánimo en la actualidad es de conforme (28,26%).

Grupo 10

Poco motivado – Poco responsable –
No le preocupa la calidad – Clima de
competitividad - Estrés

- Viven a menos de 5 km del centro (51,52%).
- Profesores que se asocian al CEP de LP2 (27,27%).
- Con un número de profesores en el Centro entre 20 y 40 (45,45%).
- Con un porcentaje de abandono de los mismos al finalizar el curso de entre 16 y 30% (45,45%).
- Centros con Equipos Directivos elegidos por votación democrática (54,55%).
- No han presentado alteración física ni psíquica en el último año (66,67%).
- Los problemas laborales no les afecta en absoluto a la vida familiar (39,39%).
- Estado de ánimo en la actualidad es de conforme (24,24%).

-3-

DISCUSIÓN

3.- DISCUSIÓN

No podemos obviar que uno de los principales objetivos de esta investigación se centraba en adaptar un conjunto de escalas para la evaluación, diagnóstico y medida de la calidad de vida laboral que fueran contrastadas empíricamente en validez, fiabilidad y aplicabilidad. Y una vez conseguido este objetivo poder explicar cómo se sienten los profesores en su trabajo, grupo y centro.

Hablamos de adaptar porque la mayoría de instrumentos utilizados para analizar la calidad de vida laboral, medida en términos de satisfacción con la tarea, el puesto, el grupo y el contexto organizacional, provienen del ámbito de la investigación empresarial y/o de la psicología del trabajo y de las organizaciones en general.

Es cierto que algunas herramientas se han aplicado al ámbito docente y/o de la educación pero no al nivel educativo que nos interesaba estudiar y eje de esta investigación, la Educación Secundaria Obligatoria y sus profesores como agentes y protagonistas.

En definitiva, nuestra pretensión desde la fiabilidad del instrumento era poder explorar el potencial y la utilidad descriptiva y diagnóstica de los resultados obtenidos en la evaluación de la calidad de vida laboral de los profesores.

Dado este primer paso, podríamos obtener información sobre las circunstancias reales de las actividades y relaciones que se mantienen en el lugar de trabajo por parte de los profesores que realizan su labor profesional en los Institutos de Enseñanza Secundaria de Gran Canaria y concretamente que imparten enseñanza en la Enseñanza Secundaria Obligatoria; y por otro, explorar la percepción personal que los profesores tienen del entorno en el que trabajan y las actividades que realizan de forma cotidiana en sus tareas, grupo y centro.

Se trataba, por tanto, de establecer una relación entre la situación en el trabajo y la impresión que los encuestados tienen de esta situación.

Pero conocer cómo los profesores experimentan y sienten la profesión desde las tareas que realizan y el puesto que ocupan nos obligaba a seguir adentrándonos para “ver” cómo los profesores experimentan la pertenencia a su grupo de trabajo (departamento) y en

qué medida viven esa experiencia de cara a una mayor eficacia y eficiencia de las tareas que realizan. Y, por último, poder terminar analizando de qué forma el contexto macro-organizacional condiciona el trabajo de dichos profesionales y les condiciona o no en su puesto de trabajo y los grupos a los que pertenecen.

Ahora bien, no nos resulta fácil entrar en un proceso de discusión en función de la investigación realizada y el número de variables que se han estudiado y analizado, desde distintos niveles y desde diferentes “frentes”, pero si se me permite, “modulemos” la discusión en función de determinados ámbitos que se recogen en el cuerpo investigado.

En un principio intentamos aproximarnos “al sentir” de los profesores como profesionales y para ello indagamos en las posibles alteraciones que les ha generado el ejercicio de la profesión, si les afecta en la vida familiar los posibles problemas generados, el reconocimiento social que experimenta de su labor y en definitiva, por “su estado anímico”.

En este sentido, la idea de que la sociedad subestima la profesión docente se ha convertido en un tópico expresado en muchos libros que tratan sobre esta cuestión y hasta los docentes parecen estar convencidos de que es así. En los medios de comunicación son cada vez más frecuentes las opiniones de docentes desilusionados que, entre otras cosas, afirman que abandonarían la profesión si surgiese una oportunidad.

Todo esto está configurando una imagen de una comunidad profesional en crisis, que padece de baja moral motivada por razones que a veces son difíciles de explicar.

Paradójicamente, este fenómeno ocurre en un contexto político en el que se reitera con firmeza la importancia de la misión de la educación y en el que las expectativas depositadas en la labor del profesorado nunca han sido mayores.

Por eso, en este momento, consideramos necesario reflexionar sobre esta realidad ya que la satisfacción experimentada por los docentes en activo también puede variar según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales, de los que depende en gran medida.

Se han llevado a cabo numerosos estudios sobre el profesorado en activo o sobre los futuros docentes que aún cursan su formación.

También se han realizado sondeos sobre la opinión de padres, alumnos y público en general.

Algo más de la mitad de los países europeos han recopilado datos de este tipo. En la mayoría de los casos los estudios mencionados son el resultado de tareas puntuales, probablemente motivadas por la actualidad del país en cuestión. No obstante, en Francia, Austria, Polonia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se realiza periódicamente un sondeo entre el profesorado para conocer aspectos concretos de su experiencia profesional.

Los estudios analizados se centran principalmente en dos tipos de información de los cuales el primero es el más extendido:

- ✓ Grado de satisfacción del profesorado con respecto a los distintos aspectos de su experiencia profesional (las ventajas y las desventajas asociadas a sus condiciones laborales, se establecieron comparaciones entre los que ejercen la docencia por primera vez y los profesores con experiencia, entre docentes de diferentes niveles educativos o de diferente sexo.
- ✓ Reconocimiento de la profesión docente por parte de la sociedad o de los actores que intervienen en el mundo de la educación (padres, alumnos, empleadores, etc.) A veces, en este tipo de estudio se pregunta directamente al profesorado cuál es su percepción de la opinión pública sobre su profesión.

A modo de ejemplo:

- En algunos estudios, cuando se les pregunta por las dificultades encontradas en el trabajo, muchos docentes declaran no estar satisfechos con sus condiciones de trabajo.
- En particular, la complejidad de las tareas que se les exige, junto con el aumento de la carga laboral asociado a ellas, ha motivado que se sientan muy a disgusto.
- Los docentes se enfrentan a nuevas responsabilidades para las que no se sienten adecuadamente preparados (Comunidad francesa de Bélgica), les preocupa el aumento de la carga laboral (Países Bajos, 1999, Reino Unido, 2003) y la presión del tiempo limitado (Dinamarca, 2001), consideran que trabajan en condiciones difíciles, motivadas, entre otras cosas, por la obligación de desempeñar tareas cada vez más complejas (Francia, 2003).

- Los resultados de estos estudios apenas sorprenden si se tiene en cuenta que en algunos países, como Dinamarca, Suecia y el Reino Unido, existe una gran sensibilidad ante la cuestión de la sobrecarga laboral del profesorado (Eurydice, 2003, cap.2).
- Por lo general, los salarios y sus regulaciones no suelen citarse entre las principales fuentes de descontento. No obstante, algunos docentes de Austria (2000), Eslovaquia (2000), Suecia (2000) y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), afirman que son motivo de preocupación (2002).

Los jóvenes docentes que acceden a la profesión se enfrentan por primera vez a la realidad. El trabajo diario a veces les causa cierta desilusión. Por eso es inevitable que se cuestionen la calidad de la formación inicial. Sus recelos más frecuentes están relacionados con la falta de formación práctica, especialmente en lo que respecta a las destrezas necesarias para tratar con grupos de adolescentes que a veces son problemáticos.

El profesorado en general parece ser un colectivo con una fuerte identidad profesional. Este hecho puede deberse, en parte, a la solidaridad que mantienen los docentes entre sí para hacer frente a las desventajas y dificultades que encuentran en su trabajo. Pero, con un espíritu optimista, declaran que están bastante satisfechos en general en lo que respecta a su percepción inicial de lo que conllevaría el trabajo.

Así, los estudios analizados parecen indicar que una gran mayoría de docentes de educación secundaria inferior en Europa están satisfechos con el trabajo en su conjunto: el 98% en Suecia (2002) afirma estar satisfecho en términos generales. Esta opinión la comparte el 80% del profesorado en los Países Bajos, Austria y Finlandia (año 2000 en ambos casos) y el 66% en Francia (2002).

A pesar de lo anterior, algunos estudios también han identificado signos de desilusión que no deberían pasarse por alto. En el caso de nuestra investigación podríamos decir que cerca del 60% de los encuestados, si sumamos los “escépticos, críticos, descontentos y quemados”.

Y también, es necesario añadir que, el prestigio y el reconocimiento social de una profesión son siempre relativos y suelen medirse en términos de “valoración” y “estima”, y por su propia naturaleza son bastante subjetivos.

En definitiva, el estudio de la valoración de los profesionales sobre su situación personal no es una tarea sencilla. ¿Quién no desea tener mejores condiciones laborales, económicas y sociales?

Por todo lo anterior nos hemos interesado en conocer sus opiniones sobre la tarea, el puesto y la satisfacción o no que se tenga al respecto.

Es necesario aclarar que en las Ciencias de la Educación se ha tratado también la satisfacción/insatisfacción de los docentes, utilizando una gran variedad de términos como “el malestar docente”, “angustia de los enseñantes”, “conflicto de los profesores”, “estrés y ansiedad del profesorado”, “el burnout docente”, “la salud mental del profesorado”, “el retraimiento”, etc. Todos estos términos hacen referencia a aspectos que se han venido estudiando e investigando sobre la satisfacción e insatisfacción de los docentes, que cuentan con cierta experiencia en la educación.

Esto nos obligó a deslindar el término de satisfacción de otros como estrés y burnout, que pasaron a ser objeto, al mismo tiempo, de la investigación y realizamos la aproximación a la satisfacción en el trabajo reconociendo, al igual que Weinert (1985) que son varias las razones que nos llevan a preguntarnos entre otros aspectos: a) la posible relación directa entre la productividad y la satisfacción del trabajo; b) posibilidad y demostración de la relación negativa entre la satisfacción y las pérdidas horarias; c) relación posible entre satisfacción y clima organizativo; d) creciente sensibilidad de la dirección de la organización sobre la importancia de las actitudes y de los sentimientos de los colaboradores en relación con el trabajo, el estilo de dirección, los superiores y toda la organización; e) importancia creciente de la información sobre las actitudes, las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores en relación con el trabajo del personal y f) ponderación creciente de la calidad de vida en el trabajo como parte de la calidad de vida.

Ahora bien, también hemos querido, en nuestra investigación, diferenciar la “satisfacción en el puesto y la tarea” de la satisfacción general por el trabajo o “satisfacción laboral”

Respecto a la satisfacción en el puesto y tarea, hemos encontrado que, para los profesores, el trabajo bien realizado y las tareas que lo conforman les proporciona cierta recompensa y satisfacción (90%), más aún cuando manifiestan que ponen el mayor esfuerzo en su ejecución (70%) y eso se traslada también al interés que dicen tener por lo que sucede en el centro (85%) y que por tanto dicho interés no viene definido sólo por el sueldo que se recibe.

Y respecto a la satisfacción con el trabajo en general, mencionar que, no se considera que el trabajo sea desagradable (85%) pero no por ello se puede decir que se disfrute más con él que con el tiempo libre. Dicen “no aburrirse” (85%) porque entre otras cosas, “no hay tiempo”. Tampoco les desagrada lo que hacen en el trabajo (85%) y puede ser hasta “interesante” (85%) por lo que no podemos decir, y así lo indican los resultados, que no están desilusionados por haberlo elegido.

Ya se mencionó que para los profesores, el trabajo bien realizado y las tareas que lo conforman les proporciona cierta recompensa y satisfacción (90%), más aún cuando manifiestan que ponen el mayor esfuerzo en su ejecución (70%) y eso se traslada también al interés que dicen tener por lo que sucede en el centro (85%) y que por tanto dicho interés no viene definido sólo por el sueldo que se recibe.

Del mismo modo, cerca del 75% del profesorado encuestado manifestó que, a menudo tienen que hacer frente a nuevos problemas en relación a las tareas que realizan. En cualquier caso consideran que cuentan con el entrenamiento y habilidades suficientes como para hacerlo bien (70% aproximadamente). Dicen “no aburrirse” (85%) porque entre otras cosas, “no hay tiempo”. Tampoco les desagrada lo que hacen en el trabajo (85%) y puede ser hasta “interesante” (85%) por lo que no podemos decir, y así lo indican los resultados, que no están desilusionados por haberlo elegido.

Vimos que para cerca del 90% el trabajo tiene sentido, pero han de utilizar todas las destrezas y habilidades posibles, tal y como lo manifiesta cerca del 90%, se sienten responsables (95%) del trabajo que realizan y la mayor parte del tiempo saben lo que tienen que hacer (90%). El nivel de autonomía que manifiestan tener en el puesto es moderado/alto (85%) pero al mismo tiempo requiere coordinación y reuniones con otras personas (65%). Dicen conocer si están realizando bien su trabajo (85%) y tienen control sobre el ritmo del trabajo a desarrollar (70%).

Para cerca del 90% del profesorado existe seguridad en permanecer en la profesión en el plazo de aquí a un año e igual proporción están representados los que opinan que permanecerán en el centro en ese plazo. Y aproximadamente el 80% del profesorado dice saber lo que se espera de ellos en su trabajo. Es más, para cerca del 85% las tareas están claramente definidas. También es de destacar la satisfacción que dicen tener respecto al lugar de trabajo.

En otros estudios en el ámbito de la Educación Secundaria Obligatoria hemos encontrado datos que corroboran y también que intentan explicar muchas de las opiniones que hemos encontrado.

A nivel nacional hay estudios que se necesita mencionar para conocer esta realidad. Por ejemplo el estudio realizado por el INCE “*La profesión docente, Diagnóstico del Sistema Educativo- La escuela secundaria obligatoria*” (1997), en el que el profesorado opinaba que:

- Su profesión era muy atractiva (entre “bastante” y “muy” atractiva para el 83%) y que beneficia a la sociedad (92%).
- Los docentes se sienten muy comprometidos con su profesión, que definen como una actividad principalmente altruista, elegida por vocación y orientada hacia la educación humanística y académica de los alumnos.
- Las condiciones laborales constituyen el aspecto menos importante.
- La mayoría de los docentes no ve su trabajo como una actividad transitoria (entre “algo” y “nada” temporal para el 97%).

También la Fundación Encuentro (Informe España-1996) hacía constar entre sus resultados:

- Los docentes siguen considerando que su profesión goza de poco reconocimiento social” (pérdida de prestigio de la profesión).
- También se quejan de la falta de reconocimiento por parte de la administración.

En un estudio de la Federación de Enseñanza de CCOO (1993), se establece entre sus conclusiones:

- Los docentes están bastante satisfechos con sus relaciones con los alumnos (86 %) y con la administración educativa (82%).
- Están menos satisfechos con su relación con los padres (51 %) y compañeros (29%).
- En lo que respecta a la satisfacción con el equipo de dirección, el 71 % afirma estar bastante o muy satisfecho.
- El 67% del profesorado manifestó su descontento con la movilidad profesional (sólo el 8% declaró estar bastante o muy satisfecho).

- El 85,5% de los docentes cree que su profesión no goza del reconocimiento social adecuado.

Cuando se les preguntó si pensaban que carecían de reconocimiento social, respondieron que el público en general piensa que es fácil llegar a ser docente (55,8%), que la enseñanza no resuelve los problemas sociales (53,8%), y que no es una profesión bien pagada (46%).

En general los docentes no tienen previsto abandonar la profesión (80,6%). Uno de cada 10 estaba indeciso y sólo el 6,8% tenía previsto abandonar la profesión).

En un estudio realizado por González Blasco y González-Anleo (1993) consideramos interesante:

- El 70 % del profesorado declara estar satisfecho con su trabajo.
- Los docentes están más satisfechos con los aspectos asociados al ambiente del centro educativo (relación con los compañeros (87,7%), modo en que el director pone en práctica su autoridad (78,1%), salvo en el caso de la colaboración con los padres, que consideran menos satisfactoria (47,2%).
- Los docentes están bastante satisfechos con las características de su trabajo, especialmente con la libertad pedagógica (89%).

La principal fuente de insatisfacción son las condiciones laborales:

- El 43,2% del profesorado piensa que su salario es suficiente y el 35,5% opina que tiene buenas perspectivas de ascenso.
- No obstante, los docentes están satisfechos con el horario (75,1%) y la estabilidad y seguridad que les ofrece su puesto (73,1%).
- El 86% del profesorado piensa que su profesión debería tener más prestigio social del que actualmente goza.
- Los docentes piensan que la medicina (81,8%) y la abogacía (78,4%) tienen mayor prestigio social.

En el estudio conocido y "referente" de Zubieta Irún, J.C. y Susinos Rada, T. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE) de 1992 y que también recogía resultados de la década de los 80, se recogía que:

- Los docentes están fundamentalmente satisfechos con la materia que imparten (3,82 en una escala del 1 al 5), la relación con los compañeros (3,77) y con los alumnos (3,71).
- Sin embargo, están menos contentos con el interés de los alumnos (2,26), el salario (2,48) y el prestigio social de su profesión (2,52).
- El 43,3% de la sociedad piensa que la mayoría de los docentes están contentos con su profesión.

En otros países, por ejemplo, en Francia; Mangez, Delvaux, Dumont y Dourte (1999) encontraron que:

- El profesorado opina que debe asumir nuevos roles sin contar, muchas veces, con una preparación adecuada.
- Las relaciones entre compañeros se consideran satisfactorias en general: el 84% del profesorado ve a sus compañeros como una fuente de “recursos” y el 35 % como “obstáculos”.
- Los principales actores que mantienen una importante interacción con el profesorado son, en primer lugar, los compañeros (citados por 90%), a continuación los alumnos (60%) y en último lugar, los responsables del desarrollo curricular, la dirección y los formadores de docentes.

En Holanda, Aelterman, Verhoeven, Engels, et al. (2002) concluyeron que se valora menos a los docentes de educación secundaria que a los de educación primaria o infantil. Incluso se puede constatar que la valoración del profesorado disminuye a medida que aumenta el nivel educativo en el que trabaja:

- El 38 % de los encuestados aprecia al profesorado de educación infantil en general (y el 57 % a la mayoría de sus docentes)
- El 20 % valora al profesorado de educación primaria en general (y el 72 % a la mayoría de sus docentes)
- El 16 % aprecia al profesorado de educación secundaria en su conjunto (el 67,5 % a la mayoría de sus docentes)
- El 15,37 % tan sólo a unos pocos y el 1,18 % no aprecia a ningún docente de educación secundaria). Los docentes más valorados en educación secundaria son los que trabajan en las ramas técnicas y profesionales.

También en Holanda, en un estudio realizado entre los años 2000 y 2002 por la Universidad de Gante, la Universidad Católica de Lovaina, la

Universidad de Bruselas (VUB) y la Universidad de Amberes y encargado por el ministerio de educación de ese país se manifiesta que:

- Respecto a la percepción de las tareas desempeñadas por los docentes, tres cuartas partes de los encuestados consideran que las responsabilidades educativas de los docentes han cobrado mayor importancia, en primer lugar, porque los padres ya no pueden dedicar tiempo a sus hijos y, en segundo lugar, porque la vida en la sociedad es cada vez más compleja.
- La mitad de los encuestados opina que los docentes deberían desempeñar un papel importante a la hora de compensar las carencias educativas de la sociedad.

En Dinamarca se han realizado varios estudios que se han centrado en las condiciones laborales de los docentes. Veamos:

En un estudio dirigido por el Departamento danés de condiciones laborales (2002), se encontró que:

- Los docentes conceden gran importancia a la interacción con los alumnos, a la libertad profesional para elegir los métodos didácticos y a la colaboración con sus compañeros.
- Consideran que disponen de muy poco tiempo. En particular, opinan que la distribución del horario laboral estipulado para desempeñar las diferentes tareas es muy poco flexible y, por tanto, limita la libertad profesional de los docentes para elaborar sus propias actividades.
- La eficacia y planificación de las reuniones podría mejorarse. Los factores que provocan mayor estrés son los salarios, la falta de prestigio y las reuniones superfluas y mal organizadas.

Para Kreiner y Mehlbye (1997), en un estudio danés, el grado de satisfacción del profesorado ha aumentado en los últimos 20 años.

- En 1997 tan sólo algo más de la mitad del profesorado estaba completamente satisfecha con su trabajo.
- Alrededor de un tercio de los docentes opinaba que su centro educativo estaba profesionalmente estancado.
- Algo más de la mitad de los docentes percibían el centro educativo como un lugar de trabajo estresante.
- El número de docentes que no se sentía adecuadamente preparado para impartir todas sus materias era algo superior a dos quintas partes.

- Por lo general, el personal docente estaba relativamente satisfecho con su influencia en el centro educativo.
- Una cuarta parte de los trabajadores de los centros educativos ha buscado otros trabajos estando en su actual colegio.
- La mayoría declaró que su deseo de marcharse respondía a la necesidad de enfrentarse a nuevos retos.

Para Due y Steen (1990) el profesorado está bastante satisfecho con su trabajo y considera que el aspecto más positivo es la independencia y “autonomía” que tiene en su trabajo.

Jacobsen (1996) encontró que la mayoría de los docentes declaran encontrarse razonablemente contentos y satisfechos. Cuando se les pregunta por el futuro, sus principales preocupaciones son la falta de reconocimiento social de su profesión, los bajos salarios, las condiciones laborales y el aumento de las responsabilidades.

El profesorado considera que las destrezas fundamentales en su trabajo son: destrezas pedagógicas (40%), habilidades sociales (40%), dominio de la materia que debe impartir (10%) y facilidad de organización de eventos (10%).

En Italia, Cavalli (2000) manifiesta entre sus resultados que cuando se les pregunta por su percepción de la profesión, los docentes declaran que ésta cumple ante todo una función social (48% en 1990, 46 % en 1999).

- También declaran sentir que desempeñan una función de empleados (57% en 1990, 52% en 1999).
- No obstante, creen que su papel en la sociedad volverá a cobrar mayor importancia en los próximos 10 años (50% en 1990, 43% en 1999) y que se les verá como profesionales (32% en 1990, 36% en 1999).
- El porcentaje de docentes “motivados pero decepcionados” ha ascendido bruscamente (15% en 1990, 23% en 1999), al igual que el porcentaje de docentes que declaran estar “constantemente motivados” (43% en 1990, 48% en 1999).
- Sin embargo, el porcentaje de profesores “no motivados, pero tampoco resignados” ha descendido (24% en 1990, 11% en 1999).

Cuando se les pregunta por el grado de compromiso y por su opinión de la profesión, muchos de los docentes que declararan ser más pesimistas sobre el actual y el futuro prestigio de la profesión, afirman que

nunca se habían sentido especialmente comprometidos e incluso que su compromiso había disminuido con el tiempo.

- Casi dos terceras partes de los docentes encuestados declaran no sentirse apreciados por la sociedad.
- El 72% del profesorado de educación secundaria opina que la profesión ha perdido prestigio social y el 45% declara que esta tendencia continuará en el futuro.

En Finlandia, Kiviniemi (2000) dice haber encontrado que los docentes opinan que la valoración social de la enseñanza también ha cambiado en términos generales, como se puede observar en la actitud de los padres frente a los profesores, por ejemplo.

Santavirta, Aittola, Niskanen, Pasanen, Tuominen y Solovieva (2001), en un informe elaborado sobre el ambiente de trabajo, la satisfacción laboral y el desgaste del profesorado finlandés hacen constar que :

- La mayoría de los docentes (80%) están satisfechos con su trabajo, aunque el porcentaje varía en función del nivel educativo en el que trabajan (el personal docente de educación secundaria está mucho más satisfecho que el que trabaja en los últimos cursos del sistema de estructura única).
- Los docentes afirman estar agotados por el desempeño de “otras” tareas adicionales a la docencia.
- Los docentes declaran que su trabajo no goza de reconocimiento social: el 25% afirma ser incapaz de lograr el reconocimiento de la sociedad, a pesar de todos los esfuerzos que consagra a su trabajo.

En Suecia, la Agencia Nacional para la Educación (2000) realizó un estudio sobre las actitudes frente a los centros de educación obligatoria y educación secundaria superior y los comparó con los resultados con los obtenidos en un estudio realizado en 1997.

- Los docentes están muy satisfechos con la cooperación entre compañeros (79%), pero no tanto con la gestión de los métodos didácticos del centro educativo (25%).
- Afirman estar muy contentos con sus alumnos (95%) y con sus compañeros (90%).
- No obstante, están descontentos con sus condiciones laborales: sólo el 20% está satisfecho con el salario (23% en 1997, 47% en 1993), el 21% con la carga laboral, el 34% con

las posibilidades de desarrollo profesional (el 35% en 1997) y el 10% con las oportunidades para asumir nuevas responsabilidades y con el salario (14% en 1997).

- El 29% del profesorado declara que le gustaría cambiar de profesión, mientras que el 13% querría cambiar de centro educativo.
- El 82% de los docentes está bastante o muy satisfecho con la valoración de su trabajo por parte de los alumnos.

En el Reino Unido, el Consejo General de Enseñantes (General Teaching Council) en su análisis “*Survey of Teachers’ Opinions*” (2003) concluía que:

- Entre las razones que llevaron a los docentes a elegir su profesión se citaron: el trabajo con niños (48%), el gusto por la enseñanza (32%), y la creatividad y estímulo que aporta (25%).
- No obstante, sólo el 21% del profesorado declaró explícitamente que volvería a elegir la misma profesión (el 29% “probablemente”, el 21% “probablemente no” y el 11% “en absoluto”).
- Los docentes se sienten desmotivados debido a la gran carga laboral (56%), a la sensación de sobrecarga de nuevas tareas (39%) y a la percepción de que la enseñanza es una disciplina orientada a los objetivos a alcanzar (35%).
- El 35% del profesorado declaró haberse planeado abandonar la profesión en los próximos cinco años.

Wilkins y Head (2002) encontraron que, los docentes consideran que el trabajo con los alumnos es una de las principales fuentes de satisfacción (y puede llegar a serlo de insatisfacción). No obstante, enumeran la carga de trabajo, el estatus y el salario como los aspectos menos satisfactorios de su profesión.

Sturman (2002) en una investigación sobre la Calidad de Vida Laboral de los enseñantes concluye que “el grado de satisfacción del profesorado es mayor que el de los trabajadores de otras profesiones comparables, pero se quejan de sus salarios y del estrés. A muchos docentes les gustaría tener mayor control sobre su trabajo”.

Por supuesto también necesitábamos adentrarnos en el estudio del posible estrés y burnout de esos profesionales, mencionado tantas veces en la literatura.

Somos conscientes de que, la salud organizacional es una de las facetas propias de la Psicología, y en concreto de la Psicología Organizacional, en cuanto disciplina científica especializada que estudia e interviene sobre las conductas humanas y las conductas de las organizaciones, sobre los problemas humanos en las organizaciones y las complejas relaciones multi-direccionales (organización - grupo social - trabajador - trabajo - familia) cuyas repercusiones tanto a nivel fisiológico como psicológico afectan a la vida profesional, personal, social y familiar de los seres humanos.

Y el estrés laboral es una de las facetas de esa salud organizacional y dentro de él, como un subtipo crónico y circunscrito especialmente al ámbito asistencial aparece el “Síndrome de Quemarse por el Trabajo”, y que han acaparado muchísimas publicaciones. Si, al mismo tiempo, tenemos en cuenta que la mayoría de las personas dedican un tercio de su tiempo diario a la actividad laboral, no sería de extrañar que fuese ésta la portadora de las principales fuentes de presión que desencadenan las respuestas de estrés en las personas.

Sabemos que estudios como el de Feitler y Tolkar (citado en Travers y Cooper, 1997), desvelan que los profesores consideran su profesión “muy estresante” o “extremadamente estresante”. En cualquier caso, consideramos que hay que ser prudentes.

Por ejemplo, si hacemos caso a Hiebert y Farber (1984), ellos sugerían, tras revisar 71 artículos sobre el tema, que no hay demasiado respaldo empírico para afirmar que la docencia sea una profesión especialmente estresante. Yendo más allá, Bentz, Hollister y Edgerton (1971) ya encontraron que sólo uno de cada tres profesores evidenciaba siquiera síntomas emocionales leves o moderados, y que la salud mental global de los docentes era ligeramente superior a la de la población general. No olvidemos que hablamos de (1970-1990).

Es cierto que los estudios de Esteve, Franco y Vera (1995) con profesores en Málaga, hablaban de las causas de baja laboral en la docencia durante una serie de años y encuentran que las enfermedades neuropsiquiátricas fueron la tercera causa de baja, solamente sobrepasadas por las traumatológicas y las de otorrinolaringología.

En cualquier caso a pesar de las diferencias entre estos estudios, se pueden considerar los problemas de salud mental como uno de los principales causantes de bajas en la docencia, cosa que no sucede en otras muchas profesiones. Por ello, se ha de prestar especial atención a

los efectos del estrés en este colectivo profesional, de cara principalmente al diseño de intervenciones preventivas.

Ahora bien, en nuestra investigación hemos encontrado diferencias significativas a nivel de la relación entre estrés debido a la mala gestión del tiempo en los profesores que tienen en su centro entre 40 y 80 miembros.

También se han encontrado diferencias significativas entre estrés debido a la indisciplina y la desmotivación de los alumnos en aquellos que trabajan en centros de entre 61 y 80 profesores. Por tanto, el tamaño (número de profesores) del centro es un factor importante.

En cambio, no hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de estrés y la edad de los profesores salvo en algunas manifestaciones emocionales al igual que ocurre en algunos estudios previos realizados (Seltzer y Numerof, 1988) y (Hock, 1988). Otros estudios presentan evidencias que señalan que los profesores más jóvenes experimentan niveles superiores de estrés (Yagil, 1998) y mayores niveles de cansancio emocional y fatiga (Crane e Iwanicki, 1986; Schawb e Iwanicki, 1982).

Tampoco hemos encontrado diferencias significativas respecto a los factores de estrés y la antigüedad en la administración (profesión). En cambio, Ginkel (1987) y Borg y Falzon (1989) informaban que los docentes más experimentados, que llevaban más de veinte años en la profesión, tenían una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros. Sin embargo, Malik, Mueller y Meinke (1991) no informaban sobre diferencias significativas respecto a esta cuestión.

El tipo de centro en donde se desarrolla la función docente tiene grandes implicaciones en la percepción de estrés por parte del profesorado. Así, en nuestra investigación no hemos encontrado diferencias entre el tipo de centro y tener o no diferentes manifestaciones de estrés. Si diferenciamos estos, por encontrarse en núcleos urbanos, rurales o por ser centros denominados suburbanos, las investigaciones apuntan en la misma dirección: existen mayores índices de estrés y *burnout* en los centros de la periferia que en los dos anteriores (Byrne, 1999; Leithwood, Jantzi y Steinbach, 2001; Valero, 1997).

No hemos encontrado diferencias significativas entre los factores de burnout y el género. Maslach (1982) señaló que las mujeres experimentan mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres; sin embargo, Schwab e Iwanicki (1982) y Gil-Monte y Peiró (1997) encontraron mayor

varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tiene mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes. Maslach y Jackson (1981), encontraron, también, diferencias en un mayor cansancio emocional y menor realización personal en mujeres. Pero, sin lugar a dudas, siguen siendo una mayoría los autores que no encuentra evidencia suficiente de diferencias significativas respecto a la variable género (Byrne, 1999; Schwab e Iwanicki, 1982).

Sí hemos encontrado diferencias significativas entre burnout y el ciclo en que se imparte la docencia, preferentemente en los profesores que imparten en la ESO y el Bachillerato. En líneas generales, parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de *burnout* se incrementan, siendo los profesores de Secundaria los más afectados (Beer y Beer, 1992; Burke y Greenglass, 1989), sobre todo en cuanto a la despersonalización y a la realización personal (Anderson e Iwanicki, 1984). Un estudio detenido de estas investigaciones nos lleva a corroborar que sin lugar a dudas el colectivo más afectado es el de secundaria. En esta línea, diversos autores (Anderson e Iwanicki, 1984; Beer y Beer, 1992) inciden en los problemas de conducta encontrados en jóvenes y adolescentes, planteando el dilema de la educación obligatoria y los límites de edad, el fallo de los sistemas disciplinarios y los alumnos que se enfrentan al profesor de secundaria.

Los estudios y datos encontrados respecto al estado civil y las manifestaciones de burnout son contradictorios. Es cierto que en nuestra investigación no hemos encontrado diferencias significativas entre estado civil y burnout. Ahora bien, para algunos investigadores, los profesores solteros, experimentaban mayor *burnout* que los casados (Golembiewski *et al.*, 1986; Seltzer y Numerof, 1988), mayor cansancio emocional y despersonalización (Maslach, 1982), aunque otros estudios no arrojaron los mismos resultados (Durán, Extremera y Rey, 2001; Schwab, Jackson y Schuler, 1986).

En relación al número de hijos, hemos encontrado diferencias a nivel de cansancio emocional en los profesores que tienen entre 0 y 2 hijos. Para Maslach (1982), el hecho de tener hijos puede funcionar como un factor de protección ante el *burnout* puesto que se relacionaría con la supuesta maduración que acompaña al ser padre, la mayor experiencia en resolver problemas en los que están involucrados niños y el apoyo emocional recibido por parte de la familia. De esta forma, se ha planteado la cuestión de llevarse a casa algunos aspectos relacionados con el trabajo, lo cual ha sido considerado negativo para las relaciones interpersonales del profesor dentro de la familia y, por tanto, una fuente

de estrés. Sin embargo, autores como Cooke y Rousseau (1984) puntualizan que esta situación también puede aportar algo positivo, ya que puede darse una oportunidad para recibir apoyo, consejo o simplemente desahogo, al tener la posibilidad de exponer asuntos del trabajo en el seno familiar.

