



UNIVERSIDAD DE JAÉN

**CENTRO
DEPARTAMENTO**

TESIS DOCTORAL



**LA SATISFACCIÓN LABORAL DEL DIRECTOR ESCOLAR Y LOS
DOCENTES EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA DE ORLANDO,
FLORIDA**

**PRESENTADA POR:
Eileen Ramery-Gelpi**

**DIRIGIDA POR:
Dr. Eufrasio Pérez Navío**

JAÉN, junio 2017

DECLARACIÓN

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a Dios, quien sobre todas las cosas me brindó sabiduría y fortaleza cuando más la necesitaba.

A mí querida madre Iris Marrero de Ramery quien amo tanto, por su constante apoyo y consejos que me han servido en el transcurso de toda mi vida. Es una dama excepcional, madre dedicada, luchadora y gran amiga. A mí adorado padre Miguel Ángel Ramery Vélez que hoy desde el cielo admira mis logros y quien me hizo una persona responsable, trabajadora y luchadora desde muy temprana edad.

A mi esposo Rafael Gelpi y a mis adorados hijos Miguel Ángel, Christian y Eileen quienes son la luz de mis ojos y la dicha más grande que Dios me ha dado, por su paciencia y comprensión ante mis presiones académicas, por estar a mi lado dándome amor, aliento y apoyo durante esta jornada.

Agradecimiento

La elaboración de una tesis doctoral, no solo es producto del esfuerzo individual sino también del colectivo. Por lo tanto, para lograr obtener el grado de doctorado reconocemos que la finalización del mismo no es posible sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que aportan de su tiempo y conocimiento durante este arduo y largo proceso. Quisiera reconocer a las siguientes personas que de una forma u otra formaron parte de este estudio.

A mí querido director y mentor de tesis, el Dr. Eufrasio Pérez Navío, gracias por su apoyo a lo largo de este trabajo investigativo y por su paciencia, consejos, enseñanza brindada, actitud motivadora y disposición incondicional. De verdad, ha sido un privilegio tenerlo como mi director de tesis y contar con su guía y ayuda durante este paso tan importante en mi vida.

De igual manera mi más sincero agradecimiento al Dr. Jesús Arzamendi por su apoyo, disponibilidad y consejos brindados. Además, por la gran amistad que me brindó, por atender mis inquietudes, aconsejarme y por ser un extraordinario ser humano.

Por su gran colaboración en este estudio quiero agradecer también al Dr. Lamberto Vera Vélez, a quien le doy las gracias por guiar y enriquecer mis conocimientos. Gracias a su sabiduría y experiencia hoy día puedo cerrar un capítulo tan importante en el desarrollo de mi carrera profesional.

Por su incondicional disponibilidad conmigo y por enriquecer mis conocimientos en estadística quiero brindar un agradecimiento al Dr. Marcos Torres Nazario. Para mí fue un honor y un placer el haber contado con su apoyo para la realización de este estudio.

A mi querida compañera de trabajo y amiga, Mayra Díaz Rosa por su apoyo, colaboración y palabras motivadoras. Por su tiempo y dedicación brindada durante el proceso de elaboración de mi tesis doctoral.

Esta investigación fue realizada gracias a la cooperación de todas estas personas que desinteresadamente me brindaron su valioso tiempo y sabiduría. A todos, les estoy muy agradecida porque desde el comienzo me dieron su apoyo y la seguridad que lo lograría. Gracias por creer en mí.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Página
RESUMEN.....	14
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I	
ANTECEDENTES.....	17
1.1. Justificación.....	22
1.2. Objetivo general.....	24
1.2.1. Objetivos específicos.....	24
1.3. Preguntas de investigación.....	25
1.4. Variables.....	26
1.5. Definiciones operacionales.....	26
1.6. Supuestos.....	30
1.7. Teoría sobre satisfacción laboral.....	30
1.7.1. Pirámide de Maslow o jerarquía de las necesidades humanas.....	31
1.7.2. Teoría de dos factores.....	31
1.7.3. El modelo de expectativas de Vroom.....	33
CAPÍTULO II	
REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	35
2.1. Definiciones según grandes pedagogos.....	36
2.2. Deberes de los docentes conforme a la legislación vigente.....	41
2.2.1. Procedimiento para ausencias del personal docente.....	52
2.3. Organigrama escolar.....	53

2.3.1. El director escolar según la ley del Estado de la Florida en Estados Unidos de América.....	55
2.4. Responsabilidades administrativas del administrador auxiliar.....	61
2.4.1. Administradores auxiliares de sexto, séptimo y octavo grado.....	62
2.5. Responsabilidades del equipo de apoyo del director.....	66
2.6. Funciones, deberes y derechos del personal de recursos escolares.....	67
2.6.1. Docente especialista del currículo de aprendizaje e instrucción.....	67
2.6.2. Docente especialistas en lectura y matemáticas.....	71
2.7. Docente coordinador de exámenes estatales y del distrito escolar a nivel de escuela...75	
2.8. Docente especialista del cumplimiento del currículo para estudiantes aprendiendo Inglés como segundo idioma.....	75
2.9. Docente bibliotecario.....	76
2.10. Ayudante del docente.....	78
2.11.Satisfacción del personal escolar y su importancia en el proceso de enseñanza- aprendizaje.....	79
2.11.1 Teoría de la motivación.....	91
2.11.2. Teoría de los dos factores de Frederick Herzberg.....	95
2.11.3. Teoría de las expectativas de Víctor Vroom.....	100
2.12. Factores asociados a la satisfacción laboral.....	102
2.12.1 Competencia, valores y emociones del docente.....	109
2.13 Estudios relacionados.....	110
 CAPÍTULO III	
DISEÑO METODOLOGÍCO DE LA INVESTIGACIÓN.....	147

SATISFACCIÓN LABORAL DEL DIRECTOR Y EL DOCENTE	8
3.1. Descripción de la población.....	149
3.2. Descripción de la muestra.....	149
3.3. Descripción del Instrumento.....	150
3.4. Confiabilidad vs Fiabilidad.....	151
3.5. Análisis estadístico.....	152
CAPÍTULO IV	
PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	154
4.1. Análisis de los resultados obtenidos.....	154
4.2. Entrevistas.....	160
4.2.1. Entrevistas a directores escolares.....	160
4.2.2. Entrevista a un grupo de docentes.....	162
4.3. Análisis de preguntas de investigación.....	165
4.4. Resumen de hallazgos.....	212
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES, IMPLICACIONES Y RECOMENDACIONES.....	217
5.1. Conclusiones.....	217
5.2. Recomendaciones.....	221
5.3. Limitaciones del estudio.....	223
5.4. Posibles líneas de investigación.....	224
REFERENCIAS.....	226
ANEXO.....	244

ÍNDICE DE FIGURAS**Página**

Figura 1. Distribución del estudiante étnica/racial.....	21
Figura 2. Nivel académico del docente.....	21
Figura 3. Variables que inciden en la satisfacción laboral.....	27
Figura 4. Jerarquía de las necesidades de Maslow.....	32
Figura 5. Teoría de dos factores de Herzberg.....	32
Figura 6. Conceptos básicos del modelo de expectativas simplificada de Vroom.....	34
Figura 7. Organigrama escolar.....	54
Figura 8. Comparación entre teorías de Maslow, Herzberg y Alderfer.....	84
Figura 9. Diagrama de teoría del rol.....	91
Figura 10. Jerarquía de necesidades de Maslow (1908-1970).....	94
Figura 11. Teoría de motivación e higiene de Frederick Herzberg (1950-1995).....	97
Figura 12. Teoría de la motivación de Herzberg.....	99
Figura 13. Modelo de expectativa simplificada de Vroom.....	101
Figura 14. Diseño de la investigación.....	148
Figura 15. Entrevistas a directores escolares y a docentes.....	165
Figura 16. Análisis comparativo entre los ítems y el género del director escolar.....	167

Figura 17. Análisis comparativo entre los ítems y el género del docente.....	170
Figura 18. Análisis comparativo entre los ítems y género de los directores y los docentes.....	173
Figura 19. Análisis comparativo entre los ítems y los directores escolares con relación a sus edades.....	176
Figura 20. Análisis comparativo entre los ítems y los docentes con relación a sus edades.....	179
Figura 21. Análisis comparativo entre los ítems y los directores escolares por preparación académica.....	185
Figura 22. Análisis comparativo entre los ítems y la preparación académica de los docentes.....	190
Figura 23. Análisis comparativo entre los ítems y los años de experiencia de los directores.....	195
Figura 24. Análisis comparativo entre los ítems y los años de experiencia de los docentes.....	198
Figura 25. Análisis comparativo entre los ítems y los aspectos de deberes de los directores escolares y los docentes.....	201
Figura 26. Comparación entre los ítems de autoridad de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	203
Figura 27. Comparación entre los ítems de recursos de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	206
Figura 28. Comparación de los aspectos de desarrollo profesional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	208

Figura 29. Comparación de los aspectos de ambiente institucional de los directores

escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....211

ÍNDICE DE TABLAS**Página**

Tabla 1. Comparación de los factores de satisfactorios y los factores insatisfactorios.....	97
Tabla 2. Ilustración teoría de las expectativas.....	102
Tabla 3. Perfil de los participantes.....	149
Tabla 4. Preguntas de investigación.....	153
Tabla 5. Escala de interpretación.....	154
Tabla 6. Comparación entre los ítems y el género de los directores escolares.....	168
Tabla 7. Comparación entre los ítems y el género de los docentes.....	171
Tabla 8. Comparación entre los ítems, los directores escolares y los docentes con relación al género.....	174
Tabla 9. Comparación entre los ítems y los directores escolares con relación a sus edades.....	177
Tabla 10. Comparación entre los ítems y los docentes con relación a sus edades.....	180
Tabla 11. Comparación de resultados por participantes y las edades.....	182
Tabla 12. Comparación entre los ítems y los directores escolares por preparación académica....	186
Tabla 13. Análisis comparativo entre los 14 ítems según la preparación académica de los directores escolares.....	187
Tabla 14. Análisis comparativo entre los 14 ítems y la preparación académica de los docentes...	188

Tabla 15. Comparación entre los ítems y la preparación académica de los docentes.....	191
Tabla 16. Comparación entre los ítems y los resultados por participantes y la preparación académica.....	192
Tabla 17. Comparación entre los ítems y los años de experiencia de los directores escolares.....	196
Tabla 18. Comparación entre los ítems y los años de experiencia de los docentes.....	197
Tabla 19. Análisis comparativo entre los ítems de deberes de los directores escolares y los docentes.....	200
Tabla 20. Comparación entre los ítems de autoridad de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	203
Tabla 21. Comparación entre los ítems de recursos de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	205
Tabla 22. Comparación entre los ítems de desarrollo profesional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	208
Tabla 23. Comparación entre los ítems de ambiente institucional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral.....	210
Tabla 24. Resumen de hallazgos.....	212
Tabla 25. Conclusiones de las preguntas planteadas.....	218

Resumen

El objetivo principal de este estudio investigativo tuvo como finalidad el comparar el grado de satisfacción laboral del director escolar con el del docente. Se evaluaron diferentes aspectos relacionados a la satisfacción laboral tales como: deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional. Se analizan de manera general, distintas dimensiones relacionadas con los diferentes aspectos de satisfacción e insatisfacción profesional, tanto del director como del personal docente. El estudio se llevó a cabo en diferentes escuelas secundarias localizadas en el este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América. Una muestra de 293 docentes fue seleccionada para participar en el estudio, la cual representaba el 52% de la población total de docentes que laboraban en dicha zona. Como resultado del análisis realizado, una serie de recomendaciones fueron planteadas con el propósito de mejorar el desarrollo profesional y ambiente institucional, así como unas condiciones laborales que fomenten un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

El ser humano, en su lucha por superarse más cada día, ha logrado enriquecer su conocimiento pero al mismo tiempo se ha enfrentado a múltiples problemas que han influenciado grandemente en su desempeño laboral. Al investigarse los niveles de satisfacción laboral entre directores escolares y docentes nos cuestionamos si existe alguna relación entre la satisfacción de ambos y entre las similitudes y/o diferencias que existen en cuanto a los siguientes aspectos: deberes, autoridad, disponibilidad de recursos, desarrollo y ambiente profesional. En la actualidad, el auge que ha tomado el tema de la satisfacción laboral en las escuelas del este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América fue el factor motivante para investigar más a fondo este tema. La investigación fue centrada en las escuelas secundarias públicas de dicha zona. Este estudio profundiza en los factores que influyen en la satisfacción laboral del director escolar y el docente.

La satisfacción laboral forma parte importante de la satisfacción de la vida (Near, 1978). Por ser el trabajo una parte importante en la vida, el grado de satisfacción laboral influye en el convencimiento de haber cumplido con nuestros deberes, respetando los derechos de los compañeros, estudiantes y supervisores. Sáenz y Lorenzo (1993) argumentan que el compromiso y la actitud de los docentes hacia la profesión son factores determinantes para que éstos se desempeñen con efectividad. Éstos se comprometen con los que encuentran mayor satisfacción y auto-recompensa de acuerdo con sus expectativas y motivaciones. En este sentido es importante señalar que investigaciones actuales confirman la jerarquización motivacional de Maslow (1943) (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993) indicando que una vez superadas las necesidades denominadas de seguridad y supervivencia, el ser humano “se mueve por motivos de nivel superior o personales, como son los que le comprometen a su auto-realización”.

A partir de los años noventa, se ha investigado considerablemente dicha variable a nivel internacional. Investigadores tales como: Déllano, Méndez y Rosasco ,1991; Rojas, 1995; Pascual (1987), citado en Salazar y Toloza, 2001; Salazar, Mercado y Toloza, 2000; Oyanguren, 2000; Cornejo, 2008; Delgado, 2011; Cheng, 2011, entre otros, han incursionado en esta materia.

El director escolar es responsable de todos los aspectos educativos del núcleo escolar. Se espera que se convierta en el verdadero líder docente que el desarrollo de una educación de excelencia requiere. El director escolar, debe procurar mostrar los cambios que han transcurrido en los últimos años en la organización y en las condiciones laborales, teniendo en consideración las actitudes, valores y competencias del docente en su entorno profesional. Podemos mencionar que un buen director es aquel que enriquece sus conocimientos con todos los deberes y derechos de los docentes. De esta forma, esto ayudaría a que los docentes trabajen con mayor satisfacción y seguridad, como resultado su trabajo sería superior a aquel donde el director no conoce los deberes

ni derechos de los docentes. Cuando el docente reconoce que su director escolar tiene un conocimiento claro y contundente de cuáles son sus deberes y derechos, estos realizan una labor mejor. Por consiguiente, se considera que todo director debe conocer los constructos que influyen en la satisfacción laboral para que de esta manera el fruto de la labor realizada sea el mejor, el más eficaz y uno de mayor calidad.

Capítulo 1

Antecedentes

Como ya sabemos, el trabajo constituye uno de los factores más relevantes en la vida de los individuos, y además, éste ocupa una parte muy importante de su tiempo, constituyéndose en uno de los determinantes indiscutibles del bienestar individual. Es importante señalar que, desde la década de los cincuenta ha surgido en Estados Unidos y Europa, una preocupación notable por el estudio de las percepciones que las personas tienen respecto a su trabajo. La visión y el sentimiento que una persona posee del puesto laboral se componen de varios aspectos, los que pueden ser positivos, negativos o neutros, produciendo diversos estados psicológicos, afectivos o emocionales que, en definitiva, influirán en su rendimiento laboral. Algunos de los autores investigados sostienen que la satisfacción laboral es un constructo multidimensional con componentes bien identificados y bastante comunes. Smith (1979) (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993) indica que existen elementos que se refieren directamente al trabajo como la recompensa económica, la supervisión, la relación con los compañeros y las condiciones materiales.

Evans (1998) recopiló una serie de definiciones de autores que muestran las diferentes maneras de comprender el significado de la satisfacción laboral. Shaffer (1953) visualiza la satisfacción laboral como una que está relacionada con el desempeño o logro de las necesidades del ser humano, para Shaffer la satisfacción laboral total va a depender de la posibilidad de que las necesidades del ser humano sean satisfechas en su ámbito laboral. Katzell (1964) acoge un término que se comprende de elementos tales como: valores, metas, deseos e intereses, refiriéndose éste a los distintivos laborales que una persona observa como interesantes o repulsivas. Además, Katzell señala que la satisfacción laboral es una contestación a las acciones, hechos y entornos que constituyen el ámbito laboral. Por otra parte, Lawler (1973) enfatiza más en las expectativas que en

las necesidades. El contraste entre lo que el individuo siente que debe adquirir y lo que en realidad adquiere determinará su satisfacción laboral. Kalleberg (1977) piensa que la valorización por la labor realizada y el reconocimiento de ésta son factores determinantes en la satisfacción laboral, o sea, influyen a una inclinación positiva por parte del individuo hacia la labor que realiza. Nias (1989) se afirma en la interpretación de la satisfacción laboral de Lortie (1975) para avalar que la satisfacción es la unión de todas las experiencias positivas y motivadoras en el ámbito laboral.

En psicología podemos encontrar una concepción clásica de la definición de satisfacción laboral. Locke indica que la satisfacción laboral es un “estado emocional positivo y placentero del individuo hacia su trabajo y de la experiencia adquirida en él”. Además, Locke la define como un conjunto de aspectos valorados por la persona en su empleo y las ponderaciones dadas a cada uno de ellos, que constituyen en la diferencia entre lo que el individuo recibe y lo que le gustaría recibir (como se cita en García, 2003, p. 68).

Así vemos que una mayor satisfacción se puede concebir mediante un mejoramiento en los aspectos objetivos del trabajo, reduciendo así, las expectativas del individuo. Las investigaciones de psicólogos y sociólogos han manejado con mucha habilidad los datos relacionados con la satisfacción laboral y además han emitido juicios sobre la calidad de ésta.

Diferentes perspectivas teóricas están de acuerdo en que la satisfacción laboral tiene que ver con las necesidades físicas, psicológicas y los valores. La satisfacción laboral incrementa mediante algunos aspectos del trabajo, entre ellos podemos mencionar, la responsabilidad, la autonomía, el desarrollo de las habilidades de cada persona y el aprendizaje de cosas nuevas. Sin embargo, es importante decir que un gran esfuerzo intelectual o físico puede llegar a causar mucha presión sobre el individuo, llevando a este a sentirse insatisfecho con la labor que realiza. Autores como Ibarra (1988) (citado en Delano, et al., 1991); Zubieta, Susinos y Touraine (1992) (citado en Rojas, 1995

y Robbins, 1999) entre otros, también describen el concepto de satisfacción laboral. Ibarra y Kalleberg (citados en Evans, 1998) definen la satisfacción laboral como aquella relación afectiva global de la persona al trabajo y a los aspectos que conforman el ambiente laboral.

En este sentido, podemos decir que las actitudes positivas de un individuo hacia su trabajo expresan satisfacción laboral y las actitudes negativas de éste hacia su trabajo muestran insatisfacción laboral. Según Zubieta y Susinos (1992) la satisfacción laboral depende del grado en que las características del puesto laboral concuerden con las reglas y expectativas de los grupos que la persona considera como su guía, es decir, en cuanto a su forma de ver la evolución del mundo y su concepto de la realidad social. De acuerdo con Touraine (1992) (citado en Rojas, 1995, p.11), la satisfacción laboral desde un punto de vista psicológico, corresponde a “la relación entre una expectativa de roles sociales, de correspondencia entre roles”. Robbins (1999) afirma que la satisfacción laboral corresponde al conjunto de actitudes generales del individuo hacia su trabajo, o sea, quienes están conformes con su trabajo manifiestan actitudes positivas hacia éste y quienes no están conformes manifestarán actitudes negativas o de insatisfacción.

Según Egley y Jones (2005) en un estudio titulado “Principales invitando a comportamientos de liderazgo en un tiempo de responsabilidad basada en pruebas” (Principals’ Inviting Leadership Behaviors in a Time of Test-Based Accountability) dirigido a docentes de nivel elemental de escuelas públicas en el estado de la Florida, en Estados Unidos de América, nos señalan cómo los docentes perciben el comportamiento de sus directores cuando estos incitan a un comportamiento de liderazgo en un momento donde ambos sienten mucha presión debido a estas pruebas. A pesar de la presión, los docentes informaron que sus directores demostraron niveles altos de comportamiento de liderazgo. Se encontró además, una relación positiva entre las percepciones de los docentes sobre la invitación a comportamientos de liderazgo por parte de sus directores.

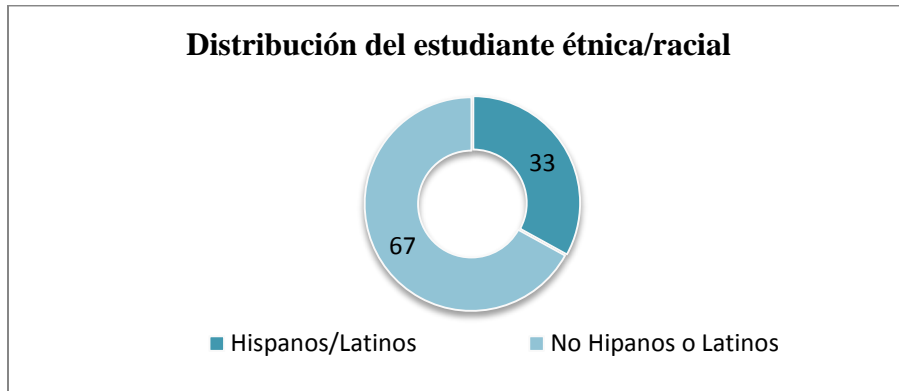
En esta era de altos niveles de responsabilidad académica, varios docentes y directores han reportado sentir mucha presión por incrementar los niveles estandarizados en las pruebas del estado, ya que tanto el director como los docentes están siendo evaluados según los niveles de aprovechamiento del estudiante (Jones y Egley, 2005; Jones y Hargrove, 2003). Además, los docentes y directores sienten presión por la calificación de la escuela y la responsabilidad obligatoria de “No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008), US Department of Education.” (Ley Que Ningún Niño Se quede Atrás del 2001, Departamento de Educación de los Estados Unidos).

El programa de pruebas del estado de Florida, conocido como “Florida Comprehensive Assessment Test” (FCAT) es consistente con la reforma nacional y es utilizada para la evaluación de las escuelas. Estas pruebas responsabilizan al docente de la enseñanza y al estudiantado del aprendizaje. De acuerdo con los resultados obtenidos, las escuelas son calificadas como A-B-C-D o F (en una escala donde el A es la calificación más alta y F la más baja). Como resultado de este programa, los docentes y directores han informado sentir una mayor presión y estrés (Jones y Egley, 2005). Además, algunos docentes indicaron que se ha sentido menos respetados y valorados lo que ha causado en ellos una baja auto-estima. El auge sobre el tema de la satisfacción por parte de los directores y docentes en la labor que actualmente realizan y el descontento que existe entre ambos fueron los factores que motivaron a la investigadora a llevar a cabo este estudio. Queríamos investigar si las pruebas del estado de Florida (FCAT) estaban teniendo un efecto negativo en los supervisores o directores escolares.

Ésto nos lleva al trasfondo histórico de *Orange County Public Schools* (OCPS) según el “Orange County Schools Pocket Facts, (2010-2011).” El distrito escolar de Orange County es el décimo sistema escolar más grande en la nación y es el cuarto distrito más grande en el estado de

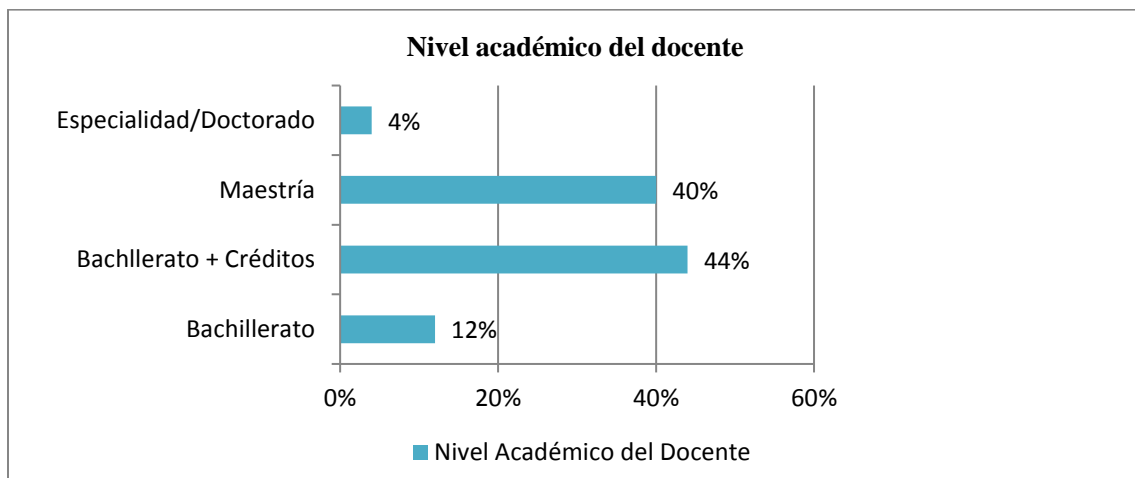
Florida. Su distribución está compuesta por un sesenta y siete por ciento (67%) de estudiantes que no son hispanos/latinos y un treinta y tres por ciento (33%) de hispanos/latinos.

Figura 1: Distribución del estudiante étnica/racial



Según las estadísticas del distrito de Orange County, Florida, los estudiantes provienen de 212 países y está compuesto de 162 idiomas y/o dialectos diferentes. En cuanto a los docentes, el 44% tiene un nivel académico avanzado, el 40% maestría y un 4% un nivel de especialidad y/o doctorado.

Figura 2. Nivel académico del docente



1.1. Justificación

El análisis de la orientación recibida por los directores escolares en cuanto a sus derechos y deberes está estrechamente relacionado con su satisfacción personal en la labor docente. Durante décadas, una serie de experiencias y verificaciones de resultados han demostrado la necesidad de una reforma del sistema educativo, razón por la cual en Estados Unidos de América, el Ministerio de Educación ha implementado y planeado una política general para el mejoramiento de la calidad y la equidad de la educación. El interés por el tema investigado es centrar la atención en las opiniones o actitudes de los docentes, con el objetivo de detectar si sienten o no satisfacción en su trabajo. Es importante ver en qué forma se podrían visualizar aquellos factores que están influyendo en dicha satisfacción. De igual manera, hay que considerar la gran importancia que tiene el docente como uno de los actores responsables del ambiente o clima social del aula y de la escuela en su totalidad.

Según García (2003) en una de sus investigaciones, constató que la educación muestra efectos positivos y un impacto significativo en el grado de satisfacción laboral en general, además de presentar una evidencia empírica de que existe gran influencia entre la satisfacción laboral del docente y el rendimiento académico de los alumnos. Gran parte de las investigaciones realizadas hasta hoy en estas materias han tomado aisladamente las temáticas recién señaladas. Al respecto, Pintrich (1995) (citado en González, Piñeiro, Rodríguez, Suarez y Valle, 1998, p.218) en un trabajo sobre las futuras direcciones de la investigación en psicología de la educación, manifiesta que “gran parte de la investigación realizada hasta el momento sobre el proceso de aprendizaje escolar ha tendido a centrarse en los componentes cognitivos, motivacionales y afectivos tomados aisladamente” y que “...es muy probable que en el futuro nos encontremos con gran cantidad de investigaciones empíricas en las que explícitamente se estudie cómo se relacionan unos componentes con otros”.

Se calcula que este problema de investigación tiene relevancia científica y social. Éste afecta tanto a estudiantes como a docentes y directores y causa además una gran preocupación en los padres. Cabe destacar, que esta investigación de acuerdo con lo recién señalado es factible de realizar, ya que se tiene un cuerpo de conocimientos previos, además de la experiencia adquirida durante el programa doctoral. Se cuenta con instrumentos y cuestionarios adaptados a la idiosincrasia cultural americana con niveles adecuados de confiabilidad y validez para la población considerada. Puede generar conocimiento científico y es pertinente, como asimismo pretende entregar referencias bibliográficas para continuar profundizando sobre los constructos ya señalados. Sus resultados podrían ser importantes para la realización de nuevas investigaciones en la temática, aportando sugerencias e interrogantes. De la misma manera, permitirán orientar tanto a los docentes como a los directores de las escuelas públicas en relación a los aspectos de: deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional.

Si el director adquiere pleno conocimiento de los aspectos relacionados con la docencia y los reglamentos internos del sistema educativo, estará facultado para mejorar las relaciones con el personal docente, los alumnos, la comunidad y el sistema mismo. Podrá, así mismo, tener la seguridad de que existen leyes y reglamentos que lo protegen. El director escolar que conozca eficazmente sus deberes y derechos estará más capacitado para poder trabajar con los problemas individuales de su personal docente. Estará capacitado para conocer el medio ambiente en que se desenvuelve la comunidad y para conocer los programas que tiene el sistema educativo, para así ayudar al mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, dará a conocer la estrecha correlación que existe entre el cumplimiento de los deberes y la exigencia de que se cumplan los mismos. El director deberá crear conciencia a los docentes de que las mayores satisfacciones se derivan del cumplimiento del deber. Los hallazgos que se esperan de este estudio contribuirán

grandemente al fortalecimiento de las escuelas públicas. La planificación y construcción de seminarios y/o programas de adiestramiento relacionados a la satisfacción laboral del director y del docente en los diversos componentes (deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional) contribuirán a un mejor desempeño de su labor.

1.2. Objetivo general

Evaluar la relación de los constructos de satisfacción laboral docente, satisfacción laboral del director escolar y la capacidad predictiva de ellos en los aspectos de: deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y el ambiente institucional de las escuelas secundarias del este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América.

1.2.1. Objetivos específicos:

1. Evaluar las relaciones entre las dimensiones de la satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar y los *deberes*.
2. Analizar las relaciones entre las dimensiones de la satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar y la *autoridad administrativa*.
3. Comprobar las relaciones entre las dimensiones de la satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar y los *recursos escolares*.
4. Evaluar las relaciones entre las dimensiones de la satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar y el *desarrollo profesional*.
5. Fijar las relaciones entre las dimensiones de la satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar y el *ambiente institucional*.
6. Evaluar el efecto de las variables en la capacidad predictiva de la *satisfacción laboral docente y la satisfacción laboral del director escolar*.