En nuestra investigación, hemos encontramos que cerca del 85% de profesores ha manifestado en algún momento estrés con malestar general. Del mismo modo cerca del 85% ha manifestado estrés teniendo que ser recetado con medicinas y otros automedicándose (90%). Es de mencionar también que, para cerca del 85% en algún momento ha manifestado estrés sintiendo la respiración entrecortada o tomando alcohol (95%) y con subidas de tensión (85%). Las manifestaciones estomacales de manera continua o perdurable son reconocidas por cerca del 85% y otros dicen manifestarlo durmiendo más de lo habitual (85%). De los factores “generadores” de dichas manifestaciones destacan por mayor varianza explicada, la “frustración”, “falta de reconocimiento” y el “agobio”.

Una vez más, aparecen de nuevo numerosas discrepancias entre diversos autores (Dworkin, 1987; Farber, 1991) respecto a cuáles son las principales consecuencias que afectan a los docentes en su ámbito de trabajo. Respecto a las consecuencias personales, destacan la incapacidad para desconectar del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias (Freudenberger y Richelson, 1980; Golembiewski *et al.*, 1986; Pines *et al.*, 1981) que están relacionados en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de café, tabaco, alcohol y otras drogas (Maslach y Jackson, 1981), destacando en la literatura la proliferación en las cifras de consumo de alcohol entre los profesores (Belcastro, 1982; Chakravorty, 1989; Maslach, 1982).

Hemos encontrado diferencias significativas entre satisfacción y “significado de la tarea”, “impacto de la tarea”, “control del ritmo”, “claridad de rol” y “conocimiento de resultados. Resultados que coinciden (Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991) que realizaron estudios de diversos aspectos propios del trabajo y los correlacionaron con alguna medida de *burnout*, siendo la más utilizada el MBI de Maslach y Jackson (1986). Todos los factores relacionados con la “percepción de la tarea y puesto” están íntimamente relacionados con el cansancio emocional.

El primer cambio en la cultura organizacional que demanda la perspectiva de la gestión escolar lo constituye el liderazgo profesional. Sabemos que los directores efectivos comparten responsabilidades de liderazgo con otros miembros del equipo de funcionarios de alto rango e involucraban de manera más general a los profesores en la toma de decisiones. Bernar Bass (1988), define el liderazgo transformacional como “el comportamiento de ciertos directivos que tienden a convertir a sus profesores en líderes en la actividad educativa”. Se les motiva a través del logro, se despierta la conciencia acerca de la importancia que tienen de los resultados escolares, y les generan altas expectativas. El papel del liderazgo es clave en el logro de objetivos de las organizaciones educativas.

En relación a cómo se experimenta el Estilo de Supervisión es de destacar el hecho de que cerca de un 80% de los encuestados en nuestra investigación opina que “los mantiene informados” y en igual porcentaje aproximativo, comentan que “tiende a ser justo con los demás”. Cerca del 80% opina que cuenta con directores “competentes” y cerca del 90 consideran que “no discrimina en función del género”.

En cualquier caso, el agrupamiento y los factores encontrados en esta escala describen cuatro aspectos. De ellos, los que describen el mayor porcentaje de varianza son el referido a “participativo” (30% de varianza explicada) y el de “competente” (18% de varianza explicada). Hecho que coincide con Zubieta y Susinos (1992) que encontraron que entre las variables ambientales que influyen en el nivel de satisfacción se encontraba el hecho de que un liderazgo más participativo produce una mayor satisfacción laboral.

En esta línea podemos exponer que los líderes entienden y valoran a los profesionales de la organización, los conocen y crean los ambientes propicios para los aprendizajes, promueven la participación y proporcionan el conocimiento, las habilidades y los recursos que se requieren (Bernar Bass, 1988),

Del mismo modo, pensamos, como dice Rivera (2000) que el conocimiento de la cultura organizacional en los centros educativos conducirá hacia una educación de calidad. Calidad que debe estar asociada a la existencia de una cultura participativa, con una mayor colaboración entre los integrantes de un centro, y al mismo tiempo huir del individualismo, que es sin duda uno de los mayores problemas que afrontan los centros educativos y característica importante de la cultura organizativa de las instituciones educativas.

La cultura de una organización es la forma peculiar de vivir, de trabajar, de pensar y de expresarse de sus miembros. La cultura de un grupo o clase es la forma de vida peculiar y distintiva de ese grupo o clase, los significados, valores e ideas encarnados en las instituciones, las relaciones sociales, los sistemas de pensamiento, las tradiciones y las costumbres.

En realidad la cultura de una organización refleja también su historia, a veces dramática, su proceso de acomodación y adaptación respecto a un contexto social cambiante e incluso amenazador o, al menos, percibido como tal; de ahí su importancia adicional y la densidad informativa que tiene para los nuevos miembros de la Comunidad Educativa, así como su valor pedagógico.

Pues bien, es a este conocimiento, al de la cultura del Centro Escolar, al que hemos de prestar mayor atención, pues es la adquisición de ciertos patrones culturales de conducta y de pensamiento o, cuando menos, su comprensión, lo que garantizará el éxito del proceso de integración en el grupo social y su mantenimiento.

Entendemos, que en función del contenido y la forma que adopta una cultura en las organizaciones educativas nos ayudaría a comprender los límites y las posibilidades de desarrollo de los profesores y del cambio educativo.

Por tanto, los cambios en las creencias, valores y actitudes dependen de las modificaciones que se produzcan en las relaciones y asociaciones establecidas entre los profesores (Marchesi y Martín, 1998). Dicho de otro modo, es a través de las formas como los contenidos son elaborados, reproducidos y redefinidos (Hargreaves, 1996).

El carácter simbólico de la cultura es lo que hace de ella una realidad compleja, difícil de caracterizar y describir, sobre todo si son los propios miembros a quienes se pide que lo hagan, pues se trata de un conjunto de presunciones, pensamientos compartidos, significados y valores que forman una especie de telón de fondo de la acción y que los individuos las toman como evidentes, indiscutibles o las dan por sentado. Precisamente, esto hace del análisis y toma de conciencia de la cultura de un Centro por parte de sus profesores uno de los elementos de desarrollo y mejora del Centro más poderosos entre los que podemos concebir en la actualidad.

La cultura, por tanto, desde esta perspectiva psicosocial, tal y como mencionan Brunett (1999) y Hammer (1996), constituye una variable

organizativa representada por los patrones de significados compartidos por sus miembros y que se apoyan en determinadas creencias, valores, normas y rituales de funcionamiento. Pero claro, hablamos de cultura predominante de la organización, sin tener en cuenta, como mencionamos anteriormente, que las organizaciones también se componen de muchas subculturas que son capaces de influir en el comportamiento de sus integrantes.

El interés por conocer la influencia de los componentes culturales es fundamental para comprender un conjunto de variables que inciden en el funcionamiento de la organización y que por tanto afecta a los individuos. La cultura organizacional tiene un valor importantísimo para el desarrollo de la profesión docente, porque determina las actuaciones de los profesores, ya que la cultura profesional establece un lenguaje, una perspectiva, unos valores y unos supuestos que son fundamentales para conocer y comprender esta profesión. De este modo, sólo entendiendo los patrones culturales que dan sentido a esta profesión, es como se podría llevar un cambio.

Entre los resultados más significativos encontrados en nuestra investigación destacar que, la “cultura” más común es la “Afiliativa”, le sigue la “Humanística” y la de “Autorrealización”.

Las organizaciones “Afiliativas” constituyen lugares de trabajo “agradables”, las relaciones son amistosas y el nivel de estrés es bajo. Los directivos se muestran amables con los profesores y les ayudan a dar lo mejor de ellos mismos.

Y siendo coherente con este dato encontramos que cerca del 80% del profesorado considera que “los conflictos se resuelven de manera constructiva” y en igual porcentaje no consideran que se “valore el ganar a costa de los demás”. Respecto a si consideran que se valore en el centro el “saber escuchar a los demás”, el porcentaje aproximado que opina afirmativamente es del 80%. La opinión sobre si se “valora ser el centro de atención”, consideran en un 75% que no se valora las actitudes personalistas ni que se “mantenga una imagen de superioridad” respecto a los demás. Resultados semejantes encontramos en Cooke y Lafferty (1987)

Las organizaciones de “espíritu Humanístico” conceden una enorme importancia a las personas, de tal forma que, el progreso, desarrollo y bienestar personal continuado de sus miembros resulta beneficioso no sólo para éstos, sino también para el conjunto de la organización. Y las organizaciones basadas en la “Autorrealización” dependen de líderes que

promuevan expectativas de maduración, creatividad y satisfacción personal desde un talante democrático.

Los profesores no consideran que se valore el “convertir el trabajo en una competición” (85%), en cambio cerca del 95% considera que se valora mucho “el cooperar entre profesores”. Por último, cerca del 95% considera que se valora en su centro “el relacionarse con los demás de manera cordial y afable”. No se valora el “marcarse objetivos inalcanzables” ni el que se “construya por parte de los profesores, plataformas de poder”.

En nuestra investigación, la escala de burnout tiene correlaciones significativas con la escala de cultura en algunos factores de sus escalas. Menor cansancio emocional y despersonalización en entornos de cultura humanística, afiliativa, de éxito y autorrealización.

Si aceptamos que la cultura representa un conjunto de patrones de significados compartidos por sus miembros, el clima se refiere a las actitudes subyacentes, a los valores, a las normas y a los sentimientos que se tienen dentro de esa organización. Pero esta respuesta afectiva surge generalmente de la estructura organizacional y de las necesidades y capacidades del individuo.

Para González Tirados, citado por Sáenz y otros (1993) el concepto de satisfacción aparece ligado al clima de una organización, entendido como 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 (Brief y McCormick, 1989).

En cualquier caso no existe un consenso generalizado sobre las relaciones entre el clima y la satisfacción en los resultados de la investigación. Friedlander y Margulies (1969) no encuentra esa relación tan estrecha, el clima es un determinante de la satisfacción individual. En cambio Hellriegel y Slocum (1974) encuentran fuertes correlaciones. También encuentran correlaciones significativas Lyon y Ivancevich (1974), Muchinsky (1977) y Payne y Pheysey (1971)

La conclusión de este análisis es que puede haber efectos interactivos entre este conjunto de variables. Es prematuro afirmar si la satisfacción afecta al clima o éste a la satisfacción, si bien en Hand et al

(1973) y Taylor y Bowers (1972) parece que la dirección de la causalidad es mayor del clima a la satisfacción.

Mediante la percepción del clima de trabajo los profesores interpretan la realidad organizacional que les rodea. De este modo, la forma en que los individuos interpretan el ambiente es mucho más importante, en la determinación de los comportamientos, que la realidad objetiva.

El clima organizacional representa, de alguna manera, un concepto global que integra todos los componentes organizacionales que se agrupan en los procesos y estructura (Peiró, 1997).

Otra dimensión relevante del clima organizacional en función de la influencia de ese estrés laboral es la existencia o no de un apoyo social y de buenas relaciones interpersonales, porque pueden jugar un papel amortiguador de los efectos negativos del estrés laboral sobre la salud y el bienestar psicológico (Peiró y Salvador, 1993).

La falta de apoyo social percibido también desde la dirección puede empeorar los sentimientos de tensión emocional y la salud de los sujetos, independientemente de que cambien o no los niveles de estrés (Pritchard y Karasick, 1973).

Tanto el apoyo técnico como el apoyo emocional ofrecido por los compañeros y la dirección disminuye los sentimientos de afectación o tensión que pueden generar estrés o burnout. Como dice Ouchi (1980), un líder que proporciona ayuda y apoyo, da autonomía y responsabilidad, permite la implicación de los subordinados, creará un proceso de co-implicación que genera un sistema de intercambio de energía favorecedor de un clima abierto, flexible, de apoyo y compromiso, de aceptación y comprensión para la obtención de metas.

En nuestra investigación, en lo que respecta a la evaluación del clima organizacional destacar que, el factor de clima “expectativas hacia el logro” (3,95) es el más destacado, le sigue “normas de convivencia” (3,79) y “liderazgo del Equipo Directivo” (3,78). Y también se ha encontrado correlaciones significativas entre la escala de burnout y el clima organizacional en casi todos sus factores. En líneas generales, menor cansancio emocional y despersonalización en climas y ambientes adecuados de trabajo y relaciones.

-4-

CONCLUSIONES

4.- CONCLUSIONES

El concepto de Calidad de Vida Laboral (CVL) abarca todas aquellas condiciones relacionadas con el trabajo, como son el clima laboral, las posibilidades de la carrera profesional, las relaciones humanas, etc., que pueden ser relevantes para la satisfacción, la motivación y el rendimiento laboral. En definitiva se trata de reconciliar los aspectos del trabajo que tienen que ver con experiencias humanas y con los objetivos organizacionales

Por eso, queremos señalar, y así lo hemos intentado en este trabajo, una cuestión que consideramos esencial y sobre la cual poco se habla al tiempo de definir los elementos sustantivos para el desarrollo de la calidad social de la educación pública, nos referimos a las condiciones de trabajo de los educadores como “clientes” internos de las organizaciones educativas.

No suele existir (o no existe) consideración por el impacto que sus condiciones de trabajo, generan en el proceso educativo, salvo por las “voces” sindicales que advierten de dicha situación y algunos informes que así lo manifiestan. En el mejor de los casos se plantea alguna preocupación por la formación inicial o permanente, pero nunca sobre las condiciones en que efectivamente se ejerce la tarea de enseñar.

Sus condiciones de trabajo, sus salarios, sus posibilidades de actualización, su estabilidad, su salud, así como la cantidad de horas de trabajo o el número de alumnos atendidos, sólo son considerados como demandas de interés corporativo o gremial y que se consideran de escasa repercusión en la calidad del sistema. Pero, la actual investigación pedagógica y científica ha demostrado la íntima e intrínseca relación existente entre las condiciones de trabajo y los resultados del proceso educativo.

Por tanto, deseamos advertir sobre la necesaria consideración que exige el tema, no sólo como una cuestión de humanidad, de justicia o de mejora de las condiciones de vida laboral con las que se enfrentan dichos profesionales de la docencia (en nuestro caso, el profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria), sino como verdadero condicionante de la calidad en una educación pública para todos.

Este es el marco en el que se sitúa nuestra investigación que, en un contexto de investigación-acción tiene como objetivo acometer desde el factor humano un modelo de evaluación organizacional de los centros educativos, prestando una especial atención a las condiciones en las que se desarrolla la labor del docente y las variables de calidad de vida laboral que relacionan con una satisfacción en el trabajo por parte del propio profesorado, como medio que posibilite conocer y elevar la eficacia y calidad de la tarea desarrollada en dichos centros.

En los últimos cincuenta años, la aceleración de diversos cambios sociales, políticos y económicos han configurado un panorama social tan distinto, que apenas si encontramos en nuestro sistema de enseñanza elementos que, en este tiempo, no hayan sido modificados sustancialmente. Esta dinámica de cambio social nos obliga a pensar en la educación y en nuestro sistema educativo desde una perspectiva distinta; y así, en todos los países europeos se han diseñado nuevas reformas para la enseñanza: transformadas profundamente nuestra sociedad y nuestros sistemas escolares, se pretende remodelar nuestros sistemas de enseñanza para hacer factible, en la nueva situación, una enseñanza de calidad.

Ahora bien, las reformas de la educación, se plantean en un momento de desencanto, en el que, paradójicamente, la sociedad parece que ha dejado de creer en la educación como promesa de un futuro mejor, y los profesores enfrentan su profesión con unas actitudes de abstencionismo y dimisionismo que han ido creciendo paralelas al deterioro de su imagen social. Muchos de ellos contemplan las reformas con escepticismo.

Sin embargo, las actitudes de los profesores y de la sociedad son básicas para hacer realidad las reformas que se proyectan. En la actitud de los profesores hacia las reformas y en el apoyo de la sociedad están las claves de futuro para construir una educación de calidad. Por tanto, el sentido y los problemas actuales de la función docente no pueden valorarse con exactitud más que situándolos en el proceso de cambio registrado en el sistema educativo durante los últimos años.

Partimos desde un enfoque que defiende una perspectiva multidimensional, entendiendo que en el estudio de la función docente es imposible separar los componentes cognitivos, afectivos y situacionales, inherentes a la conducta del enseñante. Modelo que pone atención, no tanto en la eficacia docente sino en las cuestiones relacionadas con la vivencia subjetiva del profesor, descubriendo las fuentes de tensión que surgen en la interacción educativa, y sus consecuencias en la calidad de su trabajo.

El "modelo personal" ha ido ganando aceptación en los últimos tiempos, defendiendo la existencia de diferentes modelos de intervención pedagógica para diferentes situaciones educativas, debido a que no existe un modelo único y universal de resolver los problemas profesionales. Desde este modelo no se pretende formar a los profesionales de la docencia para que respondan de modo uniforme y mecánico a las exigencias laborales, sino para que, ante las dificultades, cada personalidad produzca lo mejor de sí misma, apelando a su crítica racional y creatividad ante las divergencias de los problemas prácticos, alejados de la teoría.

Por tanto, es necesario adentrarse en el análisis y el conocimiento de los problemas y dificultades con los que tropieza en la práctica real de la enseñanza, estudiando la forma en que le afectan como persona y a la calidad del trabajo que desarrolla.

El ejercicio profesional de la docencia no está exento -como cualquier otra profesión- de riesgos y sinsabores. En cada momento histórico se da la existencia de unas fuentes de tensión, cuya presencia es prácticamente permanente, y a las cuales el profesor debe hacer frente de forma coherente. Si llega a conocerlas, admitirlas y superarlas, la profesión puede llegar a ser una fuente de satisfacción personal.

Tal y como se plantea, no es nuestra intención dar una visión problemática de la educación, sino de analizar sus problemas, en la convicción de que, lejos de ocultarlos o negarlos, la mejor forma de ayudar a superarlos es conocerlos y afrontarlos. Por ello, podemos afirmar que, si aumentamos la calidad en la formación del profesorado, pero mantenemos invariantes los condicionamientos individuales y sociales existentes en el marco en el que han de ejercer la docencia, no vamos a conseguir un sistema educativo de mayor calidad, sino un más alto nivel de desilusión en los profesores.

Sabemos, por otro lado, que cuando el equipo de docentes, encabezados por su director, se da a la tarea de modificar el sistema y de mejorar los procesos para alcanzar mejores resultados atendiendo a las necesidades de los beneficiarios, estos docentes participantes se desarrollan como personas. Esto es así porque están mejorando la calidad de vida en su trabajo, al que le dedican una parte muy importante de su vida. Llegan a reconocer que la calidad de vida merece ser mejorada en forma constante.

Por eso la filosofía de la calidad ha de estar orientada a las personas y dirigida a sus esfuerzos y a la inversa, la calidad de las personas a de

ser la primera preocupación de la filosofía de la calidad. Pensamos que un sistema en el que se persigue la calidad se ha de preocupar en que las personas desarrollen al máximo sus potencialidades. En ese sentido, para producir mejores sistemas, una sociedad debe preocuparse menos con producir bienes materiales en cantidades crecientes que con producir personas de mejor calidad.

Si se nos permite, lo importante no son las cosas que hace el hombre, sino el hombre que hace las cosas.

Mejorar el entorno laboral de los trabajadores y las experiencias del propio trabajo es lo que ayudó a configurar el movimiento de la Calidad de Vida Laboral (CVL). Pero esa emergencia del movimiento de CVL no evitó la existencia de una pluralidad de significados en torno al núcleo conceptual de la calidad de vida laboral y se dio el desacuerdo en torno al significado de dicho término, por lo difuso y diverso que era.

Esta multidimensionalidad también se manifiesta en que la CVL es el término utilizado para dar cuenta de la forma en que se produce la experiencia laboral tanto en sus condiciones objetivas (seguridad, higiene, salario, etc.) como en sus condiciones subjetivas (la forma en que lo vive el trabajador) y la integración de estos aspectos objetivos y subjetivos es necesaria para lograr un conocimiento no sesgado de la situación real de trabajo que podría derivarse de la consideración de estos aspectos por separado.

Ambas perspectivas difieren en cuanto a los objetivos que persiguen en su propósito por mejorar la calidad de la vida en el trabajo, en los aspectos del entorno de trabajo que constituyen su objeto de estudio, en el foco de análisis en el que centran su interés y en el nivel de generalidad de sus análisis de la vida laboral. En cualquier caso la Calidad del Entorno Laboral influye en la Calidad de Vida Laboral que experimentan los trabajadores, por lo que es necesario atender tanto a los aspectos objetivos como a los subjetivos en la definición de este concepto.

Otra manera de entender la calidad desde la educación es conocer cómo se ha pretendido alcanzarla en cada momento. Si analizamos con cierta perspectiva las grandes metas que se ha propuesto el sistema educativo como ejes de calidad durante los últimos cincuenta años, encontraremos diferentes circunstancias que orientaban las prioridades de actuación. Y en todo ese proceso, o se puede hablar de calidad sin hacer referencia a la evaluación educativa, fundamentalmente por la utilización que se hace de la misma como estrategia básica de diagnóstico.

De la misma manera que la calidad presenta enfoques diferenciados y cronológicamente visibles en el tiempo, en la evaluación educativa se pone de manifiesto lo que se cree más relevante de la educación, lo que se espera de ella y los mecanismos que se consideran más importantes para mejorar el sistema educativo.

En términos generales, la necesidad de proceder a una evaluación objetiva de los sistemas educativos es un fenómeno relativamente reciente. De hecho, corre en paralelo a la consideración de la educación escolar como algo que concierne no sólo al docente y al alumno, sino que tiene importantes implicaciones sobre cuanto acontece fuera del recinto escolar.

Algunos, apoyándose en las conclusiones de la investigación sobre escuelas eficaces, han argumentado que la calidad del sistema educativo depende en buena medida de la calidad de la gestión de los centros escolares y es en este contexto, como en los últimos años, se presenta la *Gestión de la Calidad Total* (GCT) como una estrategia para la mejora de la calidad, y en algunos casos se afirma que es la estrategia por excelencia. Esto se asocia a que, uno de los puntos débiles del sistema educativo español en el sector público lo constituye la gestión de los centros escolares.

Este movimiento empieza a introducirse en el ámbito educativo a raíz de diversas publicaciones. La revista *Educational Leadership* dedicó en 1992 un número completo al tema después de haber publicado algunos artículos sueltos sobre el tema. Por su parte el *Journal of Curriculum Studies*, entre otros, ha publicado en los últimos años diversos trabajos sobre el tema.

En nuestro país, la revista *Organización y Gestión Educativa*, dedicó el tercer número de 1995 monográficamente al tema. Luego aparece el trabajo de López Rupérez (1994), y luego el trabajo de Gento Palacios (1996). Por tanto, puede decirse que en España la GCT se ha introducido a mediados de los noventa por medio de revistas pedagógicas y libros sobre el tema.

Podemos afirmar que en los modelos de GCT subyace una concepción causal de las relaciones entre variables organizativas, por lo que puede afirmarse que responden a una epistemología positivista. Aunque se reconozcan las peculiaridades de las organizaciones escolares, la GCT se ofrece como un modelo de gestión a imagen y semejanza de los modelos científicos de corte positivista. El propio *ciclo*

de Deming se presenta como la aplicación del método científico al mundo de la gestión de las organizaciones.

El Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) llevó a cabo la correspondiente adaptación del Modelo Europeo de Gestión de la Calidad y lo propuso en la publicación mencionada "Modelo Europeo de Gestión de la Calidad" (MEC, 1997).

El tercer criterio de este modelo de refiere al Personal del Centro Educativo y a cómo gestiona, desarrolla y aprovecha el centro educativo la organización, el conocimiento y todo el potencial de las personas que lo componen, tanto en aspectos individuales como de equipos o de la organización en su conjunto; y cómo organiza estas actividades en apoyo de su planificación y estrategia y del eficaz funcionamiento de sus procesos.

Como era de esperar, la implantación del Modelo Europeo llevó consigo algunas resistencias en los centros educativos. Las más importantes a subrayar son:

- las que hacen referencia a supuestos modelos ideológicos que el Modelo vehicula.
- el lenguaje y los modos empresariales que eran difíciles de aceptar.
- la medición para poder comparar y compararse.

Las incomprensiones y resistencias primeras se fueron suavizando en la medida en que se descubría la virtualidad y la eficacia en la vida de los centros de estos planteamientos.

A su vez, los esfuerzos de adaptación del Modelo y el proceso de formación realizado en cada centro, desde el año 1997, han ayudado a superar, en buena medida, esas primeras resistencias.

Se ha podido comprobar que esta herramienta ha hecho aportaciones válidas y ha ayudado a mejorar de manera sistemática en algunos factores importantes de los procesos de los centros educativos.

Ahora bien, la eficacia organizacional suele ser evaluada mediante un número relativamente pequeño de indicadores económicos y financieros, lo que proporciona una visión muy reducida de la realidad organizacional, solo se examinan los resultados aportados por ellos y se obvian los procesos y los aspectos estructurales que contribuyen a su logro y también se suele olvidar el sistema psicosocial, el carácter

humano de la empresa y todas aquellas dimensiones relativas a la calidad de vida organizacional.

Desde la perspectiva de la evaluación psicológica de las organizaciones aparecen contribuciones que pueden corregir y aminorar la precariedad de esta situación. Se aboga por pensar que en la medida que se desarrollen herramientas, instrumentos y procedimientos útiles y adecuados a la realidad aplicada, será mucho más fácil introducir aspectos comportamentales y sociales en los parámetros de control y evaluación organizacional, con ello se podrá, probablemente, atraer con más facilidad la atención hacia la evaluación del sistema psicosocial de dichas organizaciones. En este desarrollo y potenciación de la evaluación psicológica en las organizaciones se observa un creciente esfuerzo por lograr evaluaciones cada vez más comprensivas de la compleja realidad organizacional.

Aquí es donde entraría y se propone nuestro modelo que, tal y como dice el profesor Pérez Quintana (1988:47) *“una de las funciones de un modelo es resumir una realidad compleja y hacerla conceptualmente manejable, estableciendo patrones de relación entre sus elementos”*.

En este modelo partimos de un proceso de "investigación-acción" tal y como lo defendió Kurt Lewin y que habla de las etapas del cambio social. En ellas el proceso consiste en: 1) Insatisfacción con el actual estado de cosas; 2) Identificación de un área problemática; 3) Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción; 4) Formulación de varias hipótesis; 5) Selección de una hipótesis; 6) Ejecución de la acción para comprobar hipótesis; 7) Evaluación de los efectos de la acción; 8) Generalizaciones. (Lewin, 1973). Las fases del método son flexibles ya que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetas a los cambios que el mismo proceso genere.

El sistema de Van de Ven, que es el que nos ha servido de inspiración, propone una evaluación comprensiva de la organización centrada en los cuatro niveles de análisis que a continuación presentamos.

- a) Nivel de los Puestos.
- b) Nivel de las Unidades.
- c) Nivel de toda la Organización.
- d) Nivel de las relaciones entre Unidades

En este sentido Van de Ven, sugiere que la implementación de una técnica de evaluación es un proceso de solución de problemas que parte de las siguientes premisas:

1. El investigador debe identificar a los usuarios del estudio de evaluación (profesores de la ESO)
2. Se deben identificar metas tangibles (la mejora de las condiciones laborales desde una perspectiva de la CVL)
3. Se deben identificar los componentes organizacionales específicos que van a ser evaluados (profesores, departamentos, supervisores, organización)
4. Elegir un conjunto de criterios subjetivos por los usuarios, en orden a juzgar el grado en que las metas se logran como resultado de la evaluación del componente (satisfacción con la tarea, roles, apoyo social, estrés, burnout, etc.)
5. Las decisiones de implementación y procedimientos de medida se deben hacer con criterios científicos.

Es la Educación Secundaria Obligatoria donde nos hemos situado, ya que se ha convertido en uno de los temas más controvertidos del debate educativo actual. Hoy han surgido en los centros educativos modelos de relación más complejos y participativos, así como nuevos tipos de conflictos, tanto entre los propios alumnos como entre éstos y los representantes del sistema y la sociedad, que son los profesores.

Desde todos los ámbitos de estudio y de opinión sobre la educación, desde cualquier perspectiva ideológica, se comparte la idea de que los profesores son esenciales y sin su actuación competente no es posible alcanzar en modo alguno los fines que se asignan a la educación.

La Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO de 2004 ya citada concluye que existe la necesidad de *“reafirmar el papel insustituible de los docentes y formadores, cuya profesionalidad debe reforzarse, en lo que respecta tanto a la elevación de su estatuto social como a su formación inicial y continua”*. Se entiende que los objetivos educativos que se consiguen son, en gran medida, el resultado del buen hacer de los profesores, de su formación y de su entrega al trabajo.

En definitiva, creemos que la sociedad en general reconoce de alguna manera la importancia de la labor de los profesores en todas las etapas educativas y, al mismo tiempo, la dificultad de su tarea. La conjunción de estos dos factores, importancia de la función docente y dificultad de su tarea, deberían reflejarse en una alta consideración del trabajo de los profesores. Sin embargo, estas opiniones contrastan con la sensación generalizada entre los docentes de un escaso reconocimiento

social, de una pobre valoración por parte de la sociedad y de un cierto descuido por parte de las Administraciones educativas. La existencia de esta sensación no contribuye precisamente a mejorar la eficacia de la labor del profesorado.

Muchos sienten, además, que se le exigen tareas que no consideran propias y para las que a veces no se sienten preparados. En definitiva, los efectos de la sensación de escasa valoración social y de la mayor dificultad del trabajo se potencian mutuamente para dar la impresión de un entorno poco estimulante o incluso agresivo.

En todo caso, la mejora del servicio educativo necesita que accedan a los claustros personas bien preparadas y que los recién licenciados con capacidad e iniciativa consideren una buena opción la incorporación a la docencia. Esto es especialmente importante en algunos campos de conocimiento en que la disminución del número de estudiantes universitarios puede poner en peligro la cobertura de las plazas nuevas o la renovación de las existentes. Y es también necesario que ningún buen profesional de la docencia desista, que se mantengan todos dentro del sistema y que sigan aportando su buen hacer para conseguir una mejor formación de sus alumnos y la mejora del sistema educativo

Una reforma con futuro (cualquier reforma) requiere orquestar incentivos que lleven a los profesores a pensar de nuevos modos su trabajo, en conjunción con los objetivos propuestos, comprometiéndolos con el cambio. En este contexto de acusada reconversión del profesorado de Secundaria, unido a un incremento de la “vulnerabilidad” de su trabajo, la reflexión y estudio de las condiciones de la profesión –en momentos de cambio social y educativo– se convierte en inexcusable. Analizar sus causas y ver sus posibilidades de salida para comprometer afectivamente al profesorado con los propósitos de la Educación Secundaria es, creemos, una tarea necesaria e ineludible.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

CAPITULO 1

- ABRAHAM, A. (1987) *El mundo interior de los enseñantes*. Barcelona. Gedisa.
- AMIEL, R. Y MACEKRADJAIAN, G. (1972) Quelques dones épidémiologiques sur la psychosociologie et la psychopathologie du monde enseignant. *Annales Médico-Psychologiques*, 3, Octubre, 321-353.
- AMIEL-LEBIGRE, F. (1980) Psicopatología de la función docente. En Debesse, M. y Mialaret, G. *La función docente*. Oikos-Tau. Barcelona.
- ANDERSON, L. M., C. M. EVERTSON, AND J. BROPHY. (1979). An Experimental Study of Effective Teaching in First-grade Reading Groups. *Elementary School Journal* 79:193-223.
- BORICH, G. Y MADDEN, S. (1977). *Evaluating classroom instruction: A sourcebook of instruments*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- BUNGE, M. (1975). *La Ciencia, su Método y su Filosofía*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- CALDERHEAD, J. (1991). *El desarrollo de la reflexión en la formación del profesorado*. Actas del III Congreso del Pensamiento del Profesor y el Desarrollo Profesional. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad
- CC.OO. SEVILLA MORENO, U. (2000) *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Gabinetes de Estudios y de Salud Laboral: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- CLARK, C. M., Y PETERSON, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed, pp. 255-296). New York: Macmillan.
- COLEMAN, J.S., ET AL. (1966) *Equality of educational opportunity*. Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1995/96) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid. MEC
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1996/97) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid. MEC
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (1997/98) *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid. MEC
- COOPER, C.L. (1986) Job Distress: Recent Research and the Emerging Role of the Clinical Occupational Psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 325-331.

- COOPER, C.L. ET AL (1988) *Occupational Stress Indicator*. NFER.Nelson.
- COX, T. Y MACKAY, C. (1981) A Transactional approach to occupational stress. En E. N. Corlett y J. Richardson (eds.). *Stress, work design and productivity*. Chichester. Wiley & Sons.
- DELCLAUX, I. Y SEOANE, J. (1982) (Dir): *Psicología Cognitiva y Procesamiento de la Información*. Madrid: Pirámide.
- ESTEVE, J.M. (Ed.): (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid. Narcea.
- ESTEVE, J. M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona. Laia..
- ESTEVE, J.M. (1997) *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona. Ariel.
- ESTEVE, J.M. (2000). Los educadores y la sociedad: expectativas mutuas. En SEMINARIO 2002. *Los educadores en la sociedad del siglo XXI*. Consejo Escolar del Estado Madrid.
- ESTEVE, J.M.; FRANCO, M. Y VERA, J.(1995) *Los profesores ante el cambio social*. Antropos, Barcelona
- FARBER, B.A. (1984) Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77 (6), 325-331.
- FEUERSTEIN, R. (1986). *Mediated Learning Experience*. Jerusalén: Hadassah Wizo Canada Research Institute
- FIRTH, H. Y BRITTON, P. (1989) Burnout absence and turnover amongst British nursing staff. *Journal of Occupational Psychology*, 62 (1), 55-59.
- FISCHER, H.J. (1983) A psychoanalytic view of burnout. En B.A. Farber (ed.) *Stress and Burnout in the human services professions*. (40-45). New York. Pergamon Press.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974) Staff-Burnout. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159-165.
- FULLAN, M. (1991) En REYNOLDS, D. y otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. 71 -74. Aula XXI
- FULLAN, M. Y HARGREAVES, A. (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Madrid, Morata.
- GAGNÉ, R. M. (1977). *The conditions of learning*. (4nd ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- GETZELS. J. W., Y JACKSON, P. V. (1963). *The teacher personality and characteristics*. In N. L Press.
- GIL-MONTE, P., PEIRÓ, J.M. Y VALCARCEL, P. (1995) *A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models*. Actas del VII Congreso de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Győr. Hungría.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. M. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid. Síntesis Psicología.
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1983). *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.

- GLASER, R. (1962). Psychology and instructional technology. In R. Glaser (Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- GOODALL, R. Y BROWN, L. (1980) Understanding teacher stress. *Action in teacher Education*, 24, 17-22.
- GROEN, J. J. (1977) Trabajo, estrés y enfermedad. En Varios. *Trabajo y estrés*. Madrid. Karpos.
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- GUBA, E.G. (1985): Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En GIMENO, J. y PÉREZ GOMEZ, A. (ed), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 148 -165). Madrid: Akal.
- HAMILTON, D. (1983), *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid. Narcea.
- HARGREAVES, D. (1997) A Road to the Learning Society. *School Leadership and Management*. Vol. 17, No. 1, pp. 9-21.
- HUBERMAN, M. (1989) Un nuevo modelo para el desarrollo profesional del profesorado. *Revista de Innovación e Investigación Educativa* 4. 43-58
- JACKSON (1968) *La vida en las aulas*. Madrid. Morata
- KAGAN, A. (1977) Estrés, salud y bienestar en la vida industrial moderna. En Varios: *Trabajo y Estrés*. Madrid. Karpos.
- KUHN, T.S (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, 1962, 2nd edition, enlarged, 1970.
- KYRIACOU, C. (1987) Teacher Stress and Burnout: an International Review. *Educational Research*, 29 (2), 146-152.
- KYRIACOU, C. Y SUTCLIFFE, J. (1978) Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- KYRIACOU, C. Y PRATT, J. (1985) Teacher stress and psychoneurotic symptoms. *British Journal of Educational Psychology*. 55, 61-64.
- LAKATOS, I. (1970) Changes in the Problem of Inductive Logic, in *The Problem of Inductive Logic*, ed. Lakatos, North-Holland, Amsterdam, 1968.
- LEITER, M.P. (1990) The impact of family resources, control coping and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43 (11), 1067-1083.
- MAHAN, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the classroom*. London, Harvard University.
- MAHONEY, M. J. (1981) *Behavior modification: Principles, issues, and applications* 2nd edition. Boston: Houghton Mifflin Co..
- MANASSERO, A. (1995) Estrés y Burnout en la enseñanza. En Medina, A. y Villar, L. M (Coords.). *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Editorial Universitas, S. A., 391-422.

- MARCELO, C. (1987). *Pensamientos de los Profesores*. Barcelona: CEAC.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1981) *Maslach Burnout Inventory* (1986, 2ª ed.) Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1997). En Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid. Síntesis Psicología.
- MILLER, R. B. (1962). Analysis and specification of behavior for training. In R. GLASER (Ed.), *Training research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- ORTIZ ORIA, V. (1995) *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca. Amaru.
- PEIRÓ, J.M. (1991) *El Estrés de Enseñar*. Sevilla. Alfar.
- PEIRÓ, J.M. Y PRIETO, F. (EDITORES) (1996) *Tratado de Psicología del Trabajo. Volumen II*. Madrid: Editorial Síntesis.
- PEIRÓ, J. M. (1992) *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid. Eudema
- PÉREZ GÓMEZ, Angel I. (1983): Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica. En: J. GIMENO SACRISTÁN; A. PÉREZ GÓMEZ (1983): *La enseñanza: su teoría y su práctica*.- Madrid: Akal, p. 95-138.
- PETERSON, C. (1992) Learned helplessness and school problems. En F.J. Medway y T.P. Cafferty (Eds.) *School Psychology: A social psychological perspective*. (359-376). Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale. New Jersey.
- PINES, A. (1993) Burnout: An existencial perspective. En W.B. Schaufeli, c. Maslach y T. Marek (eds.) *Profesional burnout: recent developments in theory and research* (33-51). Washington DC. Hemisphere.
- PINES, A. Y ARONSON, E. (1988) *Career Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- PINES, A., ARONSON, E. Y KAFRY, D (1981) *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York. The Free Press.
- ROSENTHAL Y JACOBSON (1968) *Pygmalion in the classroom*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- SELYE, H. (1936) A syndrome produced by diversos nocuos agent. *Nature*, 132, 32.
- SELYE, H. (1956) *The stress of life*. Nueva York. McGraw-Hill
- SELYE, H. (1973) The evolution of stress concept. *American Scientifics*, 61, 692-699.
- SELYE, H. (1975) *Tensión sin angustia*. Madrid. Guadarrama.
- SEVA DIAZ, A. (1986) *Stress, malestar psicológico y disturbios mentales en el docente*. Universidad de Zaragoza.
- TACHE, J. Y SELYE, H. (1977) Integración del estrés en el trabajo individual diario. En Varios. *Trabajo y Estrés*. Madrid. Karpos.

- TASCÓN, C. (1988) La calidad en los centros educativos desde la cooperación y trabajo en equipo del profesorado. *Evaluación e intervención psicoeducativa: Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, nº. 1, pags. 215-226
- TASCÓN, C. (1996) Trabajo en Equipo y Formación del profesorado en los Centros Educativos: Necesidades de Formación para la Participación. En GARCÍA (ed.) *Formación y Participación: Las Organizaciones en el siglo XXI*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. (27-36)
- TASCÓN, C. (1998) Calidad de vida laboral en las instituciones universitarias: sugerencias en torno a la evaluación de la calidad universitaria. *La formación del profesorado: evaluación y calidad*, pags. 817-828
- TASCÓN, C. (1998) La Calidad en los Centros Educativos desde la Cooperación y Trabajo en Equipo del Profesorado. *Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*. 1, 215-226.
- TASCÓN, C. (1998) La Mejora de la Formación Inicial del Profesorado desde el conocimiento de las Prácticas de Enseñanza. *Revista de Evaluación e Intervención Psicoeducativa*. 1, 283-294.
- TASCÓN, C. (2000) Factores organizacionales e interpersonales generadores de estrés en la profesión docente. *Anuario de filosofía, psicología y sociología*, nº 3, pags. 129-148
- TASCÓN, C. (2002) Coordinadores de formación en la detección de necesidades formativas en los centros educativos: Estrategias de trabajo. *Evaluación e intervención psicoeducativa: Revista interuniversitaria de Psicología de la Educación*, nº. 8-9, pags. 129-151
- TASCÓN, C. (2003) *El malestar docente: ámbitos de desarrollo e intervención*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- TASCÓN, C. ET AL (1991) Criterios y/o indicadores de la calidad de la enseñanza: una aproximación empírica. Congreso Internacional de Calidad de la Enseñanza Universitaria. (281-287). Universidad de Cádiz.
- TASCÓN, C. Y VICENTE CABRERA, L. (1998) Necesidades de mejora para la cooperación y el trabajo en equipo del profesorado: formación para la colaboración y la participación. *La formación del profesorado: evaluación y calidad*
- TAYLOR, P.H. (1970): How teachers plan their courses. *National Foundation for Educational the Growth of Knowledge*, I. Lakatos and A. Musgrave, editors, Cambridge, Cambridge University
- TRAVERS, CH. Y COOPER, C. (1987) El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente. Barcelona. Piados Educación
- VERA, J. (1988) *La crisis de la función docente*. Valencia, Promolibro.

- VERA, J. (1988). *El profesor principiante. Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia. Promolibro.
- VILLA, A. (Coord:) (1988) *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid. Narcea
- VILLAR, L.M. (1987). *Evaluación diagnóstica de los procesos mentales de los profesores*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- VILLAR, L.M. (1994). *La formación del profesorado en nuevas tecnologías*. En Memoria de José Manuel López-Arenas. Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación para la Educación. Sevilla. Ediciones Alfar. 370-396
- VONK, J.H. (1983) Problems of the beginning teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6, 2, 133-150.
- WINNE, P.H. Y MARX, R.W. (1982). Student's and Teacher's view of thinking processes for classroom learning. *Elementary School Journal*, 82, pp. 493-518
- WITTROCK, M. (1989). *La Investigación de la Enseñanz: I y III*. Barcelona. Paidós Educador.
- YOUNG, T. (1980) Teacher stress: one school district's approach. *Action in Teacher Education*, 2, 4, 37-40

CAPITULO 2

- AEC (1997) *Guía de autoevaluación según el modelo europeo para pyme*, AEC, Madrid.
- AGUAYO, R. (1993) *El método Deming. Los fundamentos sobre calidad y dirección de empresas que el famoso experto enseñó a los japoneses*, Javier Vergara Editor, Buenos Aires.
- AGULLÓ, E. (1997). Naturaleza psicosocial del trabajo: significado, centralidad, socialización, futuro. En AGULLÓ, E. *Jóvenes, trabajo e identidad*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- AGULLÓ, E. (1998). La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial. *Psicothema*, 10(1), 153-165.
- AGULLÓ, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los otros trabajos, los otros trabajadores. En AGULLÓ, E. Y OVEJERO, A. (Coords.). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- AGULLÓ, E. Y OVEJERO, A. (Coords.) (2001). *Trabajo, individuo y sociedad. Perspectivas psicosociológicas sobre el futuro del trabajo*. Madrid: Pirámide.
- ANDERSON, J. C.; RUNGTUSANATHAM, M. y SCHROEDER, R. G. (1994) A theory of quality management underlying the Deming

- Management Method, *Academy of Management Review*, vol. 19, nº3, 472-509.
- AROSTEGUI, I. (1998) *Evaluación de la calidad de vida en personas adultas con retraso mental en la comunidad autónoma del País Vasco*. Universidad de Deusto.
- ARTHUR ANDERSEN (1995) *Factores humanos de la calidad*, colección La calidad en España, volumen 2, Cinco Días, Madrid.
- ARTHUR ANDERSEN (1995) *Los conceptos básicos de la calidad*, colección. La calidad en España, volumen 1, Cinco Días, Madrid.
- ASOCIACIÓN DE RELACIONES HUMANAS DEL JAPÓN (1992) *Kaizen Teian 1. Desarrollo de sistemas para la mejora continua a través de las propuestas de los empleados*. Tgp Hoshin, Madrid.
- AVOLINO, B. J. y BASS, B. M. (1993) La alianza entre liderazgo y dirección de la calidad total (L+DCT). *Estudios Empresariales*, nº 83, 15-34.
- BALADA, T. J. y RIPOLL, V. M (1996) Evaluación y reducción de costes de la calidad. *Ponencia presentada al II Congreso de la calidad de la Comunidad Valenciana* Noviembre, Valencia, Díaz de Santos, Madrid, 311-332.
- BANY, M. A., Y JOHNSON, L. V. (1965) *La dinámica de los grupos en Educación*. Herder. Barcelona.
- BARNETT, R. ET GAREIS, K. (2000). Reduced-hours employment: The relationship between difficulty of trade-offs and quality of life. *Work and Occupations*, 27(2), 168-187.
- BARNEY, J. (1991) Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management*, vol. 17, nº 1, 99-120.
- BECK, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós Odin.
- BELOHLAV, J. A. (1993) Quality strategy and competitiveness, *California Management Review*, nº 35, 55-67.
- BERNILLÓN, A. y CERUTTI, O. (1989) *Implantar y gestionar la calidad total*, Gestión 2000, Barcelona.
- BERRY, L. L. (1995) *Más allá de la excelencia en el servicio. Un plan para la acción*. Deusto, Bilbao.
- BERRY, T. H. (1992) *Cómo gerenciar la transformación hacia la calidad total*, McGraw-Hill, Santafé de Bogotá.
- BLACKBURN, R. y ROSEN, B. (1993) Total quality and human resources management: lessons learned from Baldrige Award-winning companies, *Academy of Management Executive*, vol. 7, nº 3, 49-66.
- BLANCO, A. (1985). La calidad de vida: supuestos psicosociales. En MORALES, J.F., BLANCO, A., HUICI, C. Y FENÁNDEZ, J.M. *Psicología Social Aplicada*. Bilbao: DDB.
- BOLÍVAR, A. (1.993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 68-72.

- BORDIERI, J. (1988). «Job satisfaction of occupational therapists: Supervisors and managers versus direct service staff». *Occupational Therapy Journal of Research*, 8(3), 155-163.
- BORG, M.G. Y FALZON, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- BORTHWICK-DUFFY, S.A. (1992). Quality of life and quality of care in mental retardation. In L. Rowitz (Ed.), *Mental retardation in the year 2000* (pp.52-66). Berlin: Springer-Verlag.
- BOTELLA, M. Y BLANCH, J.M. (1993). Variables psicosociales implicadas en el reemplazo de mujeres. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- BOUNDS G. L.; YORKS M. ADAM Y RANNEY G. (1994) *Beyond total quality management*. Singapore: McGraw Hill
- BOWEN, D. E. y LAWLER III, E. E. (1992) The empowerment of service workers: what, why, how and when, *Sloan Management Review*, vol. 33, nº 3, 31-39.
- BOWEN, D. E. y LAWLER III, E. E. (1992) Total quality oriented human resources management, *Organizational Dynamics*, vol. 20, nº 4, 29-41.
- BRADFORD, L. P., Y HARVEY, J. B. (1972). Dealing with dysfunctional organization myths. In W. W. BURKE Y H. A. HORNSTEIN (Eds.). *The social technology of organization development* La Jolla, CA: University Associates.
- BRENNER, S.O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, nº 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- BROCKA, B. y BROCKA, M. S. (1992) *Quality management. Implementing the best ideas of the masters*, Irwin, Illinois, New York.
- BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1991) *La formación. Teoría y práctica*, Díaz de Santos, Madrid.
- BURKE, R.J. (1988). Sources of Managerial and Professional Stress in Large Organizations. En COOPER, C.L.; PAYNE, R. (eds.). *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Chichester: John Wiley and Sons, p. 77-114.
- BUZZELL, R. D. y GALE, B. T. (1987) *The PIMS principles. Linking strategy to performance*. The Free Press, New York.
- CADRECHA, J.J. (2001) *Calidad para todos los públicos*. Ed. Arpa
- CAMP, R. C. (1989) *Benchmarking. The search for industry best practices that lead to superior performance*, ASQC Quality Press, Milwaukee, Wisconsin.
- CANALS, J. (1994) *La internacionalización de la empresa. Cómo evaluar la penetración en mercados exteriores*. McGraw-Hill, Madrid.

- CAPEL, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and *burnout* in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- CAPOWSKI, G. (1994) Anatomía de un líder. *Harvard Deusto Business Review*, nº 62, 18-25.
- CASADO, J. M. y ESCRIBANO, M. C. (1993) Equipos de trabajo: uno más uno igual a dos... o más, *Aedipe*, Septiembre, 26-33.
- CASAS, F. (1998) Calidad de vida y participación social de la infancia: entre las nuevas culturas y los medios de comunicación social, en *Infancia: perspectivas psicosociales*. Paidós, Barcelona, pp. 249-274.
- CASAS, F. (1999). Calidad de vida y calidad humana . *Papeles del psicólogo*, 7, pp. 46-54. Revista del Colegio Oficial de Psicólogos.
- CASTILLO, J.J. Y PRIETO, C. (1990). *Condiciones de trabajo: hacia un enfoque renovador de la Sociología del trabajo*. Monografía nº 6. Madrid: CIS.
- CHAKRAVORTY, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. COLE Y S. WALKER (Eds.). *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- CHANDLER, A. D. (1987) *La mano visible. La revolución en la dirección de la empresa norteamericana*. Centro de publicaciones Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid.
- CHIAVENATO, I. (1988) *Administración de Recursos Humanos*. México: McGraw-Hill.
- CHOI, T. Y. (1995) Conceptualizing continuous improvement: implications for organizational change, *Omega*, vol. 23, nº 6, 607-624.
- CIAMPA, D. (1992) *Total quality, a user's guide for implementation*. Addison-Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- CLAVER, E. y GONZÁLEZ, M. R. (1994) Tecnologías de la información para la automatización de oficinas, *Cuadernos*, nº 27, 25-40.
- CLAVER, E., LLOPIS, J.; LLORET, M. y MOLINA, H. (1996) *Manual de administración de empresas*. Editorial Cívitas, Madrid, 3ª edición.
- CLAVER, E.; GASCÓ, J. L. y LLOPIS, J. (1996) *Los recursos humanos en la empresa: un enfoque directivo*. Cívitas, Madrid, 2ª edición.
- CLEMENTE, M. (1992). *Psicología Social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Eudema.
- COBO CASTILLA, J. R.; VICENT MONTEAGUDO, J. V. y JUÁREZ TÁRREGA, A. (1996) Necesidad de los elementos de la norma, *Ponencia presentada al II Congreso de la calidad de la Comunidad Valenciana*, Noviembre, Valencia, Díaz de Santos, Madrid, 101-117.
- COLE, R. E.; BACDAYAN, P. y WHITE, B. J. (1993) Quality, participation, and competitiveness, *California Management Review*, vol. 35, nº 3, 68-81.

- CONCA FLOR, F. J. (1998) *Administración de la producción en las empresas manufactureras alicantinas*. Publicaciones de la Universidad de Alicante, Universidad de Alicante.
- CONCA FLOR, F. J. y MOLINA MANCHÓN, H. (1998) La calidad y el tiempo como factores de competitividad en las empresas alicantinas, *Comunicación presentada a XX-IV Reunión de la AEER*, Octubre, Zaragoza, 1-15.
- COOK, WALL Y WARR (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148.
- COOPER, C.L.; MARSHALL, J. (1978). *Understanding Executive Stress*. Londres: MacMillan.
- COSTA ESTANY, J. M. (1994) Empowerment y gestión de procesos, los elementos clave. La gestión de la calidad total y las personas en Rank Xerox, *Capital Humano*, nº 72, 27-31.
- COX, T.; MACKAY, C.J. (1981) A transactional approach to occupational stress. En CORLETT, J.; RICHARDSON, J. (eds.). *Stress. Productivity and Work Design*. Chichester: John Wiley and Sons.
- CROSBY, P. B (1984) *Quality with out tears*. U.S.A.: McGraw-Hill.
- CROSBY, P. B. (1980) *Quality is Free*. New American Library, New York.
- CROSBY, P. B. (1987) *La calidad no cuesta. El arte de asegurar la calidad*. Compañía Editorial Continental, México.
- CROSBY, P. B. (1994) *Completeness (plenitud). Calidad total para el siglo XXI*. McGraw-Hill, México.
- CROSBY, P.H. (1996) *Los principios absolutos del liderazgo*. Prestice, México.
- DALE, B. G. y LESS, J. (1987) Quality circle: from introduction to integration, *Long Range Planning*, vol. 20, nº 1, 78-83.
- DAVIS, L. Y CHERNS, A. (1975). *The quality of working life*. Nueva York: The Free Press, McMillan Publishers.
- DE FUENTES RUIZ, P. (1996) Los costes de la calidad y la contabilidad, *Partida Doble*, nº 67, 52-56.
- DE HEUS, P. Y DIEKSTRA, R.F.W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and *burnout* symptoms. En R. VANDENBERGHE Y A.M. HUBERMAN (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- DEAL, T. Y KENNEDY, A. (1982) *Corporate Cultures. The Rites and Rituals of Corporate Life*. Harmondsworth:Penguin.
- DEAN J. R.; JAMES W. y BOWEN, D. E. (1994) Management theory and total quality: improving research and practice through theory development, *Academy of Management Review*, vol. 19, nº 3, 392-418.

- DELAMOTTE, Y. Y TAKEZAWA, S. (1984). *Quality of working life in international perspective*. Ginebra: OIT.
- DELGADO, J.M. Y GUTIÉRREZ, J. (Eds.) (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- DEMING, W. E. (1989) *Calidad, productividad y competitividad. La salida de la crisis*. Díaz de Santos, Madrid.
- DEMING, W. E. (1994) The need for change, *Journal for quality and participation*, December, 30-31.
- DEMING, W.E. (1950) *Elementary Principles of the Statistical Control of Quality*. JUSE (Japanese Union of Scientific and Engineers), Tokyo.
- DEMING, W.E. (1986). *Out of the Crisis*. M.I.T. Center for Advanced Engineering Study, Cambridge, MA.
- DENNIS, R.; WILLIAMS, W.; GIANGRECO, M. Y CLONINGER, CH. (1994) Calidad de vida como contexto para la planificación y evaluación de servicios para personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 25, 155, 5-18.
- DERIVERA J. (1992). Emotional Climate: Social structures and emotional dynamics. En K.T. STRONGMAN (ed.): *International Review of Studies on Emotions*, vol. 2, 197-218.
- DÍAZ, D., ISLA, R., HERNÁNDEZ, A., ROLO, G., DÍAZ, L. Y PELÁEZ, F. (1993). Evaluación de incidentes/accidentes en plataformas de aeropuertos: factores contribuyentes. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2003) Edición en CD-ROM, versión 1.0. 22.ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- DIEGO, R., DIEGO, A. Y OLIVAR, S. (2001). Satisfacción laboral de los trabajadores de banca. *Psicothema*, 13(4).
- DOMÍNGUEZ MACHUCA, M. A. y ÁLVAREZ GIL, M. J. (1995) *Dirección de operaciones. Aspectos tácticos y operativos en la producción y los servicios*, McGraw-Hill, Madrid.
- DOUCHY, J. M. (1988) *Hacia el cero defectos en la empresa*. TGP Tecnologías de Gerencia y Producción, Madrid.
- DRUCKER, P. F. (1986) *La innovación y el empresario innovador*. Edhasa, Barcelona.
- DUGAN, G. (1993) Is quality improvement floundering? What the CEO must do to lead the quality revolution, *Journal for Quality and Participation*, July-August, 20-22.
- EDEN, L., EJLERTSSON, G. Y PETERSSON, J. (1999). Quality of life among early retirees. *Experimental Aging Research*, 25(4), 471-475.
- EFQM y EOQ (1999) *Pequeñas y medianas empresas. Documento de solicitud*. EFQM y EOQ, Bruselas.

- EFRATY, D., SIRGY, M. ET CLAIBORNE, C.(1991). The effects of personal alienation on organizational identification: A quality-of-work-life model. *Journal-of-Business-and-Psychology*, 6(1), 57-78.
- EIRMA (1991) Tendencias y condiciones necesarias para la conexión entre I+D y marketing, *Economía industrial*, Noviembre-Diciembre, nº 282, 23-44.
- ELIZUR, D. ET SHYE, S. (1990). Quality of work life and its relation to quality of life. *Applied Psychology: An International Review*, 39(3), 275-291.
- ESCANCIANO GARCÍA-MIRANDA, C. (1997) El aseguramiento de la calidad: la certificación ISO 9000, *Ponencia presentada al XI Congreso Nacional y VII Congreso Hispano-Francés de AEDEM*, Junio, Lérida, 1257-1266.
- ESTELLER BEL, J. (1995) La participación en la mejora de la calidad: un compromiso de la alta dirección, *Ponencia presentada al VI Congreso de la Asociación española para la calidad*, Madrid, Ediciones Gestión 2000, Barcelona, 200-205.
- ESTEVE, J.M. (1994). *El malestar docente* (3ª ed. Rev.). Barcelona: Paidós.
- ETTORRE, B. (1993) Benchmarking: the next generation, *Management Review*, Junio, 11-16.
- FARHEY, L. (1989) Discovering your firm's strongest competitive advantages, en FARHEY, L. (1989): *The strategic planning management reader*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 18-22.
- FAYOL, H. (1961) *Administración industrial y general*. Buenos Aires. Ateneo. (Administration industrielle et générale. París 1916)
- FEIGENBAUM, A. (1987) *Total Quality Control*. New Jersey: Prentice Hall
- FEIGENBAUM, A. (1991) *Total Quality Control*. (3ª Ed). McGraw-Hill, New York.
- FEIGENBAUM, A.V. (1994) *Control total de la calidad*. Compañía Editorial Continental, México.
- FELCE, D. Y PERRY, J. (1995) *Quality of life: It's Definition and Measurement*. Research in Developmental Disabilities, Vol. 16, Nº 1, pp. 51-74.
- FERNÁNDEZ RÍOS, M. (1999). *Diccionario de RRHH. Organización y dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- FERNÁNDEZ RÍOS, M., SÁNCHEZ, J.C. Y RICO, R. (2001). Procesos estratégicos y estructura organizacional: implicaciones para el rendimiento. *Psicothema*, 13(1), 29-39.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. (1993) *Dirección de la producción I. Fundamentos estratégicos*. Civitas, Madrid.

- FERNÁNDEZ, E. y FERNÁNDEZ, Z. (1988) *Manual de dirección estratégica de la tecnología. La producción como ventaja competitiva*. Ariel, Barcelona.
- FERNÁNDEZ, M. Y GIMÉNEZ, L. (1988). Criterios para definir la CVL. En *Libro de Simposios. 1º Congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, pp. 477-484. Madrid: COP.
- FIELDS, M. Y THACKER, J. (1992). Influence of quality of work life on company and union commitment. *Academy of Management Journal*, 35, 439-450.
- FLETCHER, B. (1988) The Epidemiology of Occupational Stress. En COOPER, C.L.; PAYNE, R. *Causes, Coping and Consequences of Stress at Work*. Chichester: John Wiley and Sons, p. 3-52.
- FONTÚRBEL, I. (1995) La calidad total, un sistema de gestión empresarial, *Dirección y Progreso*, nº 140, 41-46.
- FREUDENBERGER, H.J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- FREUDENBERGER, H.J. Y RICHELSON, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.
- FRIEDLANDER F. Y MARGULIS N. (1969) Multiple impacts of organizational climate and individual value system upon job satisfaction. *Personal Psychology*. 22: pp 171- 183.
- FULD, L. M. (1992) Achieving total quality through intelligence, *Long Range Planning*, vol. 25, nº 1, 109-115.
- GALGANO, A. (1993) *Calidad total. Clave estratégica para la competitividad de la empresa*. Díaz de Santos, Madrid.
- GALLEGO, C., GIL, F. Y GARCÍA, M. (1993). Análisis del clima laboral en una organización hospitalaria. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- GARCÍA SANTAMARÍA, A. (1996) Calidad en la gestión de internacionalización de la empresa. *Alta Dirección*, nº 190, 37-40.
- GARMENDIA, J.A. Y PARRA, F. (1993). *Sociología industrial y de los recursos humanos*. Madrid: Taurus Universitaria.
- GARRIDO HERNÁNDEZ, A. (1996) La reducción de costes con un sistema de calidad, *Ponencia presentada al II Congreso de la calidad de la Comunidad Valenciana*, Noviembre, Valencia, Díaz de Santos, Madrid, 119-132.
- GARVIN, D. A. (1987) Competing on the eight dimensions of quality. *Harvard Business Review*, November- December, 101-109.
- GARVIN, D. A. (1993) Building a learning organization, *Harvard Business Review*, July-August, 78-91.
- GEERTZ, C. (1973) *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. London: Fontana Press

- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J. M. (1997) *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de Quemarse*. Madrid. Síntesis Psicología.
- GIORY, J. (1978). La OIT y la calidad de vida de trabajo. Un nuevo programa internacional: el PIACT» *Revista Internacional del Trabajo*, 97(2), 187-197.
- GITLOW, H. S. y HERTZ, P. T. (1984) Los defectos de los productos y la productividad, *Harvard Deusto Business Review*, 4 trim., 99-112.
- GOLDWASSER, C. (1995) Benchmarking: people make the process, *Management Review*, June, 39-43.
- GÓMEZ-MEJÍA, L. R.; BALKIN, D. B. y CARDY, R. L. (1997) *Gestión de recursos humanos*. Prentice Hall, Madrid.
- GOMEZ-MEJIA, L.; BALKIN, D. Y CARDY, R. (1995) *Managing Human Resources*. Englewood Cliffs: Prentice Hall
- GONZÁLEZ MENORCA, M. L. y NAVARRO ELOLA, L. (1993) Mejora de calidad total y productividad total, *Esic Market*, nº 80, 57-60.
- GONZÁLEZ OUBEL, M. (1987) Los círculos de calidad, un proceso de desarrollo de la dirección, *Alta Dirección*, nº 131, 86-90.
- GONZÁLEZ, P., PEIRÓ, J.M. Y BRAVO, M.J. (1996). Calidad de vida laboral. En Peiró, J.M. y Prieto, F. (Eds.). *Tratado de Psicología del Trabajo (Vol. 2): Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- GONZÁLEZ-ROMÁ, V.; PEIRÓ, J. M.; LLORET, S. Y ZORNOZA, A. (1999). The validity of collective climates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 25-40.
- GONZÁLEZ-VADILLO, J. L. (1988) Management y liderazgo, un matrimonio imposible, y en todo caso, no deseable, *XXIII Jornadas de Estudio de la Asociación Española de Dirección de Personal*, Noviembre, Madrid.
- 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.
- GRACIA, F.J., ARCOS, J.L. Y CABALLER, A. (2000). Influencia de la presión temporal en el trabajo en grupo en función del tipo de tarea y del canal de comunicación. *Psicothema*, 12(2), 241-46.
- GRANT, R. M. (1991) The resource-based theory of competitive advantage: implications for strategy formulation, *California Management Review*, vol. 33, nº 3, 114-135.
- GRANT, R. M. (1996) *Dirección estratégica. Conceptos, técnicas y casos*. Cívitas, Madrid.
- GRIMA CINTAS, P. y TORT-MARTORELL LLABRES, J. (1995) *Técnicas para la gestión de la calidad*. Díaz de Santos, Madrid.

- GUPTA, N., JENKINS, G. ET BEEHR, T.A. (1993). The effects of turnover on perceived job quality: Does the grass look greener?. *Group and Organization Management*, 17(4), 431-445.
- HACKMAN, J.R. (1968) Effects of task characteristics on group products. *Journal of Experimental Social Psychology*, 4; 162-187
- HACKMAN, J.R. y OLDFHAM, G.R. (1980) *Work Redesign*. Massachusetts: Addison-Wesley.
- HALL, R. (1992) The strategic analysis of intangible resources, *Strategic Management Journal*, vol. 13, 135-144.
- HALL, R. (1993) A framework linking intangible resources and capabilities to sustainable competitive advantage, *Strategic Management Journal*, vol. 14, 607-618.
- HAMMER, M. y CHAMPY, J. (1994) *Reingeniería de la empresa*. Parramón, Barcelona.
- HARGREAVES, D. (1997). A Road to the Learning Society. *School Leadership and Management*. Vol. 17, No. 1, pp. 9-21.
- HARRINGTON, H. J. (1988) *Cómo incrementar la calidad productividad en su empresa*. McGraw-Hill, México.
- HAYWARD, S. G. y DALE, B. G. (1984) Quality circle failures in UK manufacturing companies-a study. Part II, *Omega*, vol. 12, nº 6, 557-568.
- HENDRICKS, K. B. y SINGHAL, V. R. (1996) Quality awards and the market value of the firm: an empirical investigation, *Management Science*, vol. 42, nº 3, 415-436.
- HERRERA GÓMEZ, J.; MORENO LUZÓN, M. D. y MARTÍNEZ FUENTES, C. (1998) La gestión de la calidad en las empresas españolas. Resultados de un estudio empírico de ámbito europeo, *Revista de Economía y Empresa*, Vol. 12 (2ª época), nº 32, 83-116.
- HESKETT, J. ET. AL. (1994). Putting the service-profit chain to work. *Harvard Business Review*, March-april, pp. 164-174.
- HILL, C. W. L. y JONES, G. R. (1996) *Administración estratégica. Un enfoque integrado*. McGraw-Hill, Santafé de Bogotá.
- HILL, E., MILLER, B., WEINER, S. ET COLIHAN, J. (1998). Influences of the virtual office on aspects of work and work/life balance. *Personnel Psychology*, 51(3), 667-683.
- HOLMES, T. H. Y RAHE, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11. 213-18.
- HONTANGAS, P. Y PEIRÓ, J.M. (1996) Ajuste persona-trabajo. En PEIRO, J.M. Y PRIETO, F. (Dir): *Tratado de Psicología del trabajo. Vol I La actividad laboral en su contexto*. Madrid, Síntesis.
- HOROVITZ, J. (1990) *La calidad de servicio. A la conquista del cliente*. McGraw-Hill, Madrid.
- HOSKING, DM. y MORLEY, J.E. (1991) *A Social Psychology of organizing*. Londres, Harvester- Wheatsheaf.