1.3. Preguntas de investigación:

Para este estudio la investigadora redactó las siguientes preguntas y comparó la relación entre: género, edad, preparación académica/estudios desarrollados, años de experiencia, deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional.

1. ¿Cómo compara el género del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
2. ¿Cómo compara la edad del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
3. ¿Cómo compara la preparación académica/estudios desarrollados del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
4. ¿Cómo comparan los años de experiencia del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
5. ¿Cómo comparan los aspectos de deberes del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
6. ¿Cómo comparan los aspectos de autoridad del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
7. ¿Cómo comparan los aspectos de recursos del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
8. ¿Cómo comparan los aspectos de desarrollo profesional del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?
9. ¿Cómo comparan los aspectos de ambiente institucional del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

1.4. Variables:

Variables dependientes

Satisfacción laboral

Variables independientes:

Participantes (directores y docentes)

Género

Edad

Preparación académica/Estudios desarrollados

Años de experiencia

1.5. Definiciones operacionales

Para efectos de esta investigación se definen los siguientes términos o conceptos, según aplican a este estudio.

1. Satisfacción laboral

La satisfacción laboral es un aspecto que ha sido ampliamente estudiado desde que Hoppock (1935) (citado en Frazier, 2005) abarcó amplios grupos de población quienes luego se convirtieron en los pioneros en investigar el tema de la satisfacción laboral. Locke (1976) describió la satisfacción laboral como un "estado emocional positivo o placentero de la percepción subjetiva de las experiencias laborales del sujeto". Por otro lado, Huang (2005) (citado en Huang, S., Huang, Y., Chang, W., Chang, L., & Kao, 2013) definió la satisfacción laboral como una emocional e intrínseca que se deriva de la opinión del trabajador sobre su experiencia, ya sea positiva o negativa, en la labor que realiza. Para el autor, todas esas emociones que se entrelazan son causadas por la distancia que existe entre los valores esperados del trabajo y los valores reales generados, lo que significa que a menor diferencia, mayor la satisfacción será. En términos generales, autores han definido la

satisfacción laboral de distintas maneras, aunque sus definiciones no siempre coinciden, éstas muestran un sin número de factores que pueden influir en la satisfacción laboral como indica la Figura 3 de manera gráfica.

Las condiciones y distintivos del trabajo mismo y las propias de cada empleado estipularán la reacción positiva del empleado hacia las diferentes particularidades del trabajo. En el trabajo pedagógico la satisfacción laboral es un valioso constructo que incide en las posibilidades de éxito de una escuela.

Figura 3. Variables que inciden en la satisfacción laboral



Journal of Occupational Psychology, 1979, 52, 129-148

2. Director escolar

El director escolar es el líder docente de la escuela. Su misión es facilitar, planificar, administrar y supervisar el desarrollo académico, y a la vez los problemas educativos. Éste tiene un rol clave en el desarrollo de una educación de calidad: debe compartir el poder, promover en todos

sus colaboradores el compromiso de adquirir destrezas y conocimiento, involucrar a todos en el trabajo escolar, recopilar información sobre el aprendizaje de los estudiantes y distribuir las recompensas.

3. Docentes

El trabajo del docente es relativo a la enseñanza o instrucción. La labor del docente es medir el aprendizaje de los estudiantes a través de los conocimientos previos, teniendo en consideración el ritmo de aprendizaje de los alumnos(as), ya que no todos aprenden al mismo tiempo. Su rol también está relacionado con la interacción que tiene con la comunidad educativa, ya sea directores, docentes, apoderados o alumnos para lograr en conjunto metas para el desarrollo integral del educando.

4. Deberes

Los deberes son exigencias e imposiciones indeclinables, que recaen sobre la responsabilidad del individuo, que mientras mejor los cumple, más derecho tiene a la feliz convivencia social. El deber puede catalogarse en el grupo de las obligaciones morales. Estos son deudas morales de obligado acatamiento por la fuerza de la razón sana del individuo. El cumplimiento del deber es un rasgo enaltecedor, relevante de la conducta humana.

5. Autoridad

La autoridad es el poder que gobierna o ejerce el mando. La autoridad es una forma de dominación, ya que exige o pide la obediencia de los demás; sin obediencia, no existe la autoridad. En el caso de éste estudio la autoridad de la escuela es el director escolar.

6. Recursos

Los recursos educativos son básicamente materiales educativos a ser compartidos de manera abierta y gratuita para su utilización en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación por los docentes y estudiantes. Los materiales/recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la investigación,

que residen en el dominio público o han sido publicados bajo una licencia de propiedad intelectual permiten que su uso sea libre para otras personas. Algunos ejemplos de estos recursos son: libros, vídeos, cursos, materiales didácticos, módulos y/o cualquier otro tipo de material educativo que apoye la ampliación del conocimiento.

7. Desarrollo profesional

Hoy por hoy, cuando se utiliza el concepto de "desarrollo profesional" se globaliza en el la formación pedagógica inicial y permanente del docente. Un equipo de expertos nombrados por el Ministerio de Educación y Ciencia de España realizaron un informe llamado *La formación del docente universitario*, el cual define el desarrollo profesional del docente como:

“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión. Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (MEC, 1992, p.35).

Esto de igual manera, se adapta a la formación pedagógica inicial y permanente del docente de escuelas secundarias públicas.

8. Ambiente institucional

Es el ambiente generado en una institución educativa a partir de las vivencias cotidianas del personal que labora en dicha institución y los padres del estudiantado, que de alguna manera u otra son partícipes. Este ambiente tiene que ver con las actitudes, creencias, valores y motivaciones que tiene cada trabajador, directivo, alumno(a) y padre de familia, los cuales son expresados en las relaciones personales y profesionales. Un ambiente institucional favorable o adecuado es fundamental para la institución educativa, así como crear condiciones de convivencia armoniosa.

9. Escuelas secundarias

Las escuelas secundarias consisten de la enseñanza de los niveles de sexto a octavo grado. Aunque estas escuelas son de grados sexto a octavo, se le ofrecen clases avanzadas para los estudiantes que así cualifiquen. Estas clases avanzadas son únicamente en el área de las matemáticas (Álgebra de noveno grado y Geometría del décimo grado).

1.6. Supuestos:

1. El conocimiento que tenga el director escolar de los deberes y derechos de los docentes es un factor decisivo de la satisfacción de éstos en su labor realizada.
2. El conocimiento que tenga el director escolar de los deberes y derechos de los docentes no es un factor decisivo en su satisfacción.
3. La experiencia del director escolar es un factor decisivo en su conocimiento sobre los derechos y deberes de los docentes.
4. La preparación académica del director escolar es un factor decisivo en su conocimiento sobre los deberes y derechos de los docentes.
5. Los directores escolares de género femenino necesitan más orientación que los del género masculino sobre los derechos y deberes de los docentes.

1.7. Teoría sobre satisfacción laboral:

La teoría sobre satisfacción laboral se considera una de las más importantes para entender la problemática del mismo. Dentro de éstas se destacan las teorías de la motivación, conocidas como las necesidades humanas en las organizaciones laborales según Maslow (1943) y Herzberg (1959) (citados en Robbins, 1999) y la teoría de las expectativas de Vroom (1964) (citado en Robbins, 1999). A continuación se caracterizan brevemente cada uno de estos planteamientos teóricos, dentro de los cuales se destacan en forma especial para esta tesis las teorías de Maslow, Herzberg y Vroom.

1.7.1. Pirámide de Maslow o jerarquía de las necesidades humanas:

En la teoría de Maslow sobre la jerarquía de necesidades humanas, éste indica que al mismo tiempo que la humanidad satisface sus necesidades más primordiales, hay un incremento en las necesidades y deseos que resultan ser más complejos. La pirámide de las necesidades de Maslow está compuesta de cinco niveles: en los niveles del uno al cuatro se reflejan las necesidades de déficit, en el nivel cinco se reflejan las necesidades de autorrealización, motivación de crecimiento o necesidad de ser. La diferencia estriba en que mientras las necesidades de déficit pueden ser satisfechas, la necesidad de ser es una fuerza impelente continua (Véase la figura 4).

1.7.2. Teoría de dos factores

Frederick Herzberg descubrió que el descontento y la satisfacción laboral surgen de dos grupos independientes de factores. Los factores de *higiene o mantenimiento* y los factores de *satisfacción o motivación* (Véase la figura 5).

Factores de higiene

- Sueldo y beneficios
- Política de la empresa y su organización
- Relaciones con los compañeros de trabajo
- Ambiente físico
- Supervisión
- Estatus
- Seguridad laboral
- Crecimiento
- Madurez

Factores de motivación

- Logros
- Reconocimiento
- Independencia laboral
- Responsabilidad
- Promoción
- Consolidación

Figura 4. Jerarquía de las necesidades

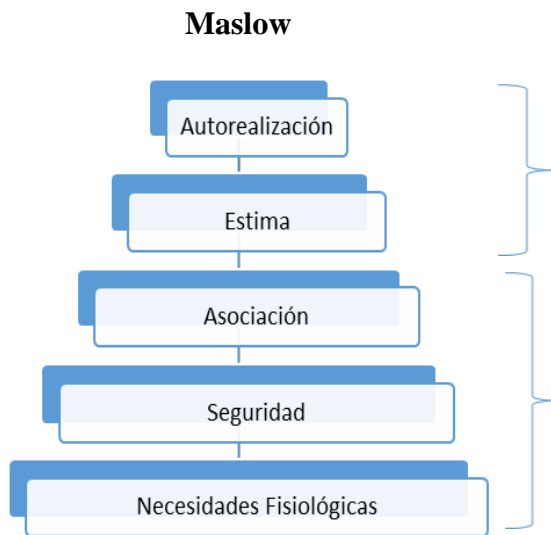


Figura 5. Teoría de dos factores



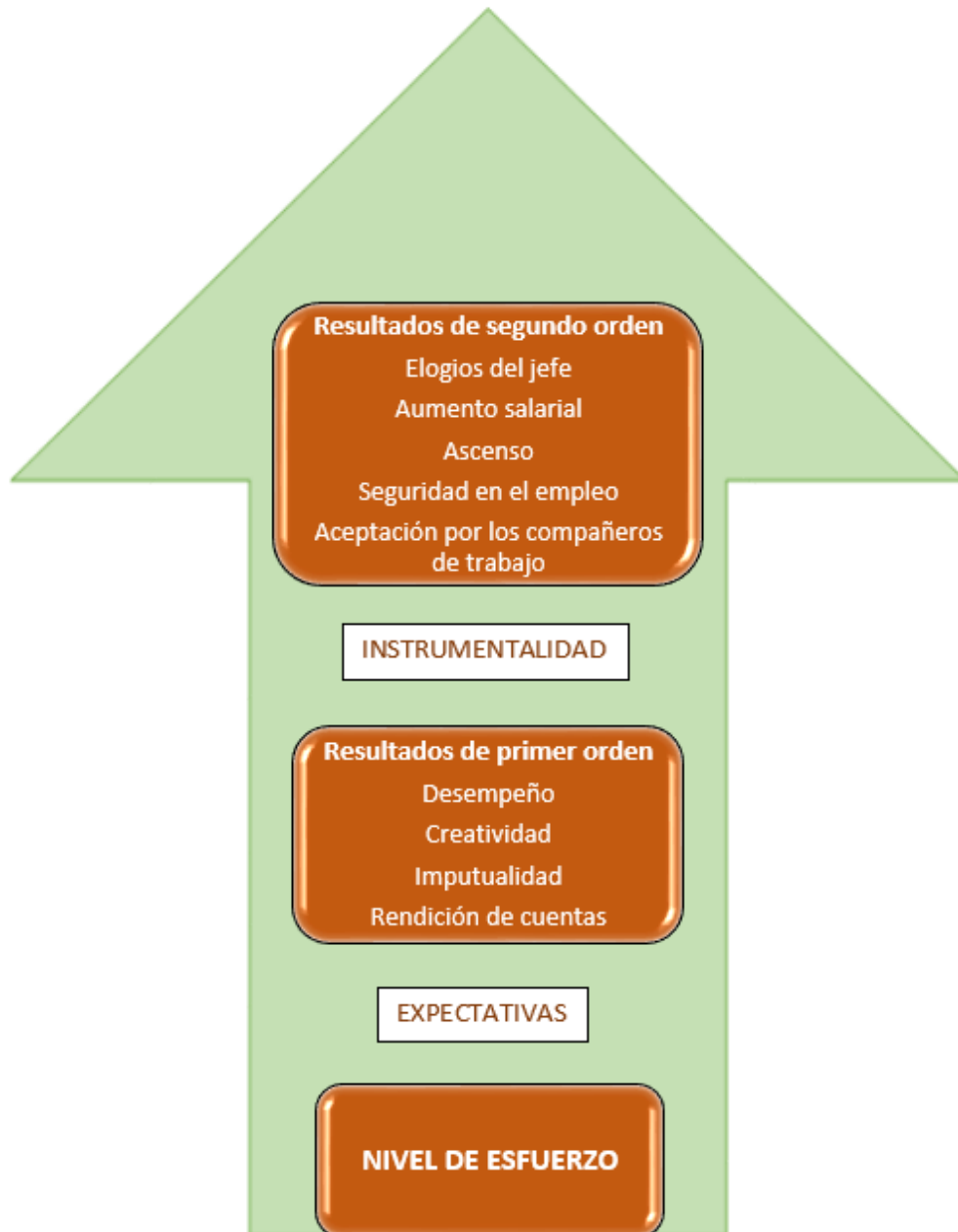
1.7.3. El modelo de expectativas de Vroom

El modelo de expectativas de Vroom se basa en tres supuestos:

- El deseo interno dentro de un individuo que impulsa a éste a lograr sus objetivos trazados (expectativas).
- La manera en que un individuo asocia el nivel de esfuerzo en la labor que realiza con el logro de sus objetivos como individuo (recompensas).
- Los factores de motivación que impulsan a un individuo a ser productivo para que sus objetivos sean logrados (relación entre las expectativas y recompensas) (Véase la Figura 6).

Figura 6.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL MODELO DE EXPECTATIVAS DE VROOM



Fuente: Hellriegel Don, John W. Slocum (1998). "Administración séptima edición." México. International Thomson editores. Pg. 478

Capítulo 2

Revisión de la literatura

En este capítulo se analizaron los factores de satisfacción laboral del director y los docentes en las escuelas secundarias públicas del este de Orlando, Florida de acuerdo a los siguientes ítems: *género, edad, preparación académica, años de experiencia, deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional.*

Es recomendable que los miembros de una empresa estén familiarizados con sus deberes, derechos y los ítems que afectan a los mismos. De ese modo podrán desempeñarse de acuerdo a la política de la empresa, de lo contrario, la ejecución de su trabajo no es acertada y responsable.

Este capítulo se divide en las siguientes partes:

- Definiciones según grandes educadores;
- Funciones, deberes y derechos del docente;
- Funciones, deberes y derechos del director escolar;
- Ambiente escolar y su influencia en la labor docente;
- Satisfacción del personal escolar y su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus teorías;
- Relaciones con la comunidad y como ésta contribuye al mejoramiento de la escuela;
- Leyes escolares;
- Estudios relacionados;
- Resumen.

2.1. Definiciones según grandes educadores:

Conocimiento:

La investigadora define al conocimiento como el conjunto de experiencias vividas a lo largo de la vida que aportan al enriquecimiento y evolución del saber.

Piaget e Inhelder (1997) afirmaron que a lo largo de todo el desarrollo, este proceso de asimilar y acomodar es análogo a una enorme evolución en espiral. Podemos decir, que todo conocimiento se inicia en este primer centro y va cambiando, enriqueciéndose y volviéndose cada vez más complejo, y así el ser humano construye su experiencia y su saber.

Montessori (1912) (citado en Vásquez et al., 2000) consideró lo siguiente:

“El conocimiento consiste en su mayoría, en la libertad del aprendizaje por medio de la experiencia (sin dejar a un lado los conocimientos teóricos-intelectuales), la cual, pretende que el hombre se vaya auto-formando en una conciencia crítica y en la que desarrolle un carácter científico (observación, hipótesis, comprobación y ley) y una autodisciplina. Tales criterios pretenden crear en el hombre un espíritu de libertad que lo lleve a ser consciente y a responder a la necesidad de la comunidad en la que se desenvuelve y a sus propias necesidades”. (párr.8)

Dewey (1952) (citado en Montuschi, 2001) no estaba de acuerdo con la idea de que el conocimiento estuviera relacionado primordialmente al conocimiento teórico. Para Dewey, la experiencia podía lograrse mediante una relación entre el ser humano y su medio ambiente.

Assmann, (2002) afirma que:

“El conocimiento no es, en modo alguno, una cosa que se pueda tratar como una provisión simbólica susceptible de ser transmitida. No se pueden pasar los conocimientos de un lado a otro. El conocimiento se construye sobre la base de un ovillo de acciones, y sobre la

lógica de ese entramado de acciones es preciso actuar para poder abrirlo a la flexibilidad y a la transformación” (p.42).

Kant (1724-1804) (citado en Montuschi, 2001) presentó una medida donde elementos del racionalismo y el empirismo se entrelazaban. Según Kant desde el punto de vista racionalista se puede lograr un conocimiento preciso y eficaz. Así mismo, el conocimiento desde la tesis empirista éste será uno informativo con respecto a la organización del pensamiento y no a la del mundo. Para Kant, el ser humano es capaz solo de reconocer lo que se le es presentado a sus sentidos o lo que su propia mente les proporciona. Al mismo tiempo, Kant indica que el conocimiento puede ser *a priori* y *a posteriori*.

Según Locke (1632-1704) (citado en Montuschi, 2001) la base del conocimiento son *ideas* que provienen de los sentidos, o sea, el conocimiento es la concordancia de acuerdo o desacuerdo de las ideas. Según Locke las ideas innatas no existen, ya que toda idea puede ser explicada a través de las sensaciones, como por ejemplo, por medio de las observaciones externas e internas de la mente, a lo que llamó Locke *reflexión*.

Para Descartes (1596-1650) (citado en Montuschi, 2001) el conocimiento emana de dos fuentes: la intuición y la deducción. La intuición reconoce los principios primarios y la lógica deduce las conclusiones de éstos. Para Descartes el conocimiento es lo que solo puede ser reconocido con evidencia incuestionable y no forma parte de los sentidos, siendo este un conocimiento *a priori*.

Platón (c.428-c.347 a.C.) (citado en Montuschi, 2001) señaló que el conocimiento puede ser alcanzado. Para él, las ideas forman los objetos del conocimiento. Estas ideas son abstractas e innatas, ya que existen en el interior de cada ser humano desde que nace. Todo aquello que el ser

humano logra conocer mediante sus sentidos, para Platón es pasajero e inestable, por que limitan su conocimiento.

Derechos:

La Real Academia Española define derecho como el “conjunto de principios y normas, expresivos de una idea de justicia y de orden, que regulan las relaciones humanas en toda sociedad y cuya observancia puede ser impuesta de manera coactiva”. Por otro lado, podemos definir derecho como la facultad natural que tenemos de hacer lo que queramos, siempre que la ley no lo prohíba y de exigir lo que legítimamente nos corresponde. En este caso serían los derechos que tienen todos los docentes que desempeñen sus labores en el plantel escolar.

Director escolar:

Cuando tocamos el tema del director escolar y sus cualidades administrativas siempre debemos pensar en su rol de líder dentro de la comunidad escolar. Este rol de liderazgo es el que destacará sus destrezas, filosofía educativa y compromiso con todos los constituyentes del ámbito escolar. Griffin, Sergiovanni y Zapata (citado por López, 2002) señalaron que “el director escolar, como líder efectivo, se enfoca en el proceso de instrucción de la escuela. Se destaca por su compromiso de proveer el mejoramiento de la educación hacia una enseñanza de calidad”.

1. Se identifican varias características para formar un director escolar en un líder efectivo:

- a. Se enfoca en dar énfasis al currículo y a los logros del estudiante
- b. Provee un ambiente de instrucción positivo
- c. Evalúa la ejecución de los estudiantes
- d. Desarrolla planes para el mejoramiento de la instrucción
- e. Provee apoyo a los docentes y facilita la comunicación

2. Destrezas para ser un líder efectivo:

- a. Comunicación
- b. Solución de problemas
- c. Organización
- d. Colaboración
- e. Modelaje
- f. Toma de decisiones
- g. Escuchar
- h. Relaciones interpersonales
- i. Entender a la comunidad

Hsieh, Shen, y Zapata (1998) (citado en López, 2002) indican “que la personalidad del líder (características, actitud y comportamiento) tiene un papel importante y esencial dentro del ambiente escolar”.

Labor docente:

Trabajo relativo a la enseñanza o instrucción. La teoría del aprendizaje significativo según Cascante y González (2007) fue la siguiente:

“Para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros elementos en el proceso educativo: los profesores y su manera de enseñar; la estructura de los conocimientos que conforman el currículo y el modo en que éste se produce y el entramado social en el que se desarrolla el proceso educativo”. (p.3)

El docente debe tener la capacidad de preparar el espacio, los recursos y las actividades mediante la distribución del tiempo. De esta forma, creará un ambiente afectuoso que estimulará el aprendizaje del estudiantado. Este debe considerar además, la evaluación como un proceso de inicio, desarrollo y conclusión. Es importante que el docente reflexione diariamente sobre la labor

que está ejerciendo en el aula y fuera de ella, siendo un crítico constructivo dispuesto al cambio.

Satisfacción laboral docente:

Es el deleite que se adquiere al realizar una labor educativa. La satisfacción laboral docente muestra una correlación entre lo que las personas esperan con relación al empleo y la recompensa ofrecida. Satisfacción laboral docente no es otra cosa que el placer que siente el empleado al saber que se le reconoce y se le premia por su labor. En el trabajo pedagógico de los profesionales de escuelas secundarias, la satisfacción laboral docente juega un papel importante, ya que influye grandemente en el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje del estudiantado. Graham (1982) (citado en Ali, 2008) define la satisfacción laboral como “la medida de la totalidad de sus sentimientos y actitudes hacia su trabajo”.

Concepto de satisfacción:

La variable satisfacción está vinculada con el concepto de motivación. Robbins (1999) define el concepto de satisfacción como “la voluntad de ejercer altos niveles de esfuerzo hacia las metas organizacionales, condicionadas por la habilidad del esfuerzo de satisfacer alguna necesidad individual”. Continuando con el mismo autor, se puede decir que una necesidad es un estado interno de la persona que provoca que algunos resultados parezcan interesantes. Cuando una necesidad se encuentra insatisfecha crea tensión, lo cual estimula impulsos dentro del individuo. Estos impulsos hacen que el individuo busque metas particulares, que si se alcanzan, satisfarán la necesidad y ayudarán a disminuir la tensión. Por lo que podemos concluir, que un trabajador realizará actividades motivado y con satisfacción si sus necesidades se conjugan con sus creencias y expectativas de realizar con éxito una tarea. Por otra parte, autores tales como De Pablos, J., González, T., & González, A. (2008) definen la satisfacción laboral como un sentimiento interno

positivo del individuo, que está vinculado a la autoevaluación que el individuo realiza sobre su desempeño en un momento dado en el pasado y que se refleja en su conducta. Asimismo, Fuchs (1987) (citado en Díaz, 1990) ya había señalado “que la satisfacción es aquella sensación que el individuo experimenta al lograr el restablecimiento del equilibrio entre una necesidad o grupo de necesidades y el objeto o fines que las reducen”. Al respecto, no podemos dejar de mencionar a Marín (1980) (citado en Zubieta y Susinos, 1992) quien señala que las necesidades de un individuo están consideradas realmente en su trabajo cuando apuntan al logro de la satisfacción de éste. De acuerdo a como estos autores definen la satisfacción, se puede llegar a la conclusión que el bienestar emocional juega un rol importantísimo en la conducta y desempeño de una persona en su ambiente de trabajo.

2.2. Deberes de los docentes conforme a la legislación vigente

Los docentes darán instrucciones a los alumnos de las escuelas públicas en todas las asignaturas prescritas en el curso de estudios de acuerdo con los distintos grados y con las disposiciones de las leyes escolares. Durante las horas dedicadas a la enseñanza pública no se enseñará ninguna asignatura que no esté autorizada en dicho curso de estudios. Según estipulado en el Estatuto de la Florida Número 1012.53, el docente no debe incurrir en ninguna de las causales de destitución conforme al Estatuto de la Florida Número 1012.315, que son las siguientes:

- a) Incurrir en una conducta prohibida por el Estatuto de la Florida Número 1012.33 (4)
(c),
- b) Prevaricación, faltar a su cargo sin justificación, soborno o conducta inmoral,
- c) Incompetencia en el desempeño de las funciones como docente,
- d) Negligencia en el desempeño de las funciones como docente,
- e) Insubordinación (faltar a su deber),

- f) Convicción por un delito grave en cualquier tribunal de justicia,
- g) Mostrar una conducta desordenada, incorrecta o lesiva al buen nombre del Departamento de Instrucción Pública de Estados Unidos de América,
- h) Posesión del certificado mediante fraude o engaño.

Según lo estipula el Estatuto de la Florida Número 10.227, se entiende por inmoralidad los fines de la separación de un docente de su cargo, todos aquellos actos o prácticas reñidos por los principios establecidos por consentimiento común con el fin de lograr la docencia, el buen orden y una conducta personal correcta; por consiguiente, es inmoral todo lo que sea hostil al bienestar del público en general y contrario a la moral; no se limita a cuestiones sexuales pues puede incluir aquella conducta que confluye con la rectitud o que es indicativa de corrupción, indecencia, depravación o actitud licenciosa; o aquella conducta deliberada, flagrante y desvergonzada, indicativa moral hacia la opinión de los miembros respetables de la comunidad; o la actitud desconsiderada con respecto al buen orden y al bienestar público.

Conforme a la ley de personal de servicio público, Estatuto de la Florida Número 1012.22 y el Estatuto 1012.33., el docente deberá:

- a) asistir al trabajo con regularidad, puntualidad y cumplir con la jornada de trabajo establecida;
- b) observar normas de comportamiento en sus relaciones con sus supervisores, compañeros de trabajo y ciudadanos;
- c) realizar eficientemente y con diligencia las tareas y funciones asignadas a su puesto y otras compatibles con estas que se le sean asignadas;
- d) acatar aquellas órdenes e instrucciones de sus supervisores compatibles con la autoridad delegada en éstos y con las funciones y objetivos de la agencia donde trabaja;

- e) mantener la confidencialidad de aquellos asuntos relacionados con su trabajo, a menos que reciba un requerimiento o permiso de autoridad competente que así lo requiera;
- f) realizar tareas durante horas laborables cuando la necesidad del servicio así lo exija y previa la notificación correspondiente, con antelación razonable;
- g) vigilar, conservar y salvaguardar documentos, bienes e intereses públicos que estén bajo su custodia;
- h) cumplir las disposiciones de este capítulo, las reglas y las órdenes dictadas en virtud del mismo.

El personal docente y demás empleados no podrán:

- aceptar regalos, donativos o cualquier otra recompensa por la labor realizada como empleado público a excepción de aquellas autorizadas por ley;
- utilizar su posición oficial para fines políticos partidistas o para otros fines no compatibles con el servicio público;
- realizar funciones o tareas que conlleven conflictos de interés con sus obligaciones como empleado público;
- observar conducta incorrecta o lesiva al buen nombre de la agencia o al gobierno de Estados Unidos de América;
- incurrir en prevaricación, soborno o conducta inmoral;
- realizar acto alguno que impida la aplicación de este capítulo y las reglas adoptadas de conformidad con el mismo, ni hacer ni aceptar, a sabiendas, declaración, certificación o informe falso en relación con cualquier materia cubierta por este capítulo;
- dar, pagar, ofrecer, solicitar o aceptar, directa o indirectamente, dinero, servicios o cualquier otro valor a cambio de una elegibilidad, nombramiento, ascenso u otras

acciones de personal;

- cumplir con todas las disposiciones de los reglamentos válidos promulgados por la Secretaria/o de Instrucción Pública.

Los docentes de instrucción pública conforme a la legislación vigente de acuerdo a la Ley de Certificaciones anotadas en los Estatutos Número 231.36 (1981); Estatuto Número 1012.33; Estatuto Número 1012.56; Estatuto 1012.22 y el Estatuto Número 1012.53 (1) (2) de las leyes del estado de la Florida del Departamento de Educación Pública de nivel elemental, secundario y superior, nos expone lo siguiente:

- El derecho a que se expida un certificado de docente, ya sea provisional o permanente, siempre que la persona reúna los siguientes requisitos:
 - sea ciudadano de los Estados Unidos de América;
 - haya cumplido 18 años de edad;
 - tenga una conducta moral intachable;
 - pase por el proceso de registrar sus huellas dactilares;
 - tenga buena salud, evidencia por certificado, independientemente de cualquier impedimento físico;
 - posea los correspondientes diplomas o su equivalencia por una universidad u otra institución debidamente acreditada;
 - aquel grado de experiencia que determine el reglamento.
- Los Estatutos de la Florida Número 1012.56, Número 1012.32 (1), Número 1012.34 (d) (2) (a) y Número 1012.33 (1) (a) (b) enmendados sobre la Ley de Permanencia, establece lo siguiente:
 - Los docentes, una vez poseen certificados expedidos conforme específica la

Ley Escolar, pueden recibir nombramientos para trabajar con estatus probatorios, temporeros o permanentes.

- Cuando se trabaja en cualquier nivel de carácter probatorio, se adquiere el derecho de permanencia que concede la ley.
- Los docentes probatorios son empleados por un periodo de dos o tres años consecutivos.
- Los docentes al final de dicho período, tendrán derecho a un contrato permanente si a juicio del Departamento de Educación fuera evidente que dichos docentes completaron satisfactoriamente su período probatorio.
- El tiempo trabajado por los docentes con certificado regular en calidad de temporero y que hayan realizado la labor satisfactoriamente se convalidará como período probatorio.
- Los docentes probatorios, después de haber pasado el referido período de prueba, tendrán derecho a ser contratados con carácter permanente en el condado/municipio donde estén trabajando.
- Los docentes pueden ser removidos de sus posiciones sin justa causa, previa formulación de cargos y sin una celebración de vistas hasta que haya concluido una investigación.
- La Ley de Permanencia protege a los buenos docentes y les asegura empleo, después de un largo período de servicio satisfactorio para la escuela pública, prescindiendo de los vaivenes de la política o las preferencias de aquellos que tienen en sus manos la administración de asuntos escolares.
- Un docente permanente tiene bajo su contrato de empleo un derecho adquirido

para enseñar permanentemente en un condado/municipio determinado, el cual no puede ser terminado mediante un traslado arbitrario.