- HOY, W.R. Y TARTER, J. (1993). A Normative Theory of Participate Decision Making in Schools. *Journal Educational Administration*, 3 (31), 4-19.
- HUBER, G. P. (1991) Organizational learning: the contributing process and the literatures, *Organizational Science*, vol. 2, nº 1, 88-115.
- HUNGER, J. D. y WHEELLEN, T. L. (1996) *Strategic management*. Addison- Wesley Publishing Company, Massachusetts.
- HUNT, V D. (1993) *Managing for quality. Integrating quality and business strategy*. Business One Irwin, Homewood, Illinois.
- HUXTABLE, N. (1995) *Small business total quality*. Chapman & Hall, London.
- IMAI, M. (1989) *Kaizen. La clave de la ventaja competitiva japonesa*. Compañía Editorial Continental, México.
- IMAI, M. (1989) *Kaizen. La clave de la ventaja competitiva japonesa*. Compañía Editorial Continental, México.
- ISHIKAWA, K. (1976) *Guide to Quality Control*. Asian Productivity Organization, Tokyo.
- ISHIKAWA, K. (1990) *¿Qué es el control total de calidad? La modalidad japonesa*. Norma, Barcelona.
- ISHIKAWA, K. (1994) *Introducción al control de calidad*. Díaz de Santos, Madrid.
- IVANCEVICH, J. M.; LORENZI, P. y SKINNER, S. J. (1996) *Gestión. Calidad y competitividad*. Irwin, México.
- JACKOFSKY, E. ET SLOCUM, J. (1988). A longitudinal study of climates. *Journal of Organizational Behavior*, 9(4), 319-334.
- JOYCE, M. E. (1995) *How to lead your business beyond TQM. Making world class performance a reality*. Pitman Publishing, London.
- JURAN, J. M. (1981) Product quality-a perscription for the west. Part II: upper-management leadership and employee relation, *Management Review*, July, 57-61.
- JURAN, J. M. (1990) *La Planificación para la Calidad*. Madrid: Diaz de Santos
- JURAN, J. M. (1991) Strategies for world-class quality, *Quality Progress*, March, 81-85.
- JURAN, J. M. y GRZYNA, F.M. (1995) *Análisis y planeación de la calidad. Del desarrollo del producto al uso*. McGraw-Hill, México.
- JURAN, J.M. (1973) The Taylor system and quality control-I, *Quality Progress*, vol. 6, nº 5, 42.
- JURAN, J.M. (1973) The Taylor system and quality control-II, *Quality Progress*, vol. 6, nº 6, 33.
- JURAN, J.M. (1973) The Taylor system and quality control-III. *Quality Progress*, vol. 6, nº 7, 34 y 48.
- JURAN, J.M. (1990) *Juran y el liderazgo para la calidad. Manual para ejecutivos*. Díaz de Santos, Madrid.

- KAHN, R.L.; WOLFE, D.M.; QUINN, R.P.; SNOEK, J.D.; ROSENTHAL, R.A. (1964) *Organizational Stress: Studies in role conflict and ambiguity*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- KANUNGO, N. (1984) Work alienation and the quality of work life: A cross-cultural perspective. *Indian Psychologist*, 1(1), 61-69.
- KATZ, A. (1993) Knowing which pitfalls to avoid can increase your chances of success. Eight TQM pitfalls, *Journal of Quality and Participation*, July-August, 24-27.
- KATZENBACH, J. R. y SMITH, D. K. (1996) *Sabiduría de los equipos. El desarrollo de la organización de alto rendimiento*. Díaz de Santos, Madrid.
- KEAVNEY, G. Y SINCLAIR, K.E. (1978). Teacher concerns and teacher anxiety: A neglected topic of classroom research. *Review of Educational Research*, 48, 273-290.
- KING, J. R. y TAN, K. H. (1986) Quality circles. *Omega*, vol. 14, nº 4, 307-315.
- KNIGHT-WEGENSTEIN, A.G. (1973). *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich
- KOHENEN, R. Y BARTH, A.R. (1990). Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrerjournal. Grundschulmagazin*, 10, 41-44.
- KORDUPLESKI, R. E.; RUST, R. T. y ZAHORIK, A. J. (1993) Why improving quality doesn't improve quality (or whatever happened to marke ting?), *California Management Review*, vol. 35, nº 3, 82-95.
- KREITNER, R Y KINICKI, A. (1997). *Comportamiento de las organizaciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- KROEBER, A.L. Y KLUCKHOLM C. (1952). *Culture: A critical review of concepts*. New York, Vintage
- KYRIACOU, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- KYRIACOU, C. Y SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- LANGARICA, C. (1995). La comunicación interna como herramienta de management. *Dirección y Progreso*, núm. 140.
- LARREA, P. (1991) El coste de la no calidad, *Boletín de Estudios Económicos*, vol. XLVI, nº 143, 233-249.
- LAWLER III, E. E. (1996) *La ventaja definitiva: creando organizaciones participativas e innovadoras*. Granica, Barcelona.
- LAWLER III, E. E. y MOHRMAN, S. A. (1985) Quality circles after the fad, *Harvard Business Review*, January- February, 65-71.
- LAZARUS, R. S. Y FOLKMAN, S, (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca. Barcelona.

- LAZARUS, R.S. (1966). *Psychological Stress and the Coping Process*. Nueva York: McGraw-Hill.
- LEAL MILLÁN, A. (1997) Gestión de calidad total en empresas españolas: un análisis cultural y de rendimiento, *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, vol. 6, nº 1, 37-56.
- LEE, T.Y. (1998) The development of ISO 9000 certification and the future of quality management: a survey of certification firms in Hong Kong, *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 15, nº 2, 162-177.
- LEITHWOOD, K. (Ed.) (1995) *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Londres: Kluwer.
- LEONARD, F. S. y SASSER, W. E. (1983) Nuevas ideas sobre el concepto de calidad, *Harvard Deusto Business Review*, nº 15, 4-12.
- LLOPIS VAÑÓ, F.; MOLINA AZORÍN, J. F. y TARÍ GUILLÓ, J. J. (1996) Necesidad de un enfoque estratégico para mejorar la competitividad de las pymes: una aproximación desde la teoría de la ventaja competitiva y la importancia de los intangibles, *Comunicación presentada al VI Congreso Nacional de ACEDE*, Septiembre, La Coruña, 734-747.
- LORENZO DELGADO, M. (2001) *Visión actual de liderazgo en el sistema educativo actual*. En: *I Congreso Nacional sobre el liderazgo en el Sistema Educativo Español*. Actas. Universidad de Córdoba.
- LOZANO MOYANO, S (1993) TQM. Una alternativa para salir de la crisis, *Comunicación presentada al III Congreso Nacional ACEDE*, Septiembre, Valencia, 1-19.
- MACCOBY, M. (1984). *The quality of working life*. Lessons from Bolivar.
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARKS, M., MIRVIS, P., HACKETT, E. ET GRADY, J. (1986). Employee participation in a Quality Circle program: Impact on quality of work life, productivity, and absenteeism. *Journal-of-Applied-Psychology*, 71(1), 61-69.
- MARTÍN, A. (1993) La experiencia empresarial española de los grupos de trabajo. *Capital Humano*, nº 57, 14-20.
- MARTÍNEZ GALÁN, A. (1991) Formación para la calidad. *Capital Humano*, nº 36, 41-45.
- MASLACH, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MASLACH, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. En R. VANDENBERGHE Y A.M. HUBERMAN (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.

-
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- MATEO DÍAZ, J. (1991) Los recursos humanos y la calidad total, *Dirección y Progreso*, nº 116, 18-20.
- MEDINA CARRILLO, G. (1995) La importancia de la participación en los programas de calidad, *Alta Dirección*, nº 179, 93-100.
- MIKKELSEN, A., SAKSVIK, P. ET URSIN, H. (1998). «ob stress and organizational learning climate. *International Journal of Stress Management*, 5(4), 197-209.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES. *II Encuesta de Calidad de Vida en el trabajo* (2000). Madrid: Subdirección General de estadísticas laborales y sociales.
- MINTZBERG, H. (1991) *La estructuración de las organizaciones*. Ariel, Barcelona.
- MIROS, B. y DALE, B. G. (1996) An examination of the quality training needs of small companies, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 3, 309- 322.
- MITROFF, I. ET. AL. (1976) On organizational stories: An approach to design an analysis of organizations through myths and stories. *The Management of Organization Design. Holland*, No. 1, 189-207.
- MIZUNO, S. (1989) *La calidad total en la empresa. En el diseño, en la producción, en la comercialización, en los servicios generales*. TGP Tecnologías de Gerencia y Producción, Torrejón de Ardoz.
- MOLINA AZORÍN, J.F. y TARÍ GUILLÓ, J.J. (1977) La calidad como herramienta de mejora de la competitividad: una aproximación desde la teoría de los recursos y capacidades, *Anales de Economía y Administración de Empresas*, nº 5, 115-133.
- MOLINA MANCHÓN, H. (1995) *La innovación tecnológica y sus implicaciones estratégicas empresariales: un enfoque descriptivo*, Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educació i Ciència, Institut de Cultura -Juan Gil-Albert-, Alicante.
- MORENO LUZÓN, M. D. (1993) Training and the implementation of quality programmes by a sample of small and medium-sized firms in Spain, *Internatinal Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 10, nº 3, 6-19.
- MORGAN, G. (1986) *Images of the Organization*: Beverley Hills: Sage
- MORIANA, J.A. Y HERRUZO, J. (2004) Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol.4, nº 3, pp.597-621
- MORRIS, D. S. y HAIGH, R. H. (1996) Empowerment: an endeavour to explain an enigma, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 3, 323-330.

- MUNDUATE, L. (1993). Aportaciones de la perspectiva de la CVL a las relaciones laborales. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.) *Gestión de Recursos Humanos y CVL*. Madrid: Eudema.
- MUNRO-FAURE, L. y MUNRO-FAURE, M. (1994) *La calidad total en acción*. Folio, Barcelona.
- MUÑOZ ADANEZ, A.(1990). *Satisfacción e insatisfacción en el trabajo*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad Complutense de Madrid.
- NADLER, D.A. Y LAWLER, E.E. (1983). Factors influencing the success of labor management quality of work life projects. *Journal of Occupational Behavior*, 1(1), 53-67.
- NAZ PAJARES, R. (1995) Normalización y certificación. Instrumentos para la competitividad, *Dirección y Progreso*, nº 137, 59-61.
- NONAKA, I y JOHANSSON, J. K. (1985) Japanese management: what about the "hard" skills?, *Academy of Management Review*, vol. 10, nº 2, 181-191.
- NORMAN, P., COLLINS, S., CONNER, M. ET MARTIN, R.(1995). Attributions, cognitions, and coping styles: Teleworker s' reactions to work-related problems. *Journal of Applied Social Psychology*, 25(2), 117-128.
- OGAWA, R.T. Y BOSSERT, S.T. (1995) Leadership as an Organizational Quality. *Educational Administration Quarterly*, 31 (2), 224-243.
- ONDRACK, D. Y EVANS, M. (1987). Job enrichment and job satisfaction in greenfield and redesign QWL sites. *Group and Organization Studies*, 12(1), 5-22.
- PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral inédita, Facultad de Psicología, Universidad de La Laguna.
- PAEZ, D.; RUIZ, J.I., GAILLY, O., KORNBLIT, A.L., WIESENFELD, E. Y VIDAL, C.M. (1997). Clima Emocional: Su concepto y medición mediante una investigación transcultural. *Revista de Psicología social*, 12, 1, 79-98
- PALLARÉS, S. Y MARTÍNEZ, M. (1999) ¿Podemos hablar de estrés en el mando intermedio?. *Papers* 58, 95-103.
- PANERA MENDIETA, F. (1995) Innovación y calidad se conjugan con formación, *Capital Humano*, nº 80, 31-34.
- PAQUIN, M. (1993) *El trabajo. Su distribución en las organizaciones. Motivación y rendimiento. Control y productividad*. México: Trillas
- PARASURAMAN, A.; ZEITHAML, V. A. y BERRY, L. L. (1985) A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of marketing*, vol. 49, nº 4, 41-50.
- PARRA, F. (1993). Calidad de vida y sistema de indicadores. En GARMENDIA, J.A. Y PARRA, F. *Sociología industrial y de los recursos humanos*. Madrid: Taurus Universitaria.

- PEIRÓ, J.M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- PEIRÓ, J.M. (1996) Cultura i canvi organitzacional. *Revista d'Etnologia de Catalunya*. 9, 16-27.
- PEIRÓ, J.M. (1996) *Función Directiva en la Administración Pública: Una perspectiva Psicosocial*. Instituto Andaluz de Administración Pública, Sevilla.
- PEIRÓ, J.M. Y PRIETO, F. (Eds.) (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. 1): La actividad laboral en su contexto. Madrid: Síntesis.
- PEIRÓ, J.M. Y PRIETO, F. (Eds.) (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol.2): Aspectos psicosociales del trabajo. Madrid: Síntesis.
- PÉREZ CASTILLO, J. G. (1990) Calidad y alta dirección, *Alta Dirección*, nº 149, 57-64.
- PÉREZ FERNÁNDEZ DE VELASCO, J. A. (1994) *Gestión de la calidad empresarial. Calidad en los servicios y atención al cliente*. Calidad total, Esic, Madrid.
- PETTERSON, I. ET ARNETZ, B. (1998). Psychosocial stressors and well-being in health care workers. The impact of an intervention program. *Social Science and Medicine*, 47(11), 1.763-1.772.
- PETTIGREW, A (1979) On Studying Organizational Cultures. *Administrative Science Quarterly*. Vol. 24, 570-581.
- PINES, A.M, AROSON, E. Y KAFRY, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York: Free Press.
- PLUNKETT, J. J. y DALE, B. G. (1988) Quality costs: a critique of some economic cost of quality models, *International Journal of Production Research*, vol. 26, nº11, 1713-1726.
- PONDY, L. Y MITROFF, I. (1979). Beyond open system models of organization In CUMMINGS, L. Y STAW, B. (eds) *Research in Organizational Behaviour*. Greenwich CT.: JAIP.
- PORTER, M. E. (1987) *Ventaja competitiva*. CECSA, México.
- PORTER, M. E. (1995) *Estrategia competitiva*. CECSA, México.
- POWELL, T. C. (1995) Total Quality Management as competitive advantage: a review and empirical study, *Strategic Management Journal*, vol. 16, 15-37.
- POZA DE LA, J. (1998). Satisfacción, clima y calidad de vida laboral. En RODRÍGUEZ, A. (Coord.) *Introducción a la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- POZA DE LA, J. Y PRIOR, J. (1988). Calidad de vida en el trabajo. Un estudio empírico. En *Libro de Simposios. 1º Congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, pp. 470- 476. Madrid: COP.
- PRADO PRADO, J. C. y GARCÍA LORENZO, A. (1996) Metodología para la implantación de grupos de mejora, *Capital Humano*, nº 94, 50-58.

- PRIETO, C. (Dir. y Coord.) (1994). *Trabajadores y condiciones de trabajo*. Madrid: HOAC.
- PURSGLOVE, A. B. y DALE, B. G. (1995) Developing a quality costing system: key features and outcomes, *Omega*, vol. 23, nº 5, 567-575.
- PURSGLOVE, A. B. y DALE, B. G. (1996) The influence of management information and quality management systems on the development of quality costing, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 4, 421-432.
- QUAZI, H. A. y PADIBJO, S. R. (1998) A journey toward total quality management through ISO 9000 certification - a study on small- and medium-sized enterprises in Singapore, *International Journal of Quality & Reliability Management*, vol. 15, nº 5, 489-508.
- REDDY, J. (1980) Incorporating quality in competitive strategies, *Sloan Management Review*, Spring, 53-60.
- REED, R.; L., LEMAK, D. J. y MONTGOMERY, J. C. (1996) Beyond process: TQM content and firm performance, *Academy of Management Review*, vol. 21, nº 1, 173-202.
- REEVES, C. A. y BEDNAR, D. A. (1994) Defining quality: alternatives and implications, *Academy of Management Review*, vol. 19, nº 3, 419-445.
- Reichers, A. E. Y Schneider, B. (1990). Climate and culture: An evolution of constructs. In B. SCHNEIDER (Ed.), *Organizational climate and culture*. San Francisco: Jossey- Bass.
- REIMEL, S. (1994). Un instrumento para medir la calidad de vida de docentes universitarios venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(2), 191-204.
- REQUENA, F. (2000). Encuesta de CV en el trabajo: posibilidades para el seguimiento de la situación laboral. *Economía y Sociología*, nº 21. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- REQUENA, F. (2000). Satisfacción, bienestar y calidad de vida en el trabajo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, nº 92.
- RICE, R., MCFAR LIN, B., HUNT, R. ET NEAR, J. (1985). Organizational work and the perceived quality of life: Toward a conceptual model. *Academy of Management Review*, 10(2), 296-310.
- RIPOLL, P., MARTÍN, P., PRIETO, F., HONTANGAS, P. Y CABALLER, A. (1993). Transiciones en el rol laboral e innovación de contenidos en el trabajo durante el proceso de socialización laboral. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- ROBBINS, S. (1989). *Organizational behavior: concepts, controversies and applications*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- ROBBINS, S.P. Y COULTER, M. (1996). *Administración*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1991) *La participación y la calidad integral. Conceptos y aplicaciones en empresas españolas*. Deusto, Bilbao.

- RODRÍGUEZ, A. Y DELGADO, A. (1999). El método y las técnicas en Psicología del trabajo y de las organizaciones. En RODRÍGUEZ, A. (Coord.) *Introducción a la Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- RODRÍGUEZ, J. M. (1993) Los equipos de progreso, vía para la participación del personal y para la mejora de los procesos operativos, *Comunicación presentada al IV Congreso Nacional de ACEDE*, Septiembre, Barcelona, 1-4.
- RODRÍGUEZ, M. A. (1993) Desarrollando un plan de comunicación para la calidad, *Capital Humano*, nº 57, 10-13.
- ROMANO, C. (1994): «Report Card on TQM», *Management Review*, vol. 83, nº 1, January 94, 22-25
- SÁENZ, M. T. (1991) Los gurús de la calidad: ¿Qué pueden hacer por su empresa?, *Capital Humano*, nº 32, 35-40.
- SÁENZ, M.T. (1991) Armand V. Feigenbaum: Lo mejor por el precio de venta, *Capital Humano*, nº 36, 49-50.
- SÁENZ, O. Y LORENZO, M. (Eds.) (1993). La satisfacción del profesorado universitario. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada
- SANCHEZ BARRIGA, F. (1993) *Técnicas de administración de recursos humanos*. México: Limusa.
- SÁNCHEZ, E. (2000). Teoría del liderazgo situacional en la administración local: validez del modelo. *Psicothema*, 12(3), pp. 435-439.
- SÁNCHEZ, J.C. (1993). Estudio de los determinantes tradicionales de la estructura y su incidencia en la eficacia. En MUNDUATE, L. Y BARÓN, M. (Comp.). *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: Eudema.
- SANDÍN, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157
- SARABIA ALZAGA, J, M.; LÓPEZ FERNÁNDEZ, M. C. y SERRANO BEDIA, A. M. (1994) Un arma estratégica para los 90: dirección de calidad y para la calidad, *Dirección y Organización*, nº 11, 5-13.
- SAVAGE, B. M. (1996) Managing quality data, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 6, 667-674.
- SCHALOCK, R. (1996) Quality of Life. Application to Persons with Disabilities. Vol. II. M. Snell, & L. Vogtle, *Facilitating Relationships of Children with Mental Retardation in Schools* (Vol. II pp. 43-61).
- SCHALOCK, R.L. (1996). The quality of children's lives. In A.H. Fine y N.M. Fine (Eds.), *Therapeutic recreation for exceptional children. Let me in, I want to play*. Second edition. Illinois: Charles C. Thomas

- SCHEIN, E.H. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.
- SCHEIN, E.H. (1990). Organizational culture. *American Psychologist*, 45 (2), 109-119.
- SCHERKENBACH, W.W. (1992) *La ruta Deming a la calidad y la productividad. Vías y barreras*. Compañía Editorial Continental, México.
- SCHNEIDER, B. y BOWEN, D. E. (1993) Los recursos humanos en la calidad del servicio, *Harvard Deusto Business Review*, nº 5, 68-77.
- SCHONBERGER, R. J. (1993) *La cadena cliente-proveedor en la empresa. La estrategia común hacia el producto*. Parramón, Barcelona.
- SCHONBERGER, R. J. (1994) Human resource management lessons from a decade of total quality management and reengineering, *California Management Review*, vol. 36, nº 4, 109-123.
- SCHROEDER, R. G. (1992) *Administración de operaciones. Toma de decisiones en la función de operaciones*. McGraw-Hill, México.
- SCULLY, J. P (1996) TQM and human nature: getting beyond organizational misconceptions, *Quality Progress*, May, 45-48.
- SEBASTIÁN PÉREZ, M. A.; BARGUEÑO FARIÑAS, V. y NOVO SANJURJO, V. (1994) *Gestión y control de calidad*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.
- SEGURADO, A. Y AGULLÓ, E. (2002) Calidad de vida laboral: hacia un enfoque integrador desde la Psicología Social. *Psicothema*, Vol. 14, nº 4, pp. 828-836
- SELYE, H. (1974). *Stress without distress*. J.B. Lippincot. Filadelfia y N.Y.
- SENLE, A. (1992) *Calidad y liderazgo*. Gestión 2000, Barcelona.
- SENLE, A. Y VILAR, J. (1996) *ISO 9000 en empresas de Servicios*. Gestión 2000, Barcelona.
- SERGIOVANNI, T.J. (1992) *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass.
- SHEWHART, WALTER A. (1931) *Economic Control of Quality of Manufactured Products*, Van Nostrand, New York. (Reimpreso por American Society for Quality Control, 1980, y por Ceepress, The George Washington University, 1986).
- SHIBA, S.; GRAHAM, A. y WHALDEN, D. (1995) TQM: *Desarrollos avanzados*. GP Hoshin, Madrid.
- SITKIN, S. B.; SUTCLIFFE, K. M. y SCHROEDER, R. G. (1994): Distinguishing control from learning in total quality management: a contingency perspective, *Academy of Management Review*, vol. 19, nº 3, 537-564.
- SMIRCICH, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly* 28 (3): 339-58.

- SMITH, A. (2002) *Investigación sobre la naturaleza y causas de la riqueza de las naciones*. Ed. Fondo de Cultura Económica. (Reedición)
- SMITH, G. F. (1996) Identifying quality problems: prospects for improvement, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 5, 535-552.
- SMYLIE, M.A. (Ed.) (1995) Teacher Leadership. Monográfico de *The Elementary School Journal*, 96
- SOLANA ÁLVAREZ, J. M. (1992) Reflexiones sobre calidad total, *Dirección y Organización*, nº 3, 35-40.
- SOLÉ PARELLADA, F. y MIRABET VALLHONESTA, M. (1994) *Cómo confeccionar un plan de formación en una empresa*. La Llar del Llibre, Barcelona.
- SPENCER, B. A. (1994) Models of organization and total quality management: a comparison and critical evaluation, *Academy of Management Review*, vol. 19, nº 3, 446-471.
- STONER, J. A. F. y FREEMAN, R. E. (1994) *Administración*. Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- SUN, B. (1988). *Quality of working life programs: an empirical assessment of desings and outcomes*. UMI Dissertation Services. University of Georgia.
- SUTTLE, J.L. (1977). Improving life at work: problems and prospects. En HACKMAN, J.R. Y SUTTLE, J.L (eds.). *Improving life at work : behavioral science approaches to organizacional change*. Goodyear Publishing Company, Santa Mónica.
- TAGUCHI, G. (1989) *Introduction to quality engineering. Designing quality into Products and Processes*. Asian Productivity organization.
- TAGUCHI, GENICHI; HSIANG, THOMAS C. Y ELSAYED, A. (1989) *Quality Engineering in Production Systems*. McGraw-Hill, New York.
- TAKEUCHI, H. y QUELCH, J. A. (1984) La calidad es algo más que hacer un buen producto, *Harvard Deusto Business Review*, 1 trim., 31-40.
- TAYLOR, B. (1995) The new strategic leadership-driving change, getting results. *Long Range Planning*, vol. 28, nº 5, 71-81.
- TAYLOR, F.W. (1980) *Principios de la administración científica*. Librería - El Ateneo-, Buenos Aires.
- TAYLOR, J. C. (1973). *Concepts and problems in studies of quality of working life*. Manpower Administration, U.S Department of Labor.
- TEMML, CH. (1994). *StreB im Lehrberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien: GÖD
- THIER, M. J. (1993) Principles for creating an empowered organization. Empowerment in daily work, *Journal for Quality and Participation*, March, 12-15.
- TOMASCHEVSKAJA, L.I. (1978). *Influence of the working environment and scope of work on the heart-blood circulation system*. Kiew: Health.

- TRIVERS, C.T. Y COOPER, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- TRICE, H. M., Y BEYER, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- TURCOTTE, P.R. (1985). *Calidad de vida en el trabajo*. Madrid: Trillas.
- UDAONDO DURAN, M. (1992) *Gestión de la calidad*. Díaz de Santos, Madrid.
- UNE-EN-ISO 9000 (1989) *Normas para la gestión de la calidad y el aseguramiento de la calidad. Directrices para su selección y utilización*. Aenor, Madrid.
- VAN HAM, K. J. (1991) El movimiento europeo de gestión de calidad, *Boletín de Estudios Económicos*, vol. XLVI, nº 143, 223-231.
- VELA JIMÉNEZ, M. J.; PÉREZ PÉREZ, M.; ESTEBAN ÁLVAREZ, M.D. y LUIS CARNICER, M. P. (1996) La movilidad de la mano de obra. Una estrategia en la gestión de los recursos humanos, *Comunicación presentada al VI Congreso Nacional de ACEDE*, tomo I, Septiembre, La Coruña, 480-481.
- VERDUGO, M.A., CABALLO, C., PELÁEZ, A. y PRIETO, G. (2000) Calidad de vida en personas ciegas y con deficiencia visual. Universidad de Salamanca/Organización Nacional de Ciegos de España.
- VILLAR, I. (1993) PMC: programas y técnicas para la mejora integral y continua de la gestión empresarial, *Capital Humano*, nº 60, 42-47.
- WALDMAN, D. A. (1993) A theoretical consideration of leadership and total quality management, *Leadership Quarterly*, vol. 4, nº 1, 65-79.
- WALTON, M. (1988) *Cómo administrar con el método Deming*. Norma, Bogotá.
- WALTON, R.E. (1973). *Conciliación de conflictos interpersonales*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- WARR, P. (1987). *Work, Unemployment, and Mental Health*. Oxford: Carendon Press.
- WEBLEY, P. y CARTWRIGHT, J. (1996) The implicit psychology of total quality management, *Total Quality Management*, vol. 7, nº 5, 483-492.
- WEINERT, B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- WHEELWRIGHT, S.C. (1982) La política de las empresas japonesas, *Harvard Deusto Business Review*, 3 trim., 106-114.
- WHITE, R. E. (1986) Generic Business strategies, organizational context and performance: an empirical investigation, *Strategic Management Journal*, vol. 7, 217-231.
- WRIGHT, P.; PRINGLE, C. D. y KROLL, M. J. (1994) *Strategic management: text and cases*. Allyn and Bacon, Boston.

ZEITHAML, V. A., BERRY, L. L. y PARASURAMAN, A. (1993) The nature and determinants of customer expectations of service, *Journal of the Academy of Marketing Science*, vol. 21, nº 1, 1-12.

CAPITULO 3

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. y SANTOS, M. (1994) *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid. ITE
- AUSÍN, A. (1995) *La experiencia de TVA en el campo de la Calidad Total. Calidad Total. Un proceso en marcha*. Patronato de la Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC, Bilbao, pp. 17-30.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos. *Bordón*, 40 (2), pp. 277-292.
- BEEBY, C. E. (1977). The meaning of evaluation, *Current Issues in Education*, nº 4:Evaluation. Department of Education, Wellington, pp. 68-78.
- BERNILLON, A. Y CÉRUTTI, O. (1993) *Implantar y gestionar la Calidad Total*. Gestión 2000, Barcelona.
- BONAVIA, T. Y QUINTANILLA, I. (1994). Participación en el trabajo y calidad de vida laboral. *Revista de psicología social aplicada*, 4 (3), pp. 25-45.
- BORRELL I FELIP, N. (1996). La innovación en educación: concepto, clasificación y experiencias; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 539-570.
- BURDO del, Miguela. (2002) *El fracaso escolar*. Madrid. Acento Editorial.
- CAMPO POSTIGO, A. (1997). El cambio en los Centros Educativos. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 3-8.
- CANTÓN MAYO, I. (1996). La Calidad Total de los Centros Educativos; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikostau, Barcelona, pp. 579-628.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Díada, Sevilla.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- CERI (1994): *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, CERI-OCDE.
- COBO SUERO, J. M. (1995). El reto de la calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308, pp. 353-373.

- COLMENAREJO GÓMEZ, V. (1984). Los Círculos de Calidad japoneses en Occidente. *Alta Dirección*, 20 (115), pp. 129-132.
- COLMENAREJO GÓMEZ, V. (1985). De la teoría X a la Teoría Z. *Alta Dirección*, 21 (121), pp. 51-56.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 111-119
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1988). Calidad de la Educación. *Bordón*, 40 (2), pp. 149-162.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. Y OTROS. (1996). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.
- DEGENHART, R.E., ed. (1990): *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*, The Hague, IEA.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. Y DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1996). La cultura de las organizaciones educativas: base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio; en I. Cantón Mayo, *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 81-121.
- DOHERTY, G. D. (1997). La preocupación por la calidad; en G. D. DOHERTY, *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. La Muralla, Madrid, pp. 21-62.
- ELLIOTT, J. (1983). «Action-research»: normas para la autoevaluación en los colegios; en L. HAYNES (comp), 1989, *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 21-48.
- ELLIOTT, J. (1984) Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en el acción; en L. Haynes (comp), 1989, *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 11-20.
- ESQUIVEL, J.M. (1992). El Sistema Nacional de *Medición del Logro Educativo: Costa Rica. Aspectos Técnicos*. Instituto de Investigación para el Mejoramiento de la Educación Costarricense, Universidad de Costa Rica, Facultad de Educación. Agosto, 1992.
- ESTELLER BEL, J. (1987). Círculos de Calidad y gestión humana. *Salud y trabajo*, 62, pp. 43-46.
- FERNÁNDEZ M., G. Y GUERRERO S., G. (1996). *Espacios de participación en las escuelas: desde la reflexión a la acción*. CIDE, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ OTERO, O. (1974). *La participación en los Centros Educativos*. EUNSA, Pamplona.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. Y VÁZQUEZ ORDÁS, C. (1997). Principios de la Calidad Total. *Esic Market*, 97, pp. 129-149.

- FERRÁNDEZ ARENAZ, A. (2002) *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona. UAB Servicio de publicaciones.)
- FONTAN MONTESINOS, M. T. (1990). El cambio y los Círculos de Calidad. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 36, pp. 13-15.
- FULLAN, M. (1991) *The New Meaning of Educational Change*. London, Cassell
- FULLAN, M. (1993) *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London, Falmer Press.
- FUNDACIÓN VASCA PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD, FVFC. (1997). *Gestión de Calidad Total. Estrategia necesaria para competir*. FVFC, Bilbao.
- GAIRÍN SALLAN, J. (1996a). *La organización escolar. contexto y texto de actuación*. La Muralla, Madrid.
- GAIRÍN SALLAN, J. Y OTROS. (1996b). Grupos de Mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona. *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: "Dirección Participativa y Evaluación de Centros"*, ICE-Universidad de Deusto. Mensajero, Bilbao, pp. 183-202.
- GARAGORRI, X. Y MUNICIO, P. (Coord.). (1997) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Editorial Escuela Española
- GARCÍA HOZ, V. (1979). La calidad de la educación. *Bordón*, 31(228), pp. 165-178.
- GARCÍA HOZ, V. (1981). La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 9-23.
- GARCÍA HOZ, V. (1982). *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Dossat, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. Y MEDINA RUBIO, R. (1987). *Organización y gobierno de Centros Educativos*. Rialp, Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Santillana, Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones Educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla S.A.
- GENTO PALACIOS, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad total*. La Muralla, Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1998). *El perfil de Calidad Total de una Institución Educativa*. XXVI Jornadas de Directivos de Centros Educativos: "Dirección de los Centros Educativos y Calidad de Educación". Documento policopiado, Universidad de Navarra, Pamplona.

- GIMENO, J. (1992) Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, pp. 62-68.
- GONZÁLEZ OUBEL, M. (1987). Los Círculos de Calidad, Un proceso de desarrollo de la dirección. *Alta Dirección*, 23 (131), pp. 86-90.
- GONZÁLEZ ROMA, V. Y OTROS. (1992). Un análisis de la participación en el trabajo y los Círculos de Calidad. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 10 (23), pp. 189-197.
- GORROCHOTEGUI MARTELL, A. (1996). *El liderazgo en los Centros Educativos*. Newbook, Pamplona.
- GRANHEIM, M. y LUNDGREN, U. (1992) La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega, *Revista de Educación*, nº 299, pp. 7-42.
- HAERTEL, E. H. (1990). Achievement Tests. En H. J. WALBERG Y G. D. HAERTEL (eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990.
- HECKSCHER, CH. (1996). El fracaso en la gestión participativa. *Harvard-Deusto Business Review*, 74, pp. 40-46.
- HERREDOR ALONSO, J. (1995). El sistema de relaciones proveedor-cliente (P/C), clave para la consecución de la calidad. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 33-36.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. PPU, Barcelona.
- HORN, R., WOLFF, L. Y VÉLEZ, E. (1991). *Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y la experiencia más reciente*. Programa de estudios regionales, Banco Mundial.
- HOUSE, E.R. (1993) *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, London & New Delhi, SAGE.
- HUSEN, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVA, CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA, I.T.E.-C.E.C.E. (1997a). *Guía de Autoevaluación. Centros Educativos o Formativos no Universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión*. I.T.E.-C.E.C.E., Madrid.
- INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVA, CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA, I.T.E.-C.E.C.E. (1997b). *Programa de implantación de un modelo de calidad para centros educativos o formativos no universitarios*. Documento interno de trabajo.
- ISAACS, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. EUNSA, Pamplona.

- IZQUIERDO IBEAS, F. J. (1992). *Procesos de innovación educativa: percepción por los profesores*. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- KEMMIS, S. (1988) *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KOGAN, M. (1986) *Education Accountability*. London, Hutchinson.
- KORETZ D. (1995). The Quality of information from NAEP: two examples of work done in collaboration with Leigh Burstein. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Fall 1995, Vol, 17, N°3, pp 280-294.
- LANDETA RODRÍGUEZ, J. (1997). Las técnicas de grupo: instrumentos de mejora en las estimaciones y decisiones empresariales. *Esic Market*, 95, pp. 7994.
- LANDSHEERE, G. de (1994) *Le pilotage des systèmes d'éducation*. Bruxelles, de Boeck.
- LEVIONNOIS, M. (1992). *Marketing Interno y Gestión de Recursos Humanos*. Díaz de Santos, Madrid.
- LIKERT, R. (1968). *El factor humano en la empresa: su dirección y valoración*. Deusto, Bilbao.
- LÓPEZ MENA, L. (1986). Sobre las razones de funcionamiento de los Círculos: el programa desde dentro. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 2 (4-5), pp. 114-129.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999) *A la calidad por la evaluación*. Madrid. Editorial Escuela Española
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid. La Muralla S.A.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. La Muralla, Madrid.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981). Los valores individuales y sociales determinantes en la calidad de la educación. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales. *Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica*, pp. 77-88.
- MARTÍN BRIS, M. (1997). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón*, 49(1), pp. 71-86.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, C. (1995). La satisfacción del personal como indicador de calidad en Instituciones educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 20-24.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1986a). Tecnología del análisis de problemas en los Círculos de Calidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 147-156.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1986b). Teoría "Z" y Círculos de Calidad. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 21, pp. 3-6.

- MARTÍNEZ MUT, B. (1993). Mejoras de los programas de participación del personal. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 5, pp. 181-195.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1996). *Participación y clima en el Centro Escolar*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: "Dirección Participativa y Evaluación de Centros", ICE-Universidad de Deusto. Mensajero, Bilbao, pp. 441-448.
- MAUREIRA T., F. (1997). *Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar*. CIDE, Santiago de Chile.
- MEC (1997) *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid. MEC-Argentina
- MEC. (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (Ley 1/1990, de 3 de octubre. "B.O.E." n° 238, de 4 de octubre de 1990)*. Escuela Española (1996), España.
- MEDINA RUBIO, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 181, pp. 475-490.
- MORENO LUZÓN, M. D. y otros. (1995). El trabajo en equipo y la calidad total. *ESIC-MARKET*, 89, pp. 83-97.
- MUNICIO, P. (1995). Calidad Total y reingeniería de procesos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 3-7.
- MUR, R. (1993) Notas sobre la organización desconcentrada de las Administraciones educativas, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 3, pp. 41-62.
- NORTH, K. (1997). Gestión de Calidad Total: estrategia necesaria para competir. *Gestión de Calidad Total: estrategia necesaria para competir*. Patronato de la Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC. Bilbao, pp. 13-22.
- NUTTALL, D. (1992) The Functions and Limitations of International Education Indicators, in CERI: *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*, Paris, OCDE, pp. 13-23.
- O.C.D.E. (1991). *Escuela y calidad de enseñanza: informe internacional*. M.E.C.Paidós, Barcelona.
- OAKES, J. (1986) *Education Indicators. A guide for policy-makers*. New Brunswick, Center for Policy Research in Education.
- OCDE (1991) *Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Informe internacional*. Madrid. Paidós
- OCDE (1993) *Curriculum Reform. Assessment in Question - La réforme des programmes scolaires. L'évaluation en question*. Paris, OCDE.
- OEI (1994) *Evaluación de la calidad de la educación. Documento Base*. Buenos Aires, OEI.
- ORDÓÑEZ ACOSTA, J. (1989). Los Círculos de Calidad y su influencia en la gestión de la empresa. *Alta Dirección*, 25 (146), pp. 79-84.
- OUCHI, W. (1984). *Teoría Z.- cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Orbis, Barcelona.

- PACHECO, J. L. (1991). Calidad Total y grupos de desarrollo. *Economía Industrial*, 278, pp. 179-184.
- PALOM IZQUIERDO, F. J. (1987). *Círculos de Calidad. Teoría y práctica*. Marcombo, Barcelona.
- PARRA MORENO, C. (1995). *Dimensión ética de la investigación-acción educativa*. Tesis de Doctorado, Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona.
- PEÑA, D. (1997). La mejora de la calidad en educación: reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, VII (161), pp. 207-226.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) y OTROS. (1994) *Centros educativos de calidad*. Madrid. ITE
- PÉREZ PÉREZ, R. (1996). La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales, en I. CANTÓN Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 333-373.
- PUELLES, M. de (1992) Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental, *Revista de Educación*, nº 299, pp. 353-376.
- RANNEY, J. (1996). Gestión de equipos multifuncionales: perfiles diferentes para un objetivo común. *Harvard-Deusto Business Review*, 74, pp. 68-75.
- RAVELA, P. A. (1994). Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media. Documento preparado por solicitud de la Dirección Nacional de Evaluación Subsecretaría de Evaluación de la Calidad/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina.
- RESBIER, E. Y ALMIRALL, M. (1989). *Los Círculos de Cooperación*. Fundació Joan Ventosá i Roig, Barcelona.
- REYES, R. M. Y GÉRMAN, A. (1992). *Hacia el establecimiento de un Sistema de Pruebas Nacionales. Naturaleza, Proceso y Logros*. Documento presentado en el Seminario Regional sobre Sistemas Nacionales de Medición del Logro Educativo. 31 de agosto al 4 de septiembre. Santiago, Chile.
- REYNOLDS, D, BOLLEN, R, CREEMERS, B, HOPKINS, D, STOLL, L. y LAGERWEIJ, N. (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI Santillana.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. M. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 175-187.
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1992). *La participación y la calidad integral*. Deusto, Bilbao
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1997). *El reto del trabajo en equipo*. Folio, Barcelona.

- ROJAS R., P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71
- SACRISTAN GIMENO J. (1995) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- SADERRA JORBA, LI. (1994). *La Calidad Total*. Ed. Técnica Rede, Barcelona.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). Organización del profesorado; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 271-301.
- SANTIESTEBAN CIMARRO, A Y VARELA NIETO, P. (1992). Un modelo de formación de profesores fundamentado en la reflexión teoría-práctica. *Revista Complutense de Educación*, 1 y 2, pp. 105-116.
- SANTOS, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- SCHARGEL, F. P. (1997). *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total*. Díaz de Santos, Madrid.
- SCHIEFELBEIN, E. (1991). *Análisis del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad*. Santiago, Chile.
- SENLE, A. (1992). *Calidad y liderazgo*. Gestión 2000, Barcelona.
- SENLE, A. (1993). *Calidad Total en los servicios y en la Administración Pública*. Gestión 2000, Barcelona.
- SOLER FIERREZ, E. (1995). Control de calidad e innovación educativa. *Bordón*, 47 (2), pp. 235-256.
- TORROBA LÓPEZ, I. (1990). La innovación; decisión institucional. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 36, pp. 2-3.
- TOURINÁN, J.M. (1981). Calidad de educación e investigación pedagógica. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 37-42.
- TYLER, R. W. (1990). Reporting Evaluations of Learning Outcomes. En H. J. Walberg y G.D. Haertel (eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990 y en *The International Journal of Educational Research*, vol. 10, N° 1, 1986.
- UGALDE, M. (1997). Gestión de Calidad Total: una experiencia en el ámbito educativo. *Boletín de Estudios Económicos*, VII (161), pp. 299-308.
- URIZAR, E. (1997). *Metodologías de Calidad Total para personal docente*. Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC. Documento interno de trabajo.
- URRIZA, R. A. (1983). Motivación de la calidad, productividad y relaciones humanas en el hogar y en el trabajo. *Alta Dirección*, 19 (109), pp. 105-111.

- WILLIAMS, J. Y WATSON, L. (1995). Gestión de Calidad Total (TQM) en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 8-13.
- WOLF, R. M. (1990). "The Nature of Educational Evaluation" en H. J. WALBERG Y G. D. HAERTEL (eds), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990 y en *The International Journal of Educational Research*, vol. 11, n° 1, 1987.

CAPITULO 4

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1998) *El liderazgo de la calidad total*. Madrid. Editorial Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M. y SANTOS, M. (1994) *La dirección eficaz de los equipos docentes*. Madrid. ITE
- ALVARO PAGE, M. (1993). Los indicadores de calidad de educación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 46, 2, 221-232.
- ANGUS, L (1993) The sociology of school effectiveness. *British Jour. of Sociology*, 14 (3):333-345.
- ARNOVE, R. et al. (1999) Education in Latin America at the end of the 1990s, en R. F. ARNOVE y C. A. TORRES (Eds.), *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*, pp. 305-328 (Lanham, Rowman & Little Publishers).
- ARROYO SIMON, M. (1990). Evaluación de la calidad de la educación norteamericana. *Revista Complutense de Educación*, 1, 2, 207-221.
- ASTUTO, T Y CLARK, D (1995) Activators and Impediments to Learner Centered Schools. *Theory into Practice*, 34 (4): 243-249.
- AUSÍN, A. (1995). La experiencia de TVA en el campo de la Calidad Total. *Calidad Total. Un proceso en marcha*. Patronato de la Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC, Bilbao, pp. 17-30.
- BADIA, A. Y BELLIDO, S. (1999). *Técnicas para la gestión de la calidad*. Madrid: Tecnos.
- BALL, S (1995) Intellectuals or technicians? The urgent role of theory in educational studies. *British Journal of Educational Studies*, 43 (3): 255-271.
- BARTOLOMÉ PINA, M. (1988). Investigación-acción, innovación pedagógica y calidad de los Centros Educativos. *Bordón*, 40 (2), pp. 277-292.
- BENSIMON, E.M. (1995) Total Quality Management in the Academy: A rebellious Reading. *Harvard Educational Review*, 65(4): 593-611.
- BERGER, P. Y LUCKMANN T. (1967). *The social construction of reality, a treatise in the sociology of knowledge*. New York. Anchor Books.
- BERNILLON, A. Y CÉRUTTI, O. (1993). *Implantar y gestionar la Calidad Total*. Gestión 2000, Barcelona.

- BLANK, E.K. (1991). Developing and implementing educational indicators. Ponencia presentada al Seminario de Evaluación de Sistemas e Indicadores Educativos. Madrid: CIDE
- BLASE, J. Y BLASE, J. (1997). Handbook of Instructional Leadership. London: Corwin Press.
- BOLÍVAR, A Y DOMINGO J. (1997) La Gestión de Calidad Total en el MEC. Una crítica, II *Jornadas Andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*, Granada.
- BONAVIA, T. Y QUINTANILLA, I. (1994). Participación en el trabajo y calidad de vida laboral. *Revista de psicología social aplicada*, 4 (3), pp. 25-45.
- BORRELL I FELIP, N. (1996). La innovación en educación: concepto, clasificación y experiencias; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 539-570.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J. (1977) *Reproduction in Education, society and culture*. London, Sage.
- BROOKOVER, W. B. ET AL. (1979) *School social systems and student achievement: schools can make a difference*. New York, Praeger.
- BURDO DEL, M. (2002) *El fracaso escolar*. Madrid: Acento Editorial.
- CAILLODS, F. Y MALDONADO-VILLAR, M. H. (1997) Temas asociados a la educación secundaria de América Latina, *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 42, pp. 7-46.
- CAMPO POSTIGO, A. (1997). El cambio en los Centros Educativos. *Organización y Gestión Educativa*, 4, pp. 3-8.
- CANTÓN MAYO, I. (1996). La Calidad Total de los Centros Educativos; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikostau, Barcelona, pp. 579-628.
- CARR, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Díada, Sevilla.
- CASANOVA, M.A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza, Edelvives.
- CASASSUS, J. (1996). *Estándares en Educación: conceptos fundamentales*”. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación. Serie Documentos. UNESCO, 1996.
- CASASSUS, J. Y ARANCIBIA, V. (1995). *Claves para una educación de calidad*. Kapelusz, serie Triángulo Pedagógico, Buenos Aires.
- CASTILLEJO, J.L. (1989). Modelo Integral de evaluación de la calidad del sistema educativo: el estado actual de una investigación. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 27-IX a 1-X, 1988), Madrid: SEP
- CEPAL/UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL/UNESCO, Santiago de Chile.

- CERI (1994) *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, CERI-OCDE.
- CHAPMAN, J. (1994) Never Mind the Width, Feel the Quality, Key-note-Address, *International Congress on School Effectiveness and Improvement*,.
- CIDE (2000) Hacia un modelo Iberoamericano de Eficacia Escolar. Proyecto de investigación inédito.MEC, Madrid
- CLIMENT GINÉ (2002) *Des de l'esfera dels valors*. *Revista de Blanquerna*, 7, LODE: Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación (BOE, 4 de julio de 1985)
- COBO SUERO, J. M. (1995). El reto de la calidad en educación. Propuesta de un modelo sistémico. *Revista de Educación*, 308, pp. 353-373.
- COHN, N.M. y DISTEFANO, A. (1984). The recommendation of the Nation Commision on Excellence in education: a case study of their value: *Issues in Education*, II, 3, 204-220.
- COLEMAN, J. S. ET AL. (1966) Equality of educational opportunity. Washington,US Government Printing Office.
- COLMENAREJO GÓMEZ, V. (1984). Los Círculos de Calidad japoneses en Occidente. *Alta Dirección*, 20 (115), pp. 129-132.
- COLMENAREJO GÓMEZ, V. (1985). De la teoría X a la Teoría Z. *Alta Dirección*, 21 (121), pp. 51-56.
- COMISIÓN EUROPEA (1997). Las cifras clave de la educación en la Unión Europea. Luxemburgo: publicaciones de las Comunidades Europeas.
- CREEMERS, B. (1994) *The effective classroom*. London, Cassell.
- CREEMERS, B. (1996) The school effectiveness knowledge base, en D. REYNOLDS EL AL. (Eds.), *Making good schools*, pp. 36-58 (London, Routledge).
- D'HAINAUT, L. (1988). *Sistemas educativos. Análisis y regulación*. Madrid: Narcea.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 111-119
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1988). Calidad de la Educación. *Bordón*, 40 (2), pp. 149-162.
- DE MIGUEL DÍAZ, M. Y OTROS. (1996). *El desarrollo profesional docente y la resistencia a la innovación educativa*. Universidad de Oviedo.
- DEGENHART, R.E., ED. (1990) *Thirty years of international research. An annotated bibliography of IEA publications (1960-1990)*, The Hague, IEA.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E. Y DOMÍNGUEZ FERNÁNDEZ, G. (1996). La cultura de las organizaciones educativas: base para el desarrollo de procesos de innovación y cambio; en I. Cantón Mayo, *Manual de Organización de Centros Educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 81-121.
- DOHERTY, G. D. (1997). La preocupación por la calidad; en G. D. Doherty, *Desarrollo de sistemas de calidad en la educación*. La Muralla, Madrid, pp. 21-62.
- ECHEVERRÍA, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Dolmen Ediciones, Santiago de Chile.
- EDWARDS, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- ELLIOTT, J. (1983). Action-research: normas para la autoevaluación en los colegios; en L. Haynes (comp), 1989, *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 21-48.
- ELLIOTT, J. (1984). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en el acción; en L. Haynes (comp), 1989, *Investigación-acción en el aula*. Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 11-20.
- EOMONDS, R. (1979) Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, 37 (1), pp. 15-24.
- ESCUADERO, J.M., BOLÍVAR, A., GONZÁLEZ, M^a T., Y MORENO, J.M. (1997) *Diseño y desarrollo del currículum en la educación secundaria*. Barcelona, Horsori.
- ESPÍNOLA, V. (1988). *La calidad de la educación desde la perspectiva latinoamericana*. CIDE REDUC, Santiago de Chile.
- ESPÍNOLA, V., ALMARZA, O., CÁRTAMO, M. E. (1994). *Manual para una escuela eficaz*. (Guía de autoperfeccionamiento para Directores y Profesores). Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile.
- ESTELLER BEL, J. (1987). Círculos de Calidad y gestión humana. *Salud y trabajo*, 62, pp. 43-46.
- EURYDICE (1997). *Una década de reformas en la educación obligatoria de la Unión Europea (1984-1994)*. Bruselas: Comisión Europea
- FERNÁNDEZ M., G. Y GUERRERO S., G. (1996). *Espacios de participación en las escuelas: desde la reflexión a la acción*. CIDE, Santiago de Chile.
- FERNÁNDEZ OTERO, O. (1974). *La participación en los Centros Educativos*. EUNSA, Pamplona.
- FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. Y VÁZQUEZ ORDÁS, C. (1997). Principios de la Calidad Total. *Esic Market*, 97, pp. 129-149.
- FERRÁNDEZ ARENAZ, A (2002) *Ideas para seguir reflexionando sobre educación*. Barcelona. UAB Servicio de publicaciones.

- FIELDING, M (1997) Beyond School Effectiveness and School Improvement: lighting the slow fuse of possibility. *The Curriculum Journal*, 8(1)17-27.
- FONTAN MONTESINOS, M. T. (1990). El cambio y los Círculos de Calidad. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 36, pp. 13-15.
- FRIGERIO, G., POGGI, M. Y TIRAMONTI, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca: Elementos para su comprensión*. Troquel, Buenos Aires.
- FULLAN, M. (1991): *The New Meaning of Educational Change*, London, Cassell.
- FUNDACIÓN VASCA PARA EL FOMENTO DE LA CALIDAD, FVFC. (1997). *Gestión de Calidad Total. Estrategia necesaria para competir*. FVFC, Bilbao.
- GAIRÍN SALLAN, J. (1996a). *La organización escolar. contexto y texto de actuación*. La Muralla, Madrid.
- GAIRÍN SALLAN, J. Y OTROS. (1996b). Grupos de Mejora en la Universidad Autónoma de Barcelona. *II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: "Dirección Participativa y Evaluación de Centros"*, ICE-Universidad de Deusto. Mensajero, Bilbao, pp. 183-202.
- GARAGORRI, X. Y MUNICIO, P. (Coord.). (1997) *Participación, autonomía y dirección en los centros educativos*. Madrid. Editorial Escuela Española
- GARCÍA HOZ, V. (1979). La calidad de la educación. *Bordón*, 31(228), pp. 165-178.
- GARCÍA HOZ, V. (1981). La calidad de la educación: una interrogante a las ciencias de la educación, a la política docente y a la actividad escolar. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 9-23.
- GARCÍA HOZ, V. (1982). *Calidad de educación, trabajo y libertad*. Dossat, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. Y MEDINA RUBIO, R. (1987). *Organización y gobierno de Centros Educativos*. Rialp, Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1994). *Participación en la gestión educativa*. Santillana, Madrid.
- GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones Educativas para la calidad total*. Madrid. La Muralla S.A.
- GENTO PALACIOS, S. (1998). *El perfil de Calidad Total de una Institución Educativa*. XXVI Jornadas de Directivos de Centros Educativos: "Dirección de los Centros Educativos y Calidad de Educación". Documento policopiado, Universidad de Navarra, Pamplona.

- GENTO, S. (1996). *Instituciones educativas para la calidad*. Madrid: La Muralla.
- GERSTNER ET AL. (1996) *Reinventar la educación*. Barcelona, Paidós.
- GIMENO, J. (1992) Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica, *Cuadernos de Pedagogía*, nº 209, pp. 62-68.
- GOMEZ OCAÑA, C. (1983). *Los objetivos de los sistemas educativos*. Valencia: Rubio Esteban
- GONZÁLEZ OUBEL, M. (1987). Los Círculos de Calidad, Un proceso de desarrollo de la dirección. *Alta Dirección*, 23 (131), pp. 86-90.
- GONZÁLEZ ROMA, V. Y OTROS. (1992). Un análisis de la participación en el trabajo y los Círculos de Calidad. *Revista de Psicología del trabajo y de las organizaciones*, 10 (23), pp. 189-197.
- GONZALEZ, J.A., GUINEA, F. y CERMEÑO, F. (1995). *Guía para conocer el Sistema Educativo*. Madrid: Escuela Española.
- GORROCHOTEGUI MARTELL, A. (1996). *El liderazgo en los Centros Educativos*. Newbook, Pamplona.
- GRANHEIM, M. y LUNDGREN, U. (1992) La dirección por objetivos y la evaluación en la educación noruega, *Revista de Educación*, nº 299, pp. 7-42.
- GRAY, J. EL AL. (1999) *Improving schools. Performance & potencial*. Buckingham, Open University Press.
- HAERTEL, E. H. (1990). Achievement Tests. En H. J. WALBERG Y G. D. HAERTEL (eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990.
- HANUSHEK, E. A. (1997) Assessing the effects of school resources on student performance: an update, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 19 (2), pp.141-164.
- HARBER, C. y DAVIES, L. (1997) *School management and effectiveness in developing countries: the post-bureaucratic school*. London, Cassell.
- HARGREAVES, A (1995) Renewal in the Age of Paradox. *Educational Leadership*, April, 14-19
- HECKSCHER, CH. (1996). El fracaso en la gestión participativa. *Harvard-Deusto Business Review*, 74, pp. 40-46.
- HERREDOR ALONSO, J. (1995). El sistema de relaciones proveedor-cliente (P/C), clave para la consecución de la calidad. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 33-36.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula: guía del profesor*. PPU, Barcelona.
- HOPKINS, D. Y LAGERWEU, N. (1997) La base de conocimientos de mejora de la escuela, en D. REYNOLDS EL AL., *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*, pp. 71-101. Madrid, Santillana-Aula XXI.

- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. Y WEST, M. (1994) *School improvement in an era of change*. London, Cassell.
- HORN, R., WOLFF, L. Y VÉLEZ, E. (1991). *Establecimiento de sistemas de medición del rendimiento académico en América Latina. Un análisis de los problemas y la experiencia más reciente*. Programa de estudios regionales, Banco Mundial.
- HOUSE, E.R. (1993) *Professional Evaluation. Social Impact and Political Consequences*. Newbury Park, London & New Delhi, SAGE.
- HUSEN, T. (1988) *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, Paidós-MEC.
- INCE (1998). *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997. La escuela secundaria obligatoria*. Madrid: MEC. 6 tomos.
- INSTITUTO DE TÉCNICAS EDUCATIVA, CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS DE ENSEÑANZA, I.T.E.-C.E.C.E. (1997a). *Guía de Autoevaluación. Centros Educativos o Formativos no Universitarios. Modelo Europeo de Calidad Total en la Gestión. I.T.E.-C.E.C.E.*, Madrid.
- ISAACS, D. (1995). *Teoría y práctica de la dirección de los centros educativos*. EUNSA, Pamplona.
- IZQUIERDO IBEAS, F. J. (1992). *Procesos de innovación educativa: percepción por los profesores*. Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca.
- JENNINGS, J.F. (1998). *Why National Standards and Tests?. Politics and the quest for better schools*. London: Sage
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1994). *Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo*. Mexico: Trillas
- KEMMIS, S. (1988) *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- KOGAN, M. (1986) *Education Accountability*. London, Hutchinson.
- KORETZ D. (1995). The Quality of information from NAEP: two examples of work done in collaboration with Leigh Burstein. *Educational Evaluation and Policy Analysis* Fall 1995, Vol, 17, N°3, pp 280-294.
- KORETZ, D. (1992). State and National Assessment. En M.C. ALKIN (ed.) *Encyclopedia of Educational Research*. N.York: McMillan, Vol. 4, 1262-1267.
- KYRIACOU, C.H. (1997) *Effective Teaching in Schools*. London, Stanley Thornes.
- LABORATORIO LATINOAMERICANO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN EDUCACIÓN (1998) *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado*. Santiago, UNESCO.

- LANDETA RODRÍGUEZ, J. (1997). Las técnicas de grupo: instrumentos de mejora en las estimaciones y decisiones empresariales. *Esic Market*, 95, pp. 7994.
- LANDSHEERE, G. de (1985). *Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LANDSHEERE, G. de (1996). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid: La Muralla.
- LANZA, H.M. (1997). La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad. *Actas I reunion del Comité ejecutivo del programa de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires: OEI/Ministerio de Cultura y Educación Rep.Argentina
- LERENA, C. (1989) De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia. *Política y Sociedad*, 3, 91-99.
- LEVIN, H. y LOCKHEED, M. (Eds.) (1993) *Effective Schools in Developing Counfries*. London, Falmer Press.
- LEVIONNOIS, M. (1992). *Marketing Interno y Gestión de Recursos Humanos*. Díaz de Santos, Madrid.
- LIGHTFOOT, S.L. (1984). *The Good High School: Portraits of Character and Culture*. New York, Basic Books.
- LIKERT, R. (1968). *El factor humano en la empresa: su dirección y valoración*. Deusto, Bilbao.
- LIVINGSTONE, I.D. (1990). Monitoring National Standards. En H.J. WALBERG y HAERTEL, G.D. (1990). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. N.York: Pergamon Press, 435-439.
- LIVINGSTONE, S. Y ZIEKY, M. (1982). Passing Scores: a Manual for Setting Standards of Performance on Educational and Occupational Test, *Education Testing Service*. Princeton, USA.
- LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE de 4 de Octubre de 1990).
- LOPEG: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (BOE 21 de noviembre)
- LÓPEZ MENA, L. (1986). Sobre las razones de funcionamiento de los Círculos: el programa desde dentro. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 2 (4-5), pp. 114-129.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999) *A la calidad por la evaluación*. Madrid. Editorial Escuela Española
- LÓPEZ RUPÉREZ, J. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid, La Muralla.
- LOPEZ, J.A. y MORENO, M.L. (1997). *Resultados de Ciencias. Tercer estudio internacional de Matemáticas y Ciencias TIMSS*). Madrid: MEC

- MACPHERSON, R.J.S. (1998). The politics of accountability. Educative and international perspectives. London: Corwin Press.
- MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1998) *Calidad de la Enseñanza en Tiempos de Cambio*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1981). Los valores individuales y sociales determinantes en la calidad de la educación. La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales. *Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica*, pp. 77-88.
- MARTÍN BRIS, M. (1997). Participación y clima en el ámbito escolar. *Bordón*, 49(1), pp. 71-86.
- MARTÍN FERNÁNDEZ, C. (1995). La satisfacción del personal como indicador de calidad en Instituciones educativas. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 20-24.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1986a). Tecnología del análisis de problemas en los Círculos de Calidad. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 1, pp. 147-156.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1986b). Teoría "Z" y Círculos de Calidad. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 21, pp. 3-6.
- MARTÍNEZ MUT, B. (1993). Mejoras de los programas de participación del personal. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 5, pp. 181-195.
- MARTÍNEZ SANTOS, S. (1996). *Participación y clima en el Centro Escolar*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes: "Dirección Participativa y Evaluación de Centros", ICE-Universidad de Deusto. Mensajero, Bilbao, pp. 441-448.
- MAUREIRA T., F. (1997). *Aportes de la investigación anglosajona y francesa a la gestión escolar*. CIDE, Santiago de Chile.
- MEC (1990). *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. LOGSE (Ley 1/1990, de 3 de octubre. B.O.E. n° 238, de 4 de octubre de 1990)*. Escuela Española (1996), España.
- MEC (1994) *Centros educativos y calidad de la enseñanza*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1997) *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid. MEC-Argentina
- MEC (1997) *Valoración de la labor profesional de los docentes*. Madrid.
- MEC (1998) *Prácticas de buena gestión en centros educativos públicos*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- MEDINA RUBIO, R. (1988). Estructura y naturaleza de la participación educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 181, pp. 475-490.
- MEDINA, A. (coord.) (1997) *El Liderazgo en Educación*. UNED, Madrid.
- MORENO LUZÓN, M. D. y otros. (1995). El trabajo en equipo y la calidad total. *ESIC-MARKET*, 89, pp. 83-97.

- MORLEY, L. Y RASSOOL, N. (1999) *School effectiveness. Fracturing the discourse*. London, Falmer Press.
- MORTIMORE, P. ET AL. (1988) *School matters*. Somerset, Open Books.
- MUNICIO, P. (1995). Calidad Total y reingeniería de procesos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 3-7.
- MUÑOZ IZQUIERDO, C. (editor). (1988). *Calidad, equidad y eficiencia de la Educación Primaria. Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. CEE-REDUC, Santiago de Chile.
- MUÑOZ-REPISO, M. ET AL.(2000) *Investigación sobre Mejora de la Eficacia Escolar: un estudio de casos*. Madrid, CIDE.
- MUR, R. (1993) Notas sobre la organización desconcentrada de las Administraciones educativas, *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 3, pp. 41-62.
- MURILLO, F.J. (1999) Claves para la Mejora de la Eficacia Escolar, *Crítica*, 866, pp. 34-38.
- MURILLO, F.J. (2000) La investigación sobre eficacia escolar en España, en Villa, A, (coord.): *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. III Congreso Intemadonal de Dirección de Centros Educativos, Bilbao. Mensajero (pp. 1.07-1.020).
- NATIONAL COMMISSION OF EXCELLENCE IN EDUCATION. (1983). *A Nation at Risk*. The Superintendent of Documents, US Government Printing Office. Washington.
- NORTH, K. (1997). Gestión de Calidad Total: estrategia necesaria para competir. *Gestión de Calidad Total: estrategia necesaria para competir*. Patronato de la Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC. Bilbao, pp. 13-22.
- NUTTALL, D. (1991). *Choosing Indicators*. OECD/ CERI, Paris.
- NUTTALL, D. (1992) The Functions and Limitations of International Education Indicators, in CERI: *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*, Paris, OCDE, pp. 13-23.
- O.C.D.E. (1985). *Ministers discuss Education in Modern Society*. Paris.
- O.C.D.E. (1986). *Quality in Education: Evaluation and Monitoring of the School System*. Paris.
- O.C.D.E. (1986). *Quality in Education: the vital role of teachers*. Paris.
- O.C.D.E. (1990). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Madrid: MEC-Paidós
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe Internacional. Temas de Educación*. Paidós-MEC, Madrid.
- O.C.D.E. (1992). *Une Education et une formation de Qualité Pour Tous*. Paris.
- O.C.D.E. (1993) *Curriculum Reform. Assessment in Question - La réforme des programmes scolaires. L'évaluation en question*. Paris, OCDE.
- O.C.D.E. (1997). *Análisis del panorama educativo 1997*. Madrid: Mundiprensa libros s.a..

- O.C.D.E. (1998). *Education at a Glance. OCDE Indicators 1998*. Madrid: Mundiprensa libros s.a..
- O.C.D.E. (1998). *Educational Policy Analysis 1998*. Madrid: Mundiprensa libros s.a..
- O.C.D.E./CERI (1987). *The Role of School Leaders in School Improvements* Paris.
- OAKES, J. (1986) *Education Indicators. A guide for policy-makers*. New Brunswick, Center for Policy Research in Education.
- OAKES, J. (1989). What Educational Indicators? the Case for Assessing the School Context. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. Volume 11, NQ2, Summer 1989.
- OEI (1994) *Evaluación de la calidad de la educación. Documento Base*. Buenos Aires, OEI.
- ORDEN EVALUACIÓN: Orden de 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE de 29 de febrero de 1996).
- ORDEN, A. de la (1988). La calidad de los centros educativos, asuntos para un Congreso. *Bordon*; 40, 2, 149-162.
- ORDÓÑEZ ACOSTA, J. (1989). Los Círculos de Calidad y su influencia en la gestión de la empresa. *Alta Dirección*, 25 (146), pp. 79-84.
- OROVAL, E. (ed.) (1995). *Planificación, evaluación y financiación de sistemas educativos*. Madrid: civitas.
- OUCHI, W. (1984). *Teoría Z.- cómo pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Orbis, Barcelona.
- PACHECO, J. L. (1991). Calidad Total y grupos de desarrollo. *Economía Industrial*, 278, pp. 179-184.
- PALOM IZQUIERDO, F. J. (1987). *Círculos de Calidad. Teoría y práctica*. Marcombo, Barcelona.
- PARRA MORENO, C. (1995). *Dimensión ética de la investigación-acción educativa*. Tesis de Doctorado, Departamento de Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona.
- PEÑA, D. (1997). La mejora de la calidad en educación: reflexiones y experiencias. *Boletín de Estudios Económicos*, VII (161), pp. 207-226.
- PÉREZ JUSTE, R. (Coord.) y OTROS. (1994) *Centros educativos de calidad*. Madrid. ITE
- PÉREZ PÉREZ, R. (1996). La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales, en I. CANTÓN Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikos-tau, Barcelona, pp. 333-373.
- PLANES DE MEJORA: Orden de 9 de junio de 1998 por la que se establece el plan anual de mejora en los centros docentes públicos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura y se dictan

- instrucciones para su desarrollo y aplicación. (BOE de 13 de junio de 1998).
- PUELLES, M. de (1992) Informe sobre las experiencias de descentralización educativa en el mundo occidental, *Revista de Educación*, nº 299, pp. 353-376.
- RANNEY, J. (1996). Gestión de equipos multifuncionales: perfiles diferentes para un objetivo común. *Harvard-Deusto Business Review*, 74, pp. 68-75.
- RAVELA, P. A. (1994). Bases conceptuales del sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación básica y media. Documento preparado por solicitud de la Dirección Nacional de Evaluación Subsecretaría de Evaluación de la Calidad/Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Argentina.
- REEZIGT, G. J.; GULDEMOND, H. Y CREEMERS, B. (1999) Empirical validity for a comprehensive mode on educational effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (2), pp. 193-216.
- REID, W (1997) Conceptions of curriculum and Paradigms for Research: The Case of School Effectiveness. *Journal of Curriculum and Supervision*, 12(3)212-227
- REIMERS, F. (1991) The impact of economic stabilization and adjustment on education in Latin America, *Comparative-Education-Review*, 35(2), pp. 319-353.
- RESBIER, E. Y ALMIRALL, M. (1989). *Los Círculos de Cooperación*. Fundació Joan Ventosá i Roig, Barcelona.
- REYES, R. M. Y GÉRMAN, A. (1992). *Hacia el establecimiento de un Sistema de Pruebas Nacionales*. Naturaleza, Proceso y Logros. Documento presentado en el Seminario Regional sobre Sistemas Nacionales de Medición del Logro Educativo. 31 de agosto al 4 de septiembre. Santiago, Chile.
- REYNOLDS, D. (1994) School Effectiveness-The need for an international perspective, en D. REYNOLDS EL AL. (Eds.), *Advances in School Effectiveness Research and Practice*, pp. 217-236 . London, Pergamon.
- REYNOLDS, D. EL AL. (1996) School effectiveness and school improvement in the United Kingdom, *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (2), pp.133-158.
- REYNOLDS, D. et al (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- REYNOLDS, D., HOPKINS, D. Y STOLL, L. (1993) Linking school effectiveness knowledge and school improvement practice: towards a synergy, *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), pp. 37-58.