- Los docentes tendrán la libertad de implementar el currículo de enseñanza, incluyendo el derecho a seleccionar materiales y participar en debates en el aula, siempre y cuando se refiere al tema a ser enseñado y al nivel del estudiante. El administrador tiene el derecho y la obligación de cuestionar, consultar y dirigir siempre que sea necesario.
- Un docente puede expresar sus propias opiniones en relación con cuestiones políticas, sociales y religiosas siempre que la presentación total sea esencialmente equilibrada y justa. Los docentes no podrán imponer sus convicciones personales o los de cualquier otro individuo o grupo a sus estudiantes.
- Los docentes serán responsables de determinar las calificaciones y promociones según la política del distrito. El director escolar NO hará cambios administrativos en una calificación o promoción sin consultar previamente con el docente. Si este cambio es necesario, el administrador deberá iniciar el cambio en el expediente permanente e indicar si el cambio se realizó sin consentimiento del docente.
- Los docentes participarán en la selección de los libros de texto y materiales de enseñanza del distrito escolar.
- Cada docente asumirá dicha autoridad para el control de los estudiantes asignados a éste por el administrador y deberá mantener el orden en el aula y en otros lugares en los que se asigna para estar a cargo de los estudiantes.

- De conformidad con el Estatuto de la Florida; la F.S. 1003.32 (4) un docente puede suspender un estudiante de la clase, pero bajo ninguna circunstancia podrá suspenderlo de la escuela. Un docente puede recomendar una consecuencia por la falta del estudiante cuando se envía a la oficina del director y el director debe consultar con ese docente antes de promulgar medidas disciplinarias menores. Un comité de revisión de reubicación se forma con el fin de determinar la ubicación de un estudiante que ha sido suspendido de una clase.
- Los docentes deberán vestirse de manera profesional y apropiada para su trabajo asignado.
- Los docentes de nivel elemental tendrán un tiempo de planificación diario promedio de 60 minutos, de los cuales, por lo menos 45 deberán ser continuos. Los docentes de escuela intermedia/secundaria y de nivel superior tendrán un periodo diario de planificación que iguale el período académico de los estudiantes, de más o menos 50 minutos.
- El día antes de un día feriado, los docentes concluirán su día laboral conjuntamente con el estudiantado.
- Los docentes solo tendrán durante el día de trabajo 25 minutos para el almuerzo, con la excepción durante viajes de giras o excursiones con los estudiantes.
- Cualquier día laboral donde no haya estudiantes, los empleados tendrán un período de almuerzo de una hora.
- Los empleados contratados por un periodo de diez meses tendrán 196 días laborables, de los cuales 180 incluirán contacto con los estudiantes.

- Los empleados contratados por un periodo de once meses tendrán 216 días laborables y un total de vacaciones pagadas por diez y once meses.
- Un empleado deberá ganar un día de licencia por enfermedad con sueldo al final de cada mes trabajado durante el año fiscal. Este será acreditado al final de ese mismo mes. No deberá utilizarse antes que el tiempo sea obtenido.
- La licencia por enfermedad puede ser utilizada por el empleado en caso de enfermedad, incapacidad temporal, complicaciones en la salud debido a embarazo, muerte de algún miembro de su familia inmediata, y conforme a lo dispuesto en la ley de licencia por enfermedad de 1993.
- El empleado puede usar los días acumulados para una licencia por enfermedad, pero una vez agotados dichos días se le concederá licencia sin goce de sueldo.

El término docente comprenderá todo maestro con estatus probatorio o permanente, esto incluye tanto a los docentes a cargo de la enseñanza y servicios especiales, como a los que están directamente relacionados con la labor docente, como por ejemplo, funcionarios o empleados en labores técnicas o de supervisión y los empleados de administración escolar, incluyendo al personal docente en instrucción vocacional y los docentes contratados por todos los departamentos o agencias del gobierno estatal. Según lo establecido por la ley, los docentes tendrán los siguientes derechos:

1. El derecho a participar en campañas, actividades políticas, candidaturas para cargos públicos electivos o de nombramientos y defender sus propias candidaturas o la candidatura de cualquier otra persona; no podrá ser ejercido dentro del aula o en las estructuras o terrenos escolares, ni podrá ejercerse durante las horas de labor como funcionario público, según lo establece el Artículo VII (B) del Estatuto del estado de

- la Florida.
2. El derecho a reclamar en su beneficio la prohibición impuesta a la autoridad escolar y a cualquier otra autoridad de no ejercer discriminación o represalia por razón de su afiliación, creencias y actuaciones políticas y, a que no se tomen las mencionadas circunstancias en consideración al decidir cuestiones tales como traslados, asignación de trabajo, aumentos de sueldo, promociones, becas, concesiones de licencias y cualquiera otra cuestión relativa al trabajo o condición profesional del docente, según establecido en el Estatuto del estado de la Florida.
 3. El derecho a obtener por su trabajo la remuneración que determine la ley pertinente. El sueldo estará exento de embargo y ejecución y se recibirá por doce meses, de los cuales se trabajan diez, debiendo gozar los docentes de dos meses de vacaciones. No obstante, se excluye a los docentes con funciones administrativas, técnicas y de supervisión, quienes acumularán vacaciones a razón de dos días y medio por mes trabajado, acumulables hasta un máximo de sesenta días. Este último personal tendrá derecho a solicitar licencia especial con sueldo por un máximo de dos semanas en el receso de un curso escolar si están interesados en estudios profesionales en el campo de la educación o participar en viajes culturales o actividades aprobadas por el Secretario de Instrucción Pública.
 4. El derecho a licencia con sueldo por enfermedad, a razón de dos días por mes trabajado en el curso regular. Los días de licencia por enfermedad que un Docente en servicio activo no utiliza durante el año se acumularán año tras año y en el momento de retiro se le pagará esos días en efectivo al sueldo del momento de retiro, según establecido en el Estatuto de la Florida Número 1012.61 y Estatuto Número 102.22 (2).

5. El derecho a solicitar que se le anticipe una licencia con sueldo por enfermedad hasta un máximo de veinte días, que se cargarán a los días de licencia con sueldo por enfermedad que el docente acumule en lo sucesivo, según establecido en el Estatuto de la Florida Número 1012.61.
6. El derecho a recibir compensación extraordinaria por servicio fuera de horas regulares, según establecido por el Estatuto de la Florida Número 101.22 (c).
7. El derecho a recibir adiestramiento en el Instituto de las Ciencias de la Educación establecido por el Estatuto de la Florida Número 1012.98; Estatuto Número 1012.986 y el Estatuto Número 1001.42.
8. El derecho a que se le acredite en el Sistema de Retiro para docentes tiempo servido en cualquier posición cubierta por otros sistemas de retiro; establecido por el Estatuto de la Florida Número 1012.685 y el Estatuto Número 238.07.
9. El derecho a obtener becas para mejoramiento profesional, establecido por el Estatuto de la Florida Número 1001.42; Estatuto Número 1012.986 y el Estatuto Número 1011.62.
10. El derecho a requerir aportación patronal para cubrir el pago de seguro de salud; establecido por el Estatuto de la Florida Número 10042 y el Estatuto Número 1012.986.

Bajo las disposiciones de la Ley de Retiro para Docentes, según enmendada del Estatuto de la Florida Número 1012.685, los docentes tienen los siguientes derechos:

- a) Derecho a pertenecer al Sistema de Retiro de los Docentes del estado de La Florida.
- b) Derecho a que se le acredite para efectos de retiro el tiempo servido en labor docente o administrativa relacionada con la docencia en Estados Unidos de América.
- c) Derecho a retiro por:

1. años de servicio
 2. incapacidad física
 3. edad
 4. pensión diferida
- d) Derecho a que no se le embarguen las cuotas acumuladas.
- e) Derecho a que no se le obligue a retirarse hasta la edad de 70 años.
- f) Derecho a que no se le suspenda la renta anual vitalicia cuando el docente retirado obtenga empleo en cualquier sitio, excepto en el gobierno de los Estados Unidos de América.
- g) Derecho a obtener préstamos personales o hipotecarios y a realizar viajes culturales a países extranjeros.
- h) Derecho a que sus herederos reciban las aportaciones y beneficios, más una suma igual al equivalente a un año de sueldo en la plaza que ocupaba al morir, siempre y cuando el docente haya aportado previo a su muerte al sistema de retiro o haya estado en uso de licencia por embarazo y muere como consecuencia del mismo (cuando el docente muere en servicio activo).
- i) Derecho a que los beneficiarios del docente retirado que fallezca reciban su renta anual vitalicia por un mes, más el balance de sus aportaciones, que nunca serán menos de \$2,800. Si el docente dejara hijos incapacitados o hijos solteros menores de 22 años de edad que estén estudiando, estos recibirán la renta anual vitalicia, distribuida en partes iguales. Así mismo, el viudo o viuda recibirá la mitad de la renta anual vitalicia mientras permanezca en estado de viudez.
- j) En el caso de los jubilados estos tienen derecho a ser contratados para programas

especiales de enseñanza pública, establecido por la Ley Constitucional de Estados Unidos de América Número, 278 (1).

- k) En el caso del docente pensionado este tendrá derecho a trabajar en juntas o comisiones sin menoscabo de la pensión, establecido por la Ley Número 1915, c. 95 y la Ley Constitucional de Estados Unidos de América Número, 278 (1).

2.2.1. Procedimiento para ausencias del personal docente

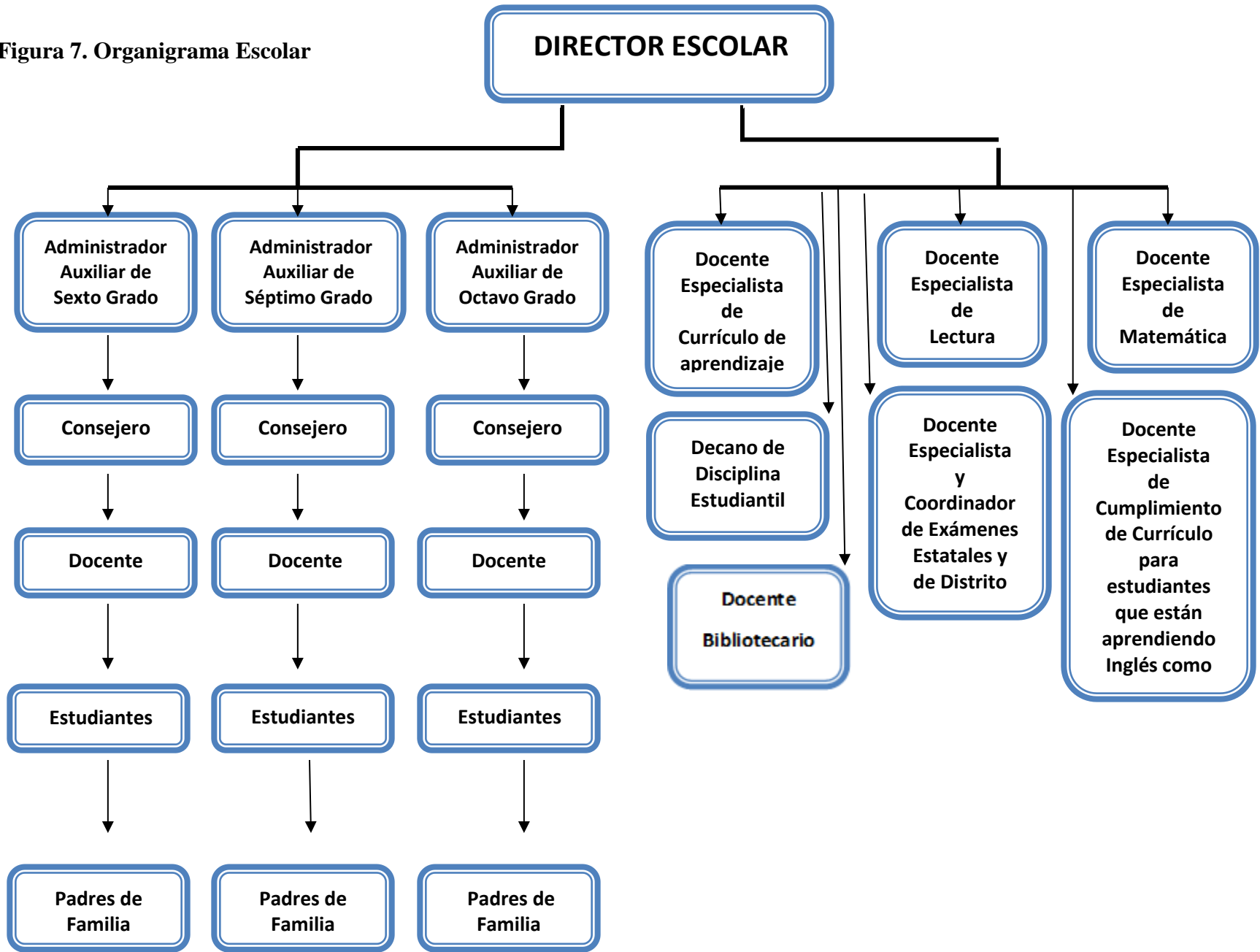
1. Las peticiones para una licencia, con o sin paga, deben ser sometidas al director escolar en un documento formal de certificación de ausencia. Los docentes pueden solicitar la ausencia para un día completo o tiempo parcial.
2. La licencia para una ausencia personal no se puede tomar durante los siguientes días excepto en caso de emergencia:
 - a) Un día de trabajo antes o después de un día feriado.
 - b) Los primeros cinco días del comienzo del año escolar y los últimos cinco días al finalizar el año escolar y no será aplicable en casos de emergencia, asistir a una graduación de un esposo/a, hijo/a, madre/padre o la observancia de un día feriado religioso.
3. El director escolar puede negar los pedidos de la licencia personal si el número de docentes que solicitan tal licencia en un día en particular excede siete por ciento del cuerpo docente.
4. Si el docente está solicitando una petición personal o licencia por enfermedad por más de 48 horas por adelantado, debe llenar el formulario requerido por el distrito solicitando la ausencia y entregarlo a la persona encargada del personal docente en la escuela.

5. Si la ausencia es informada después de las 48 horas, es responsabilidad del docente llamar y hacer los arreglos pertinentes para solicitar un docente sustituto.
6. Si el docente tiene un sustituto preferido, es su responsabilidad contactarlo/la y preparar la petición formalmente. Si no ha hablado personalmente con el sustituto, entonces la ausencia será incorporada y un sustituto será asignado.
7. Copias de los pedidos de licencias y/o los certificados de ausencias serán dados solamente si se le niega su licencia. Todas las originales se mantienen en el plantel escolar y una copia se puede hacer conforme a su petición.

2.3. Organigrama escolar

Las escuelas públicas secundarias en la ciudad de Orlando, Florida están constituidas por los grados de sexto a octavo. El organigrama escolar se compone de un director escolar y un asistente administrativo por cada grado. Las plazas de recurso de lectura, matemáticas, decano y bibliotecario son todas plazas instruccionales ocupadas por docentes asignados por el director escolar. De igual manera, cada grado tiene asignado un consejero escolar.

Figura 7. Organigrama Escolar



2.3.1. El director escolar según la ley del Estado de la Florida en Estados Unidos de América

El director escolar es el líder educativo de la escuela. Su rol se define como el de líder principal de la docencia en el plantel escolar. A tono con esta función, el director tiene la responsabilidad de encauzar los esfuerzos del personal docente bajo su dirección hacia el desarrollo de los programas educativos, con el propósito de facilitar el logro de un nivel de aprovechamiento académico de excelencia y de los objetivos de la educación. En términos específicos describimos al director escolar como un líder educativo que:

1. Conoce sus responsabilidades dentro del proceso educativo y se esfuerza por cumplir con la misma.
2. Investiga continuamente para tomar decisiones relevantes en el plantel escolar.
3. Domina las destrezas técnicas, conceptuales y humanas necesarias para ejercer un liderazgo educativo.
4. Hace del proceso de enseñanza y aprendizaje el centro de acción para el desarrollo de su trabajo.
5. Desarrolla un estilo de dirección innovador en la búsqueda de alternativas para contribuir a la formación de la escuela, el docente y los estudiantes efectivos.

El director tiene deberes profesionales que cumplir, pero también se le garantiza sus derechos mediante la constitución, leyes y reglamentos de los Estados Unidos de América. Entre estos derechos están los siguientes:

- a) Derecho a participar en campañas y actividades políticas y a ser candidato para cargos electivos según establecido en el Estado de la Florida de Estados Unidos de América, Estatuto Número 104.31.

- b) Derecho a ser seleccionado, adiestrado, ascendido, retenido y tratado en su empleo en consideración al mérito y capacidad sin discrimen de clase alguna, incluyendo por razón de raza, color, religión, género, origen, edad, impedimento físico o mental, condición social o ideas políticas, según establece la ley del Estado de la Florida de Estados Unidos de América Estatuto Número 1012.56.
- c) Derecho a recibir pago por sus vacaciones según establecido en el Estado de la Florida de Estados Unidos de América Estatuto Número 1012.22 (4) (c).

Al cumplir los deberes señalados por las leyes, reglamentos y estatutos y al estar consciente de sus derechos como profesional el director sentirá satisfacción y rendirá una labor profesional de excelencia. La satisfacción laboral es la perspectiva favorable o desfavorable que los empleados tienen en su trabajo. Davis (1999) (citado en Celis y García, 2008) expresa el grado de concordancia que existe entre la perspectiva de la persona con respecto al empleo y a las recompensas que éste les ofrece.

Según las disposiciones reglamentarias del manual titulado “Orange County Handbook, 2010,” el director escolar debe proveer atención primordial al desarrollo de los siguientes aspectos:

1. Hacer investigaciones y realizar estudios relacionados con la enseñanza y los factores que condicionan la misma.
2. Planificar la acción para mejorar la enseñanza en el plantel escolar.
3. Propiciar y facilitar el crecimiento profesional de los docentes.
4. Supervisar y proveer los recursos necesarios para la enseñanza.
5. Supervisar, orientar y dirigir toda la actividad educativa con miras a mejorar la enseñanza.

6. Evaluar los procesos, las técnicas y los resultados de la enseñanza.

En resumen, el director escolar es responsable de todos los aspectos educativos en el plantel escolar. Se espera que se convierta en el verdadero líder docente que el desarrollo de una educación de excelencia requiere. Según el manual “Orange County Handbook, 2005” para poder lograr a cabalidad este grado de excelencia el director escolar debe de cumplir con los siguientes deberes:

A. Planificar, organizar y dirigir las actividades docentes de la escuela, como por ejemplo:

- a) Realizar un estudio de necesidades de la comunidad, el personal y los estudiantes;
- b) Identificar las prioridades a base del estudio de necesidades;
- c) Establecer las metas y objetivos de la escuela a largo y corto plazo;
- d) Diseñar y desarrollar actividades que faciliten la atención a las prioridades y al logro de los objetivos;
- e) Facilitar y gestionar los recursos necesarios para el desarrollo de las actividades planificadas;
- f) Revisar y dar seguimiento a la implantación de los planes diseñados para evaluar el logro de los objetivos;
- g) Mantener una comunicación continua con el personal, los estudiantes y la comunidad para lograr los objetivos, diseñar las actividades y evaluar los logros de la gestión docente.

B. Administrar y dar seguimiento a los recursos humanos concernientes al plantel escolar.

- a) Realizar y actualizar en la escuela un estudio de necesidades del personal;
- b) Diseñar y desarrollar actividades variadas que propendan al mejoramiento del

personal;

- c) Dar seguimiento a la labor que realiza el personal para asegurarse que este desempeña sus funciones efectivamente;
- d) Mantener al día los expedientes del personal;
- e) Monitorear y dar seguimiento a la asistencia del personal.

C. Implantar y dar seguimiento al desarrollo del currículo.

- a) Estar al día en las normas y directrices que se emiten sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje;
- b) Implantar las normas y directrices relacionadas con el currículo;
- c) Dar seguimiento a la implementación del currículo;
- d) Definir en forma clara y precisa los objetivos del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- e) Colaborar con los docentes y otro personal en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- f) Gestionar, proveer y facilitar los recursos para la implantación del currículo;
- g) Organizar los recursos disponibles de modo que se facilite la implementación del currículo;
- h) Evaluar y recomendar materiales para enriquecer y flexibilizar el currículo;
- i) Desarrollar o adaptar el currículo a tono con las necesidades identificadas;
- j) Crear e incorporar estrategias innovadoras para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

D. Supervisar y evaluar los procesos de trabajo que se lleven a cabo.

- a) Mantener un programa de supervisión del proceso de enseñanza y aprendizaje;

- b) Supervisar el uso de los materiales y recursos disponibles;
 - c) Mantener un programa continuo para evaluar los resultados de la enseñanza.
- E. Diseñar e implantar un proceso de gerencia administrativa que facilite los procesos de trabajo del plantel escolar.
- a) Determinar necesidades educativas y de planta física de su escuela e identificar prioridades.
- F. Planta física:
- a) Evaluar las condiciones físicas del plantel escolar, para así crear un plan de mejoramiento, tanto estructural como de otras necesidades;
 - b) Solicitar servicios de reparaciones e instalaciones;
 - c) Dirigir y supervisar a empleados de mantenimiento en reparaciones y arreglos menores;
 - d) Supervisar las labores de mantenimiento de edificaciones, patios y otras facilidades;
 - e) Coordinar con las agencias municipales la ayuda necesaria para llevar a cabo de manera eficiente el plan de mejoramiento del plantel escolar;
 - f) Dirigir y supervisar la limpieza diaria.
- G. Mantener la documentación que se genera de los procesos gerenciales de su escuela, tales como:
- a) recibo, control y distribución de cheques;
 - b) correspondencia;
 - c) inventario y distribución de libros, materiales y equipo;
 - d) similitud de la escuela;

- e) servicios que ofrece la escuela;
 - f) asistencia del personal;
 - g) decomiso de materiales;
 - h) uso y consumo de los alimentos del comedor.
- H. Establecer y dar seguimiento a las normas y directrices del funcionamiento del plantel escolar de modo que se propicie un clima positivo para el desarrollo de los objetivos educativos.
- I. Implantar y dar seguimiento a las directrices que se emiten sobre los aspectos que conciernen al funcionamiento del plantel escolar.
- J. Establecer y mantener las medidas necesarias para garantizar la seguridad del estudiantado y el personal que labora en dicho plantel.
- K. Mantener organizados y debidamente protegidos los expedientes oficiales, tanto de los estudiantes como del personal en su totalidad.
- L. Usar de forma eficiente y efectiva los recursos fiscales que se asignen al plantel escolar.
- M. Recopilar, mantener y analizar datos estadísticos sobre los procesos que se generan.
- N. Preparar y rendir informes sobre los procesos de trabajo que se llevan a cabo.
- O. Coordinar, supervisar y evaluar los diferentes servicios auxiliares ofrecidos a la docencia.
- a) Diseñar e implantar un proceso de selección de estudiantes candidatos a becas según el reglamento vigente.
 - b) Evaluar y hacer recomendaciones sobre los servicios de salud, comedor escolar, transportación, ayuda económica, biblioteca, orientación y trabajo social.
 - c) Dar seguimiento al desarrollo de los programas auxiliares para la docencia.

P. Organizar y mantener un programa de relaciones con la comunidad.

- a) Facilitar el diálogo entre padres, docentes y estudiantes.
- b) Divulgar la labor que se realiza.
- c) Establecer y mantener un programa de orientación y participación continua para estudiantes, docentes y padres sobre leyes, reglamentos, cartas circulares y procedimientos que competen a la responsabilidad de la escuela.
- d) Establecer anualmente una organización de padres, docentes y estudiantes de acuerdo a lo establecido por el Estatuto del estado de la Florida en los Estados Unidos de América Número 1000.03 (2003) “Participación ciudadana en el Sistema de Instrucción Pública”.
- e) Mantener los expedientes de las actividades que desarrollen las organizaciones de estudiantes, padres y docentes.
- f) Fomentar y ayudar a las organizaciones estudiantiles que contribuyan al desarrollo del liderazgo de los participantes y al mejoramiento del funcionamiento de la escuela.

Q. Realizar otras funciones afines a su puesto que sean necesarias para asegurar el buen funcionamiento del plantel escolar.

2.4. Responsabilidades administrativas del administrador auxiliar

En los sistemas escolares más grandes, el director a menudo cuenta con la asistencia de una persona conocida como administrador auxiliar. A diferencia del director escolar, el administrador auxiliar no tiene autoridad absoluta en la toma de decisiones. Aunque los administradores auxiliares poseen cierta autoridad sobre los estudiantes, ésta no se iguala a la del director escolar, pero la experiencia obtenida es un requisito para ascender a dicha posición.

Los administradores auxiliares ayudan al director en la administración general de la escuela. Ellos son los principales responsables de la programación de clases de los estudiantes, ordenando los libros de texto y suministros. Además, son responsables por la coordinación de la transportación del estudiantado y otros servicios de apoyo tales como: programas sociales o recreativos, salud y seguridad, disciplina, entre otros. También pueden aconsejar a los estudiantes sobre cuestiones personales, educativas o de formación profesional. Los presentes cambios en la reforma educativa, han provocado que los administradores auxiliares jueguen un papel más importante en el aseguramiento del éxito académico de los estudiantes. Éstos ayudan a desarrollar nuevos planes de estudios, evalúan los docentes y apoyan a la comunidad escolar; roles que anteriormente eran asumidos exclusivamente por directores escolares. El número de administradores auxiliares que una escuela emplea varía de acuerdo al número de estudiantes asignados a dicha escuela.

2.4.1. Administradores auxiliares de sexto, séptimo y octavo grado

Todos los miembros del equipo administrativo tienen el deber de asistir en la supervisión de los programas ofrecidos en su escuela. A la vez, todos los deberes serán realizados de una manera competente. Cualquier plan de acción será discutido con el director escolar antes que se presente a todo el personal, incluyendo padres y docentes. Se espera que todos los miembros del equipo participen en todas las sesiones del Consejo de Padres y Docentes de la escuela.

Deberes del administrador auxiliar de 6^{to} grado

- Planificar y dirigir la programa de verano.
- Ayudar con el proceso de reclutamiento del personal.
- Supervisar el horario escolar.
- Supervisar todos los asuntos concernientes con el grado.

- Organizar las conferencias de padres y docentes.
- Conducir las reuniones de los docentes por materia.
- Supervisar el plan de estudios e instrucción.
- Supervisar los planes escritos de las lecciones de los docentes.
- Observar los docentes en sus aulas de clases.
- Analizar la documentación donde se refleja el nivel de cada estudiante.
- Monitorear el progreso académico de los estudiantes en el dominio de las destrezas.
- Supervisar y monitorear a los estudiantes en niveles académicos bajos (1 y 2).
- Preparar un plan de mejoras académicas en conjunto con los docentes, consejeros/as y padres de estudiantes.
- Supervisar las calificaciones de los estudiantes.
- Supervisar todo lo referente al programa de Educación Especial.
- Supervisar y coordinar la transportación de autobús para todos los estudiantes.
- Coordinar la celebración de principio del año escolar para empleados y docentes.
- Coordinar la celebración *Open House* o casa abierta al comienzo del año escolar, para que los padres visiten la escuela y conozcan al personal docente.
- Supervisar la actividad de reconocimiento a los conductores de los autobuses escolares.
- Supervisar la toma de fotos de los estudiantes.
- Servir como portavoz de la Asociación del Comité del Estudiantado, o “SAC” por sus siglas en inglés.
- Supervisar los equipos de emergencia.
- Supervisar a los estudiantes durante el periodo de almuerzo.
- Supervisar el transporte de llegada y salida de los estudiantes.

- Supervisar estudiantes durante la rotación de clases.
- Organizar las actividades extracurriculares.
- Otros deberes asignados por el director.

Deberes del administrador auxiliar de séptimo y octavo grado

- Ser responsable de la escuela en la ausencia del director escolar.
- Ayudar con el proceso de reclutamiento del personal.
- Supervisar las conferencias de padres y docentes del grado.
- Coordinar y supervisar las reuniones de los docentes por materia.
- Supervisar el plan de estudios e instrucción.
- Supervisar a los estudiantes de séptimo y octavo grado.
- Organizar las conferencias de padres y docentes.
- Conducir las reuniones de los docentes por materia.
- Supervisar los planes escritos de las lecciones de los docentes.
- Observar los docentes en sus aulas de clases.
- Analizar la documentación donde se refleja el nivel académico de cada estudiante.
- Monitorear el progreso académico del estudiante en el dominio de las destrezas.
- Supervisar y monitorear a los estudiantes en niveles académicos bajos (1 y 2).
- Preparar un plan de mejoras académicas en conjunto con los docentes, consejeros/as y padres de estudiantes.
- Supervisar las calificaciones de los estudiantes.
- Supervisar todo lo concerniente al programa de Educación Especial.
- Supervisar y coordinar la transportación de autobús para todos los estudiantes.

- Coordinar la celebración de principio del año escolar de los empleados y docentes.
- Coordinar la celebración *Open House* o casa abierta al comienzo del año escolar, para que los padres visiten a la escuela y conozcan al personal docente.
- Supervisar el reconocimiento a los conductores de los autobuses.
- Supervisar la toma de fotos de los estudiantes de la escuela.
- Servir como portavoz de la Asociación del Comité del Estudiantado, o “SAC” por sus siglas en inglés.
- Supervisar los equipos de emergencia.
- Supervisar el transporte de llegada y salida de los estudiantes.
- Supervisar a los estudiantes durante el periodo de almuerzo.
- Supervisar estudiantes durante la rotación de clases.
- Supervisar las actividades extracurriculares.
- Supervisar el programa de estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma llamados *English Language Learner*.
- Supervisar el programa PLC o Padres Lideres de la Comunidad.
- Supervisar el programa para estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma que se han destacado, conocido como *Soar to Victory*.
- Supervisar el programa de Vía de avance para la determinación individual o AVID por sus siglas en inglés, sistema de preparación para la universidad de 4to a 12vo grado diseñado para aumentar el aprendizaje y el rendimiento escolar.
- Registrar, articular, orientar y coordinar con las escuelas primarias a matricularse a la escuela intermedia/secundaria.
- Supervisar y evaluar el personal de mantenimiento.