- REYNOLDS,D, BOLLEN,R, CREEMERS,B, HOPKINS,D, STOLL,L. y LAGERWEIJ,N. (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid. Aula XXI Santillana.
- RIVERO, J. (1999) *Educación y exclusión en América Latina*. Reformas en tiempos de globalización . Madrid, Miño y Dávila Editores.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, J. M. (1996). Reflexión y colaboración en los entornos educativos: hacia la profesionalización docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 8, pp. 175-187.
- RODRÍGUEZ PORRAS, J. M. (1997). *El reto del trabajo en equipo*. Folio, Barcelona.
- ROJAS R., P. (1998). Remuneraciones de los profesores en Chile. *Estudios Públicos*, 71
- RUBY, A. (1991). *Indicators Resource Folder*. Department of New South Wales. Mimeograph in Darling-Hammond, Linda. Policy uses and indicators. OCED-CERI. Paris.
- SACRISTAN GIMENO J. (1995) *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata, Madrid.
- SADERRA JORBA, LI. (1994). *La Calidad Total*. Ed. Técnica Rede, Barcelona.
- SALLIS, E. (1993). *Total Quality in Education*. Kogan Page, Educational Management Series.London.
- SAMMONS, P., THOMAS, S., MORTIMER, P. (1998). *Effective Schools, effective departments*. Paul Chapman, London.
- SAN FABIÁN MAROTO, J. L. (1996). Organización del profesorado; en I. Cantón Mayo, *Manual de organización de centros educativos*. Oikostau, Barcelona, pp. 271-301.
- SANTIESTEBAN CIMARRO, A Y VARELA NIETO, P. (1992). Un modelo de formación de profesores fundamentado en la reflexión teoría-práctica. *Revista Complutense de Educación*, 1 y 2, pp. 105-116.
- SANTOS, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid, Akal.
- SCHARGEL, F. P. (1997). *Cómo transformar la educación a través de la gestión de calidad total*. Díaz de Santos, Madrid.
- SCHEERENS, J. (1991). Process indicators of school functioning: a selection based on the research literature on school effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 17, 371-403
- SCHEERENS, J. (1992) *Effective schooling: research, theory and practice*. London,Cassell.
- SCHEERENS, J. Y BOSKER, R. J. (1997) *The foundations of educational effectiveness*. Oxford, Pergamon.
- SCHIEFELBEIN, E. (1990). *Elementos para reflexionar sobre la calidad de la educación en América Latina*.UNESCO, IIEP, París.

- SCHIEFELBEIN, E. (1991). *Análisis del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y sugerencias para mejorar su impacto en la calidad*. Santiago, Chile.
- SCHREIBER, W.H. y INGENKAMP, K. (eds) (1990). *International developments in larg-scale assessment*. Windsor: NFER-Nelson.
- SELDEN, R.W. (1990). Developing educational indicators: a state-National Perspective. *International Journal of Education Research*, 66, 383-393.
- SENLE, A. (1992). *Calidad y liderazgo*. Gestión 2000, Barcelona.
- SENLE, A. (1993). *Calidad Total en los servicios y en la Administración Pública*. Gestión 2000, Barcelona.
- SHELDON, E.B. Y PARK, R. (1975). Social Indicators. En *Science*, 188: 693-699.
- SLEDSSENS, G. et al. (1996). L'évaluations des systèmes éducatifs. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 33, 2, 181-202.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1995). Control de calidad e innovación educativa. *Bordón*, 47 (2), pp. 235-256.
- STOLL, L. Y FINK, D. (1996) *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham, Open University Press.
- STOLL, L. Y REYNOLDS, D. (1997) Connecting school effectiveness and school improvement. What have we learnt in the last ten years, en T. TOWNSEND, *Restructuring and quality. Issues for tomorrows schools*, pp. 16-34 (London, Routledge).
- STOLL, L. y WIKLEY, F. (1998) Issues on linking School Effectiveness and School Improvement, en W. HOEBEN (Ed.), *Effective School Improvement: State of the Art. Contribution to a Discussion*, pp. 29-58 (Groningen, Institute for Educational Research, University of Groningen).
- STOLL, L. Y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*, Barcelona. Octaedro.
- STRINGFIELD, S. (1994) A model of elementary school effects, en D. REYNOLDS EL AL. (Eds.), *Advances in school e.Ijecliveness research and practice*, pp. 158- 187 (Oxford, Pergamon Press).
- STRINGFIELD, S. Y SLAVIN, R. (1992) A hierarchical longitudinal model for elementary school effects, en B. CREEMERS Y G. J. REEZIGT (Eds.), *Evaluation of educational research*, pp. 35-69 (Groningen, ICO).
- TEDDLIE, C. Y REYNOLDS, D. (Eds.) (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London, Falmer Press.
- TEDESCO, C. (1995) *El nuevo pacto educativo*. Madrid, Anaya.
- TEJEDOR, F.J. y RODRIGUEZ DIEGUEZ, J.L. (1996). *Evaluación educativa. II. Evaluación Institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca: IUCE, nº 157.

- THÉLOT, C. (1993) *L'évaluation du système éducatif*. Paris, Nathan.
- TIANA, A. (1993). Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordon*, 45 (3), 283-293.
- TIANA, A. y MUÑOZ, F. (1997). Indicadores educativos. *Cuadernos de Pedagogía*, 256, 49-76.
- TORANZOS, L.V. (1997). El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa. *Actas I reunion del Comité ejecutivo del programa de Evaluación de la Calidad de la Educación*. Buenos Aires: OEI/Ministerio de Cultura y Educación Rep.Argentina
- TORROBA LÓPEZ, I. (1990). La innovación; decisión institucional. *Apuntes de Educación. Dirección y Administración*, 36, pp. 2-3.
- TOURIÑAN, J.M. (1981). Calidad de educación e investigación pedagógica. *La calidad de la educación. Exigencias científicas y condicionamientos individuales*. Escuela Asturiana de Estudios Hispánicos. Consejo Superior de Investigación Científica, pp. 37-42.
- TOURIÑAN, J.M. (1996). La libertad de enseñanza, democratización y autonomía escolar. Nuevas propuestas en la encrucijada de las políticas educativas. *Bordon*, 48, 3, 273-298
- TYLER, R. W. (1990). Reporting Evaluations of Learning Outcomes. En H. J. Walberg y G.D. Haertel (eds). *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990 y en *The International Journal of Educational Research*, vol. 10, N° 1, 1986.
- UGALDE, M. (1997). Gestión de Calidad Total: una experiencia en el ámbito educativo. *Boletín de Estudios Económicos*, VII (161), pp. 299-308.
- UNESCO (1995) World Education Report 1995. Paris, UNESCO.
- UNESCO/OREALC (1992). *El Estado de la Educación en América Latina y el Caribe: 1980-1989* UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (1994). *GESEDUCA, un modelo de gestión para armar*. UNESCO/OREALC/ REPLAD, Santiago de Chile.
- UNESCO/OREALC (1998). Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad en Educación "Primer Estudio Internacional Comparad en Lenguaje y Matemática de Tercer y Cuarto Grados de Educación Básica". Santiago de Chile.
- UNESCO (1998). Informe mundial sobre la educación. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- URIZAR, E. (1997). *Metodologías de Calidad Total para personal docente*. Fundación Vasca para el Fomento de la Calidad, FVFC. Documento interno de trabajo.
- URRIZA, R. A. (1983). Motivación de la calidad, productividad y relaciones humanas en el hogar y en el trabajo. *Alta Dirección*, 19 (109), pp. 105111.

- VAN DE BERGHE, W. (1997). Aplicación de las Normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación. Interpretación y orientaciones desde una perspectiva europea. Luxemburgo: CEDEFOP
- VÁZQUEZ, G. (1989). Eficacia, innovación y autonomía, claves actuales de la calidad del sistema educativo. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía (Alicante, 27-IX a 1-X, 1988), Madrid: SEP.
- WEST-BURNHAM, J. (1992) Total Quality Management in Education, in Bennett, N et al (eds) *Managing Change in Education*. London, The Open University.
- WILLIAMS, J. Y WATSON, L. (1995). Gestión de Calidad Total (TQM) en educación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, pp. 8-13.
- WILLMS, D. (1992). *Monitoring School Performance, A guide for Educators*. The Falmer Press, Washington DC, London.
- WISE, A. Y DARLING-HAMMOND, L. (1984). Education by Voucher: Private Choice and the Public Interest. *Educational Theory*, 34 (1): 29-47.
- WOLF, R. M. (1990). "The Nature of Educational Evaluation" en H. J. WALBERG Y G. D. HAERTEL (eds), *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford, Pergamon Press, 1990 y en *The International Journal of Educational Research*, vol. 11, nº 1, 1987.

CAPITULO 5

- AGULLÓ, E; REMESEIRO, C. Y FERNÁNDEZ, J. A. (Eds.) (2000). *Ps. del trabajo, de las organizaciones y de los recursos humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- AKES, J. (1989). What educational indicators? The case for assessing school context, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11 (2), 181-199.
- AL-KHALIFA, E. (1986) Can educational management learn from industry?, in E. HOYLE Y MCMAHON (Eds.) *The management of schools*. London: Kogan Page, 226-238.
- ALONSO AMO, E. (1994). Desarrollo organizacional: un modelo de intervención en las organizaciones. En J. M. PEIRÓ Y J. RAMOS (Dirs.). *Intervención psicosocial en las organizaciones*. Barcelona: PPU. Pp. 117-166.
- ALONSO, M.L. y PEREZ, F. (1988). Fuentes de satisfacción laboral y estrés en trabajadores de la enseñanza: Un estudio exploratorio. En Libro de Simposios. *1 er Congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. Papeles del Psicólogo*, 4.1 08-4.1 13.

-
- ALONSO, M^a J. (2000). *La evaluación dialógica en el campo de la educación de personas adultas*. Tesis Doctoral. Bilbo: UPV/EHU.
- ALVAREZ, M. (1998). *El liderazgo de la Calidad Total*. Madrid. Escuela Española.
- ALVAREZ, M., LOPEZ, J. (1999). *La evaluación del profesorado y de los equipos docentes*. CEDE: Síntesis.
- AMERICAN ASSOCIATION OF SCHOOL ADMINISTRATORS (1992). *An Effective Schools Primer*. Arlington: A.A.S.A.
- ANDERSON, C. S. (1982). The search for school climate. A review of the research. *Review of Educational Research*, 52, (3), 368-420.
- ANDERSON, N. ONES, D. S., SINANGIL, H. K. & VISWESVARAN, C. (2001). *Handbook of industrial, work and organizacional psychology*. London: Sage.
- ANGULO, J. F. (1993). Evaluación del sistema educativo. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219, noviembre, págs. 33-39.
- ARGYLE, M. (1979). *Psicología social del trabajo*. Bilbao: Deusto.
- ARGYRIS, C. (1964) (1979). *El individuo dentro de la organización*. Barcelona.: Herder.
- ARGYRIS, C. (1993) *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- B.O.E (1996): Orden de 21 de febrero de 1996 sobre la evaluación de los centros docentes sostenidos con fondos públicos. BOE nº 52 de 29 de febrero de 1996, pp. 7830-7832
- B.O.E. (1985): Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; BOE nº 159 de 4 de julio de 1985, pp. 21015-21022
- B.O.E. (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238 de 4 de octubre de 1990, pp 28927-28942
- B.O.E. (1994): Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de los institutos de Educación Secundaria. BOE nº 159 de 5 de julio de 1994, pp. 21842-21492
- B.O.E. (1994): Orden de 29 de junio de 1994 por la que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. BOE nº 160 de 6 de julio de 1994. pp. 21589-21597
- B.O.E. (1995): Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. BOE nº 278 de 21 de noviembre de 1995, pp 33651-33665
- B.O.E. (1996): Orden de 29 de febrero de 1996 por la que se modifican las Órdenes de 29 de junio de 1994 por las que se aprueban las instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento de las Escuelas de Educación Infantil y Colegios de Educación Primaria y de los Institutos de Educación Secundaria. BOE nº 60. p. 9682
-

- B.O.E. (1996): Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los insitutos de educación secundaria. BOE nº 45 de 21 de febrero de 1996. pp. 6306-6324
- B.O.E. (1996): Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria. BOE nº 44 de 20 de febrero de 1996. pp. 6061-6074
- BARBOSA, M.C.S. E MOLL, J. (1995) Resenha crítica: Escola de Qualidade Total: a cosolidaçao do projeto neoliberal em educaçao. *Educação & Realidade*, 20(1), 239-248.
- BARTOLOMÉ, M. Y OTROS (1991). Análisis de los modelos institucionales de evaluación de centros de Cataluña, *Revista de Investigación Educativa*, 9, 17, 103-118.
- BASS, B. M. (1965) (1972). *Psicología de las organizaciones*. México: C. E. Continental.
- BEARE, H.; CALDWEL, B.J. Y MILLIKAN, R.H. (1992) *Cómo conseguir centros de calidad. Nuevas Técnicas de Dirección*. Madrid, La Muralla.
- BECKHARD, R. (1973). *Desarrollo organizacional: Estrategias y modelos*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- BENSIMON, E.M. (1995) Total Quality management in the Academy: A Rebellious Reading. *Harvard Educational Review*, 65(4), 593-611.
- BERG, G. (1984) Market vs. Mandator: Control Structure and Strategies for Change in School Organizations" *Scandinavian Journal of Educational Research*, 28, 49-70.
- BERG, G. (1988) Organizational Analysis: Conceptual Instrument and Classification Scheme. *Uppsala Reports on Education*, 26 (April), 1-22.
- BERG, G. Y SÖDERSTRÖM, M. (1988) Work organization in schools - what is it about?. *School Organization*, 8(2), 237-252.
- BERG, G. Y WALLIN, E (1982) Research into the School as an Organization II: The School as a Complex Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161-181.
- BIDWELL, C. E. y KASARDA, J. D. (1980). Conceptualizing and measuring the effects of school and schooling, *American Journal of Education*, (88), 401-430.
- BISQUERRA, R.; MARTÍNEZ, M. (1998). *El clima escolar als centres d'ensenyament secundaria Catalunya*. Informes d'avaluació núm. 1. Barcelona: Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, Departament d'Ensenyament.
- BLANCO, L. (1993). *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barelona: PPU.

- BLOK, H. Y HOEKSMAN, J.B. (1993). The stability of school effects over time: an analysis based on the final test of primary education. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 18 (6), 331-342.
- BOLÍVAR, A. (1994) Autonomía escolar en el desarrollo curricular: razones y problemas, en A. VILLA (Ed.) *Autonomía Institucional de los Centros Educativos. Presupuestos, Organización y Estrategias*. Bilbao: Universidad de Deusto, 363-400.
- BOLÍVAR, A. (2000a) *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (2000b) El liderazgo compartido según Peter Senge, en *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto, pp. 459-471.
- BOLIVAR, A. (2001) Qué dirección es necesaria para promover que una organización aprenda, *Organización y Gestión Educativa*, Núm. 1, 13-18.
- BOLLEN, R. Y HOPKINS, D. (1987). *School Based Review: Toward a Praxis*, ACCO, Leuven, Bélgica.
- BORRELL, N. (1995). Modelos para la evaluación externa e interna de los centros docentes, en Medina, A. y Villar, L.M. (Eds), *Evaluación de programas educativos, centros y profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 211-233.
- BOSKER, R.J. Y GULDEMOND, H. (1991). Interdependency of performance indicators: an empirical study in a categorical school system. En S. Raudenbush y J.D. Willms (Eds.), *Schools, Classrooms and Pupils*. New York: Academic Press.
- BOSSERT, S., DWYER, D., ROWAN, B. Y LEE, G. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18 (3), 34-64.
- BROOKOVER, W.B., BEADY, C., FLOOD, P. SCHWITZER, J. Y WISENBAKER, J. (1979). *School social systems and student achievement: Schools can make a difference*. Nueva York: Praeger Publ.
- BRYK, A.S., Y RAUDENBUSH, S.W. (1992). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- BUENDIA, J. (1988). Stress, desempleo y apoyo social. En *Libro de Simposios del 1er. Congreso Iberoamericano de Psicología del trabajo y de las Organizaciones*. Madrid: COP. 7.42-7.48.
- BURSTEIN, L. (1980). The analysis of multilevel data in educational research. En D. C. BERLINER (Ed.) *Review of Research in Education*, (8), 158-233. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- CALDWELL, B.J. Y SPINKS, J.M. (1988) *The Self-Managing School*. London, The Falmer Press.

- CAMMAERT, R. (1995) Total Quality Management. Using TQM to optimize education in Alberta. *Education Canada*, 35(2), 4-11, 19.
- CANDEIAS, A. (1995) Políticas educativas contemporáneas: Críticas e alternativas, *Educação y Realidade*, 20(1), 155-189.
- CAPPER, C.A. Y JAMISON, M.T. (1993) Let de buyer beware: Total Quality Management and educational research and practice. *Educational Researcher*, 22(8), 25-30.
- CARDONA, J. (1995). Un instrumento para evaluar los centros escolares de educación secundaria, en Medina, A. y Villar, L. M. (Coord.), *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*, Madrid: Editorial Universitas, S.A., pp. 275-302.
- CASANOVA, M.A. (1992). *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Zaragoza: Edelvives
- CASTEJÓN COSTA, J.L. (1994). Estabilidad de diversos índices de eficacia de centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, (24), 45-60.
- CEDODEP (1966). *Técnicas de valoración de personal docente. Organización y supervisión de escuelas*, Madrid: CEDODEP.
- CENTRA, J. A. Y POTTER, D. A. (1980). School and teachers effects: an interrelational model. *Review of Educational Research*, 58(2), 273-291.
- CERDAN, J. ET ALT. (1992). La evaluación externa de centros. *Aula de innovación educativa*, nº 6.
- CHAPANIS, A. (1968). *Ingeniería hombre-máquina*. México: Ed. Continental.
- CHERNS, A. (1982). Los principios del diseño socio-técnico. *Sociología del Trabajo*, 7-8: 185-189.
- CHIAVENATO, I. (1981). *Introducción a la teoría de la administración*. Bogotá: McGraw Hill Latinoamericana.
- CHMIEL, N. (Ed.) (2000). *Work and organizational psychology. A European perspective*. Oxford: Blackwell.
- CHRISPELLS, J. A. (1990). *Achieving and sustaining school effectiveness: A five year study of change in elementary schools*. Comunicación presentada en Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston.
- CLARK, D. Y OTROS (1984). Effective schools and school improvement: A comparative analysis two lines inquiry, *Educational Administration Quarterly*, 20 (3), 41-68.
- COBO SUERO, J.M. (1995) El reto de la calidad en la educación. Propuesta de un modelo sistémico, *Revista de Educación*, 308 (sept.-dic.), 353-373.
- COHEN, L. y MAANION, L. (1990) *Métodos de investigación educativa*. Madrid. La Muralla.

- COLEMAN, J. Y OTROS (1966). *Equality of educational opportunity*, U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Washington, D.C.
- COLL, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.
- COMITÉ CONJUNTO DE ESTÁNDARES PARA LA EVALUACIÓN EDUCATIVA (1997). *Estándares para la evaluación de programas*. Bilbao, Ediciones Mensajero
- CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA (1996). *Volver a pensar la educación (Vol. II): prácticas y discursos educativos*. Madrid: Morata.
- COOK, T.D. Y REICHARDT, CH.S. (1986) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- COOMBS, P.H. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid, Aula XXI-Santillana.
- COOPER, C. L. (2002). *Fundamentals of Organizational Behavior*. Sage. (4 tomos)
- CREEMERS, B. P. M. (1994). *The effective classroom*. Londres: Cassell.
- CREEMERS, B. P. M. Y REEZIGT, J. (1996). School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction, *School Effectiveness and School Improvement*, 7 (3), 197-228.
- CREEMERS, B. P. M. Y REYNOLDS, D. (1996). Issues and Implications of International Effectiveness Research, *International Journal of Educational Research*.
- CREEMERS, B. P. Y SCHEERENS, J. (Eds.), (1989). Developments in school effectiveness research, Número especial del *International Journal of Educational Research*, (13), 7.
- CREEMERS, B.P.M. (1992). Effectiveness and improvement: The case of the Netherlands. En D. REYNOLDS Y P. CUTTANCE, *School Effectiveness. Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell, pp. 48-70.
- CROZIER, M. (1974). *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
- CUESTA, U. (1989). Patrón de conducta tipo A en las organizaciones. Una revisión. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4, 11, 131-141.
- DAFT, R. L. Y STEERS, R. M. (1986). *Organizaciones. El comportamiento del individuo y de los grupos humanos*. México: Limusa.
- DALIN, P. Y ROLFF, H.-G. (1993) *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- DALIN, P. Y RUST, V. (1983) *Can schools learn?*. Londres: NFER-Nelson.
- DARLING-HAMMOND, L. (2001) *El derecho de aprender: Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DAVIS, K. (1981) (1983). *El comportamiento humano en el trabajo*. México: McGraw Hill.
- DE LA ORDEN, A. (1985). *Investigación educativa. Diccionario de ciencias de la educación*. Madrid, Anaya.

- DE LA ORDEN, A. (1993). La escuela en la perspectiva del producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes, *Bordón*, 45 (3), 263-270.
- DE LANDSHEERE, G. (1999). *El pilotaje de los sistemas educativos*. Madrid. La Muralla.
- DE MIGUEL, M. (1989). Modelos de investigación sobre organizaciones educativas, *Revista de Investigación Educativa*, 7 (13), 21-56.
- DE MIGUEL, M. (1994a). *Evaluación para la Calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DE MIGUEL, M. (1994b). *Indicadores para la evaluación institucional*. Bilbo: Seminario Equipos Directivos del ICE de la Universidad de Deusto.
- DEL RINCÓN, D. et alt. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, Dykinson.
- DELAWARE (1984). *School Improvement Review Process*, Department of Public Instruction, Delaware.
- DEMING, W. E. (1982, 1986). *Out of the crisis*. Cambridge. MA: Massachusetts Institute of Technology, Center for Advanced Engineering Study.
- DÍAZ VILELA, L. (1999). *Ps. del trabajo y las organizaciones*. Sta. Cruz de Tenerife: Resma.
- DIAZ, D. (1990). Innovación tecnológica y cambios en el contenido de los puestos de trabajo. *Libro de simposios. III Congreso Nacional de Psicología Social*, 288-289. Santiago: Tórculo.
- DIXON, N.M. (1994): *The organizational learning cycle. How we can learn collectively*. Londres: McGrawth-Hill.
- DOMÍNGUEZ, P. Y CASAS, J. I. (1979). *Introducción a la psicología del trabajo*. Madrid: Pablo del Río.
- DRENTH, P. J. D. ; THIERRY, H.; WILLEMS, P. J. Y WOLFF, C. J. (Eds.) (1984). *Handbook of work and organizational psychology*. New York: Willey.
- DUBIN, R. (1976). *Handbook of work, organization and society*. Chicago: Rand McNally.
- DUNKIN, M. J. (1978). Student characteristics, classroom process and student achievement, *Journal of Educational Psychology*, 70 (6), 998-1009.
- ECIS (1987). *Evaluation and Accreditation*. Londres: European Council of International Schools.
- EFQM AND EOQ. (1997) *The European Quality Award 1997. Small and Medium sized Enterprises. Application Brochure*. European Foundation for Quality Management. Brussels Representative Office. Avenue del Pléiades 15, 1200 Brussels.
- ERICKSON, F. (1987). Conceptions of school culture: An overview. *Educational Administration Quaterly*, 23, (4).

- ESCUADERO, J.M. (1995) "Tecnología e innovación educativa". *Bordón*, 47(2), 161-175.
- ESCUADERO, J.M. (2001) La escuela como una organización que aprende: Una contribución a la renovación y mejora de la educación, u otra distracción, *Organización y Gestión Educativa*, Núm. 1, 19-20, 29-33.
- ESCUADERO, T. (1980). *¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?*. Educación Abierta, 10, ICE-Universidad de Zaragoza.
- ESCUADERO, T. (1992). *El papel de la evaluación en el sistema educativo*. IV Seminario Didáctico de Aragón sobre Reforma Educativa.
- ESCUADERO, T. (1993). Enfoques modélicos en la evaluación de la enseñanza universitaria. *Actas de las III Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria "Evaluación y Desarrollo Profesional"*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, pp. 5-59.
- ESTEBAN, S. Y BUENO, J. (1988). *Claves para transformar y evaluar los centros*. Madrid: Popular.
- FARIÑA, F. (1990). *Ansiedad hacia los ordenadores y la implantación de las nuevas tecnologías en el sector de la banca*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela. (mimeo).
- FARIÑA, F., SOBRAL, J., ARCE, R. Y CARAMES, R. (1990). Un acercamiento predictivo a la ansiedad hacia los ordenadores. *Libro de simposios. III Congreso Nacional de Psicología Social*, 300-310. Santiago: Tórculo.
- FERNANDEZ PARDO. F. (1986). Resistencia al cambio y participación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4/5, 169-174.
- FERNANDEZ RIOS, M. Y GIMENEZ, L. (1988). Criterios para definir la Calidad de Vida Laboral (CVL). *En Libro de Simposios. 1er congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4.77-4.84. Colegio Oficial de Psicólogos: Madrid.
- FERNANDEZ RIOS, M., MAYO, M., OLIVER, C., ARAGONESES, A. Y MORENO, B. (1990). Una escala de evaluación de estres de rol en el ambito organizacional. *Actas del I Congreso del C.O.P. Area 3. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 123-129. Madrid.
- FERNANDEZ RIOS, M., MORENO, B. Y GIMENEZ, J. (1985). Estres laboral y Calidad de Vida Laboral. *Actas del I Congreso Nacional de Psicología Social Universidad de Granada*. Granada.
- FERRER, F. (1988). *L'avaluació del sistema educatiu. Aproximació teòrica des de i per a Catalunya*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya
- FERRER, R. (1988). La Calidad de Vida laboral. Sistema para su evaluación en medianas empresas de 100 a 500 trabajadores. *Libro de Simposios. 1er congreso Iberoamericano y 3º Nacional de*

- Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4.59-4.69. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- FORTEZA, J.A. (1971). La Motivación en el trabajo. Factores extrínsecos e intrínsecos en la Satisfacción laboral. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid. 1971.
- FRASER, B.J., WALBERG, H.J., WELCH, W.W., Y HATTIE, J. A. (1987). Synthesis of Educational Productivity Research. Special Issue of the *International Journal of Educational Research*, 11 (2).
- FRAZIER, C. (1986). *Indicators of Quality Schools: Instruments to Assess your School's Quality*. Department of Education, Denver, Colorado.
- FUENTES, A. (1988). *Procesos funcionales y eficacia de la escuela. Un modelo causal*. Madrid: Universidad Complutense.
- FUERTE, F. (2002). *Cambio y desarrollo organizacional*. Barcelona: UOC.
- FUERTE, F. Y PEREZ, F. (1985). Análisis de puestos. Primeros resultados de la adaptación española del Position Analysis Questionnaire (P.A.Q). *Revista de Investigación Psicológica*, 3, 135-179.
- FUERTE, F. Y FORTEA, M. A. (2000). La motivación, la identificación y el compromiso con la organización. En S. DÍAZ DE QUIJANO (Dir.). *Master de Dirección de Recursos Humanos*. Barcelona: Les Heures.
- FULLAN, M.G. (1991). *The new meaning of Educational Change* (2nd ed.). Nueva York: Teachers College Press.
- FULLAN, M.G. (1993) *Change forces. The depths of educational reform*. Londres: Falmer Press.
- FURNHAM, A. (1998). *The psychology of behavior at work. The individual in the organization*. Hove: Psychology Press.
- FURNHAM, A. (2001). *Psicología Organizacional*. México: Oxford Univ. Press.
- GAIRIN, J. (1993). La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos. *Bordón*, vol. 45, nº 3, págs. 307-320
- GAIRIN, J.; GIMENO, X. (1996). La evaluación dirigida al cambio en los centros educativos. En A. VILLA (Koord.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Deusto: ICE Deusto, págs. 861-870.
- GALLEGOS, A. (1994). Meta-evaluation of school evaluation models. *Studies in Educational Evaluation*, 20 (1), 41-54.
- GARCÍA HOZ, V. (1975). Una pauta para la evaluación de centros educativos, *Revista Española de Pedagogía*, (130), 117-150.
- GARCÍA RAMOS, J. M. (1989). Extensión de la evaluación. En R. PÉREZ JUSTE Y J.M. GARCÍA RAMOS, *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Madrid: Rialp, pp. 315-385.
- GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid, La Muralla.

- GIL FERNÁNDEZ, P. (1983). *Diagnóstico. Diagnóstico pedagógico. Diccionario de las ciencias de la educación*. Madrid, Santillana.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) Ámbitos de diseño, en J. Gimeno Sacristán y A.I. Pérez Gómez *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 265-333.
- GLASMAN, N. S., Y BINIAMINOV, J. (1981). Input-output analysis of schools, *Review of Educational Research*, 51 (4), 509-539.
- GOBIERNO VASCO (1997). *Análisis de la situación internacional de la gestión de la calidad en centros de enseñanza*.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1988) *La escuela como organización: Perspectivas teóricas actuales*. Documento fotocopiado. Universidad de Murcia.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T. (1994) ¿La cultura del centro escolar o el centro como cultura?, en J.M. ESCUDERO, Y M.T. GONZALEZ (Eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, 77-96.
- GONZALEZ-LORENZO, M. LAMEIRAS, M. Y VARELA, M.A. (1990). Escalamiento de magnitud en la satisfacción laboral. Un estudio de validación. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 43, 543-551.
- GONZALEZ-ROMA, V. Y PEIRO, J.M. (1991). Técnicas de investigación multinivel en las organizaciones. CLEMENTE, M. (Dir.) *Manual de métodos y técnicas de investigación en psicología social*. Madrid: Piramide.
- GOODMAN, P. Y PENNING, J. (Eds.) (1977). *New perspectives on organizational effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GRAY, J., JESSON, D. GOLDSTEIN, H. HEDGER, K. Y RASBASH, J. (1995). A Multi-Level Analysis of School Improvement: Changes in Schools' Performance over Time, *School Effectiveness and School Improvement*, 6(2), 97-114.
- GRIDS (1988). *Secondary School Handbook*. Londres: S.C.D.C. Publications.
- GUBA, E. G. Y LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GUBA, E.G. Y LINCOLN, Y. S. (1989): Fourth Generation Evaluation. Foreword, Chapter 7 The Methodology of Fourth Generation Evaluation. Sage Publications. Newbury Park- London- New Delhi.
- HANDY, Ch. Y AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London, Penguin.
- HARGREAVES, A. (1991) Cultures of Teaching: A Focus for Change, in A. HARGREAVES Y M. FULLAN (Eds.) *Understanding Teacher Development*. New York/London: Teachers College Press/Cassell, 216-240.

- HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. (1998), Paradojas del cambio: La renovación de la escuela en la era postmoderna, *Kikiriki. Cooperación educativa*, 49, 16-24.
- HERMALIN, B. Y ANDERSON, A.F. (1989). *GENMOD: A general model program for analysing multilevel data structures*. Michigan: Population Studies Centre, University of Michigan.
- HERNICHSFEGER, A. Y WILEY, D. C. (1978). Conceptual issues in models of school learning. *Curriculum Studies*, 10 (3).
- HILL, P.W. Y ROWE, K.J. (1996). Multilevel Modelling in School Effectiveness Research, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(1), 1-34.
- HONTANGAS, P., PEIRO, J.M. Y SALANOVA, P. (1990). Motivación de la conducta de las personas en las organizaciones" [Motivation of people behaviour in organisations. MAYOR, L. Y TORTOSA F. (Dir.): *Ambitos de aplicación de la psicología Motivacional*, 505-551. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- HOPKINS, D. (1988). *Doing school based review instruments and guidelines*. ACCO, Leuven, Bélgica.
- HOPKINS, D. (Ed.) (1987). *Improving Use Quality of Schooling*. Londres: The Falmer Press.
- HORNEY, H.L. (1981). Work Psychology in West Germany. DE WOLFF, CH., ET AL. (Eds.): *Conflicts and Contradictions: Work Psychology in Europe*, 59-68. London: Academic Press.
- HORNEY, H.L. (1984). The Psychology of Work and Organization in the Federal Republic of Germany. En KOOPMAN-LWEMA A.M. AND ROE, R. (Eds.) *Work and Organizational Psychology. European Perspectives*. Publication of the Netherlands Institute of Psychologists, Swets & Zeitlinger, 21-30.
- HOUSE, E. R. (1994). Tendencias en evaluación. *Revista de Educación*, nº 224.
- IBAR, M. G. (1976). *Modelo económico-administrativo como instrumento de gestión y evaluación de centros docentes*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- ISAACS, D. (1977). *Cómo evaluar los centros educativos*. Pamplona: EUNSA.
- JENCKS, C. S. ET. AL. (1972). *Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America*. Nueva York: Basic Books.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). *Standards for evaluations of educational programs, projects, and materials*. Nueva York: McGraw-Hill.
- JORESOG, K. G. (1978). Structural analysis of covariance and correlation matrices, *Psychometrika*, (43), 443-477.

- KAHN, R.L., WOLPE, D.M., QUINN, R.P., SNOEK, J.D. Y ROSENTHAL, R.L. (1964). *Organizational stress: Studies in role conflict and role ambiguity*. New York: Wiley.
- KATZ, D. Y KAHN, R.L. (1966). *The social psychology of organizations*. Nueva York: Wiley.
- KAUFFMAN, S.A. (1995): At home in universe. The search for laws of self-organization and complexity. New York: Oxford University Press.
- KENNY, D. A. (1979). *Correlation causality*. Nueva York: Willy.
- LAWLER, E. Y OTROS (Eds.) (1980). *Organizational Assesment*. Nueva York: Wiley Sons.
- LEITHWOOD, K. (ed.) (2000) Understanding schools as intelligent systems. Stanford, Co: Jai Press. *Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy*, vol..
- LEITHWOOD, K. Y LOUIS, K. (eds.) (1998) *Organizational learning in schools*. Lisse (Holanda): Swets & Zeitlinger.
- LEVINE, D.U. Y LEZOTTE, L.W. (1990). *Unusually Effective Schools*. Madison, Wisc.: National Center for Effective Schools.
- LEZOTTE, L.W. (1989). Base School Improvement on What We Know About Effective Schools, *The American School Board Journal*, (August), 18-20.
- LEZOTTE, L.W. Y BANCROFT, B.A. (1985). *School Improvement Base on Effective Schools Research: A Promising Approach for Economically Disadvantaged and Minority Students*. Albany, N.Y.: Effective Schools Consortia Network. New York State Department of Education.
- LINN, R. L. (1986). Quantitative methods. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, Nueva York: Macmillan, pp. 92-118.
- LOEHLIN, J. C. (1987). *Latent variable models*, LEA, Hillsdale, N.J.
- LONGFORD, N.T. (1986). VARCL: Interactive software for variance component analysis, *The Professional Statistician*, (5), 28-32.
- LONGFORD, N.T. (1987). A fast scoring algorithm for maximum likelihood estimation in unbalanced mixed models with nested effects. *Biometrika*, (74), 817-827.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de la calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ, J.A. Y DARDER, P. (1985) *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Barcelona, Onda.
- LORSCH, J.W. (Ed.) (1987). *Handbook of organizational behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- LUJAN, J. Y PUENTE, J. (1993). El plan de evaluación de centros docentes (Plan EVA), *Bordón*, 45 (3), 307-320.
- LUJAN, J. Y PUENTE, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El Plan EVA*. Madril: MEC.

- LUQUE, O., MELIA, J.L. Y PEIRO, J.M. (1985). Relaciones de influencia y conflicto y ambigüedad de rol en organizaciones. *La Intervención Psicosocial en las Organizaciones. II Congreso Nacional de Psicología del Trabajo*, 204-240. Tarrasa.
- LUQUE, O., PEIRO, J.M. GONZALEZ-ROMA, V. Y MELIA, J.L. (1990). Efectos moduladores del Conjunto de Rol sobre la relación stress-strain de rol en educadores. En PEIRO, J.M. (comp.): *Trabajo, organizaciones y marketing social*, 91-101. Barcelona: PPU.
- LYON, D. (1996) *El ojo electrónico. El auge de la sociedad de la vigilancia*. Madrid: Alianza Editorial.
- M.E.C. (1998d). 2. *Los resultados escolares*. Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998e). 3. *Planes de estudio y métodos de enseñanza*. Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998f). 4. *Funcionamiento de los centros*. Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998g). 5. *La profesión docente*. Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998i). *Diagnóstico del Sistema Educativo 1997 en los medios de comunicación*. Madrid: Reprografía MEC, Servicios Centrales.
- M.E.C. (1991a). *Plan de evaluación de centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto. Curso 1991-1992*. Madrid: Secretaria de Estado de Educación-Inspección de Educación-CIDE.
- M.E.C. (1991b). *Plan de evaluación de centros docentes. Plan EVA. Programa piloto para 1991-1992*. Madrid: MEC-CIDE.
- M.E.C. (1994a) *Centros educativos y calidad de enseñanza*. Madrid: Servicio de Publicaciones del M.E.C.
- M.E.C. (1994b). *Plan de evaluación de centros docentes. Plan EVA*. Madrid: MEC.
- M.E.C. (1997a). *Evaluación de la educación primaria*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1997b). *Tercer estudio internacional de matemáticas y ciencias (TIMSS)*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998a). *Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- M.E.C. (1998c). 1. *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe global*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

- M.E.C. (1998h). 6. *Familia y escuela*. Diagnóstico general del sistema educativo. La escuela secundaria obligatoria. 1997. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- MADAUS, G. F. y otros (1979). The sensitivity of measures of school effectiveness, *Harvard Educational Review*, 49, 207-230.
- MANDEVILLE, G.K. (1988). School effectiveness indicators revisited: cross-year stability, *Journal of Educational Measurement*, (25), 349-366.
- MANI, B.G. (1995) Old Wine in New Bottles Tastes Better: A Case Study of TQM Implementation in the IRS. *Public Administration Review*, 55(2), 147-158.
- MARCHESI, A. (1995) Calidad en la Enseñanza Pública, en Calidad por y para el hombre. Ponencias VI Congreso Nacional de Calidad. Madrid: *Asociación Española para la Calidad/Ediciones Gestión 2000*, pp. 261-268.
- MARCHESI, A. (1998). *Calidad de enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid. Alianza Universal.
- MARGINSTON, S. (1995) Markets in Education: A Theoretical Note, *Australian Journal of Education*, 39(3), 294-312.
- MARIN, F., ZORNOZA, A., MARTI, C., PRIETO, F. Y PEIRO, J.M. (1990). Medida de las actitudes ante las nuevas tecnologías en contextos laborales: el cuestionario de actitudes ante las nuevas tecnologías (ANT/25). *Area 3 Psicología del Trabajo y de las Organizaciones II Congreso del Colegio Oficial de Psicólogos*, 111-118. Valencia: C.O.P.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. Y PÉREZ JUSTE, R. (1989) *Evaluación de Centros y calidad educativa*. Madrid, Cincel.
- MAYESKEE, G. Y otros (1969). *A study of the achievement of our nations's students*, U.S. Department of H.E.W., Office of Education, Washington, D.C.
- MCCMAHON, A. Y OTROS (1984). *GRIDS Handbook*. Londres: Longman.
- MEEK, V.L. (1992) Organizational Culture: Origins and Weaknesses, in G. Salaman (Ed.) *Human Resources Strategies*. Londres: Sage Pub., 192-211.
- MELIA, J.L. y PEIRO, J.M. (1985). Analisis empirico de un modelo bifactorial de poder e influencia en las organizaciones. *La Intervencion Psicologica en las Organizaciones. II Congreso Nacional de Psicología del Trabajo*, 243-302. Tarrasa.
- MELIA, J.L. y PEIRO, J.M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en los contextos organizacionales: El cuestionario de Satisfacción S20/23. *Psicologemas*, 3, 59-74.
- MENOT, M. (1989) La qualité globale - Le management participative, *Recherche et formation*, 5, 109-118.

- MILES, M. B. (1974). Las diez características del centro docente "sano", *La Educación Hoy*, 5 (197-198).
- MORGAN, G. (1999): *Imagin-i-zación. Una nueva aptitud crucial para la conducción y el management en un mundo en movimiento y cambio.* Apéndice A. La teoría detrás de la práctica. Granica. Barcelona. Buenos Aires. México. Santiago.
- MORTIMORE, P., SAMMONS, P., STOLL, L., LEWIS, D. Y ECOB, R. (1988). *School Matters*. Berkeley: University of California Press.
- MUNDUATE, L. (1984). *La motivación en el trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- MUNDUATE, L. (1987a). La aproximación negociadora en el análisis de las Organizaciones sociales. *Boletín de Psicología*, 15,23-40.
- MUNDUATE, L. (1987b). El proceso de negociación en las organizaciones. *Temas Laborales*, 12, 25-47.
- MUNDUATE, L. (1988). Poder y Política en las Organizaciones. *I Congreso Iberoamericano de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 72-79. Madrid: C.O.P.
- MUNDUATE, L. (1991). *Psicosociología de las Relaciones Laborales*. Barcelona: PPU.
- MUNDUATE, L. (1997). *Psicología social de la organización. Las personas organizando*. Madrid: Pirámide.
- MUNDUATE, L. y BARON, M. (1989). Análisis de la conducta en el trabajo desde el modelo de expectativa. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 11, 142-155.
- MUNDUATE, L. y BARON, M. (1990). Algunas consideraciones psicosociales sobre la negociación colectiva. *III Congreso Nacional de Psicología Social*, 120-131. Santiago: Tórculo.
- MUNDUATE, L. Y FUERTES, F. (1992). *Programa informático para la evaluación y diagnóstico de puestos de trabajo para la mejora de la calidad de vida laboral*. (Vol. I: Marco conceptual y operacional. Vol. II: Manual del Programa). Sevilla: Consejería de Trabajo.
- MUNDUATE, L., GANAZA, J. y ALCAIDE, M. (1991). Conflict Management in Spain. En A.A. BLUM AND M.A. RAHIM (Eds.) *Global perspectives on Organizational Conflict*. New York: Praeger Pub.
- MUNICIO, P. (1995) Calidad Total y Reingeniería de Procesos. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 3-7.
- MUNNÉ, F. (1991). La intervención psicosocial en las organizaciones: mito y realidad. *Rev. de Ps. Social Aplicada*. 1: 51-70 Ateneo.
- MURPHY, J. (1991). *School restructuring schooling: Capturing and assessing the phenomena*. Nueva York: Teachers College Press.
- MURPHY, J. (1992). School Effectiveness and School Reestructuring: Contributions to Educational Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 3 (2), 90-109.
- MURPHY, J., HALLINGER, P. Y MESA, R. P. (1985). School effectiveness: Checking progress and assumptions and developing a

- role for state and federal government, *Teachers College Record*, 86 (4), 615-641.
- NAEPS (1984). *Standards for Quality Elementary Schools*, NAEPS, Reston.
- NATIONAL COUNCIL ON EDUCATIONAL STATISTICS (1991). *Educations counts: An indicator system to monitor the nations's educational health*, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- NAVARRO (2000): Gestión de organizaciones: gestión del caos. *Dirección y Organización*, 23, 136-145.
- NAVARRO, R., LUQUE, O. y PEIRO, J.M. (1988). El desempeño de rol del psicólogo en los equipos de base de Servicios Sociales. En LUQUE O. (Dir.): *Intervención Psicosocial en Servicios Sociales*, 73-79. Valencia: Nau Llibres.
- NEVO, D. (1983). The conceptualization of educational evaluation: An analytical review of the literature, *Review of Educational Research*, 53, 117-128.
- NEVO, D. (1994). Combining internal and external evaluation: A case for school-based evaluation, *Studies in Evaluation*, 20, 87-98.
- NEVO, D. (1997a). *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbo, Mensajero.
- NEVO, D. (1997b). Evaluación interna y externa: un diálogo para la mejora escolar. En ICE de la Universidad de Deusto: *Dirección participativa y evaluación de centros*, 756-777. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbo: ICE. Universidad de Deusto.
- NEVO, D. Y GOLDBLAT, E. (1988). *Evaluation perceptions and school assessment in schools of active learning*, School of Education, Tel-Aviv University.
- NORTHWEST REGIONAL LABORATORY (1985). *Building Level Effectiveness Survey*, N.R.E.L., Portland.
- NÚÑEZ, T. Y LOSCERTALES, F. (1996). *El grupo y su eficacia. Técnicas al servicio de la dirección y coordinación de grupos*. Barcelona: EUB.
- NUTTAL, D., GOLDSTEIN, H., PROSSER, R. Y RASBASH, J. (1989). Differential school effectiveness, *International Journal of Educational Research*, (13), 769-776.
- O.C.D.E. (1989). *Schools and Quality: An International Report*, OCDE, París.
- O.C.D.E. (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza, Informe Internacional*. Barcelona, Paidós MEC.
- O.C.D.E. (1992). *The OECD International Education Indicators. A Framework for Analysis*. Head of Publication Service, París.
- O.C.D.E. (1995). *Schools under scrutiny*. Head of Publication Service, París.

- PALLAS, A.M. Y NEUMANN, A. (1993) *Blinded by the light: the applicability of Total Quality Management to educational organizations*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA.
- PEARN, M., RODERICK, C. Y MULROONEY, C. (1995) *Learning organizations in practice*. Londres: McGraw-Hill.
- PEDHAZUR, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research: Explanations and prediction*. Nueva York: Rinehart and Winston.
- PEIRO J.M. Y PRIETO F. (1993). Telematics and organizational processes. En ANDRIESEN, E. AND ROE,R. (Eds.): *Telematics and work*. Hillsdale, Erlbaum
- PEIRO, J.M. (1985a). Desempleo juvenil y socialización para el trabajo. En TORREGROSA ET AL. (Dir.): *Juventud. Trabajo y desempleo: Un analisis psicosociológico*. Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Madrid, 159-178.
- PEIRO, J.M. (1985b). Evaluación psicológica de las organizaciones. *Evaluación Psicológica*, 1, 189-239.
- PEIRO, J.M. (1985c). Some Perspectives of Work and Organization Psychology in Spain. *Occupational Psychology Newsletter*, 18, 27-47.
- PEIRO, J.M. (1987). Current areas of research in Work and Organizational Psychology in Spain. *The Occupational Psychologist*, 7, 26-30.
- PEIRO, J.M. (1989). Current areas of research in Work and Organizational Psychology in Spain. *The Occupational Psychologist*, 7, 26-30.
- PEIRO, J.M. (1990). Expected Developments in Work and Organizational Psychology in Europe in the Nineties. En DRENTH, P.J.D., SERGEANT, J.A. Y TAKENS, R. J. (Eds.) *European Perspectives in Psychology*. (vol3), 21- 35. Chichester: Wiley.
- PEIRO, J.M. (1990a). *Organizaciones. Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona: P.P.U.
- PEIRO, J.M. (1990b). *Organizaciones: nuevas perspectivas Psicosociológicas*. Barcelona: Biblioteca Universitaria de Ciencias Sociales. Serie Mayor. Ppu..
- PEIRO, J.M. (1990c). *Psicología de la Organización* (2 vols.), 1983-84. Madrid: UNED.
- PEIRO, J.M. (Comp.)(1990d). *Trabajo. Organizaciones y Marketing social. Actas del II Congreso Nacional de Psicología Social*. Barcelona: P.P.U.
- PEIRO, J.M. Y GONZALEZ-ROMA, V. (1990). *Clima y Satisfacción laboral en los Equipos de Atención Primaria*. Valencia: Nau Llibres.
- PEIRÓ, J.M. Y GONZÁLEZ ROMÁ, V. (1993). *Círculos de calidad*. Madrid: Eudema.
- PEIRO, J.M. Y MORET, D. (Dirs.) (1987). *La socialización laboral de los jóvenes. La transición de la escuela al trabajo*. Nau llibres: Valencia.

- PEIRO, J.M., MELIA, J.L. Y ZURRIAGA, R. (1987). Structural and relational aspects of role sets and their influence on focal persons role stress. En DE WITTE, K. (Ed.) *The challenge of technological change for work and organization: Tools and strategies for the nineties, vol. I*, 337-344. University of Leuven.
- PEIRO, J.M., MELIA, J.L., TORRES, M.A. Y ZURRIAGA, R. (1987). La medida de la experiencia de la ambigüedad de rol en organizaciones: El cuestionario General de Ambigüedad de rol en ambientes organizacionales. *Evaluación Psicológica*, 3, 1, 27-53.
- PEIRO, J.M., MELIA, J.L., ZACARES, I. Y GONZALEZ-ROMA, V. (1987). La medida de la experiencia de conflicto en el desempeño de roles: El cuestionario de conflicto de rol. *Evaluación Psicológica*, 3, 3, 345-381.
- PEIRO, J.M., SELVA, J. Y AMO, E. (1987). Respuestas de la psicología ante una situación de crisis de empleo juvenil. En PEIRÓ, J.M. Y MORET, D. (Dir.): *la socialización laboral de los jóvenes. La transición de la escuela al trabajo*, 177- 214. Valencia: Nau llibres.
- PEREDA, S. Y MARTIN, J. (1988). La satisfacción en el trabajo: Un buen predictor del rendimiento laboral. *1 er Congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4.103-4.108. Colegio Oficial de Psicólogos. Madrid.
- PÉREZ JUSTE, R. Y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- PEIRO, J.M., GONZALEZ, V. ZURRIAGA, R., RAMOS, J. Y BRAVO, M.J. (1990). El Cuestionario de Satisfacción Laboral de profesionales de la salud de Equipos de Atención Primaria. *Revista de Psicología de la Salud*, 1990, 1, 135-174.
- PEIRO, J.M., GONZALEZ-ROMA, V. Y RAMOS, J. (1990). Climate, Satisfaction and leadership style in Primary Health Teams. *Paper presented at the 22 International Congress of Applied Psychology*. IAAP, Kyoto, July, 22-27.
- PEIRO, J.M., HONTANGAS, P. Y SALANOVA, M. (1990). School and training as hidden unemployment. *Paper presented at the XIIth World Congress of Sociology*. July, Spain.
- PEIRO, J.M., LUQUE, O. Y MELIA, J.L. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
- PEIRO, J.M., MELIA, J.L. Y GONZALEZ-ROMA, V. (1987). La incidencia del conflicto y la ambigüedad de rol sobre la propensión al abandono y la satisfacción laboral. *Actas II Congreso Nacional de Psicología del Trabajo*, 305-333. Barcelona: U.A.B.
- PEIRÓ, J.M. Y PRIETO, F. (Eds.) (1996). *Tratado de psicología del trabajo: Aspectos psicosociales del trabajo*. Madrid: Síntesis.
- PEREZ, F. (1987). *Evaluación organizacional de un hospital*. Tesis Doctoral. Universidad de La Laguna. (mimeo).

- PEREZ, F. Y FUERTES, F. (1985). *Aplicaciones de la versión española del P.A.Q. Estudio de validez sintética*. I Congreso Nacional de Psicología Social. Granada, Sept.
- PÉREZ, F. y FUERTES, F. (1988). Aplicaciones de la Versión Española del P.A.Q. Estudio de Validez Sintética. En S. BARRIGA ET AL.: *Ps. Social de los Problemas Sociales*. Granada: Publicaciones de la Univ. de Granada, pp. 123-128..
- PÉREZ, F; FUERTES, F. Y DÍAZ, D. (1990). Application of an Organizational Assessment Model to a NonLucrative Health Care Organization. En K. DE WHITE (Ed.). *The Challenge for Technological Change for Work and Organization: Tools and Strategies for the Nineties*. Leuven: University Press. Vol. I, Pp. 131-138.
- PFEFFER, J. (1993). La variedad de las perspectivas. En C. RAMIÓ Y X. BALLART (Comps.), *Lecturas de teoría de la organización*, vol. 2. Madrid: MAP.
- PFEFFER, J. (1998). Understanding organizations: Concepts and controversies. En D.T. GILBERT, S.T. FISKE Y G. LINDZEY (Eds.), *The handbook of social psychology*. Boston, Ma.: McGraw-Hill.
- PFEFFER, J. (2000). *Nuevos rumbos en la T. de la organización. Problemas y posibilidades*. México. Oxford University Press.
- PORTER, L. W.; LAWLER III, E. E. Y HACKMAN, J. R. (1975). *Behavior in organizations*. New York: Mcgraw-Hill.
- POZA, J. y PRIOR, J. (1988). Calidad de Vida en el trabajo: Un estudio Empírico. *1er congreso Iberoamericano y 3º Nacional de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 4.70-4.76. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos. Madrid.
- PROCTOR, P. Y VILLANOVA, R. (1984). *Handbook for use of the Connecticut School Effectiveness*. Connecticut Department of Education, Hartford.
- PROJECT RISE (1982). *Rising to Individual Scholastic Excellence: A guide to school Effectiveness*. Milwaukee Public Schools, Milwaukee.
- PROSSER, R., RASBASH, J., Y GOLDSTEIN, H. (1993). *Mln - Software for three-level analysis, (versión 2.3)*. Multilevel Models Project, Institute of Education, The University of London.
- PUENTE, J. (1994): *Hacia la evaluación interna de los centros. Nuestra Escuela* nº 151. Madrid
- PURKEY, S. Y SMITH, M. (1983). Effective schools: a review. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 427-452.
- QUIJANO, S. (1987). *Introducción a la Psicología de las Organizaciones*. Barcelona: P.P.U.

- QUIJANO, S. (1982). *Ideología Organizacional y Conflicto Laboral*. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona. Resumen publicado en Centre de publicacions. Barcelona.
- QUIJANO, S. (1985). *Un enfoque sistémico para la selección de personal. Predictores de éxito para puestos de ejecutivo*. Barcelona: Ed. Universitat de Barcelona.
- QUIJANO, S. (1985). Un instrumento para el diagnóstico de las pautas de comportamiento en la resolución de conflictos interdepartamentales (Adaptación de la escala de Lawrence y Lorsch). *Actas del II Congreso Nacional de Psicología del Trabajo*, 341-354. Tarrasa.
- QUIJANO, S. (1990). *Presente y Futuro inmediato de la psicología de las organizaciones en España: Formación y ejercicio de la profesión*. III Congreso Nacional de Psicología Social. Santiago de Compostela, Septiembre.
- QUIJANO, S. (1993). *La psicología social de las organizaciones: Fundamentos*. Barcelona. PPU.
- QUIJANO, S. (2000). *Organizaciones: ¿qué son? ¿cómo han sido pensadas? Su comportamiento. Su evaluación*. Barcelona: Bárdenas.
- QUIJANO, S., CORNEJO, J.M., NAVARRO, R.J Y CAPDEVII A, A. (1985). Reclutamiento y mercado laboral ofertado en prensa en Catalunya, durante 1985. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 6, 29-47.
- QUIJANO, S. Y MATEU, M. (1988). Problemas de las Organizaciones de Trabajo en España desde la perspectiva del II Congreso Nacional de Psicología del Trabajo. En BARRIGA S. ET AL. (Coords.) *Psicología Social de los Problemas Sociales. Actas del Primer Congreso Nacional de Psicología Social*, 79-90. Universidad de Granada, Granada.
- QUIJANO, S., CORNEJO, J.M. Y DIAZ, F. (1989). Asertividad y Conflicto en la organización: El HSP-1. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 163-179.
- QUIJANO, S. Y NAVARRO, J. (1998): Un modelo integrado de la Motivación en el trabajo: conceptualización y medida. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 14, n.2, pp. 193-216.
- QUIJANO, S. Y NAVARRO, J. (1999): El ASH (Auditoría del Sistema Humano), los Modelos de Calidad, y la Evaluación Organizativa. *Revista de Psicología General y Aplicada*. Vol. 52 (2-3), 301-328.
- QUIJANO, S. Y NAVARRO, J. (2000): La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de Psicología*, vol. 18, n.1, pp. 159-177. Colegio Oficial de Psicólogos (Andalucía Occidental) y Universidad de Sevilla.

- QUIJANO, S. Y NAVARRO, J. (2002): Caso para análisis de la auditoría del Sistema Humano en una organización. Análisis e intervención. CD elaborado para el curso a distancia -El sistema integrado de gestión de RR.HH.: parámetros y red de relaciones-. En QUIJANO, S. (Director), (2002), *Dirección de Recursos Humanos en las Organizaciones*. Les Heures. Fundación Bosch i Gimpera. Universidad de Barcelona.
- QUINTANILLA, I. (1984). *El hombre en el trabajo: insatisfacción y conflicto*. Valencia: Promolibro.
- QUINTANILLA, I. (1987). *La participación en las Organizaciones. Fundamentos teóricos y conceptuales*. Valencia: Promolibro.
- RASBASH, J., GOLDSTEIN, H., Y WOODHOUSE, G. (1995). *M_Ln - Software for n-level analysis, (versión 1)*. Multilevel Models Project, Institute of Education, The University of London
- RAUDENBUSH, S. W. y WILLMS, J. D. (1995). The estimation of school effects, *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20 (4), 307-335.
- REBOLLOSO, E. (1999). *La evaluación de la calidad como estrategia de supervivencia y futuro de la universidad*. Almería: Universidad de Almería.
- REED, D. y otros (1987). *Social control and the qualitative and quantitative*. Comunicación en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC.
- REIG, A. y CARUANA, A. (1990). Cuestionario de estrés ocupacional para profesionales de la salud: propiedades psicométricas preliminares. *Actas del II Congreso del C.O.P. Area 3. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 136-143. Madrid.
- REIG, A. Y CARUANA, A. (1990). Relación entre patrón A de comportamiento y estrés ocupacional en profesionales de la salud. *Actas del II Congreso del C.O.P. Area 3. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 143-148..
- REIG, A. Y CARUANA, A. (1990). Relaciones entre apoyo social percibido, estrés ocupacional, insatisfacción laboral y autovaloración del estado de salud en médicos y personal de enfermería. *Actas del II Congreso del C.O.P. Area 3. Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 149-155. Madrid.
- REYNOLDS, D. HOPKINS, D., Y STOLL, L. (1993). Linking School effectiveness knowledge and school improvement practices: towards a synergy. *School Effectiveness and School Improvement*, (4), 34-58.
- REYNOLDS, D. Y CUTTANCE, P. (1992). *School Effectiveness, Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell.
- REYNOLDS, D. Y PACKER, A. (1992). School effectiveness and school improvement in the 1990' s. En D. Reynolds y P. Cuttance (Eds.),

- School effectiveness: Research, Policy and Practice*. Londres: Cassell, pp. 171-187.
- RICHARDS, C. (1988). A typology of educational monitoring-systems. *Evaluation and Policy Analysis*, 10 (2), 106-116.
- RODRIGUEZ, A. (1988). *Psicología de las Organizaciones*. Valencia: Promolibro.
- RODRÍGUEZ, A. (1998). *Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: Pirámide.
- ROELEVELD, J., DE JONG, U., Y KOOPMAN, P. (1990). Stabiliteit van schooleffecten. *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 15 (5), 301-316.
- SABIRÓN, F. (1993). La evaluación del centro docente. En M. LORENZO Y O. SAENZ, *Organización escolar: una perspectiva ecológica*, Marfil, Alcoy, pp. 449-477.
- SANCHO, J. (1993). Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional. *Aula de Innovación Educativa*, (6), 47-51.
- SANTOS, M. A. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Archidona, MA: Aljibe.
- SANTOS, M.A. (2000) *La escuela que aprende*. Madrid, Morata.
- SCHEERENS, J. (1991). Process indicators of school functioning: A selection based on the research literature on school effectiveness, *Studies in Educational Evaluation*, (17), 371-403.
- SCHEERENS, J. (1992). *Effective Schooling. Research, Theory and Practice*, Londres: Cassell.
- SCHEERENS, J. (1996). ¿Puede la base del conocimiento de la eficacia docente guiar la dirección de centros?. En *Dirección participativa y evaluación de centros. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes*. Bilbao: Ed. Mensajero, pp. 779-805.
- SCHEERENS, J. Y CREEMERS, B.P.M. (1989). Conceptualizing School Effectiveness, *International Journal of Educational Research*. 13 (7), 691-706.
- SCHEIN, E. H. (1988). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza & Janes
- SCHEIN, E. H. (1995). *Psicología de la organización*. Madrid: Prentice-Hall Internacional. (3ª Ed.).
- SCHEIN, E. H.; BENNIS, W. Y BECKHARD, R. (Eds.) (1976). *Serie Desarrollo Organizacional*. México: Fondo Educativo Interamericano.
- SCHEIN, E. H. Y BENNINS, W. G. (Eds.) (1980). *El cambio personal y organizacional a través de métodos grupales*. Barcelona: Herder.
- SCRIVEN, M. (1967). The methodology of evaluation. En R. E. STAKE (Ed.), *AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation N.º 1*, Rand McNally, Chicago.
- SENGE, P. (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

- SENGE, P. (1999) Una conversación con Peter Senge: nuevos desarrollos en el aprendizaje organizativo, *Harvard Deusto Business Review*, 92 (sept-oct.), 22-31.
- SENGE, P., Y OTROS (2000) *School that learn. A fifth discipline fieldbook for parents, educators, and everyone who cares about education*. Nueva York: Doubleday/Currency.
- SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGÓGICO DE SANT BOI Y SANT JUST DESVERN (1984). *Evaluación y seguimiento en Parvulario y Ciclo Inicial. Pautas de observación*. Madrid: Visor.
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Macmillan, New York, pp. 3-36.
- SILVA JR., JOAO DOS REIS (1995) Qualidade Total em educação: ideología administrativa e imposibilidade teórica. *Educação & Realidade*, 20(1), 203-228.
- SILVER, H. (1994). *Good Schools; judgements and their stories*, Londres: Cassell.
- SIME, N., Y GRAY, J. (1991). *Struggling for improvement some estimates of the contribution of school effects over time*. Ponencia presentada a la Annual Conference of the British Educational Research Association.
- SIMONS, H. (1999). *Evaluación democrática de instituciones escolares*. Madrid. Morata.
- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., KARWEST, N.L. , LIVERMON, B.J. Y DOLAN, L. (1990). Success for all: First year outcomes of a comprehensive plan for reforming urban education. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 255-278.
- SMIRCICH, L. (1985) Is the Concept of Culture a Paradigm for Understanding Organizations and Ourselves?, en P.J. FROST ET. AL. *Organizational Culture*. Beverly Hills: Sage Pub., 55-72.
- SOLER, E. (1991). *La visita de Inspección*. Madrid: La Muralla, S.A.
- SOLER, E. (Coord.) (1993). *Fundamentos de supervisión educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- SONNICHSEN, R.C. (2000). *High impact internal evaluation: A practitioner guide to evaluating and consulting incide organizations*. Thousand Oaks, Ca.: Sage.
- STACEY, R. D. (1992): *Gestión del caos*. Barcelona: Ediciones S.
- STAKE, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Records*, (68), 523-540.
- STAMPER, J. (1987) Improving the quality of education: W. Edward Deming and effective schools. *Comparative Education Review*, 3, 423-433.

- STIGGINS, R. J. Y FAIRES CONKLIN, N. (1992). *In teacher's hands: Investigating the practice of classroom assessment*. Nueva York: SUNY Press.
- STRINGFIELD, S.C. Y SLAVIN, R.E. (1992). A hierarchical longitudinal model for elementary school effects. En B. P. M. Creemers y G. J. Reezigt (Eds.), *Evaluation of Effectiveness*. ICO-Publication 2.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En G.F. Madaus, G. F. y otros (Eds.), *Evaluation models*. Boston: Kluwer-Nijhoff, pp. 117-141.
- STUFFLEBEAM, D. L. (1991). *Evaluation guide for evaluations of programs, services, and organizations*. Kalamazoo, MI: CREATE.
- STUFFLEBEAM, D. L. Y OTROS (1971). *Educational evaluation and decision making*. Peacock, Itasca, Ill.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1996). El papel de la Evaluación en la mejora escolar. El gran cuadro. En A. VILLA (coord.). *Dirección participativa y evaluación de centros*. II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes. Bilbo: Mensajero.
- STUFFLEBEAM, D.L. (2000). Evaluation models. *New Directions for Evaluation*, 89, 7-97.
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1987). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona, Paidós/MEC.
- SUDLOW, R.E. (1990). Implementing Effective Schools Research in Spencerport, N.Y. En B. O. TAYLOR, *Case Studies in Effective Schools Research*, Madison, Wisconsin, National Center for Effective Schools Research and Development, University of Wisconsin.
- TAYLOR, B.O. (Ed.) (1990) *Case studies in Effective Schools Research*. Madison, Wisconsin: National Center for Effective Schools Research and Development, University of Wisconsin.
- TEDDLIE, C. Y STRINGFIELD, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons learned From a Ten Year Study of School Effects*. Nueva York: Teachers College Press.
- TIANA, A. (1993) Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo. *Bordón* nº 45. Madrid.
- TIANA, A. (1996). El papel de la Administración en la evaluación externa de los centros educativos. A. VILLA (coord.), *Dirección participativa y evaluación de centros*. Deusto, págs. 807-832.
- TRIANDIS, H.C., DUNNETTE, M.D. Y HOUGH, L.M. (Eds.) (1994). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Palo Alto, Ca.: Consulting Psychologists Press.
- UGALDE, M. (1995) Aplicación de la mejora continua a la gestión de un programa de formación. *Organización y Gestión Educativa*, 3, 41-44.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida per Jaques Delors. Madrid: Santillana.