- Supervisar las instalaciones y la seguridad.
- Verificar gastos de consumo de energía, alquiler y materiales de mantenimiento.
- Desarrollar los planes de contingencia para casos de emergencias, por ejemplo, fuego, huracanes, etc.
- Preparar los informes y recopilar los datos de seguridad en caso de incendio y asegurar que el equipo de protección cumpla con las regulaciones pertinentes.
- Preparar y supervisar el calendario escolar.
- Servir como portavoz de la Asociación de Padres, Docentes y Estudiantes o PTSA por sus siglas en inglés.
- Servir como portavoz de la Asociación para Jóvenes Cristianos o YMCA por sus siglas en inglés, que es un programa para antes y después de la escuela que ofrece actividades recreativas y de enriquecimiento académico, al igual que ayuda con las tareas a estudiantes.
- Otros deberes asignados por el director.

2.5. Responsabilidades del equipo de apoyo del director

El director/a escolar escoge su equipo de apoyo administrativo, el cual está constituido por el siguiente personal:

- Administradores auxiliares de sexto, séptimo y octavo grado
- Especialista del currículo de aprendizaje e instrucción
- Coordinador de exámenes estatales y del distrito escolar
- Docente especialista del cumplimiento de currículo para estudiantes que están aprendiendo Inglés como segundo idioma
- Especialista de lectura

- Especialista de matemáticas
- Decano de comportamiento para estudiantes
- Consejero escolar de sexto, séptimo y octavo grado

Todos los miembros del equipo tendrán como deber el asistir a supervisar los programas de la escuela. A la vez todos los deberes serán realizados de una manera competente. Cualquier plan de acción será discutido con el director de la escuela antes de que se presente a los docentes o a otro personal, ya sea éste padre o encargado(a). Se espera que todos los miembros del equipo participen en todas las sesiones del Consejo de Padres y Docentes.

2.6. Funciones, deberes y derechos del personal de recursos escolares

Las posiciones de recursos escolares son obtenidas por el personal docente. El director escolar escoge el docente que él/ella considere sea el más apto para ocupar dicha posición y lo nombra como docente de recursos escolares de matemáticas o de lectura. Éste continúa con el sueldo de docente pero asumiendo diferentes responsabilidades. Todo docente escogido para posiciones de Docente Especialista en un área específico recibe varios adiestramientos por el distrito escolar.

2.6.1. Docente especialista del currículo de aprendizaje e instrucción

La posición de especialista de aprendizaje es una posición de instrucción. Esta persona está a cargo del currículo académico. Entre otras responsabilidades están las siguientes:

- Trabajar con los docentes y personal escolar para ayudar a la escuela a alcanzar los objetivos establecidos, según el plan de trabajo del año escolar.
- Ser partícipe de todas las conferencias del Comité de Padres y Docentes para ayudar al desarrollo y progreso de la escuela.
- Servir como docente ejemplar para los docentes nuevos.

- Servir como mentor educativo para los nuevos docentes del programa de certificación alterna o *Alternative Certification Program*.
- Coordinar y facilitar las oportunidades de desarrollo y crecimiento profesional a través de actividades, por ejemplo: el entrenamiento y/o consultoría de todas las asignaturas, facilitación de información/recursos, estrategias de enseñanza y presentaciones en el aula de clase.
- Asistir a la administración y a los docentes en las actividades, procedimientos, programas de soporte y en las actividades que representen una prioridad para la escuela.
- Trabajar con docentes y demás personal escolar para identificar las situaciones que requieran y/o ameriten servicios especializados o que sirvan de ayuda para el desarrollo profesional.
- Conducir y facilitar el desarrollo de las propuestas para los diferentes programas.
- Servir como portavoz entre los administradores y los docentes y entre el personal del área del distrito escolar, en cuanto a la planificación y desarrollo de adiestramientos profesionales.
 - Organizar y actualizar los materiales de recursos académicos.
 - Trabajar con la administración y el equipo de ayuda para coordinar, preparar y administrar las pruebas nacionales y estatales tales como:
 - Prueba de Destrezas de la *Florida Standard Assessment (FSA)* que es una prueba del estado donde se evalúa el nivel de escritura, lectura y matemáticas de los estudiantes.
 - Prueba Preliminar Nacional o *Preliminary SAT/National Merit Test (PSAT)* que es prueba nacional requerida para entrada a cualquier universidad.

- Prueba de Dominio IDEA o *IDEA Proficiency Test (IPT)* la cual determina el nivel de dominio del inglés en el área de escuchar y hablar.
- Prueba de Comprensión del Idioma Inglés o *Comprehensive English Language Learning Assessment (CELLA)* la cual determina el nivel de dominio del inglés en el área de escuchar, hablar, leer y escribir.
- Prueba del Nivel Lectura de la Florida o *Florida Assessments for Instruction in Reading (FAIR)* que es una prueba individualizada de lectura que se le administra a todos los estudiantes.
- Supervisar la colección y distribución de libros de texto para todas las asignaturas.
- Coordinar el programa de Partícipes de la Educación *Partners in Education*
- Ayuda al especialista de lectura.
- Orientar a los docentes nuevos a través del Manual Para el Maestro Nuevo o *New Teacher Handbook*.
- Coordinar ayuda para los docentes nuevos.
- Ser responsable de organizar las ceremonias de reconocimiento para los estudiantes al final del año escolar.
- Ser responsable de ofrecer entrenamiento a los docentes para la administración de las pruebas locales, estatales y nacionales.
- Ser portavoz entre la escuela y el distrito.
- Trabajar con el registrador, el consejero escolar y la especialista de lectura para asegurar que los estudiantes *English Language Learners (ELL)* estén ubicados apropiadamente en el programa que así lo amerite.
- Coordinar el Festival Multicultural, la Feria Curricular y la Feria Científica.

- Orientar al personal de cambios y revisiones en los procedimientos para servir a los estudiantes *ELL*.
- Revisar y mantener al día el expediente académico acumulativo de los estudiantes.
- Crear, revisar y mantener el expediente del estudiantado sobre el Dominio Limitado del Inglés o *Limited English Proficient* (LEP) utilizado para estudiantes cuyos el inglés es su segundo idioma.
- Conducir y completar toda documentación y/o formulario requerido por el distrito.
- Coordinar y dirigir todas las reuniones de los estudiantes *ELL*.
- Proporcionar ayuda a los docentes para el mejoramiento de la instrucción.
- Informar a la facultad de la disponibilidad de adiestramientos para diferentes certificaciones como por ejemplo la certificación de *ELL*.
- Participar en conferencias con los docentes para revisar el progreso académico del estudiante y para determinar el nivel de dominio del inglés.
- Participar en conferencias con los padres para indicarles el progreso académico del estudiante y el nivel de dominio del inglés.
- Dialogar con otras escuelas referentes a los programas bilingües disponibles.
- Asegurar acceso de igualdad de programas/currículo para todos los estudiantes en el programa *ELL* y cumplir con todos los requerimientos conforme con la ley federal, estatal y local.
- Asistir a las reuniones a nivel de distrito y dirigir las reuniones a nivel de escuela.
- Preparar el expediente *LEP* para los estudiantes de octavo grado para la transferencia a la escuela superior.
- Hacer traducciones de documentos, comunicaciones escritas y conferencias.

- Realizar otros deberes según lo asignado por el director.

2.6.2. Docente especialistas en lectura y matemáticas

Éstas son posiciones ocupadas por personal de instrucción o sea, un docente elegido por el director que, por tanto, su sueldo sigue siendo el mismo. Éstos participan en varios adiestramientos ofrecidos por el distrito para ejercer el título de especialista de lectura y/o matemáticas. El especialista en lectura es responsable de proveer adiestramiento profesional para el desarrollo de los cinco componentes esenciales de la lectura e intervención científica y el especialista en matemáticas es responsable del adiestramiento profesional para el desarrollo de los componentes esenciales de las matemáticas. Estos adiestramientos se llevarán a cabo a través de talleres, mediante el ofrecimiento de demostraciones en la sala de clases, la regeneración educacional de lecciones y la planificación en colaboración con el personal docente. El docente especialista de lectura trabaja de cerca con el equipo de especialistas del distrito para determinar las necesidades de los docentes, considerando los datos obtenidos durante la observación de la sala de clases. A partir de esto, desarrollar el Plan Educativo Individualizado del Personal de Instrucción o *Instructional Personnel Professional Development Plan (IPDP)*, el cual evalúa el progreso del personal docente.

Deberes del docente especialista de lectura y el docente:

- Demostrar las lecciones y proporcionar la regeneración educacional para mejorar la fidelidad de la implementación de los programas de la lectura.
- Coordinar programas de literatura familiar.
- Promover adiestramiento y coordinar la administración de exámenes del distrito.
- Trabajar con los docentes para recopilar y dar seguimiento a los datos obtenidos del estudiante.

- Identificar las necesidades, planificar la instrucción y la intervención apropiada.
- Consultar con el principal o director escolar referente a programas exitosos de lectura, según estudios científicos.
- Asegurar que los nuevos docentes reciban la ayuda adecuada para una alta calidad de enseñanza.
- Monitorear y analizar el desarrollo profesional de los docentes y del administrador, y el progreso en cuanto a las destrezas de lectura del estudiante.
- Asistir a los docentes con el control de grupo en la sala de clases, la organización y con el uso de la tecnología.
- Trabajar conjuntamente con el/la especialista de currículo de instrucción o *Curriculum Compliance Teacher* (CCT), quien coordina la administración de las pruebas federales *CELLA*, que evalúa el nivel de lenguaje adquirido de los estudiantes *ELL*.
- Coordinar con las escuelas de nivel elemental el traslado de los estudiantes que serán matriculados en la escuela secundaria.
- Trabajar en conjunto con el secretario, la dirección escolar y el/la *CCT* para asegurar la colaboración y los programas apropiados para los estudiantes según su progreso en el área de lectura.
- Trabajar con la administración y el equipo de ayuda para coordinar, preparar y administrar las pruebas a nivel de escuela, *FSA* y *FAIR*.
- Supervisar el consejo de lectura a nivel de escuela.
- Coordinar, organizar y supervisar el programa de competencia de literatura La Batalla de los Libros o *Battle of the Books*.
- Trabajar con la persona encargada del departamento de Artes del Lenguaje para

desarrollar el programa de verano.

- Supervisar los programas de lectura a nivel de escuela, y monitorear el nivel de lectura de cada estudiante mediante las siguientes pruebas: Pruebas para Verificación de Lectura o *Reading Counts* y la Prueba Inventario de Lectura Scholastic o *Scholastic Reading Inventory* (SRI.)
- Participar en conferencias con los docentes para discutir el progreso de los estudiantes.
- Asistir a reuniones a nivel de distrito.
- Asistir a las reuniones de padres y docentes.
- Comunicar a los padres/encargados sobre el progreso del nivel de lectura del estudiante.
- Asistir al director escolar con la implementación de los programas de verano.
- Realizar otros deberes según lo asignado por el principal/director escolar.

Deberes del docente especialista de matemáticas:

- Preparar y mantener su plan diario de trabajo.
- Mantener el expediente de los estudiantes y/o cualquier otra información relacionada.
- Colaborar con el docente en propiedad y con el coordinador del programa en la selección y ubicación de los participantes del programa.
- Planificar las actividades de enseñanza basándose en las necesidades individuales de los alumnos, según el Plan Educativo Personalizado o IEP por sus siglas en inglés.
- Preparar materiales de enseñanza compensatoria para el desarrollo de las destrezas básicas de la comunicación oral y escrita, además de las destrezas básicas de matemáticas, según sea el caso.
- Ofrecer enseñanza compensatoria a los participantes del programa en las destrezas básicas que el programa enfatiza.

- Recomendar actividades recreativas culturales que se estimen necesarias para los participantes del proyecto.
- Orientar a los docentes regulares sobre las estrategias educativas a utilizarse con estudiantes con algún tipo de impedimento, para así proveerle la ayuda adecuada, así como las herramientas necesarias para satisfacer sus necesidades específicas.
- Preparar materiales educativos para satisfacer las necesidades de los estudiantes.
- Mantener una comunicación efectiva con los docentes regulares sobre el progreso educativo de los estudiantes para fines de una planificación y provisión de la enseñanza, tanto en el salón recurso como en el salón regular.
- Evaluar los estudiantes y colaborar en la evaluación de otros estudiantes que puedan ser candidatos potenciales a servicios de educación especial.
- Mantener y promover relaciones cordiales con el personal del plantel escolar y la comunidad en general.
- Asistir y participar de las actividades de adiestramiento que se llevan a cabo a nivel de distrito escolar y región educativa.
- Mantener una comunicación estrecha con el docente regular, así como con el coordinador y/o supervisor.
- Asistir a las actividades recreativas culturales en que participa su grupo. Colaborar y participar con el personal local en las actividades de padres y comunidad.
- Participar en la preparación, administración y corrección de pruebas y otros instrumentos de evaluación.
- Mantener evidencia de las evaluaciones del progreso de los estudiantes.
- Utilizar los resultados de la evaluación del progreso de los estudiantes en la

planificación de nuevas estrategias de enseñanza y elaboración de materiales.

- Realizar otras tareas que le sean encomendadas y que sean afines con las funciones de su posición.

2.7. Docente coordinador de exámenes estatales y del distrito a nivel de la escuela

Responsabilidades antes, durante y después de la administración de las pruebas

- Asistir a todos los adiestramientos del distrito.
- Trabajar con el coordinador de evaluación del distrito escolar para que todos los administradores de las pruebas tengan activos nombres de usuario y contraseñas para acceder dicho examen.
- Verificar la elegibilidad del estudiante, que este correcta en el sistema y que cualquier alojamiento, ajustes o acomodación para tomar la prueba este correcto.
- Preparar lista de estudiantes por maestro en el sistema.
- Adiestrar a todos los docentes a nivel escolar.
- Comprobar que cada administrador de los exámenes hayan recibido todos los materiales necesarios antes de que comience la prueba.
- Asegurar que todas las normativas del estado y el distrito se lleven a cabo.
- Monitorear todo el proceso a nivel de escuela en el sistema.

2.8. Docente especialista del cumplimiento del currículo para estudiantes que están aprendiendo Inglés como segundo idioma

- Administrar al estudiante un examen que nos señala el nivel de dominio de lenguaje ingles en las áreas de comunicación, lectura, escritura y de escuchar el idioma de Inglés cuando llega a la escuela.
- Ubicar al estudiante que un profesor que tenga el adiestramiento adecuado para

trabajar con estudiantes de segundo idioma.

- Monitorear el progreso académico del estudiante.
- Asegurar que los docentes estén utilizando las estrategias adecuadas para asegurar el éxito del estudiante.
- Tener Reuniones con el docente, administrador de grado y los padres del estudiante para discutir el progreso académico.

2.9. Docente bibliotecario

Deberes del docente bibliotecario:

- Preparar, participar y desarrollar un plan de trabajo para su escuela basado en las necesidades específicas de su biblioteca, para lograr el buen funcionamiento de la misma.
- Planificar las funciones y/o actividades especiales de la biblioteca en coordinación y conocimiento del director y superintendente escolar.
- Resolver problemas que afectan los servicios bibliotecarios e informar y solicitar la ayuda del director escolar, supervisores y otro personal que tenga injerencia en los mismos.
- Desarrollar un programa bibliotecario a tono con los objetivos y aspectos básicos de las diferentes áreas curriculares.
- Organizar, clasificar y mantener al día la colección de materiales educativos facilitando su accesibilidad para su uso por parte del estudiantado y personal docente.
 - Catalogar y clasificar el material de acuerdo al Sistema Decimal Dewey.
 - Organizar y mantener al día el archivo vertical de información.
 - Organizar las revistas de acuerdo a su fecha de publicación.

- Mantener al día un inventario de la colección mediante el libro de acceso y el fichero topográfico.
- Preparar un calendario semanal y/o mensual de las actividades que lleva a cabo la biblioteca.
- Llevar un registro de asistencia de los usuarios de la biblioteca para fines estadísticos.
- Establecer horario y programa de biblioteca a tono con las directrices ofrecidas por el programa.
- Llevar control de publicaciones periódicas.
- Mantener al día los documentos relacionados con el plan de trabajo del programa, circulación de materiales, manual de procedimientos y otros.
- Orientar a los estudiantes en el uso de material de consulta y otros recursos disponibles en la biblioteca.
- Fomentar en el estudiante el interés y gusto por la lectura mediante actividades apropiadas a estos fines.
- Estimular hábitos de estudio, desarrollo de destrezas bibliotecarias y métodos de investigación.
- Organizar el Grupo de Auxiliares de Biblioteca y velar por su buen funcionamiento.
- Evaluar y seleccionar conjuntamente con estudiantes y docentes los materiales a utilizarse en sus clases.
- Orientar a los docentes en torno a publicaciones profesionales para su uso en la escuela.
- Mantener relaciones cordiales con supervisores, docentes, estudiantes y público en general.
- Estimular a estudiantes, docentes y miembros de la comunidad a colaborar con

la biblioteca.

— Participar en actividades de padres y docentes.

- Preparar cualquier informe que se le requiera en relación al funcionamiento de la biblioteca.
- Realizar cualquier otra tarea afín con las funciones de su cargo que le sean encomendados.

2.10. Ayudante del docente

Deberes del ayudante de docente:

- Colaborar en la identificación del potencial y deficiencias de cada estudiante.
- Ayudar a organizar el salón antes de la llegada de los estudiantes.
- Mantener los materiales de enseñanza accesibles para su uso por el estudiantado.
- Atender los grupos de estudiantes a los que se les ha asignado tareas mientras el docente en propiedad atiende otros grupos.
- Colaborar en la preparación de materiales de enseñanza compensatoria.
- Colaborar en la operación del equipo audiovisual.
- Ayudar en el mantenimiento del orden y la limpieza del salón de clases para que el clima de enseñanza y aprendizaje sea adecuado.
- Participar en el desarrollo de actividades recreativas dentro y fuera del salón de clases.
- Proveer ayuda individual a los estudiantes en aquellas destrezas que se identificaron en el estudio de necesidades.
- Colaborar en la evaluación de materiales producidos por el docente.
- Ayudar en la higiene personal de los estudiantes con impedimentos.
- Ayudar en la administración de los alimentos cuando sea necesario.

- Velar por la seguridad personal de los estudiantes.
- Asistir y participar en las actividades de adiestramiento que se llevan a cabo a nivel local y de distrito.
- Colaborar con el personal de la escuela en la organización de actividades que se desarrollan con los padres y la comunidad.
- Asistir a las actividades recreativas y culturales en que participa su grupo.
- Colaborar en la preparación, administración y corrección de pruebas y otros instrumentos evaluativos.
- Ayudar en la evaluación de las condiciones de salud física y emocional de los estudiantes.
- Colaborar en la preparación de informes requeridos.
- Realizar otras tareas afines a sus funciones que le sean encomendadas.

2.11. Satisfacción del personal escolar y su importancia en el proceso de enseñanza aprendizaje

Según el Secretario de Educación Pública de Estados Unidos, Duncan (2010) y el Comisionado del Departamento de Educación del estado de la Florida en Estados Unidos de América, la radicación e implantación de las leyes y reglamentos de los deberes previamente mencionados, garantizan un trato igual, justo y democrático a cada componente del Sistema de Educación Pública. De ese modo los docentes derivarán una mayor satisfacción laboral y utilizarán al máximo sus potencialidades y su inteligencia esforzándose aún más para realizar sus metas a cabalidad y con una mayor eficiencia, logrando así los fines y objetivos que persigue el Departamento de Educación Pública.

En los años recientes, ha habido una proliferación de publicaciones de varios grupos de autores referente a la satisfacción laboral en una organización. La evidencia que atestigua a esto es la literatura existente sobre la satisfacción laboral y su consecuencia según (Aamodt 2004; Credé et al. 2009; Buitendach y De Witte, 2005). Se ha encontrado que la insatisfacción laboral o profesional tiene una estrecha relación con los comportamientos que muestran los empleados, tales como: la despreocupación en el empleo, tardanza, ausentismo y productividad académica (Yousef, 2000). Sin embargo, los autores Buitendach y De Witte (2005) señalan que la satisfacción laboral tiene una gran influencia en los empleados, ya que se demuestra una propensión a permanecer con la organización y a superarse a niveles mucho más altos.

Nos señala Griffin (2010) que el nivel de satisfacción laboral que un individuo experimenta puede tener un efecto significativo no solo en el individuo, sino también en quienes interactúan con él. La satisfacción profesional entre docentes es una construcción de múltiples facetas que es crítica y ha demostrado ser un determinante significativo para la retención del docente y alternadamente un contribuyente a la eficacia de la escuela. De la misma manera, tanto la actitud como la preparación del docente influyen significativamente en los resultados obtenidos en la conformación de la personalidad de los alumnos (Sarramona, 2008).

Güell (2014) menciona que los factores tales como salarios no competitivos, número de estudiantes asignados por docente, cantidad de horas lectivas y la autonomía de los centros, influyen considerablemente en la satisfacción laboral de los docentes. Por otra parte, Griffin (2010) señala además la importancia de estudiar aquellas variables que están ligadas a la satisfacción laboral para identificar las que pueden ser cambiadas o modificadas para dar lugar a una mayor satisfacción, motivación y bienestar por parte de los docentes en la labor que realizan. Según el autor, el conocer las distintas dimensiones que contribuyen a la satisfacción ayudará a

tomar medidas que promuevan el mejoramiento de la misma. Aunque, podemos recalcar que existen dos actividades que brindan a los docentes una gran satisfacción como por ejemplo, su labor docente y su relación con el estudiantado. Por otra parte, Extremera et al. (2005) señala que muchos estudios han confirmado y evidenciado que el alto nivel de estrés que experimentan los docentes no solo afecta su propia salud física y emocional sino que influye de manera negativa el ambiente de enseñanza y los logros educativos.

Además, Bishay (1996) señala que la profesión de la enseñanza tiene un alto grado de importancia en la lista del éxito de una sociedad. Conjuntamente con “Teachers’ Organizational Commitment and General Job Satisfaction” (Howell y Dorfman, 1986) se identificó con igual importancia el comportamiento del empleado en su puesto laboral dentro de una organización. La satisfacción laboral entre docentes es una construcción de múltiples facetas que es crítica y ha demostrado ser un determinante significativo para la retención del docente y un contribuyente importantísimo en la eficacia de la escuela. La investigación, sin embargo, revela diferencias que contribuyen a la satisfacción laboral tanto individual como de grupo (Shan, 1998).

Evans (1998) menciona que los factores tales como salarios no competitivos, mayor número de estudiantes asignados por docente y los cambios en el sistema educativo, han contribuido al descontento, tanto de directores como docentes dentro de la profesión. De la investigación emprendida por Duke (1988) y Mercer y Evans (1991) se desprende que hay una tendencia mundial hacia una insatisfacción laboral por parte del personal educativo. Esto es reafirmado por Steyn y Van Wyk (1999) quienes nos confirman que contrario a las expectativas, los docentes si están experimentando un grado de satisfacción mayor, pero con el estudiantado y no con la burocracia educativa.

Señala Gruneberg (1976) que la satisfacción laboral es la perspectiva favorable o

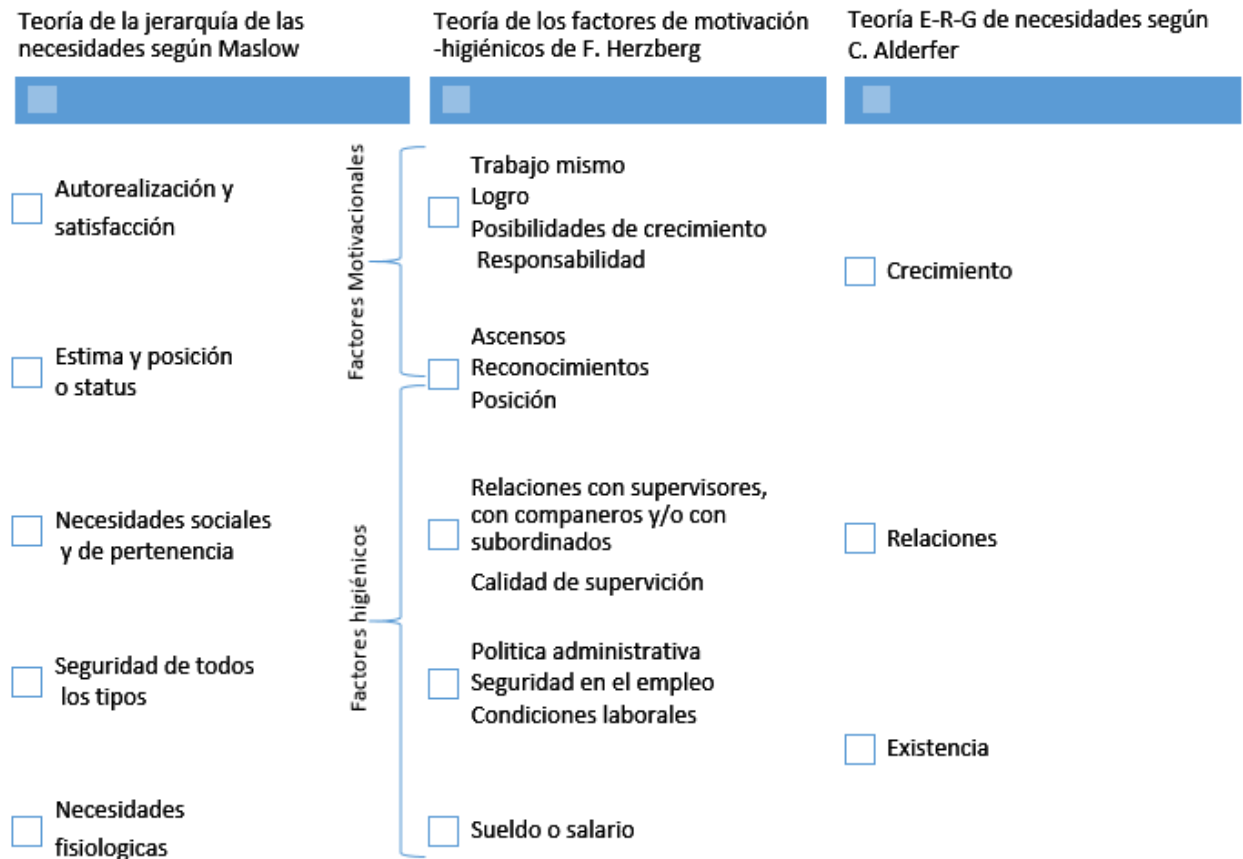
desfavorable que los empleados tienen de su trabajo. Éste muestra la relación que existe entre lo que el empleado espera de su puesto laboral y las gratificaciones que este le ofrece. La satisfacción en el trabajo también se asocia con la teoría de equidad y con la motivación. Para Davis (1999) (citado en Bhaskara, 2003) la satisfacción laboral es importante porque simboliza las condiciones humanas generales y exige atención, diagnóstico y tratamiento, como también lo exige la salud física. Otros autores como Near et al. (1978) expusieron que la satisfacción laboral forma parte importante de la satisfacción en general de la vida, considerándola así como una satisfacción dinámica. Los gerentes no pueden establecer un alto nivel de satisfacción en un momento dado y luego olvidarse de ello durante años, por tal razón, es preciso esforzarse para mantenerlo constante año tras año.

Abunda Hunt (1993) que el hecho de estar satisfecho con el puesto laboral representa un elemento vital en la cooperación y trabajo en equipo, por tanto, los patronos tratan de que sus empleados sientan un alto nivel de satisfacción con la labor desempeñada. Parece ser que el desempeño más cuidadoso da origen a una mayor satisfacción por medio del proceso de retroalimentación de desempeño-satisfacción. Otro autor que desarrolla una teoría sobre satisfacción laboral es Alderfer (1976) (citado en Davis y Newstrom, 1999) quien sugirió la creación de una versión moderna de la jerarquía de las necesidades de Maslow que constara de sólo tres niveles. En el primer nivel, la búsqueda por la satisfacción de las necesidades básicas por parte de los empleados, donde se unen los elementos fisiológicos y de seguridad. En este primer nivel se comprenden el salario, los entornos laborales, la estabilidad en el trabajo, los beneficios, etc. En el segundo nivel, las necesidades de relación que involucran el entendimiento y aprobación de quienes forman la jerarquía educativa donde el empleado labora. Por último, el tercer nivel, que incluye las necesidades de desarrollo tales como la autoestima y la autorrealización.

Al comparar los modelos de Maslow, Herzberg y Alderfer, es posible señalar que aunque tienen semejanzas, existen unas diferencias que merecen ser consideradas. Maslow y Alderfer se ocupan de las necesidades internas de los empleados, mientras que Herzberg, identifica y contrasta las condiciones externas que podrían aportar a la satisfacción de necesidades (contenido laboral o contexto laboral). Maslow y Herzberg señalan que en las sociedades modernas muchos trabajadores ya han satisfecho aquellas necesidades de orden menor, ejerciendo un rol motivador en sólo aquellas necesidades de orden mayor. Alderfer plantea que el no lograr satisfacer las necesidades de relación o crecimiento fomenta un surgimiento en el interés por las necesidades de existencia. El modelo de Maslow, ha presentado dificultades para ser completamente comprobado a través de estudios científicos. Dicho antecedente condiciona su universalidad. Desde un punto de vista práctico es difícil lograr que la totalidad de los trabajadores pertenecientes a una organización consigan el nivel de autorrealización deseado.

Las investigaciones realizadas revelan diferencias culturales en la jerarquía de necesidades de Maslow. Por otra parte, se cree que existen más niveles que los señalados, ya que originalmente se presume la existencia de antecedentes que corroboran la imposición de satisfacer los primeros dos niveles básicos de la jerarquía, antes de poder mencionar el tema de la motivación de los trabajadores (Guízar y Vacas, 1998).

Figura 8. Comparación entre las Teorías de Maslow, Herzberg y Alderfer



Fuente: Tomado de Davis, K. y Newstrom, J., (1999)

Es importante mencionar que autores tales como Schaffer y Morse (citados en Rojas, 1995) alegan que el grado de satisfacción laboral de los empleados va a depender de los siguientes factores:

- Circunstancias que rodean al empleador en cuanto a necesidades y severidad de las mismas.
- Cantidad de necesidades que no logran ser satisfechas.

Rojas (1955) describe la satisfacción laboral de la siguiente manera:

“dos personas que están en el mismo ambiente laboral pueden diferir en cuanto a su nivel

de satisfacción, a pesar de experimentar reducciones idénticas en sus necesidades, lo cual se debería a que éstas en una eran desde el principio, más fuertes que las de la otra”. (pp.15-16)

Varios autores han vinculado la satisfacción laboral con diferentes variables, como por ejemplo, González (2008) que la vincula al estrés; Hermosa (2006) con el síndrome de *burnout* o agotamiento; Conley, Bachard y Bauer (1989) con las condiciones laborales y Núñez y Chiang (s/f) con el Clima Organizacional. El autor Fuentes (2006) analiza la relación existente entre el rendimiento académico del estudiantado y la satisfacción laboral docente. El estudio realizado en dos universidades de Chile concluyó que estas variables están estrechamente vinculadas.

En una encuesta realizada recientemente a directores escolares y docentes conocida como “La encuesta del docente de América: Desafíos para el liderazgo escolar” o “Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership”, por la compañía aseguradora Metropolitan Life Insurance Inc., encontró que el aumento en la complejidad de los roles de los directores escolares está causando en ellos mayor estrés e insatisfacción. Al mismo tiempo, docentes experimentan una disminución en su moral, a medida que se incrementan las exigencias y/o expectativas de una enseñanza y aprendizaje efectivo. Según la encuesta, la disminución en la moral está vinculada a las escuelas de bajos recursos presupuestarios, al reducido número de estudiantes que cumplen con los estándares establecidos y a los pocos docentes altamente calificados que no están siendo valorados por su labor docente. La encuesta señaló además que la satisfacción laboral de los docentes ha declinado en un 24% desde el año 2008, al igual que la satisfacción laboral de directores escolares, la cual ha disminuido de un 68% a un 59% (Markow, D., Macia, L., y Lee, H., 2013). Según Fullan (2014), esta disminución se debe al incremento y la complejidad de la carga laboral, la cual los expone a un estrés diario cada vez mayor.

Según Richmond (2013), la encuesta realizada muestra una imagen preocupante del educador americano. Richmond indica que la satisfacción laboral del docente ha alcanzado su punto más bajo y el 75 por ciento de los directores afirman que sus trabajos se han tornado demasiado complejos. Esta encuesta es llevada a cabo cada año desde el 1984 en los cincuenta estados de los Estados Unidos de América. Para dicha encuesta se utilizó una muestra de 1,000 profesores y 500 directores de escuelas de los grados Kínder hasta doceavo. En la última encuesta, sólo el 39 por ciento de los profesores indicaron estar muy satisfechos con su labor. Esto muestra una reducción porcentual de un 23 por ciento desde el año 2008 y una caída de cinco puntos porcentuales en comparación con el año anterior. Los factores que contribuyeron a una baja satisfacción laboral fueron los salarios, las oportunidades de desarrollo profesional y el tiempo de colaboración entre colegas. Los niveles de estrés también mostraron un incremento, en donde más de la mitad de los docentes indicaron sentirse con un gran estrés durante sus días laborales en comparación con la tercera parte de los docentes en 1985.

Sheaffer (2015) plantea la problemática existente en las escuelas públicas del Reino Unido, confirmando así, la culpabilidad del gobierno en cuanto a las renunciadas actuales de docentes en dichas escuelas. Menciona Sheaffer que la mayoría de los docentes dedican entre 50 a 60 horas adicionales de trabajo a la semana. El volumen de trabajo que se le está exigiendo a los docentes es el factor causante del estrés y la ansiedad que afecta actualmente su vida diaria. Una de las tantas razones ha sido el hecho de que los docentes tienen que explicar el por qué un grupo de niños en particular en su aula de clases no alcanzó el nivel más alto, sin tener en consideración que cada estudiante tiene una capacidad intelectual diferente. Se ha comprobado que cada vez, son más y más los excelentes docentes dedicados que han dicho “¡basta ya!”, y han cambiado su carrera profesional. Por otra parte, están los docentes que permanecen en la profesión por los niños. Otros

docentes se mantienen en la profesión, ya que no logran conciliarse a la idea de trabajar en otro oficio que no sea el de la enseñanza. Por tal razón, Sheaffer nos dice que la enseñanza es como una relación abusiva, ya que las víctimas se quedan sólo por los niños.

Moore (2015) nos menciona que se ha comprobado que un 50% de los docentes dejan su profesión durante los primeros cinco años. Esto se debe a todos los mandatos, obligaciones, exámenes del estado, la fórmula compleja para la evaluación de los docentes, la falta de apoyo, la promoción social y para completar, el pésimo salario. Nos señala Moore que como estudiantes solo vemos al docente frente del aula impartiendo su lección con entusiasmo, estilo y grandeza, pero no vemos toda la preparación y el esfuerzo requerido por parte del docente para llevar a cabo dicha lección. Lo que lleva a Moore a preguntarse, ¿por qué hemos de continuar exponiéndonos nosotros mismos a tanto estrés, agotamiento y frustración? Moore indica además, que los docentes permanecen en la profesión porque saben que los estudiantes necesitan de ellos. Se mantienen ejerciendo la profesión por los niños y por los demás compañeros de trabajo. El docente se siente realizado como ser humano, ya que es la carrera que le satisface a pesar de todo el agotamiento físico.

Según Briones et al. (2010) en su estudio que fue formulado desde la Teoría Social Cognitiva, encontraron que existen variables demográficas y psicosociales que juegan un papel importante en la satisfacción del profesorado. Dichos autores indican que el logro personal y el apoyo por parte de sus colegas influyen positivamente a su satisfacción laboral. Sin embargo, encontraron que el cansancio emocional ejerce una influencia negativa, o sea, hace que se sientan insatisfechos con la labor que realizan.

Nos señala Natalie Lytle (2013) en su artículo “Rotación docente: Una mirada hacia la satisfacción laboral del docente” (Teacher Turnover: A Look into Teacher Job Satisfaction) que el

traslado de docentes ha incrementado de manera rápida en comparación con años anteriores, según las estadísticas del Departamento del Trabajo. Esta rotación afecta el progreso académico del estudiante al asignar docentes competentes o no competentes dentro del salón de clases. Lytle indica que la satisfacción laboral puede influenciar la decisión de permanecer o abandonar la profesión. Según estudios realizados la satisfacción laboral está vinculada al apoyo directo de la administración, las relaciones con los administradores y el comportamiento de la administración hacia ellos. Sin embargo, existen muchas otras razones por la cual los docentes no se sienten satisfechos con su labor tales como: salario y beneficios, rasgos demográficos del docente, cansancio físico y emocional, condiciones laborales y razones personales.

Por otra parte, en un estudio realizado por Dipp, A. J., Flores, J. A. T., y Gutiérrez, R. V. (2010), estos señalaron que las condiciones laborales y la satisfacción del personal docente de las Escuelas Católicas de Madrid son modestamente satisfactorias. Los docentes seleccionados para el estudio mostraron tener altos niveles de satisfacción, aunque no mostraron índices alarmantes de depresión, estos sí demostraron tener un alto grado de ansiedad. Los factores negativos causantes del descontento en los docentes fueron el salario y el reconocimiento recibido por su labor.

Gómez, H. (2011) señaló en su estudio “Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de la facultad nacional de salud pública” que el docente se siente satisfecho en cuanto a su actividad como docente y su relación con sus alumnos. De igual forma, este muestra la insatisfacción que existe entre los docentes en cuanto a su salario y el reconocimiento de su labor.

Rojas et al. (2008) en su estudio titulado “Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior” mencionan que los profesores que enseñan materias electivas tales como: educación física, arte, drama, etc., mostraron tener un mayor grado

de despersonalización en sus labores. Por otro lado, aquellos profesores que enseñan las materias tales como: Matemáticas, Ciencia, Artes del lenguaje, Historia, etc., mostraron tener un mayor grado de cansancio emocional.

Hamel et al. (citados en Delano, et al., 1991) elaboraron un modelo operativo de necesidades laborales para el diagnóstico y la acción social; se basaron en las teorías de los autores ya revisados. El modelo plantea que la satisfacción laboral es parte de un constructo más amplio, el de “calidad de vida laboral”. Los autores de este modelo definen el constructo como el bienestar logrado por los trabajadores, como resultado de un conjunto de circunstancias que permiten satisfacer los deseos, anhelos, necesidades y aspiraciones en su trabajo. Estas circunstancias son las que satisfacen y condicionan la calidad de vida de las personas. Por lo tanto, se puede decir que los factores biológicos, psicológicos, socioculturales y éticos son los que determinan la satisfacción laboral de un trabajador. El concepto de vida laboral está conformado por dos sistemas, el organizacional y el personal-social. El sistema organizacional se define como una entidad compleja e interdependiente conformada por una serie de elementos que el trabajador confronta al ingresar a una organización. Este sistema posee dos dimensiones:

- Dimensión estructural se refiere a la forma como están divididas o integradas las tareas de la organización, las líneas de mando, la asignación de recursos, etc.
- Dimensión procesal: apunta a las vinculaciones entre personas, ya sea a nivel jerárquico o entre pares, enfatizando más bien en la calidad de las relaciones entre los integrantes de la organización, Hamel et al. (citados en Delano et al., 1991, p.17).

El sistema personal-social tiene relación con las características personales del trabajador y los elementos de su entorno más cercano, como su familia, compañeros, vecinos y comunidad. Estos factores relativizan las percepciones de los docentes con respecto a su experiencia en la

organización, lo cual influye en sus motivaciones y en el grado de satisfacción laboral. En resumen, para entender realmente lo que sucede en el interior de una organización, es necesario conocer la interrelación entre ambos sistemas, el organizacional y el personal-social. Por lo tanto, la satisfacción laboral es un componente del sistema personal-social y dependerá de la percepción que el docente tenga en relación directa con los factores de satisfacción que la institución le ofrezca.

Brophy (1995) (citado en Rojas, 1995) clasifica las teorías de rol (sobre satisfacción) en dos grupos: las sociológicas y las psicológicas. Entre las teorías sociológicas está la planteada por Bullock (1988) (citado en Rojas, 1995) sobre la satisfacción laboral, a la que él llama profesional. Éste define operacionalmente la satisfacción en términos de las discrepancias entre las expectativas del rol ideal que tiene el trabajador y su rol real. A continuación se muestran las características de las teorías sociológicas del rol que según Brophy explican la satisfacción:

1. Analizan el ambiente externo o contexto social de la persona.
2. Ven al individuo como ente único dentro de la sociedad.
3. Centran su atención en la sociedad en general y en las expectativas que se tienen de estas, manteniendo una postura definida.

Cabe señalar que según Brophy (1995) (citado en Rojas, 1995), las teorías psicológicas del rol que tratan de la satisfacción laboral son ideográficas, puesto que “la satisfacción en un cargo depende del grado de compatibilidad entre la percepción que posee una persona del rol que le asignan y su concepto de rol ideal para su cargo”.

A continuación Brophy (1995) (citado en Rojas, 1995) presenta sus postulados en doce principios que paso ahora a esquematizar.

Figura 9. Diagrama de Teoría del Rol

1. Un clima de clases apoyador Los alumnos aprenden mejor en comunidades de aprendizaje cohesionadas y comprometidas con sus miembros.	7. Prácticas y actividades de aplicación Los alumnos requieren suficientes oportunidades para practicar y aplicar lo que están aprendiendo y recibir retroalimentación orientada a la mejora.
2. Oportunidades de aprender Los alumnos aprenden más cuando la mayor parte del tiempo disponible se destina a actividades relacionadas con el currículo y el manejo de la clase mantiene el compromiso de los alumnos con las actividades.	8. Apoyo al compromiso de los alumnos con las tareas El docente provee toda la asistencia que los alumnos necesitan para posibilitar que ellos se comprometan productivamente en las actividades de aprendizaje.
3. Alineación curricular Todos los componentes del currículo están alineados para crear un programa cohesionado para alcanzar las metas y propósitos de la instrucción.	9. Enseñanza de estrategias El docente modela e instruye en estrategias de aprendizaje y autorregulación.
4. Establecimiento de orientaciones de aprendizaje Los docentes pueden preparar a sus alumnos para el aprendizaje entregándoles una estructura inicial para clarificar los resultados que se buscan e indicar las estrategias de aprendizaje deseadas.	10. Aprendizaje cooperativo Los alumnos a menudo se benefician del trabajo en pareja o grupos pequeños para construir entendimientos o ayudarse mutuamente a dominar habilidades.
5. Contenidos coherentes Para facilitar el aprendizaje significativo y la retención son explicados claramente y desarrollados con énfasis en su estructura y conexiones.	11. Evaluación orientada a las metas El docente utiliza una variedad de métodos de evaluación formal e informal para monitorear el progreso hacia los objetivos de aprendizaje.
6. Discurso bien reflexionado Las preguntas son planeadas para comprometer a los alumnos en un discurso sostenido estructurado en base a ideas poderosas.	12. Expectativas de logro El docente establece y da seguimiento a expectativas de logro apropiadas para los resultados de aprendizaje.

Fuente: Tomado del artículo “Competencias docentes para el siglo XXI.”, según, Tulio Barrios Bulling

Los principios de Brophy contienen un justo equilibrio entre la teoría y la práctica por lo que representan una interesante guía para ejercer la docencia que bien merece ser tomada en consideración.

2.11.1 Teoría de la motivación:

Posiblemente la teoría más destacada es la jerarquía de las necesidades de Maslow (1943) (citado en Iturra, 1998), en la cual Maslow se dedicó a estudiar cómo interactúan los diferentes exigencias de las personas dentro de una organización desde una perspectiva humanista, la que provee los elementos que aportan a entender al hombre en su legítima naturaleza. Él formuló la

hipótesis de que dentro del ser humano existe una jerarquía de cinco necesidades, las cuales son:

- Fisiológicas: se refiere a comida, agua, aire, reposo y/o todas las necesarias para mantener el cuerpo sano.
- De seguridad: se relacionan con los aspectos físicos y psicológicos como la de proteger de riesgos externos a nuestro cuerpo y a nuestra personalidad. Los empleados de una empresa, en general, quieren realizar su trabajo en espacios libres de riesgos y con cierto sentido de propiedad.
- De pertenecer a un grupo y recibir amor: las personas desean relacionarse en buena forma y afectivamente con los demás, como también, mantener un trabajo y contar con el respeto de todos los miembros de una organización.
- De estimación: Se refiere a factores de estima interna como el auto respeto, la auto suficiencia, la sabiduría, la confianza, la libertad, el poder y los logros; además de factores como la reputación, el prestigio, el reconocimiento y la estimación de otras personas.
- De Auto-actualización: Corresponde al deseo de auto-cumplimiento, lo que el hombre es, puede o debe ser, es el deseo de ser más (Iturra, 1998).

El hombre, por naturaleza, se comporta de acuerdo a las razones que lo motivan. Por tal razón, es importante que sus necesidades sean saciadas y/o satisfechas.

Robbins (1999) define necesidad como:

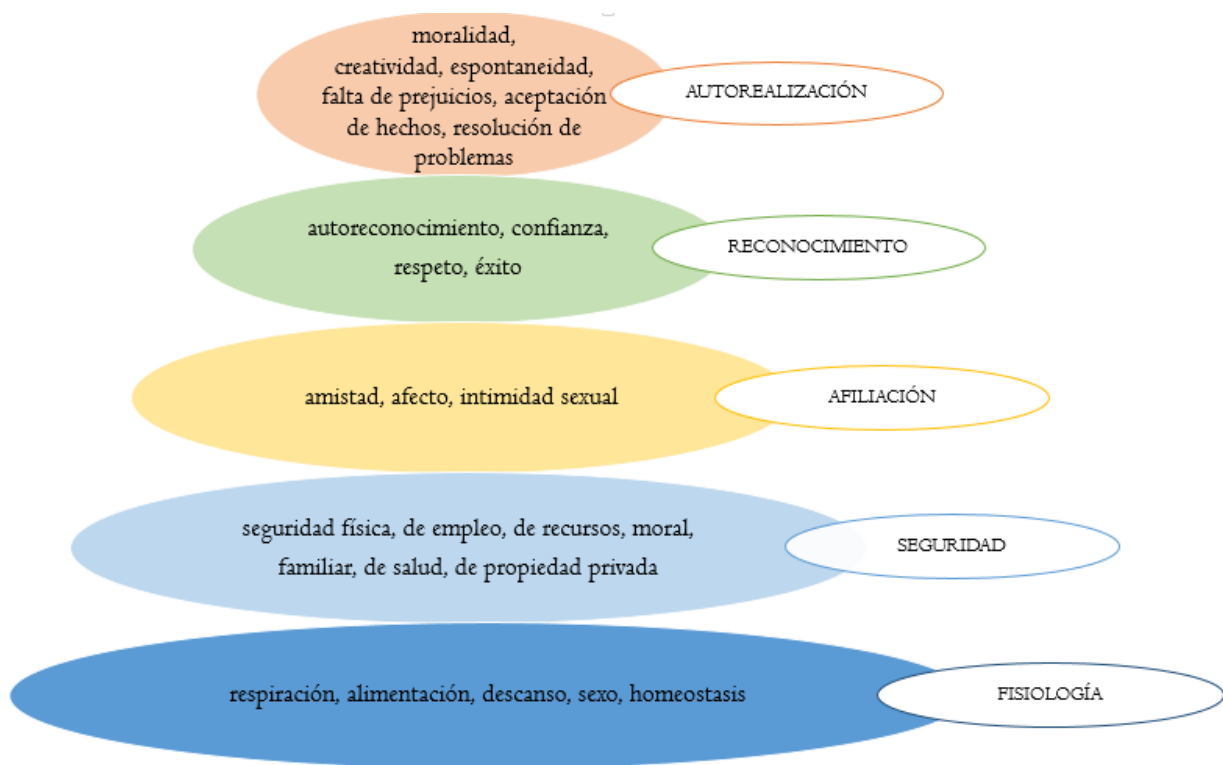
Un estado interno que hace que ciertos resultados parezcan atractivos. Una necesidad insatisfecha crea tensión estimulando el impulso dentro del individuo. Estos impulsos generan un comportamiento de búsqueda para encontrar metas particulares que, si se logran, satisfarán la necesidad y favorecerán la reducción de la tensión. (p. 168)

Por lo tanto, es casi imposible despojarse de las necesidades, porque son motivaciones intrínsecas las cuales no pueden ser controladas por la persona (Delano, et al., 1991).

Continuando con Maslow, reconocemos las diversas categorías de necesidades básicas que él expone, las cuales se irán exteriorizando a medida que las exteriores sean satisfechas. Desde el punto de vista de la motivación, podemos señalar, que una vez que una necesidad es sustancialmente satisfecha (a pesar de que la teoría señala que ninguna necesidad se satisface por completo), deja de causar motivación. Por lo tanto, agrega Robbins (1999), que si se desea motivar a una persona se necesita entender en qué nivel de la jerarquía se encuentra al presente, para así enfocarse a satisfacer aquellas necesidades del nivel superior. Además, Maslow (1943) (citado en Robbins, 1999) clasificó estas necesidades en dos categorías, de orden alto y bajo. Dentro de las necesidades de orden bajo se encuentran las fisiológicas y de seguridad, y dentro de las necesidades de orden alto están aquellas relacionadas con lo social, la estima y la autorrealización. Maslow las clasificó desde la perspectiva de que las necesidades de orden alto son satisfechas internamente (moralidad, resolución de problemas, afecto, respeto, auto reconocimiento, etc.) y las necesidades de orden bajo se satisfacen externamente (seguridad de empleo, de recursos, moral, familiar, alimentación, descanso, etc.). De hecho, se podría decir que en tiempos de abundancia económica, gran parte de los trabajadores permanentes, tienen sus necesidades de nivel bajo prácticamente satisfechas (Robbins, 1999). La teoría de Maslow, se puede entender de manera fácil, llevándonos a pensar en la lógica intuitiva que aunque ha sido criticada por varios investigadores esta ha recibido un amplio reconocimiento, en particular entre los gerentes de servicio. Maslow et al. (1943) (citados en Robbins, 1999) han intentado validar la teoría desde un punto de vista empírico, investigando en distintas culturas. A pesar de los esfuerzos desplegados para ello, no se ha obtenido un respaldo científico adecuado para los planteamientos señalados.

Los resultados empíricos no son suficiente fundamento como para predecir la organización de las estructuras de necesidades a lo largo de las dimensiones planteadas. La evidencia general, no brinda mayor soporte a los planteamientos relacionados, que indican que las necesidades insatisfechas motivan o que la necesidad satisfecha impulsa el movimiento hacia un nuevo nivel de necesidad. Las necesidades humanas no se presentan en el orden que el autor establece. Esto se debe a que el impulso por satisfacer una determinada necesidad varía de una persona a otra (Robbins, 1999).

Figura 10. Jerarquía de necesidades de Maslow (1908-1970)



Fuente: Elaboración propia a partir de Koontz y Weihrich (1999) (citado en Robbins, 1999)

2.11.2. Teoría de los dos factores de Frederick Herzberg

Herzberg (1959) (citado en Miner, 2005) creó la teoría de los dos factores. Dicho modelo se refiere a dos tipos de factores: de motivación y de higiene. De acuerdo con Diener (1985) (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993), esta teoría es "... uno de los constructos teóricos más importantes en la interpretación de la satisfacción en el trabajo y ha sido explícitamente confirmada por la investigación experimental". Herzberg (1959) (citado en Gherman, 2011) basa su teoría en el análisis de hechos críticos mediante entrevistas a 203 contadores e ingenieros en la ciudad de Pittsburgh, Pennsylvania en los Estados Unidos de América. A los entrevistados se les preguntó acerca de los eventos que ellos habían experimentado en su ambiente de trabajo que hayan resultado en un marcado mejoramiento de su satisfacción laboral o haya causado una reducción significativa en sus niveles de insatisfacción.

Los investigadores se propusieron hallar las razones de los sentimientos de los trabajadores y cómo estos habían afectado positiva o negativamente la efectividad de su desempeño laboral, sus relaciones interpersonales y su satisfacción laboral. Las respuestas fueron analizadas tomando en cuenta la frecuencia de mención y la profundidad del sentimiento. Al mismo tiempo, se identificaron factores de primer y segundo nivel del siguiente modo:

- Primer nivel: situación en la que el trabajador encuentra el cimiento de sus sentimientos ya sean positivos y/o negativos hacia su trabajo, como por ejemplo el reconocimiento.
- Segundo nivel: Aglomeración de necesidades y valores no satisfechos en el trabajador que conducen a actitudes o comportamientos que afectan la labor realizada, como por ejemplo los resentimientos por la falta de reconocimiento. Estos factores fueron evaluados individualmente, pero su validez se dispó al cuestionarse sus resultados e implicaciones.

Herzberg (1959) (citado en Gherman, 2011) llamó satisfactorios a los factores de motivación e insatisfactorios a los factores de higiene. Friesen et al. (1983), señalaron como las principales hipótesis derivadas de la investigación de Herzberg a las siguientes:

- “Los factores que intervienen en la producción de satisfacción laboral son separados y distintos de los factores que conducen a la satisfacción laboral”.
- “Lo contrario de la satisfacción en el trabajo no es la insatisfacción laboral, sino la no satisfacción en el trabajo, y del mismo modo, lo opuesto a la insatisfacción en el trabajo no es la satisfacción del trabajo, pero no la insatisfacción laboral”.
- “Los factores que conducen a la satisfacción (logro, reconocimiento, trabajo, responsabilidad y adelanto) contribuyen muy poco a la satisfacción laboral”.
- “Los factores que conducen a la insatisfacción (política de la empresa y administración, supervisión, relaciones interpersonales, las condiciones de trabajo y salario) contribuyen muy poco a la satisfacción laboral”.

La investigación se realizó en escenarios variados demostrando que la teoría de motivación-higiene tiene relevancia en la diversidad de sistemas políticos y económicos así como en los diferentes tipos de trabajos. Su mayor inquietud era saber cuáles eran las expectativas de los trabajadores en cuanto a su puesto laboral. Durante la investigación se clasificaron los factores en: intrínsecos o de motivación y los factores extrínsecos o higiénicos. Cuando los entrevistados estaban satisfechos con su labor realizada, asociaban esta situación a ellos mismos. Las características o factores intrínsecos mencionados por ellos fueron: los logros, el trabajo mismo, el reconocimiento, la responsabilidad, los ascensos y el crecimiento o desarrollo, los cuales están claramente asociados con la satisfacción del puesto laboral. Por otra parte, cuando estaban insatisfechos con su labor, éstos asociaban su descontento con los factores extrínsecos, tales como:

las burocracias políticas, la administración, la supervisión, las relaciones interpersonales y las condiciones laborales.

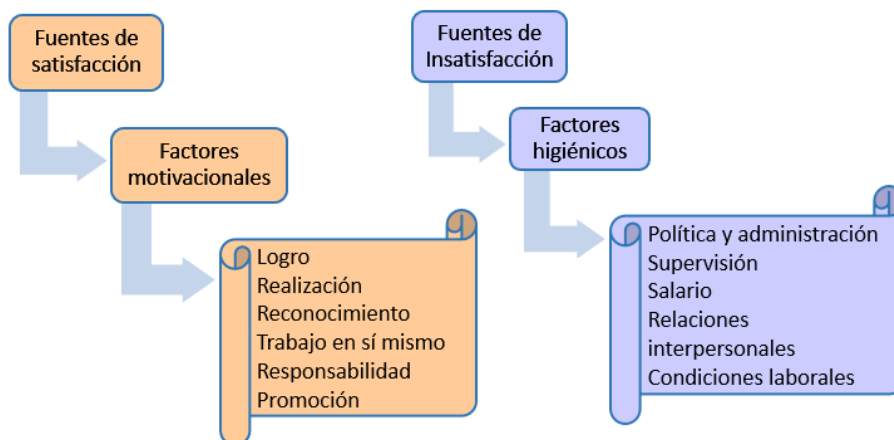
La siguiente tabla muestra una comparación entre los factores de satisfacción y los factores de insatisfacción.

Tabla 1. Comparación de los factores de satisfacción y los factores insatisfactorios

COMPARACIÓN DE LOS FACTORES SATISFACTORIOS Y LOS INSATISFACTORIOS	
Factores que caracterizan la insatisfacción externa	Factores que caracterizan la satisfacción interna
Políticas y administración Supervisión Relación con el supervisor Condiciones de trabajo Salario Relación con los compañeros Vida personal Relación con los subordinados Estatus Seguridad	Logros Reconocimiento El trabajo en sí mismo Responsabilidad Avance Crecimiento

Fuente: Cuadro N°1. Tomado de Robbins (1999).

Figura 11. Teoría de motivación e higiene de Frederick Herzberg



Fuente: <http://strategicleaders.wordpress.com/2011/03/27>

Herzberg (1966) indica que aunque los administradores traten de eliminar aquellos factores que influyen en la insatisfacción laboral, estos solo lograrán sosegar las intranquilidades de sus empleados, ya que no necesariamente los motivarán. Estos administradores solo lograrán aplacar su fuerza laboral en vez de motivarla. Herzberg concluye que características como la burocracia política, la administración, la supervisión, las relaciones interpersonales, las condiciones laborales y los salarios pueden conceptualizarse como factores de higiene. Herzberg sugiere enfatizar los logros, el reconocimiento, el trabajo mismo, la responsabilidad y el crecimiento si deseamos lograr un alto grado de motivación en los trabajadores dentro de su puesto laboral. Estos factores son realmente los que motivan y satisfacen a los trabajadores, ya que son los que promueven una mayor gratificación, por tal Herzberg los llamó factores motivadores. Los mencionados factores de motivación laboral están constituidos por lo siguiente:

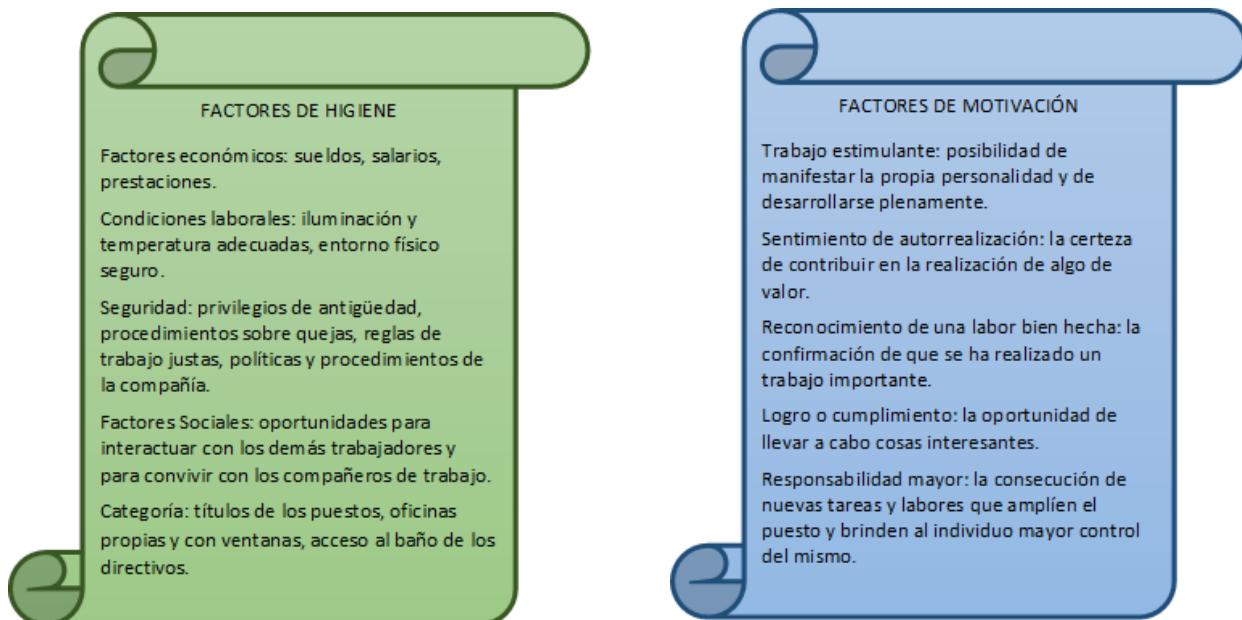
- el alcance de las metas que brindan una gran satisfacción y motivación;
- el reconocimiento a la labor de calidad realizada;
- el interés por el trabajo mismo (una tarea bien realizada proporciona motivación e impulsa a seguir laborando con más dedicación y esmero);
- el crecimiento profesional (ascensos y estímulos económicos).