- VAN DE GRIFT, W. (1990). Educational Leadership and Academic Achievement in Elementary Education, *School Effectiveness and School Improvement*, 1 (3), 26-40.
- VAN DE VEN, A. H. Y FERRY, D. R. (1980). *Measuring and assessing organizations*. New York: John Wiley.
- VAN DE VEN, A. H. Y JOYCE, W. F. (Eds.) (1981). *Perspectives in organization design and behavior*. New York: John Wiley.
- VAN DE VEN, A. H. Y POOLE, M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *Academy of Management Review*, 20 (3): 510-540.
- VILLA, A., AUZMENDI, E., Y VILLARDÓN, L. (1996). *Los equipos directivos ante el uso de la evaluación. Creencias, actitudes y conductas directivas*. Bilbo, ICE de la Universidad de Deusto.
- WALBERG, H. J. (1976). Psychology of learning environments: Behavioral, structural or perceptual?. En S.L. Schulman (Ed.), *Review of Research on Education*, (4), Itaska, IL: Peacock.
- WANG, M. C., HAERTEL, G.D., Y WALBERG, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning, *Review of Educational Research*, 63 (3), 249-294.
- WEBSTER, W. J., MENDRO, R. L. Y ALMAGUER, T. O. (1994). Effectiveness Indices: A "Value Added" approach to measuring school effect, *Studies in Educational Evaluation*, 20, 113-145.
- WEISBORD, M.R. (1992): *Discovering common ground. How futures search conferences bring people together to achieve breakthrough innovation, empowerment, shared vision, and collaborative action*. San Francisco: Berret-Koehler Publishers.
- WEISS, C.H. (1990). *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción*. México: Trillas.
- WHOLEY, J.S., HATRY, H.P. Y NEWCOMER, K.E. (Eds.) (1994). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco, Ca.: Jossey-Bass.
- WILLIAMS, J. y WATSON, L. (1995) Gestión de la Calidad (TQM) en educación, *Organización y Gestión Educativa*, 3, 8-13
- WILLMS, J. D., Y RAUDENBUSH, S. (1989). A longitudinal hierarchical linear model for estimating school effects and their stability, *Journal of Educational Measurement*, (26), 290-320.
- WIMPELBERG, R. Y OTROS (1989). Sensitivity to context: the past and the future of effective school research. *Educational Administration Quarterly*, 25 (1), 82-127.
- WOODS, P. (1987) *La escuela por dentro*. Barcelona, Paidós-MEC.
- YORKE, D. (1987). Indicators of institutional achievement: some theoretical and empirical considerations. *Higher Education*, 16 (1), 3-20.

CAPITULO 6

- ABRAHAM, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del enseñante. En J.M. Esteve (Ed.), *Profesores en conflicto* (pp. 23-35). Madrid: Narcea.
- ADLER, N. Y MATTHEWS, K. (1994): Health psychology: Why do some people get sick and some stay well? *Annual review of psychology*, 45, 229-259.
- AELTERMAN, A.; VERHOEVEN, J.; ENGELS; N. ET AL. *WAAR staat de leraar in onze samenleving? Een onderzoek naar opvattingen over de professionaliteit en de maatschappelijke waardering van de leerkrachten* (Estatus profesional y reconocimiento social del profesorado de educación primaria y secundaria. Investigación sobre las opiniones del profesorado, de otros actores de la educación y de la opinión pública). Gent: Acad 2002.
- AGENCIA NACIONAL PARA LA EDUCACIÓN. *Attityder till skolan 2000*, Report 144. Stockholm: Swedish National Agency for Education, 2000.
- AINSCOW, M. and HOPKINS, D. (1994). *Creating the conditions for school improvement*. London: David Fulton Publishers
- ALUJA, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- ANDERSON, M.B. E IWANICKI, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20, 94-132.
- ANDRIANOPOULOS, L.P. (2001). The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf. *Dissertation Abstract International, Section A*, 62, 455.
- ANTÚNEZ, S. (1999). *El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares*. En *Educar*. (24), 89-110.
- APPLEGATE, M. (1988). Expressing the self. *Childhood Education*, 64, 225-229. Bacharach, S.B., Bauer, S.C. y Conley, S. (1986). Organizational analysis of stress: The case of elementary and secondary school. *Work and Occupation*, 13, 7-32. Barth, A.R. (1992). *Burnout bei Lehrern*. Göttingen: Hogrefe.
- ARMENGOL, C. (1999). *La cultura Organizacional en els centres educatius de primària*. Bellaterra: Tesi Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, Documento Inédito.
- ASSOCIATION FOR TEACHER EDUCATION IN EUROPE (ATEE)
<http://www.atee.org/>
- ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURERS (ATL)
<http://www.askatl.org.uk/>

- ASSOCIATION OF TEACHERS AND LECTURERS (ATL). *Teacher Workload Study*. Final Report - 5 December 2001. Londres: ATL, 2001. - 123 p.
- BEER, J. Y BEER, J. (1992). *Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers*. *Psychological Reports*, 71, 1331-1336.
- BELCASTRO, P.A. (1982). *Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses*. *Psychological Reports*, 50, 1045-1046.
- BELLOCH, A., SANDIN, B. RAMOS, F.(1995): Manual de psicopatología, vol. 2. Madrid: McGraw-Hill.
- BENNET, N. (1995): *Managing professional teachers. Middle management in primary and secondary Schools*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- BENTZ, W. K., HOLLISTER, W. G. Y EDGERTON, J. W. (1971). An Assessment of the Mental Health of Teachers: A comparative Analysis. *Psychology in the Schools*, 8, 27-76.
- BERNARD, M.E. (1988, julio). *Teacher stress and irrationally*. Comunicación presentada en el 24ª Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.
- BERNSHAUSEN, D. Y CUNNINGHAM, C. (2001, marzo). *The role of resiliency in teacher preparation and retention*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher. Dallas.
- BLASE, J.J. (1986). A quantitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23, 13-40.
- BOLIVAR, A. (1993). *Culturas Profesionales en la Enseñanza*. En Cuadernos de Pedagogía. (219), 68-72.
- BOLIVAR, A. (1994). *El compromiso organizativo de un centro en una cultura de colaboración*. En Villar L.M.y De Vicente P. (Ed.): Enseñanza reflexiva para centros educativos. Barcelona: P.P.U.
- BORG, M.G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- BORG, M.G. Y FALZON, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- BORG, M.G. Y RIDING, R.J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6, 355-373.
- BRENNER, S.O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, nº 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- BRENNER, S.O., SÖRBOM, D. Y WALLIUS, E. (1985). The stress chain. A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 1-13.

- BROCK, B.L. Y GRADY, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- BROUWERS, A. Y TOMIC, W. (2000, agosto). *Disruptive student behaviour perceived self-efficacy and teacher burnout*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Psychological Association. Washington DC.
- BROUWERS, A., EVER, W.J. Y TOMIC, W. (2001). Self-efficacy eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 1474-1491.
- BUCHBERGER, F. *Teacher Education Policies in the European Union - Critical Analysis and Identification of Main Issues*. General Report of the Conference "Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning" (Loule/Portugal, 22nd - 23rd May 2000). Linz: Institute of Comparative Education, 2000. - 39 p. Disponible en la Web:
http://www.painz.ac.at/team/homepage/BuchbergerF/artepolend_neu.pdf
- BUHR, J. Y SCHEUCH, K. (1991). Entwicklung des Gesundheitszustandes von Pädagogen eines Landkreises im Zeitraum von 1978-1988. En K. Scheuch (Ed.), *Einflußfaktoren auf den Gesundheitszustand von Pädagogen*, (pp. 21-26). Berlín: VWB.
- BURKE, R.J. Y GREENGLASS, E.R. (1989). The clients' role in psychological *burnout* in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- BURKE, R.J. Y GREENGLASS, E.R. (1995). A longitudinal study of psychological *burnout* in teachers. *Human Relations*, 48, 187-202.
- BYRNE, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7, 197-209.
- 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, 645-673.
- BYRNE, B.M. (1999). The nomological network of teacher *burnout*: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1997). *Programa "Deusto 14-16": II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Mensajero.
- CALVETE, E. Y VILLA, A. (1997). *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

- CALVETE, E. Y VILLA, A. (2000). *Burnout* y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés* 6, 117-130.
- CAPEL, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and *burnout* in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57, 279-288.
- CAVALLI A. *Insegnare oggi – primo rapporto*. Milano:Fondazione IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 1992 (estudio realizado en 1990). (*) Estudios encargados por el ministerio de educación sobre las condiciones laborales del profesorado.
- CAVALLI, A. *Gli insegnanti nella scuola che cambia – seconda indagine*. Milano: Fondazione IARD sulle condiciones de vida e di lavoro nella scuola italiana, Bologna, Il Mulino, 2000 (estudio realizado en 1999). (*)
- CECIL, M.A. Y FORMAN, S.G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28, 105-118.
- CHAKRAVORTY, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- CHARLEROI: Centre de Recherche Interdisciplinaire pour la Solidarité et l'Innovation Sociale CERISIS) UCL, 1999. Información recopilada en la primavera de 1998.
- CHEEK, J.R., BRADLEY, L.J., PARR, G. Y LAU, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25, 204-217.
- CHERNISS, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of *burnout*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout* (pp. 135-150). Washington DC: Taylor y Francis.
- CLARK. L. A. Y WATSON, D. (1991): Tripartite model of anxiety and depression: Psychometric evidence and taxonomic implications. *Journal of abnormal psychology*.
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura http://europa.eu.int/comm/education/index_en.html
- COMISIÓN EUROPEA. Dirección General de Educación y Cultura; Eurydice. *Las Cifras clave de la educación en Europa – 2002*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas, 2002a. - 298 p. Disponible en la Web: http://www.eurydice.org/Doc_intermediaires/indicators/en/frameset_key_data.html

- COOKE, R.A. Y ROUSSEAU, D.M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69, 252-260.
- COOPER, C.L. Y KELLY, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 130-143.
- COOX, T. KUK, G. Y LEITER, M. (1993): Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En Gil- Monte, P y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid. Síntesis Psicología.
- CORONEL, J.M. (1993): *La configuración de una cultura para el cambio y sus conexiones con el medio externo*. En Coronel, Sánchez y Mayor (coord.): *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. II Congreso Universitario de Organización Escolar. Sevilla, GID Universidad de Sevilla.
- CORONEL, J.M. (1996). *Condiciones organizativas y cultura profesional: Algunas líneas de investigación*. En Zabalza, M.A. (Coord.): *Reforma Educativo y Organización Escolar*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- CORONEL, J.M. y otros (1994): *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Sevilla, GID Universidad de Sevilla.
- COSTA, M., LOPEZ, E. (1986): *Salud comunitaria*, Martínez Roca. Barcelona.
- COX. T.: (1978): *Stress*. Nueva york: Mac Millan
- CRANE, S.J. E IWANICKI, E.F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7, 24-31.
- CRESPO, M. (1993): *Estrés, trastornos psicofisiológicos*, Eudema, Madrid.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). Teacher burnout –solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review*. 15, -Págs. 37-51.
- CUNNINGHAM, W.G. (1983). Teacher *burnout*-solutions for the 1980's: A review of the literature. *The Urban Review*, 15, 37-51.
- DE HEUS, P. Y DIEKSTRA, R.F.W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and *burnout* symptoms. En R. VANDENBERGHE Y A.M. HUBERMAN (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- DE LA POZA, J. Y PRIOR, J. (1988): "Calidad de vida en el trabajo: Un estudio empírico". *Primer congreso Iberoamericano y Tercero Nacional de Psicología del trabajo y de las organizaciones*. Madrid: colegio Oficial de Psicólogos.
- DE LONGIS, A. ET AL.: The impact of daily stress on health and mood: Psychological and social resources as mediators. *Journal of presonality and social psychology*, 54, 486-495

- DEL ARCO, I. (1999): *Currículum y Educación Intercultural: Elaboración y Aplicación de un Programa de Educación Intercultural*. Tesis Doctoral, Documento Inédito, Universitat de Lleida.
- DET GODE LÆRERLIV 2002. Hellerup: Mercuri Urval: 2002. (*) Estudio dirigido por DLF (Departamento danés de condiciones laborales).
- DOHRENWEND, B. S. Y DOHRENWEND, B. P. (1981). Life stress and illness: formulation of issues. En B. S. Dohrenwend y B. S. Dohrenwend (Eds.), *Stressful life events and their context*, New York: Rulgers University Press.
- DOHRENWEND, B. S., KRASNOFF, L., ASKENAY, A. R. Y DOHRENWEND, B. P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: the PERI Life Events Scale. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 205-229.
- DOMÉNECH, B. (1995). Introducción al síndrome “*burnout*” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- DORMAN, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analyses. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- DUE, J.; STEEN MADSEN, J. *MAN kan kun gå på to ben. Lærerne mellem profession og fagforening* (Sólo es posible caminar de pie. Estudio sociológico de los miembros y enlaces sindicales del sindicato danés de profesores). The Danish Union of Teachers, 1990.
- DURÁN, M.A., EXTREMERA, N. Y REY, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- ESCUADERO, J.M. (1990). *El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración*. Barcelona: Conferencia I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar.
- ESTEVE, J. M., FRANCO, S. Y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Repercusiones sobre la evolución de la salud*. Barcelona: Anthropos.
- EUROPEAN COMMISSION. Directorate-General for Education and Culture. *Implementation of Education & Training 2010” Work Programme*. Working Group “Improving education of teachers and trainers”. Progress Report, November 2003. Brussels: European Commission, 2003. - 57 p. Disponible en la Web: http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/working-group-report_en.pdf
- EUROPEAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION
<http://www.tandf.co.uk/journals/titles/02619768.asp>
- EUROPEAN NETWORK ON TEACHER EDUCATION POLICIES (ENTEPE)

- EUROPEAN NETWORK ON TEACHER EDUCATION POLICIES (ENTEPE); Gassner, Ot. *Strategies of Change in Teacher Education. European views*. Conference proceedings ENTEPE/BLK conference, 18-19 January 2002. Feldkirch, Austria. Feldkirch: Pädagogische Akademie Feldkirch, 2002. - 188 p. Disponible en la Web: <http://www.pa-feldkirch.ac.at/ entep/ texte/paedag200.pdf>
- EUROPEAN PARLIAMENT. DIRECTORATE-GENERAL FOR RESEARCH. The Teaching of Immigrants in the European Union. Working Document. *Education and Culture Series*. EDUC 100 EN. Bruselas: Parlamento Europeo, 1998. - 98 p. Disponible en la Web: http://www.europarl.eu.int/workingpapers/educ/pdf/100_en.pdf
- EUROPEAN TRADE UNION COMMITTEE FOR EDUCATION (ETUCE) <http://www.csee-etuice.org/>
- EURYDICE FINLAND. *European trends in anticipation of teacher training needs - Summary of answers from the Eurydice network*. Anticipatory project to investigate teachers' initial and continuing training needs (OPEPRO), report 11. Helsinki: Eurydice Finland, 2000. - 50 p. Disponible en la Web: <http://snor.joensuu.fi /oph/opepro11.pdf>
- EURYDICE. La profesión docente en Europa: Perfi I, tendencias e intereses. Informe III: Condiciones laborales y salario. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2003.- 210 p. Disponible en la Web: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet3.htm>
- EURYDICE. La profesión docente en Europa: Perfi I, tendencias y problemática. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002b. - 155 p. Disponible en la Web: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/es/FrameSet1.htm>
- EURYDICE. La profesión docente en Europa: Perfi I, tendencias y problemática. Informe II: Oferta y demanda. Educación secundaria inferior general. *Temas clave de la educación en Europa*, volumen 3. Bruselas: Eurydice, 2002c. Disponible en inglés en la Web: <http://www.eurydice.org/Documents/KeyTopics3/en/FrameSet2.htm>
- EVERLY, G.S. (1989): A clinical guide to the treatment of the human stress response. Nueva York, Plenum Press.
- EVERS, T.B. (1987, Agosto). Factors affecting teacher job satisfaction in a number of high schools in Michigan. Comunicación presentada en *el American Educational Research Association Annual Meeting*, Washington.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CCOO. Gabinete de estudios. *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública*, Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1993.

- FIMIAN, M.J. (1988). The alpha and split-half reliability of the teacher stress inventory. *Psychology in the Schools*, 25, 110-118.
- FIRESTONE, W.A. y HERRIOT, R.E. (1982): *Two images of schools as organizations. An explication and illustrative empirical test*. En *Educational Administration Quarterly*, núm. 13(2). págs. 297-322.
- FISHER, S. (1986). *Stress and Strategy*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- FOLKMAN, S. LAZARUS, R.S. (1988): *Manual for the ways of coping questionnaire*. Palo Alto, CA: Consulting psychologists press.
- FORMER LES ENSEIGNANTS: évolutions et ruptures. Dossier thématique. *Revue Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 2003/2, No. 8, 108 p.
- FREUDENGERGER, H. (1986): "The issues of staff Burnout in therapeutic communities. *Journal of Psychoactive Drugs*, 18, 147-151. En Moreno, B.; Oliver, C. Y Aragonés, A. (1992): *Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP*. Memoria de investigación. CIDE.
- FRIEDMAN, M. y ROSSENMAN, R. H. (1974): *Type A behavior and your heart*, Nueva York.
- FUNDACIÓN ENCUESTRO (Informe España), 1996.
- GAIRÍN, J. (1996). *La organización Escolar: Contexto y Texto de actuación*. Madrid: La Muralla, S.A. (2ª edición 1999).
- GAIRÍN, J. (2001): *Una escuela para todos: un reto educativo y social*. En Sipán, A (Coord): *Educación para la diversidad en el siglo XXI*. Mira editores, Zaragoza, págs 241-266.
- GAIRÍN, J. Y DARDER, P. (2000): *Epílogo*. En AAVV: *Pedagogías del siglo XX*. Cuadernos de Pedagogía, Cisspraxis, Barcelona
- GARCÍA-CALLEJA, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- GENERAL TEACHING COUNCIL FOR ENGLAND. *National Opinion Poll of Public Perceptions of Schools and Teachers*. London, DfES, 2000.
- GENERAL TEACHING COUNCIL FOR ENGLAND. *Survey of Teachers' Opinions (The Guardian/MORI poll)*, January 2003. London: General Teaching Council for England, 2003. (*)
- GIL-MONTE, P. (2000). Aproximaciones psicosociales y estudios diagnósticos sobre el síndrome de quemarse por el trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Volumen 16, nº. 2 –Págs. 101-102.
- GIL-MONTE, P. Y PEIRÓ, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- GOLEMBIEWSKI, R.T.; MUNZENRIDER, R.F.Y CARTER (1993): Phases of progressive burnout and their work site covariants. En Gil-Monte, P y Peiró, J.M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid. Síntesis Psicología.

- GONZÁLEZ BLASCO, P; GONZÁLEZ-ANLEO (1993), J. *Profesorado en la España actual. Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Fundación Santa María/Ediciones SM, 1993
- GÓNZALEZ, P., PEIRÓ, J. M., Y BRAVO, M^a. J. (1996): "Calidad de Vida Laboral". En Peiró, J. M. y Prieto, F. (Eds.): *Tratado de Psicología del Trabajo -Volumen II-*. Madrid. Síntesis Psicología.
- GRAVES, D.H. (2001). *The energy to teach*. Westport: Heineman.
- GUERRERO, E Y CASTRO, V. (2001): Síndrome de burnout y afrontamiento del estrés en el profesorado. Universidad de Extremadura. Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura
- GUTIÉRREZ-SANTANDER, PABLO, MORÁN-SUÁREZ, SANTIAGO Y SANZ-VÁZQUEZ, INMACULADA (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ed-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, v. 11, n. 1.
http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv11n1_3.htm.
- HARGREAVES, A. (1991): *Cultures of Teaching*. En Hargreaves y Fullan (Ed.): *Understanding Teacher Development*. New York Teachers Colleague Press
- HARGREAVES, A., MACMILLAN, R. and WIGNALL, R. (1992). *Secondary School Work Culture, Structure, and Change: Background to the Study and Research Design*. San Francisco: In Paper presented at the annual meeting of the A.E.R.A.
- HENSON, R.K. (2001). Perceived responsibility of prospective teachers for the moral development of their students. *Professional Educator*, 23, 47-53.
- HIEBERT, B.A. Y FARBER, I. (1984). Teacher Stress: A Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, 9 (1), 14-27.
- HOLMES, T. H. Y RAHE, R. H. (1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychomatic research*, 11, 213-218.
- IBAÑEZ, E. (1989): La información como estrategia de dominio en pacientes aquejados de cancer. En E. Echeburúa (Ed.). *El estrés: problemática psicológica y vías de intervención* (pp. 77-94). San Sebastian: Universidad del País Vasco.
- INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (EI) Página web en inglés:
<http://www.ei-ie.org/>
- IWAANICKI, E.F., SCHWAB (1981): A cross validation study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41, pp. 1167-1174
- JACOBSEN, B. (1989) *Fungerer læreruddannelsen? En undersøgelse af 1966-læreruddannelsen, belyst ud fra den uddannede folkeskolelærers situation (¿Funciona la formación del profesorado? Estudio desde 1966 sobre el programa de formación del*

- profesorado: explicación basada en la situación de los titulados). Copenhagen: Ministry of Education, 1989.
- KIVINIEMI, K. (2000). *Opettajien työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista*. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus. Helsinki. La realidad del trabajo docente como reto de la formación pedagógica. Las percepciones de los docentes y los formadores de docentes sobre el trabajo en la enseñanza, los cambios en el papel del profesorado y los retos de desarrollo a los que se enfrenta la formación pedagógica. Proyecto de anticipación para estudiar las necesidades de la formación inicial y continua del profesorado. (OPEPRO), Informe 14. Consejo nacional de educación Helsinki. Resumen disponible en inglés.].
- KOBASA, S.C.; W.D. GENTRY (1984): Social and psychological resources mediating stress-illnessrelationships in human. En W. D. Gentry (ed.). *Handbook of behavioral medicine*. Nueva York. Guilford Press.
- KREINER, SV.; MEHLBYE, J. *Arbejds miljøet i folkeskolen* (El ambiente laboral en la *Folkeskole*). Research Institute of the Counties and Municipalities, 2000. Estudio realizado en otoño de 1997. Establece una comparación con el estudio realizado en 1978.
- KYRIACOU, C. (1980). Coping Actions and occupational stress among schoolhealthteachers. *Research in Education*, 24, -Págs. 57-61
- KYRIACOU, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- KYRIACOU, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- KYRIACOU, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- KYRIACOU, C. Y SUTCLIFFE, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- KYRIACOU, C. Y SUTCLIFFE, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- LABRADOR, F. J.(1992): *El estrés . Nuevas técnicas para su control*. Madrid. Temas de hoy.
- LABRADOR, F. J. (1993): *Estrés*. Eudema. Madrid.
- LAZARUS, R. S. y FOLKMAN, S. (1984): *Stress, Appraisal and coping*, Nueva York, SpringerPublishing company.
- LAZARUS, R. S. Y FOLKMAN, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LEMONS, S. Y SUÁREZ, S. (2000). Trastornos psicofisiológicos. En S, Lemos (Ed.), *Psicopatología General*. Madrid: Síntesis.

- LES ENSEIGNANTS FACE À LA TRANSFORMATION DE LEUR MÉTIER: enquête auprès des enseignants du remier degré. (Personal docente y transformación de su profesión: estudio sobre el profesorado de educación secundaria inferior). *Les Cahiers du CERISIS*, 99/12, 1999.
- LITTERER, J.A. (1979): *Cultura en el análisis de las organizaciones*. México, Limusa.
- LOUIS, K.S. (1994). *Managed Change: Rethinking How Schools Improve*. In Schools effectiveness and schools Improvement. núm. 1 (5)
- MALIK, J.L., MUELLER, R.O. Y MEINKE, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.
- MANASSERO, M. A.; VÁZQUEZ, A.; FERRER, M.V.; FORNÉS, J. Y FERNÁNCEZ, M.C. (1994): Burnout en profesores: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional. Memoria final de investigación. Madrid. MEC-CIDE.
- MASLACH, C. (1999). Progress in understanding teacher *burnout*. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- MASLACH, C. Y JACKSON (1981): The measurement of experienced Burnout. *Journal of occupational behavior*. 2, 99-113.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1981). The measurement of experienced *burnout*. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- MASLACH, C. Y JACKSON, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2^a ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. Y LEITER, M.P. (1999). Teacher *burnout*: A research agenda. En R.Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- MASLACH, C., JACKSON, S.E. Y SCHWAB, R.L. (1986). The MBI-Educators Survey (Form Ed.). En C. Maslach y E. Jackson (Eds.), *The Maslach Burnout Inventory* (2^a ed.) (pp.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- MONTALBÁN, F.; DURÁN, M. Y BRAVO, M. (2000): "El discurso mediático sobre el síndrome de Burnout". *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Volumen16, nº. 2- Pag. 103-115
- MORENO, B.; OLIVER, C. Y ARAGONÉS, A. (1992): Configuración específica de estrés asistencial en profesores de BUP. Memoria de investigación. CIDE.
- MORENO-JIMÉNEZ, B., GARROSA, E. Y GONZÁLEZ, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 151-171.

- MORIANA (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.
- MUÑOZ, M. FERNANDEZ ABASCAL, E. G. y LABRADOR, F. J. (1989): Patrón tipo A de conducta: estado de área. *Revista española de terapia del comportamiento*, 7:78-106.
- NAYLOR, J.C. (2001). *Teacher workload and stress: An international perspective on human cost and systemic failure*. Vancouver: British Columbia Teacher's Federation.
- OCDE. Dirección de Educación. Personal docente: Inquietudes y retos para el sistema. Capítulo 3. En: *Análisis de Políticas Educativas*, 2004. Madrid. Ediciones SM. Versión inglesa 2003 disponible en la Web:
http://www.oecd.org/document/14/0,2340,en_21571361_27379727_17735886_1_1_1_1,00.html
- OECD. *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Documents. 2003.
http://www.oecd.org/document/9/0,2340,en_2649_34521_11969545_1_1_1_1,00.html
- OECD. Directorate for Education; Santiago, P. *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages*. *OECD Education Working Paper No. 1*. Paris: OECD, 2002. - 131 p. Disponible en la Web:
[http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/\\$FILE/JT00137104.PDF](http://www.oecd.org/OLIS/2002DOC.NSF/43bb6130e5e86e5fc12569fa005d004c/fc5d38a873bf5867c1256c95003a0adf/$FILE/JT00137104.PDF)
- OECD. *Investing in Education. Analysis of the 1999 World Education Indicators*. *Education and Skills*. Paris: OECD, 2000. - 189 p.
- OECD. *Staying ahead: In-service Training and Teacher Professional Development*. París: OCDE, 1998. - 180 p.
- OLIVER, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral no publicada, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid.
- OLIVER, C. (1993): *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el Burnout como síndrome específico*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid
- OLZA, I. (1999). *Estudio de la satisfacción laboral y el síndrome de Burnout en los profesionales sanitarios de un hospital general*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Zaragoza
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (UNESCO)
http://portal.unesco.org/en/ev.php@URL_ID=15006&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

- ORGANIZACION MUNDIAL DE LA SALUD (OMS) (1992): Clasificación internacional de las enfermedades (10ªed.) (CIE-10). Madrid: OMS.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE). Centro para la Investigación e Innovación Educativas (Centre for Educational Reserch and Innovation CERI) <http://www.oecd.org/cer>
- ORTIZ, V. M. (1993). *El malestar docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica*. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Salamanca.
- ORTIZ, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- PAINE, W. S. (Ed.): *Job stress and burnout: Research, theory and intervention perspectives*. Beverly Hill, C. A. Sage
- PEIRO, J M. (1992): *Desencadenantes del estrés laboral*, Eudema, Madrid.
- PEIRO, J. M.(1990): *Organizaciones: Nuevas perspectivas psicosociológicas*. Barcelona. PPU.
- PINES, A.M. (1993). *Burnout: "An existential perspective"*. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 33- 51). Londres: Taylor & Francis.
- POLAINO-LORENTE, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 157, 17-44.
- PURDON. A. A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? In: *Journal of Education Policy*, julio-agosto 2003, Vol. 18, No. 4, p. 423-437.
- QUEVEDO-AGUADO, M.P., DELGADO, C., FUENTES, J.M., SALGADO, A., SÁNCHEZ, T., SÁNCHEZ J.F. Y YELA, J.R. (1999). Relación entre "despersonalización" (*burnout*), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 64, 87-107.
- ROSENHAN, D. L., y SELIGMAN, D. L. (1984). *Abnormal Psychology*. Nueva York. Norton
- ROTTER ET AL. (1974): Detachment and coping. *Personality and individual differences*, 15, 619-626.
- SANCHEZ CANOVAS, J (1991): Evaluación de las estrategias de afrontamiento. En G. Buelay V. Caballo (Ed.) *Manual de psicología clínica y aplicada* (pp. 247-260). Madrid: Siglo XXI
- SANCHEZ CANOVAS, J (1991): La medida del afrontamiento. *Prácticas para el estudio de las diferencias individuales y situacionales*. Valencia: Universidad de Valencia
- SANDÍN, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la*

- Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157
- SANDIN, B.(1991). Perspectivas actuales en la psicopatología. En J. Buendía (ed.), *Aportaciones recientes en psicopatología*. Madrid. Novamedic.
- SANDIN, B., Y CHOROT, P. (1986): Relaciones entre formas de adquisición, patrón de respuesta y tratamiento de la ansiedad. En B. Sandín , *Aportaciones recientes en psicopatología*. Madrid. Novamedic.
- SANTAVIRTA, N; AITTOLA, E; NISKANEN, P.; PASANEN, I.; TUOMINEN K.; SOLOVIEVA, S. (2001). *Nyt riittää. apotti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173. [Basta ya. Informe sobre el ambiente de trabajo, la satisfacción laboral y el desgaste del profesorado finlandés. Universidad de Helsinki, departamento de educación, Informes de investigación 173.]
- SARASON, I G.; JOHNSON, J.H. Y SIEGEL, J.M.: Assessing the impact of life changes: Development of the life experiences survey. *Journal of consulting and clinical psychology*, 48, 932-946
- SCENARIOS FOR THE FUTURE OF TEACHER EDUCATION IN EUROPE. In: *European Journal of Teacher Education*, Vol. 26, No. 1, marzo 2003, p. 21-180.
- SCHMELKES, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Gobierno del Estado de Guanajuato, Secretaria de Educac
- SELYE, H. (1954). *Stress*. Barcelona: Científico médica. (Publicación original: 1950)
- SELYE, H. (1956) *The stress of the life*. Nueva york. MacGraw- Hill.
- STURMAN, LL.. *CONTENDED AND COMMITTED? A Survey of Quality of Working Life Among Teachers*. Slough: National Foundation for Educational Research (NFER), 2002. (*)
- THE THEMATIC NETWORK ON TEACHER EDUCATION IN EUROPE (TNTEE) <http://tntee.umu.se/>
- THE THEMATIC NETWORK ON TEACHER EDUCATION IN EUROPE (TNTEE). Edited by Buchberger, F. et al. *Green Paper on Teacher Education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training*. Umea: TNTEE, 2000. - 104 p. Disponible en la Web: <http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf>
- THOITS, P.A. (1983): Dimensions of life events that influence psychological distress: An evaluation and synthesis of the literature. In Kaplan (Ed.). *Psychological stress*. (pp. 33-103). Nueva York: Academic Press.

- TORRES, R.M. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo*. Bogotá: CAB/Editorial Magisterio Nacional. Documento en <http://www.rinace.org/> (Biblioteca virtual).
- TRAVERS, C. J. Y COOPER, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- TRAVERS, C.T. Y COOPER, C.L. (1994). Psychophysiological responses to teacher stress: A move towards more objective methodologies. *European Review of Applied Psychology*, 44, 137- 146.
- TRAVERS, C.T. Y COOPER, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. (2000). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica
- UNESCO. The 1996 ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers. What it is? Who should use it? París: UNESCO, 1996. - 8 p.
- UNESCO. World Education Report 1998. Teachers and teaching in a changing world. París: UNESCO, 1998. - 167 p. Disponible en la Web:
<http://www.unesco.org/education/information/wer/PDFeng/wholewer98.PDF>
- UNESCO/ILO, 2002. - 84 p. Disponible en la Web:
http://www.ilo.org/public/english/dialogue/sector/papers/education/stat_profile02.pdf>
- UNESCO/ILO; Siniscalco, M.T. *A statistical profile of the teaching profession*. París; Ginebra:
- VERA, J. Y ESTEVE, J.M. (coords.) (2001). *Un examen a la cultura escolar*. Barcelona: Octaedro.
- VIÑAO, A. (2001). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En *Seminarios de la Sociedad Española de Pedagogía* ("La formación de los estudiantes de Educación Secundaria"). Documento on line en: <http://www.uv.es/soespe/vinao.htm>
- WARR, P. (1987): *Work, Unemployment, and Mental Health*, Oxford, Clarendon Press.
- WILKINS, R.; HEAD, M. *How to Retain and Motivate Experienced Teachers*. London: Christ Church University College, Canterbury/SAGA, 2002. (*)
- WINNUBST, J.A. (1993): Organizational structure, social support, and burnout. En Gil-Monte, P. Y Peiró, J.M. (1997): *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicología.

YELA, J. R. (1996). Desgaste Emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50 –Págs. 37-52.

ZUBIETA IRUN, J.C.; SUSINOS RADA, (1982) T. *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación (CIDE), 1992. Esta publicación también contiene los resultados de los principales estudios realizados durante la década de los 80.