Cabe recalcar, que aunque Herzberg basó su teoría en estudios realizados en el campo industrial y comercial, o sea, donde existe una jerarquía organizacional que utiliza parámetros de medición los cuales miden la eficacia, la eficiencia y el rendimiento de los trabajadores, su teoría y estudios empíricos han sido ampliamente utilizados en el ámbito de la educación. Por lo tanto, podemos deducir que tanto los trabajadores del campo industrial y comercial como los del ámbito educacional tienen las mismas necesidades e inquietudes.

Es de gran importancia señalar que Sergiovanni et al. (citados por López, 2002) utilizaron

la técnica de “incidente crítico” con una muestra de 127 docentes de la ciudad de Nueva York, siendo respaldado en la teoría de los dos factores, donde el rango de “descontento” se evidenció en los factores tales como: logros, reconocimiento y relaciones interpersonales. Por otro lado, Iannone (1973) (citado en Webb, 2012) halló en una muestra de 20 directores escolares de nivel elemental y 20 de nivel secundario una repetición de los factores tales como el logro y el reconocimiento como fuentes de satisfacción, pero al mismo tiempo resultaron ser parte del descontento. Otro autor que investigó sobre esta temática lo fue King (1983) (citado en Friesen, et al., 1983) quien finalizó su investigación sobre la teoría de los dos factores descubriendo que no había sido debidamente probada e indicó que “los estudios correlacionales relativamente consideran por separado los grupos profesionales homogéneos, ya que se puede encontrar que (la teoría) es válida para grupos profesionales específicos”. A pesar de lo dicho por King (1983) (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993), la teoría de Herzberg aún sigue vigente al seguirse realizando investigaciones actuales que consideran su aporte científico.

Figura 12. Teoría de la motivación de Herzberg



Fuente: Tomado de Keith Davis “Human Behavior of Work: Human Relations and Organizational Behavior.”, New York, McGraw Hill 1979.

2.11.3. Teoría de las expectativas de Víctor Vroom

Hoy en día la teoría de las expectativas de Vroom (1964) (citado en Saavedra, 2005) es uno de los postulados sobre motivación más aceptados por los investigadores. Vroom en su teoría planteó lo siguiente:

La fortaleza de una tendencia a actuar de cierta manera depende de la fortaleza de la expectativa de que el acto sea seguido de una respuesta dada y de lo atractivo del resultado para el individuo... un empleado estará motivado para ejercer en alto nivel de esfuerzo cuando crea que éste llevará a una buena apreciación del desempeño; que una buena apreciación conducirá a recompensas organizacionales como un bono, un incremento salarial o un ascenso; y que las recompensas satisfarán las metas personales del empleado. (p.25)

Continuando con esta teoría, se puede decir que la teoría apunta fundamentalmente a tres relaciones:

- Relación esfuerzo-desempeño. La percepción que tiene un individuo de que al realizar un esfuerzo concluirá en un desempeño.
- Relación recompensa-desempeño. El grado de percepción que tiene un individuo de que el desempeño culminará en la meta deseada.
- Relación recompensas-metas personales. La medida en que una organización gratifica los logros personales o necesidades del individuo y cuán gratificantes resultan dichas para el individuo (Robbins, 1999).

Después de haber analizado estas teorías podemos deducir las razones por la cual los trabajadores se sienten insatisfechos y faltos de motivación, lo que conlleva a un esfuerzo mínimo por parte del trabajador en la labor que realiza. Por otra parte, en el ámbito de la educación, Bishay

(1996) nos menciona que el mejoramiento de la motivación en los docentes tendrá un impacto positivo tanto en los estudiantes como en ellos mismos.

Figura 13. Modelo de expectativa simplificada de Vroom

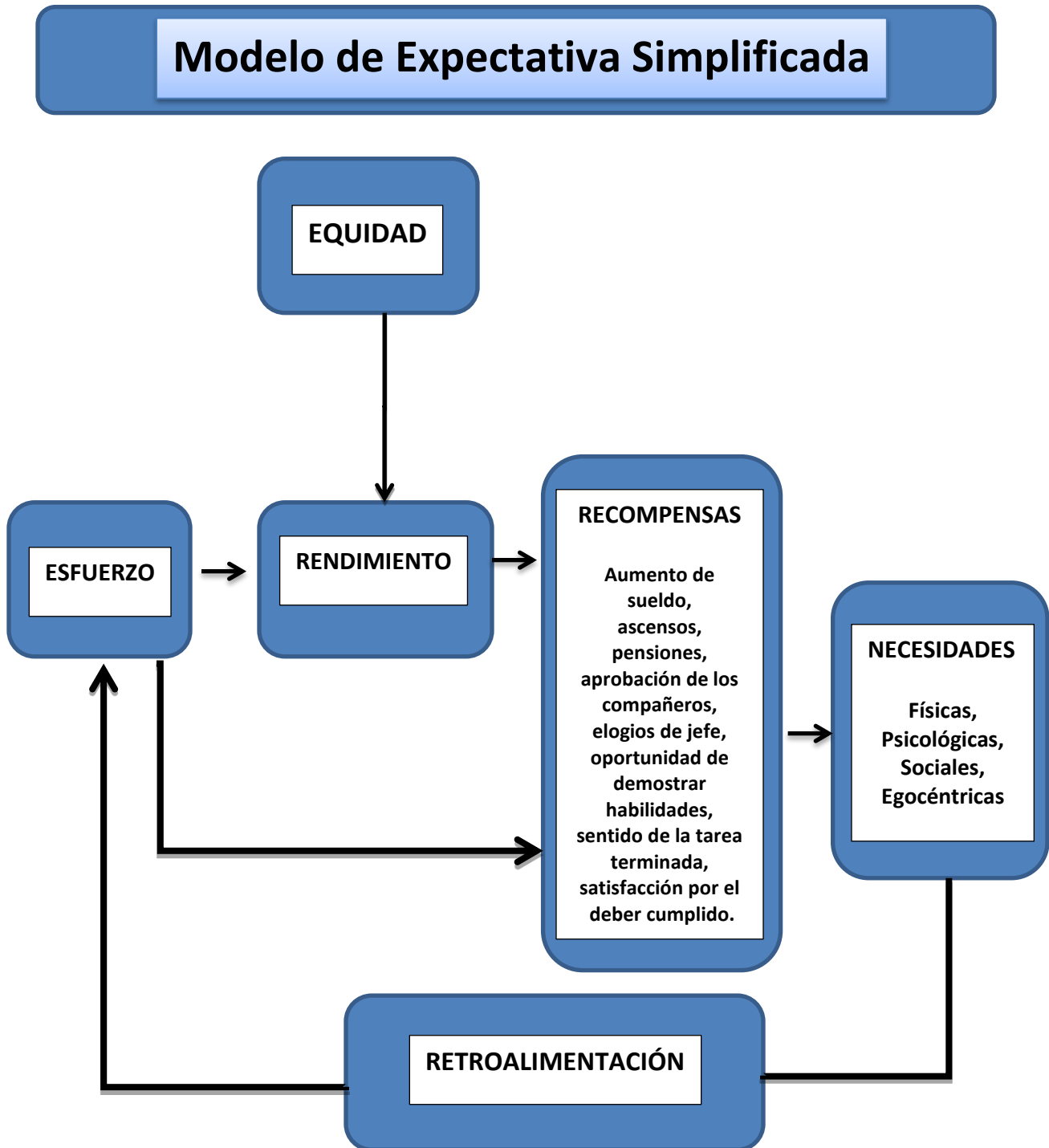


Tabla 2. Ilustración Teoría de las Expectativas

Ilustración Teoría de las expectativas						
Esfuerzo	1	Desempeño	2	Premios	3	Metas
Individual	→	Individual	→	organizacionales	→	personales
1. Relación esfuerzo-desempeño 2. Relación desempeño-recompensa 3. Relación recompensas-metas personales						

Fuente: Tomado de Cuadro N°2. Tomado de Robbins (1999, p. 188).

Según Robbins (1999) la clave de la teoría de las expectativas es el entendimiento de las metas individuales y la unión entre el esfuerzo y el desempeño, entre el desempeño y las recompensas y, finalmente, entre las recompensas y la meta de satisfacción individual. (p. 188)

Las críticas formuladas a esta teoría son las siguientes:

- Cuando se intenta dar validez a la teoría se presentan dudas relacionadas a su metodología y medición.
- Es limitado su uso, ya que tiene la tendencia a ser válida para pronosticar circunstancias donde los factores de esfuerzo-desempeño y desempeño-recompensa se aprecien más claramente.

2.12. Factores asociados a la satisfacción laboral

Existen varios factores asociados a la satisfacción que puede tener un individuo en su trabajo, pero antes de mencionarlos sería importante definir el concepto *factor*. Según Matt (1966) (citado en Rojas, 1995), desde el punto de vista sociológico un factor es “una causa determinante o condición necesaria de un acontecimiento o cambio”. De acuerdo con la definición, se debería

utilizar con menos frecuencia la palabra factor para “designar un componente o elemento de una situación, con o sin referencia a su significación casual” (Rojas, 1995, p. 20). Es importante señalar que la clasificación de factores varía según el sistema teórico al que se refiera. A continuación se describen algunos factores más importantes asociados a la satisfacción laboral desde el punto de vista de varios autores:

Política y administración:

Para Herzberg et al. (citados en Rojas, 1995) son normas organizacionales y administrativas que sirven de guía para establecer un orden y ambiente de trabajo positivo. Estas normas ayudarán al trabajador a desempeñar una mejor labor.

Beneficios adicionales:

Según Stagner (1952) (citado en Díaz, 1990) son estímulos materiales (bonos, tiempo compensatorio) que la empresa le entrega a los trabajadores cada cierto tiempo.

Clima organizacional:

Se refiere a las características materiales y funcionales de una organización tales como: la administración escolar, incluyendo normas formales e informales, los valores, las conductas relacionadas a ellos, que tienen que ver con la labor administrativa y el logro de las metas trazadas. En los últimos años, teóricos han proporcionado una serie de esquemas de cómo las organizaciones formales pueden ser categorizadas y de cómo estos esquemas son aplicados a las escuelas. Las clasificaciones resultantes han ayudado a entender este tipo de organizaciones. Estas escuelas son organizaciones umbilicales, las cuales se conciben y nacen de un órgano administrativo central. En los sistemas educativos no se encuentran muchas similitudes en la estructura formal y los procesos de su escuela progenie. Sin embargo, aun cuando las escuelas dentro de un sistema reflejan de cerca las demandas de su progenitor y logran la apariencia y la realidad de un alto grado

de similitud, existen diferencias, por ejemplo, en el clima organizacional.

Para Halpin y Croft (1963) (citado en Thomas, 1976) el clima organizacional es un concepto elusivo e intangible, y sin embargo, es uno que puede ofrecer al educador un medio para comprender mejor el funcionamiento de las escuelas. Los intentos por llegar a entender este fenómeno son en gran parte atribuibles a la labor de dichos autores. Ciertamente, la mayor parte de los estudios sobre el clima de la escuela que se han completado durante los últimos doce años le deben gran parte de su razón de ser a la obra de Croft y la instrumentación de Halpin. Álvarez (1989) afirma que existe una fuerte relación entre la satisfacción laboral y el clima organizacional. Este autor cita el estudio de varios autores como Hellriegel y Slocum; Pritchard y Karasick Zeitch; Brunet (citados en Álvarez, 1989) quienes destacan algunas dimensiones del clima que podrían influir en la satisfacción, entre los cuales están: el tipo de relación entre las personas, la cohesión que se da en el grupo de trabajo, el grado en que las personas se involucran en el trabajo, como asimismo el apoyo recibido en el.

Es importante señalar que la relación entre clima y la satisfacción laboral no es directa ni lineal, ya que existen otros factores que intervienen en su influencia mutua. La educación en general, de acuerdo con Andrade, Miranda, Freixas (2000), se puede entender como un proceso que intenta conducir a la persona al mayor desarrollo de sus potencialidades tanto intelectuales y psicomotrices, como afectivas y valóricas. García (2003) en una de sus investigaciones constató, que la educación muestra efectos positivos y un impacto significativo en el grado de satisfacción global en el trabajo, además de presentar una evidencia empírica de que las personas más educadas tienen los mayores niveles de satisfacción laboral. Otra conclusión de la autora García (2003), fue que la percepción de las personas sobre el ajuste entre su conocimiento y los requisitos indispensables para el empleo, tienen especial relevancia sobre el nivel de satisfacción laboral y

con cada uno de los componentes laborales tales como: ingresos, estabilidad, tipo de trabajo, número de horas, horario laboral, condiciones laborales y ambientales, distancia y comunicación.

Comunicación:

Según Herzberg (1959) (citado en Robbins, 1999), es la transmisión de información de manera clara entre trabajadores y personal administrativo y viceversa.

Condición física del trabajo:

Herzberg (1959) (citado en Robbins, 1999) se refiere a la iluminación, ventilación, higiene del lugar, espacio adecuado, etc., es decir, condiciones del ambiente en el que se desempeña el empleado. De igual forma, concuerda con lo señalado por Touraine (1987) (citado en Rojas, 1995) y Mortimer (1994) (citado en Iturra, 1998).

Contenido del trabajo:

Son áreas específicas del ámbito laboral que tienen gran influencia en la satisfacción de los empleados dentro de una organización. Herzberg, señala que hay que transformar de manera positiva el trabajo mismo en su totalidad para así mantener una motivación constante en los empleados. Por lo tanto, existe una concordancia entre la teoría de Herzberg con lo señalado por Vroom (1964) (citado en Rojas, 1995).

Crecimiento personal:

Sentimiento de progreso de las personas en su trabajo según indica Herzberg (1959) (citado en Robbins, 1999).

Libertad dentro del trabajo:

Según Touraine (1987) (citado en Rojas 1995) se refiere a la posibilidad de los trabajadores de realizar cambios, como así mismo, a la participación activa de ellos en la organización de su trabajo. Entre otros autores que concuerdan con lo recién señalado está Gibson (1997) (citado en

Iturra, 1998).

Logro:

Es el éxito en la labor realizada, así como en la posibilidad de superar las dificultades que se presenten en la labor diaria, lo cual lleva a una actitud positiva hacia el trabajo según Herzberg (1999) (citado en Robbins, 1999).

Oportunidades de ascensos:

Es la posibilidad que tiene un empleado de crecer profesionalmente y ascender a un puesto de mayor jerarquía. Esta posibilidad está relacionada directamente con las expectativas del empleado con relación a su carrera en la compañía para la cual labora. El ser ascendido de puesto generalmente conlleva un aumento en el salario y posición contribuyendo positivamente a su satisfacción laboral (Herzberg).

Posibilidad de perfeccionamiento:

Tiene que ver con la oportunidad que una empresa brinda al empleado para que éste se perfeccione. Según el Ministerio de Educación (Mineduc) se entiende que el perfeccionamiento se logra mediante la práctica, programas, cursos o actividades de post-título y post-grado, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento del desempeño profesional, la actualización de conocimientos relacionados con su formación profesional o la adquisición de nuevas técnicas y medios que resulten en un mejor cumplimiento de sus funciones; de acuerdo con lo recién señalado por Touraine (1987) (citado en Rojas, 1995).

Posición o estatus:

Según Herzberg (1959) (citado en Robbins, 1999) es aquel puesto o cargo que un individuo accede a ejercer dentro de una organización. Si el puesto o cargo se posiciona en un nivel alto dentro de la jerarquía, mayor será la satisfacción del empleado y viceversa. Esto concuerda con

lo señalado por Vroom (1964) (citado en Rojas, 1995).

Reconocimiento:

Acto de valoración hacia la persona, ya sea de sus superiores o compañeros de trabajo (Robbins, 1999).

Relaciones humanas:

Según Vroom (1964) (citado en Rojas, 1995) las relaciones humanas influyen grandemente en la satisfacción de necesidades tales como afecto, pertenencia, estima y participación. Herzberg (1959) (citado en Robbins, 1999) además señaló que las relaciones humanas inadecuadas influían en la insatisfacción laboral; en la misma línea de pensamiento están Vroom, et al. (citados en Rojas, 1995).

Remuneración:

Según Herzberg (1959) y Vroom (1964) (citado en Rojas, 1995) es el salario que debe cubrir las necesidades del trabajador para no convertirse en fuente de insatisfacción.

Responsabilidad:

Realización de la labor asignada de manera propia y eficaz sin la necesidad de una supervisión directa, o sea, realizarla con autonomía.

Seguridad laboral:

Herzberg et al. (citados en Rojas, 1995) la definen como la necesidad de un trabajador de sentir que tiene estabilidad laboral, la cual está determinada por las condiciones internas y externas de la empresa.

Seguridad social:

Stagner (1952) (citado en Díaz, 1990) la define como el respaldo que recibe el trabajador de las leyes laborales, como las establecidas en el código laboral.

Supervisión:

Para los autores Herzberg, Vroom y Touraine (citados en Rojas, 1995) es la supervisión técnica entre los supervisores y los trabajadores. Este factor influyente en la insatisfacción laboral.

De acuerdo a un estudio efectuado por la Asociación Educativa Nacional (2011) (citado en Walker, 2012), la mayor parte de los docentes están insatisfechos con su profesión. Muchos aspiran a cargos administrativos a un nivel superior/importante dentro de la jerarquía educativa. Cordeiro (2001) realizó un estudio sobre el síndrome de *burnout* que aún prevalece en el profesorado de educación elemental de la Bahía de Cádiz. Este estudio demostró que un 40% del profesorado sufre de *burnout*, o sea, están extenuados y perdiendo gradualmente su visión idealista, su energía y dedicación como resultado del exceso de trabajo y responsabilidades. El docente y el director tienen diversos deberes, unos señalados por las leyes y reglamentos y otros que se los dicta su moral y su conciencia de profesional. Al cumplirlos, se siente en paz, tanto con la sociedad como consigo mismo. Además, el cumplimiento de sus deberes le brindará libertad y confianza para reclamar sus derechos. La certeza de cumplir con sus deberes y de poseer derechos garantizados, será la mayor satisfacción en su profesión, una de las más excelsas del quehacer humano. La satisfacción del personal escolar depende de la habilidad que tenga el director en cuanto a:

- La preparación del organigrama escolar.
- El desarrollo de las actividades del plan de trabajo; diseñando también los objetivos de acuerdo a las necesidades.
- El diseño de las actividades para lograr la integración del estudiante y del docente.
- Las facilidades con que cuenta, como por ejemplo, la disponibilidad de equipo y material de trabajo.

2.12.2. Competencias, valores y emociones del docente

Según Esteve (2009) la profesión docente es una actividad ambivalente. Esteve considera que algunos profesores se viven la enseñanza con alegría siendo ésta el eje de su autorrealización personal. Mientras que para otros profesores la docencia es una fuente permanente de estrés capaz de romper su propio equilibrio personal. Durante sus treinta años de investigación su principal objetivo fue encontrar las claves de esta ambivalencia. Además señaló que algunos de los aspectos negativos que afectan la profesión docente son: malestar, *burnout*, bajas laborales de larga duración, o desequilibrios psicológico, etc. Esteve (1998) nos permiten optimizar la actuación de nuestros profesores, dotándoles de recursos eficaces que rompen la ambivalencia y describen las fronteras que separan el éxito del fracaso en las aulas. Desde estos estudios, la formación inicial y continua se convierte en un análisis técnico de las conductas de los profesores, de los climas relacionales y emocionales que generan, de los códigos de comunicación que emplean en el aula y de sus estilos de respuesta ante la variedad de situaciones que es necesario enfrentar en ese escenario multifactorial que es el aula (Esteve, 2009).

2.13. Estudios relacionados

Greenfield (1998) (citado en Myers y Sadaghiani, 2010) encontró que la síntesis de los resultados generales en un año de estudio llevado a cabo por docentes en una escuela superior de un área suburbana en Nueva York, está basada en el papel desempeñado por los docentes y en sus responsabilidades. Los descubrimientos presentados a través de estos estudios ayudan a los directores escolares a coordinar de una manera más efectiva sus esfuerzos para estimular a sus docentes a mejorar las escuelas.

Unesco (2005) indica que un “buen liderazgo escolar consiste en transformar los sentimientos, actitudes y opiniones, así como las prácticas, con objeto de mejorar la cultura de la

escuela”.

Barth (1987) (citado en Brown y Anfara, 2003) señaló que los docentes pueden tomar funciones de liderazgo efectivas si el director motiva a cada docente a tomar responsabilidad de cada aspecto de la vida escolar o en aquellos aspectos que éste refleje tener un interés especial. La oportunidad de tener al mando un aspecto de interés y de comprometerse a organizarlo acapara la atención e interés del docente por las siguientes razones:

- a) Ofrece posibles soluciones para el mejoramiento de las condiciones educativas.
- b) Reemplaza la autoridad exclusiva del director por una autoridad colectiva.
- c) Crea una situación constructiva en la cual el personal escolar aprende a interactuar y a superar la rutina diaria de su salón de clases.
- d) Transforman la escuela en una fuente educativa para los adultos al igual que para el estudiante.
- e) Hacen que el docente se sienta y se convierta en una parte más importante y más profesional ante los ojos del estudiante, de otros docentes, padres, administradores y ellos mismos.

Para motivar a los docentes a tomar roles de liderazgo, los directores deben:

- a) Recalcar la necesidad de crear una comunidad de líderes.
- b) Ceder parte del poder.
- c) Apoyar a los docentes a los cuales se le asigna la responsabilidad.
- d) Hacerlos parte de las decisiones a tomar.
- e) Asignar no solo a aquellos docentes que han probado ser responsables sino también a los que demuestren interés en otros proyectos.
- f) Tomar parte de la responsabilidad de cualquier fracaso y atribuir crédito al docente por

su triunfo.

- g) Admitir la necesidad de ayuda.
- h) Buscar la manera de aumentar y fortalecer la confianza en sí mismo.

Al evaluar las experiencias de las escuelas pequeñas y democráticamente organizadas alrededor del país, se puede proporcionar información de cómo las comunidades de liderazgo pueden ser desarrolladas.

Hodges (1982) señaló que una guía fue presentada a los miembros de la facultad y al administrador referente a la manera en que los mismos deben aprender a hablar libremente de cualquier aspecto y actuar de manera segura en caso de que sea necesario cualquier acto disciplinario; por ejemplo, en situaciones donde existan contratos, intereses que confluyan con el estado, violaciones a los derechos de enmienda, defensas y remedios.

Guetzloe y Cline (1983) expusieron sus hallazgos basados en el estudio realizado a 51 administradores del estado a cargo de estudiantes excepcionales, los cuales indicaron que pocos programas fueron planificados con el propósito de compensar a los docentes por las responsabilidades adicionales a las de rutina. Existe un estudio descriptivo de la reacción de los estados a un aumento en salario, tiempo compensatorio, una proporción más baja entre docentes y estudiantes y de igual manera ocurre entre adultos y estudiantes.

Según Hovenkamp et al. (2014), las funciones del docente es un tema que crea malentendidos entre el personal docente, administrativo y el Departamento de Educación. La exploración del rol que por contrato desempeña el docente provee las instrucciones necesarias tanto para el docente como para el administrador para determinar los derechos, responsabilidades y privilegios del docente bajo contrato. Kirkpatrick y Kirkpatrick (2009) investigaron la relación entre:

- la satisfacción que provee el trabajo y/o la ansiedad que este causa;
- la satisfacción y las nueve variables demográficas;
- la ansiedad y las nueve variables demográficas en el hogar del docente secundario.

Ninguna relación fue descubierta entre la ansiedad y la satisfacción que provee el trabajo o entre la ansiedad y ninguna otra variable demográfica; sin embargo, existe un enlace entre la satisfacción laboral y ciertas variables.

Kleinfeld y McDiarmid (1986) señalaron que exámenes administrados a 304 docentes sobre la satisfacción o insatisfacción laboral en las escuelas rurales de Alaska en los Estados Unidos de América, mostraron una satisfacción en la relación entre los docentes y los salarios. Por el contrario, no mostraron una satisfacción favorable en la amenidad comunitaria, progreso académico del estudiante y la burocracia del distrito escolar.

Delgado (2012) nos presenta en su artículo “Las comunidades de liderazgo de centros educativos” las más novedosas y actuales vías de donde actualmente el tema del liderazgo institucional está siendo abordado. La propuesta de cultivar comunidades de líderes debe ser incluida en el trabajo colaborativo, la cual se expande y distribuye a todos los niveles con auténtica virulencia. La idea central de liderazgo comunitario trata de líderes, usualmente directivos de varios centros de adiestramiento que trabajan en colaboración para mejorar la calidad educativa, la cual debe ser reflejada en los resultados de aprendizaje de los alumnos de todos los colegios de una zona y en nuestra visión al futuro, como base de una auténtica reforma educativa en todos los niveles del sistema escolar.

Bill Mulford (2006) señaló en su artículo “Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales” que la escuela internacionalmente está en una edad de oro, la cual está ocurriendo en un ambiente de tremenda presión ante la demanda

de que las escuelas rindan cuentas más públicamente. Esta mezcla de liderazgo y responsabilidad ha creado un contexto de trabajo novedoso para los docentes y líderes escolares. Existe una necesidad de comprender mejor las consecuencias de este contexto para la labor de los líderes escolares de nivel secundario. Para ayudar a entenderlo, su artículo identifica algunas de las novedades internacionales en ese contexto de la educación y liderazgo escolar. Primero, se centra en trabajos que emanan de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y luego, incluye novedades recientes en el Reino Unido y Australia. Éste comienza en un nivel general, cuestionando qué tipo de educación sirve mejor a la sociedad ahora y en el futuro. Luego, se examina la cuestión de cómo organizar mejor el sistema educativo para poder cumplir con las nuevas exigencias, sobre todo en términos de su gobierno y liderazgo. Además, se identifican claramente tres áreas en este trabajo que tienen que ver con una ampliación de lo que se considera una buena enseñanza, un buen gobierno y un buen liderazgo escolar. Un segundo enfoque sobre revisiones recientes de la investigación sobre los efectos del liderazgo escolar en el aprendizaje del alumno, encuentra que coinciden con estos desarrollos nacionales e internacionales. Igualmente, sugieren futuras directrices para un liderazgo eficaz en los centros escolares a nivel secundario.

De igual manera, Johnson et al. (2012) hallaron en su estudio que el ambiente existente en las escuelas explica claramente la aparente relación entre la satisfacción del docente y las características demográficas del estudiantado. El estudio también hizo hincapié, en que las condiciones laborales del docente juegan un papel importante tanto para ellos como para sus estudiantes. Según el estudio, los docentes están más satisfechos y planifican permanecer en su carrera si ésta ofrece un clima laboral positivo, independientemente de las características demográficas del estudiantado. Éste además mostró, que aunque existe un amplio rango de

condiciones laborales que conciernen a los docentes, los factores de mayor influencia en su satisfacción laboral y en la decisión de permanecer o no en la profesión fueron las condiciones sociales, como por ejemplo: la cultura de la escuela, el liderazgo del director escolar y las relaciones entre colegas. El estudio además enfatizó que el proveer un ambiente laboral de apoyo tiene gran influencia en el mejoramiento académico del estudiante. Se encontró que en condiciones favorables de trabajo se predecían altos niveles de crecimiento académico, aun cuando se comparaban escuelas con grupos de estudiantes con características demográficas similares.

João Barroso (2005) nos menciona en su artículo “Liderazgo y Autonomía de los Centros Educativos” las transformaciones que históricamente desde el siglo XX han acontecido en la regulación de las políticas educativas, en las modalidades de organización y en la gestión de las escuelas. Barroso nos indica además, cómo éstas han afectado la labor de los directores escolares y la manera en que se ejerce el liderazgo escolar. El autor además destaca, que ha habido una lenta evolución de una implantación de normas para regular los resultados, como el refuerzo de la autonomía de las escuelas y la generalización de los dispositivos de evaluación y/o rendimiento de cuentas. En la primera parte de su artículo, Barroso pone en evidencia las características del perfil tradicional de director escolar en el cuadro de una regulación burocrático-profesional, durante el siglo XX en Portugal, y en particular la oposición entre los roles de administrador y de líder profesional.

El autor menciona que la institucionalización del servicio público y la estructuración del estado Providencial del siglo XX fueron realizadas a través de un compromiso entre estos dos modos de coordinación: la administración burocrática y el profesionalismo. Dichos representaban una ideología de la relación entre el estado y la población, sirviendo de garantes institucionales de la consecución de un bien común. La burocracia surgió como una alternativa progresista para

asegurar el bienestar social, pero ésta no fue vista como suficiente y dio lugar al surgimiento del profesionalismo, el cual destacaba el hecho de la indeterminación del mundo social y exigía la intervención de un juicio especializado y una autonomía donde cada juez profesional ejerciera y fuera aceptado con confianza. El siglo XX estuvo marcado por una tensión entre una racionalidad administrativa y una racionalidad pedagógica las cuales fueron reguladas mediante dos modos distintos:

La regulación estatal de tipo burocrático y administrativo, donde la escuela era vista como un servicio del estado y estaba sujeta a una red compleja de normativas que reforzaban la intervención de la administración central y mediatizada a través del director escolar.

La regulación corporativa de tipo profesional y pedagógico, en la que la escuela era vista como una organización profesional que gozaba de una autonomía pedagógica y financiera, donde el director ejercía las funciones más como un líder pedagógico que como un administrador.

Según Barroso (2005), la oposición entre los roles de administrador y líder profesional marcaron toda la evolución de la administración escolar. Primeramente, predominaban las funciones de delegado de la administración central, o sea, el responsable de la ejecución de las normas que regían el funcionamiento de las escuelas; y segundo, predominaba la función de docente, quien era considerado el líder pedagógico y educativo. El proceso de centralización y burocratización, la administración del sistema de enseñanza, los criterios políticos, el aumento de la población escolar y la falta de personal administrativo llevó al director escolar a dedicarse más a las tareas administrativas, como por ejemplo, la organización de los horarios escolares, la distribución del servicio docente, la clasificación de los alumnos, la organización de los exámenes, etc., en perjuicio de la dirección pedagógica y educativa. La acción de los directores fue ocupada por dos categorías: la preocupación por la eficiencia, la cual lleva a asumir una función de ejecutivo

dominado por las reglas y reglamentos de cuyo margen de maniobra está extremadamente limitado, y la preocupación por los docentes y alumnos, la cual lleva a asumir un papel de líder asentando sus características personales en la manera cómo interpreta su misión y en el proyecto que tiene para la escuela. Esta doble representación de los directores constituye un ejemplo claro del carácter híbrido de esta función, entre el rol de administrador (cumplimiento de tareas) y de líder (relaciones entre las personas), y por tanto, de jefe ejecutivo y de líder profesional.

Barroso mostró la dificultad que enfrentan los directores para integrar estas dos dimensiones viviendo muchas veces de manera conflictiva este doble papel. El autor recalca dos estrategias para traspasar esta conflictividad de roles basadas en el estilo de liderazgo y procesos de gestión. La primera sería el establecimiento de un acuerdo tácito entre el director y los docentes para compartir sus zonas de influencia (escuela “director” y aula “docentes”). Para Codd (1989) (citado en Barroso, 2005) la segunda estrategia “se manifiesta cuando los directores escolares asumen su papel de administradores-educadores”. Según Barroso de esta manera los directores escolares intervendrán en el proceso educativo de manera positiva y con sentido ético. El director escolar ejercerá su función de manera activa como por ejemplo, visitando con frecuencia las aulas, estableciendo contacto directo con los alumnos, promoviendo fiestas, conferencias, realizando visitas de estudio, definiendo normas de conducta de docentes y alumnos, etc. Barroso menciona además cuatro concepciones de lo que debe ser un director escolar:

1. Burocrática, estatal y administrativa, en la que el director es visto como un representante del estado en la escuela, ejecutor y vigilante del cumplimiento de las normas entre el Ministerio y su administración central o regional y el conjunto de docentes y alumnos que frecuentan la escuela.
2. Corporativa, profesional y pedagógica, en la que el director es visto como un

- intermediario entre la escuela (docentes) y los servicios centrales o regionales del Ministerio, garante de la defensa de los intereses pedagógicos y profesionales docentes.
3. Gerencial, en la que el director es visto como gestor de una empresa preocupado esencialmente por la administración de los recursos, por la formación y competencias técnicas específicas, y por el gran objetivo de garantizar la eficiencia y la eficacia de los resultados alcanzados.
 4. Político-social, en la que el director es visto como un negociador, mediador entre lógicas e intereses diferentes (padres, docentes, alumnos, grupos sociales, intereses económicos, etc.), teniendo en cuenta la obtención de un acuerdo o compromiso en cuanto a la naturaleza y organización de un “bien común” educativo que la escuela debe garantizar a sus alumnos.

En la segunda parte del artículo el autor nos habla de la autonomía de las escuelas y la gestión post-burocrática donde nos señala tres fases. En la primera menciona que el objetivo de las diferentes teorías era encontrar la mejor forma de poner en práctica sus principios. En la segunda fase indica que las contribuciones teóricas y las recetas de gestión dominantes iban en el sentido de “limpiar” la burocracia de sus aspectos más críticos, sin poner en causa sus principios. Por último, la tercera fase en la que se comienza a emerger las tentativas de crear modelos alternativos a través de aquello que algunos autores llaman organizaciones post-burocráticas. Varios elementos causaron la ruptura del modelo burocrático como: la sustitución del control jerárquico por el auto-control, la flexibilización de las estructuras con la sustitución de las organizaciones piramidales por las organizaciones en red y el fin de la separación entre organización formal e informal.

Durante esta inestabilidad organizacional es cuando surgen las organizaciones post-

burocráticas que Heckscher (1990) (citado en Barroso, 2005) prefiere designar como organizaciones interactivas que destacaban el diálogo, en vez de obediencia; influencia, en vez de órdenes; principios, en vez de reglas e interdependencia, confianza mutua y misión compartida. Además de ser caracterizadas por el hecho de que la responsabilidad del éxito de una organización en su totalidad es asumida por todos los integrantes que la componen. Por el contrario, en la burocracia la regulación entre los miembros se realizaba mediante la separación de las funciones preestablecidas, creando un sistema en el que las relaciones son identificadas según las circunstancias y no por la estructura. De igual manera, el control no se hace por la gestión de las tareas, sino por la gestión de las relaciones. Aunque, estas organizaciones fueron pensadas más para perfeccionar la burocracia que para eliminarla, como fueron las propuestas inspiradas en la gestión japonesa de calidad total, que estaban enfocadas en reforzar la cultura de la organización, de organizar o informar y de crear aquello que Heckscher (1990) (citado en Barroso, 2005) llama “comunidad cerrada”.

Una de las principales distinciones entre estos dos tipos de organizaciones reside en las funciones de liderazgo. En las comunidades cerradas (destinadas a mejorar la burocracia) es la gestión que decide los campos de participación, restringiendo la formulación y promulgación de los valores y metas de la organización. En las organizaciones interactivas (proponen sustituir a la burocracia) es adoptado un liderazgo colaborativo a través de la multiplicación de los espacios de diálogo cara a cara, teniendo en cuenta la creación de consenso y compromisos (Barroso, 2005).

Las tendencias presentadas en el dominio de la gestión de las organizaciones también están presentes en las propuestas de cambio de la administración y gestión de las escuelas públicas, principalmente las que resultan del refuerzo de su autonomía. El reconocimiento formal de un mayor grado de autonomía para las escuelas tiene una repercusión simultánea tanto en la

administración del sistema como en la gestión interna de las escuelas.

En la administración del sistema escolar la autonomía aparece ligada a:

- la disminución del control jerárquico, con la reconversión de las funciones de la administración central y regional;
- la participación de las escuelas y a sus miembros en la definición y ejecución de las políticas educativas, a través de la ampliación de su campo de decisión administrativa, pedagógica y de gestión de los recursos;
- al desarrollo de redes escolares.

En la gestión de las escuelas, la autonomía aparece unida a la constitución de organizaciones post-burocráticas con refuerzo de la participación de los diferentes elementos que forman esta organización, con el desarrollo de nuevos tipos de liderazgo y con la definición de proyectos educativos en el marco de las relaciones contractuales con la administración estatal. En la gestión escolar la construcción y el ejercicio de la autonomía asientan una acción conjunta de cinco cambios fundamentales:

- 1. Proyecto educativo:** el proceso de definición y ejecución de un proyecto educativo escolar, la construcción de la autonomía y la práctica de nuevas formas de gestión constituyen, hoy, una evidente “arena política” donde se confrontan diferentes concepciones y modelos de escuela. Éste surge como un lugar de búsqueda de compromisos locales y un tiempo de cambios políticos, culturales, pedagógicos y de gestión. El proyecto materializa desde un punto de vista estructural la organización en red, y constituye al mismo tiempo, el principio de la justificación y la legitimidad de la acción colectiva.
- 2. Contrato:** tiene una doble aplicabilidad; por ejemplo, la forma de modernización de la

administración pública y la forma de regular las relaciones en las escuelas, entre los individuos y los grupos de intereses que representan. Según Ogien (1999) (citado en Barroso, 2005) éste tiene la finalidad de regenerar la legitimidad política, mejorar la calidad de los servicios prestados al público y reforzar la democracia mediante la atenuación de la desigualdad entre gobernantes y gobernados. Además, tiene una dimensión más social, pues consiste en la introducción de prácticas de participación y negociación en la gestión de los intereses internos de las organizaciones, teniendo en cuenta la construcción de acuerdos y compromisos para la realización de proyectos comunes. Derouet y Dutercq (citados en Barroso, 2005) afirman que en el caso de la escuela pública, la contratación interna tiene como referencia el proyecto educativo y corresponde a la construcción social del bien común, el cual fundamenta la prestación de los servicios educativos.

3. **Liderazgo:** señala la necesidad de liderazgos colectivos en las redes colaborativas, (Bolívar, 2000). Según Sanches (2000) (citado en Barroso, 2005), las funciones de liderazgo están orientadas hacia las relaciones interpersonales, hacia el desarrollo escolar como comunidades democráticas, hacia la transformación de las prácticas profesionales, hacia la gestión de redes de conocimientos y hacia el emprendimiento del cambio.
4. **Participación:** la participación y el liderazgo son elementos esenciales para la expresión y la regulación de las diversas lógicas e intereses en presencia y para la construcción de un acuerdo necesario para el funcionamiento de la escuela pública. Según Barroso (2005) la necesidad de envolver en la gestión a todos los que laboran en la escuela, exige normas y prácticas que promuevan una gestión participativa y una

cultura democrática. Además, ésta exige luchar por la valorización de formas de participación representativas y velar principalmente por el ejercicio indiferenciado y colectivo de funciones de gestión a través de mecanismos de participación directa.

- 5. Red:** concepto que sirve para identificar, como señalan Boltanski y Chiapello (2002), a las “estructuras débilmente, o nada, jerárquicas, leves y no limitadas por fronteras cerradas *a priori*”. Las redes y las organizaciones burocráticas sólo tenían una existencia informal o clandestina y eran vistas como perturbadoras de la jerarquía. Éstas constituyen la propia organización con la naturaleza fluida, flexible y no predeterminada de sus formas y fronteras. En ellas las relaciones personales y el cambio de información y conocimientos desempeñan un papel esencial y no sólo son definidas en función de cualquier racionalidad *a priori*. En un mundo en red, cada uno procura establecer los lazos que le interesan y con las personas de su contexto.

Por último, Barroso nos habla del liderazgo y la autonomía, donde nos indica que las transformaciones derivadas del refuerzo de la autonomía de las escuelas y la emergencia de modelos de gestión post-burocráticos se integran en el cambio organizacional, término que literatura anglosajona designa como *empowerment* o empoderamiento.

Según Barroso (2005):

“La idea de *empowerment* se basa en la convicción de que la mayor autonomía concedida a las organizaciones, así como, a los grupos e individuos constituye un medio de dotar de mayor eficacia. Es capaz de enfrentarse a una situación de diversidad, de complejidad y de continuo cambio e incitarlos a actuar de la mejor forma posible. Ella irá hasta la ruptura de la unión tradicional de autoridad que une a las escuelas a un distrito escolar”.

Thurler (2000) (citado en Barroso, 2005) nos señala además, que el refuerzo de la

autonomía como forma de *empowerment* externo de las unidades escolares, debe traducirse en *empowerment* interno de los propios miembros de las escuelas. Lo que significa un cambio en el papel y función del director escolar en su modo de gestión y estilo de liderazgo.

La autonomía de la escuela no depende de la autonomía de los docentes, de la autonomía de los padres o de la autonomía de los gestores. La autonomía, en este caso, es el resultado del equilibrio de fuerzas en una determinada escuela entre diferentes detentores de influencia (externa e interna) de los cuales se destacan: el gobierno y sus representantes, los docentes, los alumnos, los padres y otros miembros de la sociedad local. Para realizar ese equilibrio la función del director escolar es esencial y en ella reside el principal desafío de su liderazgo. Por un lado, dicen Dutercq y Lang (citados en Barroso, 2005), se debe asegurar una regulación de proximidad sobre la escuela garantizando la realización de los fines del servicio de la educación pública. Por otro lado, debe ser capaz de ejercer un liderazgo a todos los niveles que permitan reforzar los liderazgos individuales de los diversos miembros y darles un sentido colectivo en función de una misión claramente definida. Esto sólo es posible con el refuerzo de la dimensión político-social de la labor del director (con el fin de asegurar el compromiso necesario para la construcción de un bien común local) y con la práctica de un liderazgo transformacional, distributivo y pedagógico, que movilice a los miembros de la organización escolar a un mejoramiento de los procesos y los resultados del aprendizaje del estudiantado.

Duncan Waite y Sarah Nelson (2005) nos indican en su publicación “Una revisión del liderazgo educativo” que la supervisión tiende a ser provocada por las fuerzas del instrumentalismo y la tecnificación, si está encaminada hacia el desarrollo y lo humanístico. Al mismo tiempo, los autores indican que dentro de los conceptos de dirección, administración, liderazgo y supervisión, esta última es la que tiene mayor grado de libertad y consciencia con relación a la educación. Esto

indica la necesidad de una reivindicación de profesionales, docentes, líderes, editores y público en general, que posean una consciencia sobre los procesos y políticas educativas, así como, un liderazgo educacional más humano. Según Waite y colegas, existe una necesidad de un cambio total en las prácticas y creencias actuales. El personal docente y la administración educativa deben examinarlas para erradicar aquellas que sirven para apoyar los regímenes de educación corruptos o las que cohíben a un individuo a desarrollar su máximo potencial, en resumen, eliminar aquellas que resultan ser opresivas. A su vez, tanto administradores y líderes deberían erradicar dichas prácticas y creencias para el mejoramiento de la calidad educativa en todos sus aspectos.

Delgado (2005) nos habla en su publicación “El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales” cómo el liderazgo es considerado como la solución a los problemas organizacionales, en especial los que enfrentan las escuelas actualmente. Delgado indica que las escuelas funcionarían mejor si sus directores ejercieran un fuerte liderazgo escolar, teniendo la visión y la habilidad para señalar la estrategia a seguir a través de un auténtico liderazgo. Según Delgado, el liderazgo es una función de construcción de las organizaciones. Este muestra como ejemplo a las escuelas, las cuales según el autor, tienen vida propia, o sea, pasan por etapas que se desarrollan a través del tiempo hasta alcanzar la madurez o la decrepitud, llegando a tener su propia historia, representando el motor de esa construcción histórica, social y cultural que llamamos centro educativo y organización. Según las diferentes teorías individualistas el verdadero líder no solo dirige, sino que ejerce una importante función de liderazgo, así como posee las características y cualidades que los demás no poseen en alguna dimensión de la actividad humana.

Para Lewin, Lippitt y White (1939) (citado en Cherry 2015) los modos de comportamiento propios de los líderes eran los autoritarios, los democráticos y los laissez-faire (condescendientes).

A partir de estos modos de comportamiento surgen las tipologías de líderes, por ejemplo: la tipología de Blake y Mouton de líderes “orientados a la tarea y orientados a las personas”. Aunque, se evidencia que las buenas cualidades que una persona posee no lo hacen capaz de manejar las diferentes situaciones de manera correcta, por tal, esto ha llevado a buscar explicaciones del liderazgo más allá de las dimensiones personales. Los líderes apropiados surgen de las situaciones, problemas o incertidumbres que afectan a un grupo; es aquel que logra canalizar sus energías logrando superar cualquier obstáculo o situación, por lo tanto, las situaciones son las que forman al líder. Una de las posturas más recientes ve al liderazgo como un fenómeno que eclosiona a partir de ciertos rasgos de la persona, que resultan idóneos, en función de que la situación sea una u otra, para dinamizar a un grupo colectivo o institución concreta y no a otra cualquiera, en la construcción de un proyecto compartido. Además, se conceptualiza como una función inherente a todo grupo o institución, consustancial a todo grupo humano, lo mismo es inherente la necesidad de mejorar la función de presión y control sobre sus miembros, el desarrollo profesional, la construcción de la misión institucional específica o la satisfacción de los miembros. El liderazgo de manera estratégica condiciona ritmos de trabajo, crea impulsos, orienta las energías de todos hacia metas determinadas y construye una visión de organización.

Según Delgado, el liderazgo es también una función “patrimonio del grupo”, no de una persona, y menos aún de una posición dentro un grupo u organización, siendo éste uno de los valores que constituyen la cultura de la organización. Además, es una función compartida que ejerce colegiada y colaborativamente. Por lo tanto, el liderazgo se presenta como una función de influencia que resulta del encuentro dinámico de cuatro variables:

- El líder o líderes del grupo con sus características;
- El grupo de seguidores y el tipo de relaciones que mantienen con el líder;

- La situación o contexto problemático a superar, dinamizar o mejorar: “La situación crea los líderes” (Bolman y Deal, 1995);
- Un proyecto compartido como respuesta, salida o elemento de unión a esa situación.

Finalmente, el liderazgo es definido como “la función de dinamización de un grupo o de una organización para generar su propio crecimiento en función de una misión o proyecto compartido”. Tras una conceptualización fundamentada teórica e históricamente y el análisis de la abundante producción científica, el constructo se caracteriza en el trabajo como lo siguiente: es un concepto caleidoscópico, integrador, codiciado, ambiguo-engañoso, recetario, divorciado de la práctica y competencial. En el liderazgo caleidoscópico cada autor que trabaja con sus componentes o partes construye o lo ve de una manera diferente. Por tanto, existen gran cantidad de visiones, imágenes o metáforas del liderazgo. Delgado menciona las más importantes metáforas que expresan la idea y visión del liderazgo como las siguientes:

- ◆ *Centrado en principios* (Covey, 1995), cuya conducta está dirigida por ciertos principios básicos que son el norte de toda actuación.
- ◆ *Intuitivo* (Le Sarget, 1977), que se preocupa por una vuelta al auténtico humanismo.
- ◆ *Transcultural* (Kreitner y Kinicki, 1996), que se preocupa y prepara para trabajar en organizaciones con varias culturas.
- ◆ *Global* (Kreitner y Kinicki, 1996), donde en contextos multiculturales los líderes deben desarrollar habilidades globales.
- ◆ *Líder como entrenador* (Duncan y Oates, 1994), concibiendo al directivo como un facilitador en lugar de un controlador.
- ◆ *Estratégico* (Ansoff, 1997), que conduce adecuadamente a su organización entre los avatares de los entornos turbulentos y cambiantes de nuestro tiempo.

- ◆ *Visionario* (Nanus, 1994), donde el líder desarrolla su propia visión del centro educativo.
- ◆ *De liberación* (Noer, 1997), que busca la realización continua de transiciones hacia la mejora de cada miembro en sí mismo.
- ◆ *Instructivo* (Greenfield, 1987), que en la literatura se le viene denominando indistintamente como pedagógico o educativo.

Delgado además, hace referencia a la siguiente interrogante: ¿Cuáles de estas metáforas le interesan especialmente a las organizaciones educativas?

En el liderazgo integrador las teorías de la organización como disciplina académica parecen querer incorporar a sus explicaciones la existencia y la necesidad de una manera u otra, de un liderazgo. En este sentido, una mayoría de propuestas tratan con orgullo de absorber, asumir e incorporar este constructo. Delgado compara entre las seis propuestas, clarificando la posición del liderazgo como componente de dichos modelos en relación de la función que se le asigna al lugar que ocupa, el peso que se le da en la construcción total de la calidad de la organización y de quien debe, prioritariamente, asumir esa función de liderazgo. En los hallazgos de esta comparación se muestra que el liderazgo en los Modelos de Gestión de Calidad Total es un elemento común, el denominador común de todos ellos, lo cual significa que no puede existir un centro educativo de calidad sin un director o liderazgo de calidad.

Más adelante Delgado nos menciona los nuevos modelos de organizaciones educativas conocidas como ciber-escuelas, en las cuales se habla también de un liderazgo electrónico. El autor hace referencia a Montaner (2001) quien indica que la realidad de las nuevas tecnologías es que hay que dirigir pero de forma no presencial mediante un liderazgo electrónico “capaz de movilizar ideas y valores que transmitan energía en cualquier momento y lugar del mundo, a otras personas

para conseguir sus objetivos”. Luego, menciona a Mills (2002) como el autor que mejor ha estudiado el liderazgo electrónico “E-Liderazgo”. Mills enfatiza las siguientes funciones: crear un entramado mundial capaz de promover y organizar el trabajo en red; crear una mentalidad mundial en todos los miembros de su organización; descentralizar la planificación y la gestión; delegar y distribuir el poder; cambiar de enfoque y pasar de planificar el presente a planificar el futuro; especializarse y complementarse con otras organizaciones de la propia red en las prestaciones generadas. A estas, Delgado le añade la habilidad para trabajar en cualquier espacio y la disponibilidad para actuar sin someterse a los rígidos cánones temporales de un horario igual para todos. En definitiva, el liderazgo es hoy un componente integrante-integrador de numerosos y contrapuestos modelos de organización de centros educativos y como constructo codiciado se da en relación con el centro en su totalidad.

En los últimos años esta prospectiva de análisis se ha intensificado y ampliado hacia el asesor y estudiantado a nivel universitario, pareciendo ser que todos los estamentos de la organización educativa codiciarán formar parte de ese principio operativo, que es el liderazgo, ya que en caso contrario, la escuela y sus miembros no estarían a la vanguardia o “siendo modernos”. Delgado se plantea si el verdadero líder nace o se hace, señalando que es más importante el liderazgo como función que el líder como individuo, y que éste, debe poseer las cualidades personales necesarias para dinamizar a una organización o grupo concreto y sólo hará emerger su función cuando las circunstancias ambientales lo posibiliten.

En el liderazgo como una propuesta engañosa, según Delgado, es la manera en que muchos autores presentan al liderazgo, teniendo éste su origen como su finalidad en el ámbito empresarial. En numerosos casos, se están refiriendo más al gestor o al gerente de la empresa que al líder. Bonet y Zamoro (1996) comparan y diferencian ambos conceptos de la siguiente manera:

<i>EL GESTOR</i>	<i>EL LÍDER</i>
Se fija más en el proceso de toma de decisiones que en el hecho final.	No se limita a reaccionar. Es más proactivo que reactivo. Tiene clara su misión y el convencimiento firme de llevarla a cabo.
Procura limitar opciones.	Tiene un compromiso personal con los objetivos.
Evita soluciones que puedan ser conflictivas.	Desarrolla nuevos enfoques ante los problemas.
Es un hábil controlador administrativo y financiero.	No suele ser hábil (ni le gusta) en administrar o gestionar.
Quita importancia a las situaciones arriesgadas, sobre todo, de ganancias o pérdidas totales.	Suscita reacciones fuertes en los demás. No pasa desapercibido ni resulta neutro afectivamente.
Desea ser miembro de un grupo y tener papeles bien definidos en la organización.	Tiende a sentirse algo por encima del contexto y de las personas que le rodean.

Delgado determina que la conclusión más determinante es la que enuncia Fischman (2004): “Liderar es como ver a través de un telescopio; gerencial es como ver a través de un microscopio. Ambos instrumentos son útiles pero se usan para objetivos totalmente diferentes”.

Otra de las características del liderazgo institucional que presenta Delgado lo es el liderazgo idealizado, el cual es mencionado como la solución para casi todos los problemas, es la dimensión “salvífica” y de “panacea organizacional” con la que se presenta la función. Delgado recalca que no puede haber un liderazgo de calidad, sin una calidad personal sobre la que sustentarlo. Además, hace referencia a Möller (2001) quien indicó que la calidad personal es la base de las demás calidades y se cultiva siguiendo algunas “reglas de oro” como por ejemplo:

1. Fijar objetivos de calidad personal.
2. Establecer una propia cuenta de calidad personal.
3. Comprobar la satisfacción de los demás con sus actuaciones.
4. Asegurar de que nadie sufra a causa de su falta de calidad personal.

5. Evitar errores, revisando su propio trabajo.
6. Realizar las tareas con eficacia.
7. Hacer buen uso de los recursos.
8. Involucrarse: vivir las cosas, cumplir las promesas, compartir los éxitos y fracasos del grupo.
9. Terminar lo que se empieza.
10. Controlar el estrés.
11. Ser ético y/o íntegro.

En este liderazgo se ve la importancia del desarrollo personal como parte consustancial del liderazgo, donde resulta imposible dirigir a otros si primero no podemos dirigirnos a nosotros mismos.

El liderazgo como constructo recetario muestra el sinnúmero de recetas prácticas, de consejos, tal vez sabios y basados en la experiencia de los grandes gestores, pero escasamente basados en la investigación, aunque claramente existen contrapartidas en estos análisis recetarios. Según Zohar (2001) el nuevo pensamiento sobre el liderazgo surge del contraste de las siguientes ocho ideas claves:

- Atomismo frente a holismo con que trabaja la visión compleja.
- Determinación frente a indeterminación.
- Reduccionismo frente a emergencia y auto organización.
- “O lo uno o lo otro” frente a “tanto como”.
- El principio de incertidumbre frente a la certeza.
- Realidad frente a potencialidad.
- La dicotomía sujeto-objeto frente al universo participativo.

- El vacío frente al vacío cuántico.

Delgado nos habla sobre el liderazgo como competencia tanto transversal como específica del distrito escolar. Actualmente, el tema de la gestión y la formación por competencias está siendo uno controversial, en el cual se plantea al liderazgo como una competencia directiva. En su estudio sobre los estándares de desempeño de los directores escolares, Delgado concluyó con una propuesta de desarrollo profesional y evaluación del desempeño, basado este en criterios de competencias en torno a lo siguiente:

- Conocimientos (teóricos, metodológicos, entorno);
- Habilidades profesionales (interpersonales e intelectuales);
- Desarrollo profesional y liderazgo;
- Administración de recursos humanos;
- Administración de recursos pedagógicos;
- Administración de recursos financieros.

Por lo tanto, el liderazgo según el autor es una competencia básica del director, aunque éste menciona otras aportaciones que tratan de desarrollarla en competencias más concretas y/o específicas; partiendo de que la competencia es “el conocimiento, la capacidad, habilidad o destreza adquirida que da lugar a un buen nivel de desempeño y actuación”.

Como último rasgo, Delgado nos habla sobre el liderazgo como constructo teórico separado de la realidad, donde se recalca la realidad y la práctica del liderazgo tanto en las organizaciones en general como en las educativas. Delgado hace referencia a una investigación publicada en 1994 llamada “El liderazgo educativo en los centros docentes”, donde deja constancia de que la propuesta del liderazgo pedagógico de los directores es innovadora y necesaria, pero es vista como una difícil de cumplir. El autor menciona que actualmente tenemos unos directivos y líderes que

ejercen un liderazgo a la defensiva siendo obligados a actuar “tirando” o “arrastrando” de unos colegas desanimados, desinteresados y preocupados por sus intereses personales. Delgado considera este liderazgo defensivo, reactivo y de supervivencia como la antítesis del liderazgo, pero recalca a su vez que estas realidades no deben conducir al derrotismo y al abandono. Delgado finaliza su artículo recomendando al liderazgo como una propuesta para mejorar la organización escolar y como un componente ilusionante y utópico para los directivos y también para todos los que comparten el mismo proyecto educativo, como también para mejorar el liderazgo de los alumnos/as, de los miembros de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, etc.

Delgado (2011) nos dice en su publicación “El liderazgo organizacional, una pasión académica” que durante más de veinte años, la organización y los centros escolares, en especial el campo de liderazgo organizacional, ha estudiado el tema de cómo se percibe el liderazgo actual. Según Delgado el liderazgo constituye tres caminos confluyentes:

1. El **conceptual**, que él explica como la ampliación del conocimiento, el cual trata de una perspectiva de crecimiento continuo, con implicaciones comerciales y de fondos. Las direcciones novedosas se constituyen de los nuevos campos diferenciales en los que se estén generando conocimientos relevantes. Como por ejemplo, el liderazgo político, religioso, deportivo, voluntario social, femenino, militar, etc. La investigadora personalmente piensa que Delgado no es muy claro, e incluso, que no abunda lo suficiente al escribir sobre la dimensión conceptual en su artículo. Considero lo conceptual como la concepción teórica que se sustenta mayormente con la revisión de literatura y que se fundamenta más en el análisis de documentos. La dimensión conceptual radica principalmente en la teoría, la lectura y la reflexión sobre textos y experiencias concretas. A partir de esto, se reflexiona y se razona sobre lo que significa

ser un líder a base de las teorías, principios y conceptos que se adquieren de la revisión de la literatura del campo del liderazgo en sus diferentes escenarios, como por ejemplo, en la política, en lo social, en lo religioso, etc.

2. La **formación del líder**, que representa la dimensión más efectiva y práctica cuando evaluamos y/o estudiamos al liderazgo, ya que se basa en las habilidades prácticas. Delgado nos explica que esta formación se compone de dos frentes complementarios tales como:

- La teoría, la lectura y la reflexión: las cuales se basan en textos y experiencias concretas, y en los materiales y recursos que están centrados en el desarrollo de las habilidades prácticas de un buen líder (persuasión, comunicación, motivación, manejo de conflictos), o sea, las conocidas habilidades sociales.
- La práctica misma del liderazgo o experiencia.

Delgado nos señala que la mejor formación práctica, es conocer de cerca, trabajar o convivir con algún auténtico líder. Siendo ésta la dimensión práctica, por tanto, es la forma más directa y efectiva de conocer cómo actúa, qué resortes utiliza para conseguir realizar el proyecto colectivo, cómo se preocupa e intuye el futuro del grupo o de la organización, cómo interpreta y cómo dota de sentido a los acontecimientos que ocurren, qué tipo de relaciones mantiene con sus seguidores y como las mantiene. En este cambio confluyente, Delgado plantea que se tendrían que llevar a cabo estudios e investigaciones de tipo etnográficas donde el investigador convive y forma parte interna del entorno en que se destaca y trabaja el líder. Personalmente considero que la mejor manera de llegar a entender lo que realmente es un líder, es experimentando de forma práctica su trabajo mediante la observación analítica y razonable de sus acciones.

3. **La investigación.** Delgado nos dice que uno de los más grandes defectos es que la

literatura sobre el liderazgo hace muchísimas propuestas que son pura intención de los autores, llegando a ser en algunos casos engañosas. Éstas tienden a confundir sus funciones e implicaciones en diferentes instituciones tanto educativas como empresariales. Esto implica llevar a cabo una investigación de enfoque experimental y/o científico con el fin de lograr unos objetivos determinados y concebir lo que realmente son las características de un líder. De esta forma emocional, pretenden que sean bien acogidas por el público y no por la vía del contraste y la indagación. Por tal, resulta fundamental utilizar la metodología más apropiada que nos guie hacia el conocimiento con el fin de lograr unos objetivos determinados. Es de suma importancia además, que durante el proceso de contraste e indagación, los medios que se utilicen desde la recopilación de datos, hasta el proceso de análisis e interpretación se les compruebe su validez. De este modo se garantiza una mayor fiabilidad en el conocimiento y una mayor generalización de los resultados.

En conclusión podemos decir que según se habla de comunidades de aprendizaje y de práctica como desarrollo profesional idóneo para el personal docente, de la misma manera cabe mencionar las comunidades de liderazgo o liderazgo compartido y de las redes como la dinámica específica del trabajo colaborativo. Hoy día, se hacen más necesarias las comunidades de liderazgo que expone Delgado debido a que existe un sistema de instituciones más complejo. Nuestra sociedad actual enfrenta un sinnúmero de cambios tanto por el efecto de la globalización como por los avances tecnológicos que causan que el liderazgo compartido juegue un papel más importante, los cuales Delgado nombra como comunidades de liderazgo.

Cheng (2011) nos menciona en su publicación “Hacia el 3^{er} paradigma del liderazgo escolar” que durante dos décadas en diversas partes del mundo se han puesto en marcha numerosas

reformas educativas. Su interrogante es, ¿cuáles son las principales tendencias de estas reformas y cómo están relacionadas con los cambios en la dirección y liderazgo de la escuela a nivel internacional? Nos señala Cheng, que lo más importante es restablecer una red de reforma educativa con una visión nacional y con nuevos objetivos educacionales, que reestructure el sistema educacional en los diferentes niveles y sea guiado por el mercado-conducción, privatización y diversificación de la educación escolar. Según el autor, a nivel escolar lo más importante es asegurar la calidad de educación, estándares y responsabilidad en las instituciones educativas. Como toda institución, es de suma importancia asegurar la calidad de sus procesos y servicios, y por ello, es necesario y vital que se cuantifique de modo operacional todos los elementos que conlleven esos procesos y servicios. Hay que medir con precisión y de forma responsable todos los procesos que conllevan al servicio que se realiza, quién lo lleva a cabo, cómo se procede y qué logros en específico se han alcanzado, lo que se conoce en inglés como *accountability* o responsabilidad por un resultado.

En los niveles elementales e intermedios, Cheng recalca la importancia del incremento en la participación tanto de padres como de la comunidad, la implementación de la descentralización del manejo escolar, el mejoramiento de la calidad del docente y el ofrecimiento de un continuo desarrollo profesional. En un nivel operacional de las instituciones educacionales, la principal tendencia incluye el uso de la información y la tecnología de las comunicaciones en el aprendizaje y la enseñanza y en la aplicación de las nuevas tecnologías a nivel administrativo. Se espera que los administradores escolares sean más estratégicos en su liderazgo y que guíen la productividad de su escuela con el fin de enfrentar los retos con las estrategias apropiadas. Nos explica Cheng que estas nueve tendencias de cambios educativos a diferentes niveles han alterado casi todos los aspectos claves de la mayoría de los sistemas educativos internacionalmente y ha creado enormes

impactos en el contexto de liderazgo educativo y su práctica para promover el aprendizaje. Además de los anteriores cambios y retos, la tendencia de la población en edad escolar ha decaído en estos últimos diez años, también está creando una gran transformación en los contextos educativos de Asia Oriental y el Pacífico en general. Como se indica en el informe de Instituto de Estadísticas de la UNESCO, 2005, la mayoría de los países de esta región están observando una decaída en la población en edad escolar de 3% al 41% entre 2005 y 2015. En consecuencia, hay disminución significativa en la demanda de plazas escolares, causando cierres de escuelas o competencia para estudiantes entre escuelas. Esta tendencia ha acelerado aún más el movimiento de comercialización y competencia escolar en las instituciones educacionales iniciada por reformas educativas en algunos países de la región (Cheng, 2011). Estos cambios contextuales han causado graves impactos y desafíos al pensamiento tradicional y a la práctica del liderazgo en la educación y han impulsado la aparición de un nuevo liderazgo para el aprendizaje (Cheng, 2002 a, b; Cheng, 2003; MacBeath y Cheng, 2008).

Cheng nos dice que los/las líderes escolares deben ser más estratégicos en su liderazgo y que deben dirigir sus escuelas proactivamente con el fin de encarar a los retos contextuales con las estrategias apropiadas. Aunque la concepción de “liderazgo estratégico para el aprendizaje” es aún vaga y el dominio de estudiarlo es relativamente difuso e inexplorado, a menudo se le refiere al liderazgo con los siguientes elementos claves:

- a) proactivo con respecto a los cambios contextuales que afectan potencialmente el futuro de los estudiantes, la educación y la escuela;
- b) dirige el análisis de contextos internos y externos y el posicionamiento o reposicionamiento de la escuela para la práctica del aprendizaje y la educación de forma cambiante en su medio ambiente;

- c) es la guía para la planificación y el manejo de las estrategias claves o programas de acción para la eficacia, la supervivencia y el desarrollo de la escuela y su práctica educativa en los desafíos contextuales;
- d) dirige la escuela para implementar estas estrategias y evaluar sus impactos en el aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de informar el próximo ciclo de planificación (Cheng, 2002b; Eacott, 2008a, b; Davies y Davies, 2006; Caldwell, 1989, 2006; Caldwell y Spink, 1992).

Dado los cambios fundamentales en la educación internacional, el liderazgo puede ser estratégicamente efectivo para iniciar reformas escolares e innovaciones educativas para el nuevo aprendizaje, el cual se ha convertido en un asunto mucho más crucial que nunca para el futuro desarrollo de los estudiantes y la sociedad (Cheng, 2003, 2008a, b, 2010b; Walker, 2003; Hallinger, Walker y Bajunid, 2005).

En un estudio por Gazioglu y Tansel (2002) se observó que individuos con grados de maestrías y posgrados tenían niveles inferiores de satisfacción profesional en comparación con los individuos con grados a nivel de bachiller o nivel inferior de educación. Clark y Oswald (1996) discutieron acerca de las diferencias en las expectativas entre diversos niveles de educación, donde la relación entre la educación y la satisfacción profesional no estaba clara. Los estudios recientes sugieren, que el nivel de enseñanza se relacione positivamente con la satisfacción profesional, conforme a una relación hecha entre el trabajo de los individuos y las calificaciones (Battu, Belfield y Sloane, 1999; Johnson y Johnson, 2000). Esto implica, por lo tanto, que empleados con mayor grado o nivel de educación por lo general busquen experimentar niveles más altos de satisfacción profesional cuando los deberes realizados por ellos están conforme a su nivel de educación.

Por otro lado, Markiewicz et al. (2000) encontraron que la calidad de las amistades en el

ámbito laboral está asociada al éxito y a la satisfacción profesional de los empleados. Riordan and Griffeth (1995) examinaron el impacto de la amistad en el lugar de trabajo y sus resultados indicaron que dicha amistad juega un papel muy importante en el aumento de la satisfacción profesional, el involucramiento y el compromiso hacia el trabajo y que además causa una disminución significativa en los cambios de trabajo. Para Steyn y Van Wyk (1999) y Mwamwenda (2004) dentro de la profesión de la enseñanza existen también diversas condiciones de trabajo que son a base de asignación de recursos escolares. Estas condiciones afectan principalmente aquellas escuelas con pocos recursos y a su vez perjudican las condiciones laborales, de tal manera que no conducen a la enseñanza.

Según Billingsley y Cross (1992) y Cramer (1993) se comprobó en estudios con docentes que el descontento con la supervisión del director escolar predice significativamente el descontento del trabajo. Estos estudios fueron corroborados por Staudt (1997) en un estudio con trabajadores sociales donde encontraron que los encuestados que divulgaron estar satisfechos con la supervisión, probablemente estaban satisfechos también con sus trabajos en general. Chieffo (1991) mantiene que los supervisores que permiten que sus empleados participen en las decisiones que afectan a sus propios trabajos, estimularán niveles más altos en la satisfacción del empleado.

En 1994, Cinaglia realizó una investigación que analizaba la postura de los docentes, llegando a la conclusión de que tanto la satisfacción que sienten ellos por la labor que realizan como la oportunidad de avance en su carrera, aportan grandemente a su satisfacción total. Para Cinaglia los individuos aún se mantienen cultivando motivos de gran importancia que están vinculados al trabajo, por ejemplo los psicológicos, específicamente: auto realización, crecimiento profesional, autoridad, reconocimiento, reputación y seguridad. El cargo que ejerce el director escolar, que ofrece una buena reputación y potestad por la práctica del liderazgo educacional, debe

influir en la satisfacción laboral. La autonomía para la toma de decisiones para influenciar en otros, para fiscalizar la organización y para deliberar las informaciones, fomenta la satisfacción en el personal administrativo de educación que no tienen sueldos compensatorios ni oportunidades de avance en su profesión. La apreciación de factores importantes que son transferidos como: confianza, esperanza, credibilidad y utilidad al equipo laboral; es lo que debe distinguirse en un administrador y/o líder educativo, además de la transferencia del conocimiento.

Para que exista un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo, éste tiene que ser uno de calidad donde los valores sean transferidos a todo el personal educativo que forman parte de la institución, lo que requiere de un buen administrador que influya de manera positiva y ejerza un liderazgo eficaz sobre el equipo de trabajo a su cargo. El interés por entender y corregir los temas concernientes al trabajo y al bienestar de los trabajadores ha incrementado causando una preocupación por comprender el estrés del administrador escolar. El cansancio físico y mental por largos periodos de tiempo conlleva a síntomas fisiológicos y psicológicos, que ejercen una influencia negativa en el desempeño de las funciones del empleado.

En un estudio realizado por Bergin (1993) (citado en Cavalcante, 2004) se indagó sobre el estrés en el ambiente laboral, con la finalidad de confirmar si existe una relación con el bienestar en su totalidad, la salud física y la influencia de tácticas de enfrentamiento en administradores escolares del sistema de educación pública de New South Wales. Durante el estudio se utilizaron testimonios personales, pruebas de salud física y entrevistas a individuos de las zonas rurales. Se concluyó que existen altos niveles de estrés en administradores escolares en comparación con otros grupos laborales.

Schmidt en 1993 llevó a cabo un estudio sobre el estrés en el docente dada su preocupación sobre el estrés en el ámbito escolar. Una muestra de 230 docentes fue tomada para el estudio,

concluyendo que las actividades burocráticas y de investigación son las más estresantes. Por otro lado, Esteve (1994) señala un número de factores que influyen en la tensión y malestar del profesorado, como por ejemplo, el desconcierto y la insatisfacción cuando se encaran problemas existentes de enseñanza que contradicen las condiciones ideadas por el profesorado. La contradicción que existe entre las condiciones de trabajo reales y las ideales es la que influye en su nivel de satisfacción.

En otro estudio realizado por Fierro (1991), éste indica que la base del malestar docente es principalmente ambiental, la cual está ligada a las circunstancias mismas del profesorado y a las presiones que recaen sobre ellos. Por ejemplo, el incremento en las demandas y contradicciones por parte de la administración, de los alumnos, de los padres y de la sociedad. De igual manera en otro estudio, Esteve (1998) señala como factores influyentes del malestar docente la escasez de recursos, la poca cantidad de instituciones educativas y las condiciones laborales.

Según Villanueva y Colegas (2003) en su trabajo investigativo “Satisfacción laboral en personal docente”, nos señalan que luego de analizar los resultados obtenidos del estudio, la puntuación media en satisfacción laboral fue interpretada como una satisfacción moderada. El factor de más insatisfacción fue el de ambiente físico. Este hecho pudo haber sido debido a que la totalidad del colectivo realizó su trabajo en lugares carentes de climatización. Este estudio reveló un nivel de satisfacción en mujeres inferior al de los hombres, así como, un nivel de insatisfacción laboral en la etapa educativa primaria, un menor grado de satisfacción tanto en docentes mayores de 30 años como en centros en zonas urbanas, concordando así con algunos de los hallazgos de esta investigación.

Nos indica Fernández San Martín y Colegas (2000) en su trabajo investigativo “Satisfacción laboral de los profesionales de atención primaria del área 10 del Insalud de Madrid”,

que los docentes sienten una satisfacción laboral moderada. Los aspectos relacionados con el estrés en el trabajo y la promoción profesional continúan siendo los niveles de mayor insatisfacción. Esto reafirma el sentir de los docentes que fueron entrevistados durante la investigación de este estudio.

Briones y Colegas (2010) nos exponen en su estudio “Satisfacción laboral de los docentes de secundaria: Efecto de factores demográficos y psicosociales” el efecto de algunas variables demográficas y psicosociales implicadas en la satisfacción laboral de los docentes. El análisis demostró que la satisfacción laboral estaba positivamente relacionada con el logro personal y el apoyo percibido de los compañeros y negativamente relacionada con el agotamiento emocional. La autoeficacia de los docentes fue un predictor indirecto de la satisfacción laboral y un predictor directo del logro personal y la percepción del apoyo recibido de los compañeros. Estos hallazgos reafirmaron el sentir de los grupos de docentes que fueron entrevistados durante la realización de este estudio.

En una investigación reciente sobre la satisfacción profesional del docente en la Universidad Pontificia de Salamanca se encontró que la satisfacción profesional de los profesores fue positiva en la mayoría de los aspectos relacionados con la función docente, aunque hubo una pequeña diferencia entre la satisfacción de los docentes que imparten materias teóricas y los que imparten materias prácticas (Casillas, 2007).

En otro estudio realizado por Jaik, A., Tena, J., Villanueva, R. (2010) sobre la satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de postgrado, se destaca un nivel alto de satisfacción laboral y un alto compromiso institucional. Además, una correlación significativa y positiva entre los dos parámetros. Entre los hallazgos del estudio se encontró un alto compromiso institucional con relación al compromiso de trabajar con calidad, sintiendo orgullo por la labor

realizada. Por otra parte, se halló un grado de insatisfacción en cuanto al espacio físico donde se labora, forma de supervisión por parte de los directores y salario recibido.

Torres, J. (2010) señaló en su estudio “Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente”, que el profesorado siente un alto grado de satisfacción con el desarrollo de su profesión docente. Por ejemplo, su relación con sus alumnos y compañeros tanto a nivel académico como personal. Esta satisfacción los lleva al punto de poder sobrellevar las dificultades que enfrentan las cuales están relacionadas con la insatisfacción hacia la administración educativa y los padres de los alumnos.

En un estudio realizado por Maldonado de Lozada (s.f.), se encontró gran satisfacción en la labor como docente y con las relaciones interpersonales con sus compañeros y con sus jefes inmediatos. Sin embargo, estaban insatisfechos con los deberes administrativos siendo éste un factor negativo que influía en su desempeño como docente.

Herrador, J., Zagalaz, M., Martínez, E., Rodríguez, I. (2010) señalaron en su artículo “Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física”, que actualmente existe una ausencia de investigaciones relacionadas con la impotencia que enfrentan los docentes ante la burocracia administrativa y política, y como ésta afecta su salud física, social y mental. Según el estudio, un 72% de los profesores presentan un alto riesgo de padecer ansiedad o depresión. Por lo tanto, se considera que el contexto de trabajo debe generar un ambiente positivo donde se incremente la satisfacción laboral que a su vez ayude a mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje. De acuerdo a estos estudios de investigación se puede llegar a la conclusión de que existe una relación entre los determinantes de satisfacción e insatisfacción en los docentes.

Por otro lado, las interpretaciones más comunes de los modelos de Maslow y Herzberg

señalan que en las sociedades modernas y desarrolladas muchos trabajadores ya han satisfecho sus necesidades y los motivadores de orden mayor (Davis y Newstrom, 1999). Continuando con el autor Maslow, vemos que éste enfatiza las necesidades internas de los empleados, por ende, su teoría sirve como complemento a los planteamientos de Herzberg, que identifican y diferencian las condiciones que podrían ofrecerse para satisfacer las necesidades (contenido o contexto laboral). Ambos modelos señalan que un administrador o superior, previo a ofrecer una retribución, debe descubrir qué necesidad o necesidades predominan en ese momento en un empleado en particular, por tal, ambos modelos son la base para la comprensión y aplicación de la modificación de la conducta. Actualmente, se sigue confirmando la teoría de Maslow (1943) (citado en Sáenz y Lorenzo, 1993) en el sentido de que una vez superadas las necesidades denominadas de orden inferior la persona se mueve por motivos de orden mayor.

El meta-análisis de Tolrá 1974-1976 (citados en Sáenz y Lorenzo, 1993) en relación con investigaciones de autores como Maslow, Herzberg, McGreggo, Lickert y Argyris, entre otros, muestra un consenso de opiniones hacia el hecho de que la motivación del trabajo “se refiere básicamente al desarrollo psicológico del individuo (autorrealización) y, como condición del mismo, a las motivaciones fundamentales de autonomía, logro, y reconocimiento por los demás, de éste”.

Guízar y Vacas (1998) plantean que su investigación ha facilitado acuñar el término de “Diseño del trabajo” también considerado como enriquecimiento del trabajo. Dicho concepto cobra especial relevancia para mejorar la calidad de la vida laboral y para agregar motivadores adicionales a un empleo para hacerle más gratificante. El término también ha sido aplicado a cualquier esfuerzo relacionado con la humanización del trabajo, ampliando la idea inicial de expandir la variedad de funciones asociadas a un rol, con el fin de reducir la monotonía. Según,

Guízar y Vacas (1998):

La diferencia entre estas dos ideas permite presuponer que el enriquecimiento del trabajo se encamina a satisfacer las necesidades de más alto orden, mientras que la expansión se concentra en agregar tareas al trabajo del empleado, con el objetivo de que tengan una mayor variedad. (p.188)

Este autor recomienda mezclar los dos enfoques, tanto expandiendo el número de tareas, como agregando más motivadores en un intento doble de mejorar la calidad de vida en el trabajo. Guízar (1998) (citado en Fuentes Lagos, 2006) señala que los beneficios generados por el enriquecimiento del trabajo son:

- incitación al crecimiento y la autorrealización;
- estimulación de la motivación interna, por lo tanto debe haber una mejoría en el desarrollo profesional logrando así una labor más humanitaria y productiva;
- disminución de algunas señales negativas, tales como la rotación, absentismo, las quejas y el tiempo ocioso;
- mejor desempeño por parte del empleado, mejorando así su labor, sintiéndose más satisfecho y más auto-realizado, por lo que está capacitado para participar en todos los roles vitales con mayor eficacia;
- mayor beneficio, ya que el empleado actuará con mayor eficacia y desempeñará una mejor labor.

Mirando los factores motivacionales que menciona Herzberg, el enriquecimiento del trabajo ocurre cuando éste alienta el logro, existe oportunidad de crecimiento, así como la responsabilidad, el progreso y el reconocimiento. Sin embargo, se reconoce que los propios trabajadores son los últimos jueces sobre qué es lo que enriquece su trabajo. Lo único que puede

hacer la organización es incorporar métodos y técnicas que permitan enriquecer el trabajo, y luego, experimentar con ellos en el sistema laboral para determinar si los trabajadores reconocen que ha habido tal enriquecimiento. Hackman y Oldham (citados en Guízar y Vacas, 1998) han identificado cinco dimensiones centrales que pueden enriquecer el trabajo. Es deseable que cada trabajo las integre todas, dado que la ausencia de ellas aunque sea una sola puede desembarcar en una marginación por parte de los trabajadores, además de una reducción en la motivación. Las dimensiones centrales tienden a impulsar la motivación, la satisfacción y la calidad del trabajo además de reducir la rotación y el absentismo. Las cinco dimensiones corresponden a:

1. Variedad en la tarea: desempeño asociado a varias funciones;
2. Identificación con la tarea: desempeño de una unidad de trabajo;
3. Significado de la tarea: darle valor al trabajo;
4. Autonomía: cierto control del trabajador sobre propias tareas y funciones;
5. Retroalimentación: información sobre el desempeño (devolver resultados del desempeño sobre el trabajador).

Guízar y Vacas (1998) distingue como principales limitaciones de los programas de enriquecimiento y calidad de vida en el trabajo a las dificultades por parte de los empleados a interiorizarse u orientarse a la ejecución de funciones, a las dificultades adaptativas por parte de los equipos de trabajo, los eventuales desequilibrios en los programas de producción, la disminución de roles, la insatisfacción económica y el aumento de costos asociados a capacitación y desarrollo de equipos de trabajo.

Por otra parte, Davis y Newstrom (1999) señalan que el modelo de Herzberg ha recibido diversas críticas luego de ser planteado. La principal se refiere a su aplicación, dado que a nivel universal no es posible llevarlo a la práctica, puesto que se ha basado en resultados obtenidos con

administrativos y profesionales (en una muestra reducida). Por otra parte, aspectos como la remuneración, el estatus y las relaciones con los demás parecen mostrar menor importancia motivacional que otros elementos planteados en sus investigaciones, ofreciendo dudas respecto a la eficacia de su aplicación. Finalmente, el modelo presenta limitaciones metodológicas, no solo por su muestra reducida ya señalada anteriormente, sino también, porque investigaciones posteriores no han confirmado las conclusiones planteadas por Herzberg.

Nos señala Kindt (2008) en su trabajo de investigación “Relación entre el clima organizacional y la satisfacción laboral de los directores de las escuelas secundarias en Florida central” (Relationship Between Organizational Climate and Job Satisfaction among Middle Schools Principals in Central Florida) que las variables de satisfacción laboral que mostraron más importancia fueron efectividad profesional, relación con superiores, colegas, supervisores y los participantes en la toma de decisiones. Los hallazgos de los participantes de este estudio mostraron tener un alto nivel de satisfacción con un promedio de 3.8.

Por otro lado, Border (2005) (citado en Kindt, 2008) nos señala en su trabajo investigativo “Satisfacción laboral de los subdirectores de las escuelas secundarias de Florida como factor de preservación de una fuerza de trabajo administrativo” (Job Satisfaction of Florida’s Middle School Assistant Principals as a Factor Preserving an Administrative Workforce), que los participantes de su estudio mostraron estar muy satisfechos con su trabajo.

Martínez Treviño (2007) nos afirma en su estudio “El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: Incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional” realizado en México, que la relación más fuerte de las variables personales fueron: actitud, grado de satisfacción, actuaciones profesionales, grado académico, trabajo colaborativo y la colaboración en relación al desarrollo profesional.

Participación en la toma de decisiones

Existe una variable que juega un papel importantísimo en la satisfacción laboral y es la participación activa de un individuo en la toma de decisiones. Diferentes estudios han demostrado que existe una relación significativa entre la satisfacción laboral y la participación siempre y cuando se incremente la participación del individuo en el proceso de la toma de decisiones y se incremente a su vez la satisfacción laboral (Alluto y Achito, 1974; Schuler, 1977; Miller y Monge, 1986).

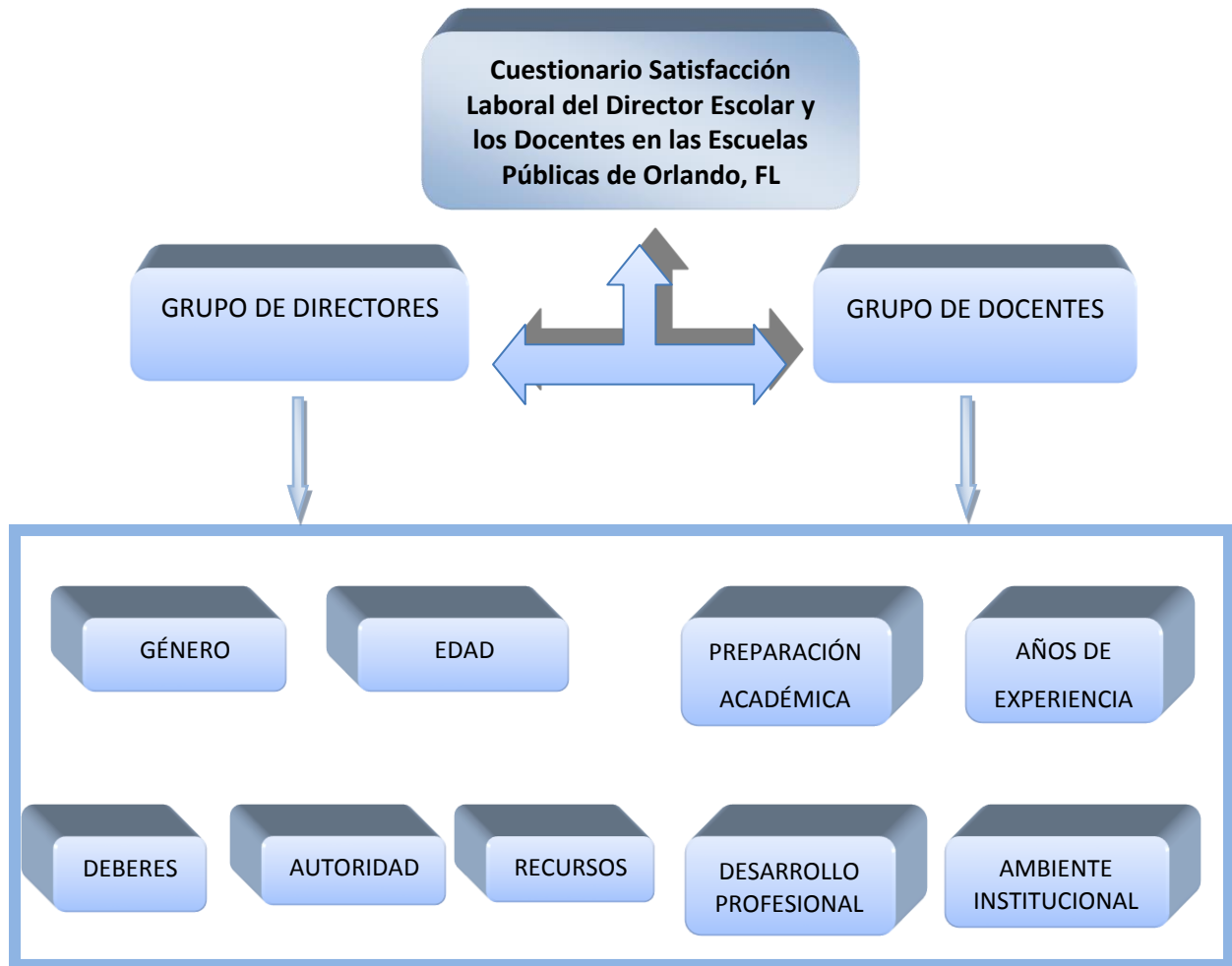
Griffin y Bateman (1995) afirman que una relación positiva entre la participación que se desea y la apreciación de una participación efectiva, incrementa la satisfacción. De manera teórica, se pudiera explicar estos resultados por el aumento del *control* observado por la persona sobre la situación laboral, cuya relación con la satisfacción fue confirmada por estudios empíricos (Fisher, 1985; Pettersen, 1985). A partir de este caso, se pueden establecer las siguientes inferencias:

- A mayor *percepción* por parte del directivo escolar sobre la *participación* de la comunidad educativa en las tomas de decisiones, mayor será su *satisfacción laboral*.
- A menor distancia entre la participación que se desea y la apreciación de la participación existente, mayor será la *satisfacción* sobre la gestión escolar.
- A mayor control observado por el gestor sobre la situación laboral, mayor será su *satisfacción*.

Capítulo 3

Diseño metodológico de la investigación

La satisfacción que el ser humano logra obtener por su labor, en su ambiente de trabajo, juega un papel importantísimo en su bienestar, tanto físico como emocional. El laboral personalmente en un ambiente donde la falta de satisfacción era la causa principal de descontento, estrés y escasas de motivación, fue lo que me llevo a investigar sobre este tema. Para mi estudio investigativo se utilizó una metodología mixta basada en una recolección de datos cuantitativos y cualitativos. La investigación realizada fue una descriptiva-exploratoria (Hernández, et. al., 1994). Descriptiva, porque el propósito fue el describir la satisfacción laboral tanto de directores escolares como docentes. La investigación fue además de carácter exploratorio ya que se analizaron trabajos realizados previamente por otros investigadores que estudiaron a fondo dicho tema. Esta investigación en particular fue realizada con el propósito de servir como guía para el mejoramiento de la satisfacción laboral dentro de las instituciones educativas, en especial en las escuelas del Condado Orange en Orlando Florida. Los datos fueron colectados mediante la exploración e indagación de la revisión bibliográfica, cuestionarios e entrevistas a personal docente y a directores escolares. A partir de los datos recolectados, se pudieron determinar y evaluar las variables que influyen de manera positiva y negativa a la satisfacción de ambos.

Figura 14. Diseño de la investigación

En este capítulo se presenta la descripción de los siguientes temas relacionados con el problema:

- Descripción de la población
- Descripción de la muestra
- Diseño de la investigación
- Descripción del instrumento
- Procedimiento de investigación
- Análisis estadístico

3.1. Descripción de la población

La población de este estudio estuvo compuesta por 518 docentes y 37 directores escolares de la zona este del condado de Orange en Orlando, Florida. El trabajo de investigación se llevó a cabo en las escuelas secundarias de dicha zona. La población de docentes estaba integrada por 390 docentes femeninos y 128 docentes masculinos. La población de directores estaba compuesta de 21 directoras y 16 directores.

3.2. Descripción de la muestra

La muestra de este estudio consistió de 293 docentes, lo cual representó un cincuenta y dos por ciento (52%) de la población total de docentes y 23 directores escolares que representaban el sesenta y dos por ciento (62%) de la población de directores.

Tabla 3. Perfil de los participantes

	Director N=23		Docentes N=293	
	Frecuencia	Por ciento	Frecuencia	Por ciento
Género				
Femenino	16	70	203	69
Masculino	7	30	90	31
Edad				
30 años o menos	0	0	74	25
31-35	0	0	50	17
36-40	1	4	24	8
41-45	4	17	57	20
46-50	5	22	58	20
Más de 50 años	13	57	30	10
Preparación académica				
BA	0	0	58	20
BA + crs	0	0	157	54
MA	4	17	75	26
MA + crs	14	61	1	0.3
Especialidad	2	9	1	0.3
Doctorado	3	13	1	0.3
Experiencia				
5 años o menos	1	4	15	5
6-10	15	65	88	30
11-15	7	30	42	14
16-20	0	0	31	11
21-25	0	0	44	15
26 o más	0	0	73	25

3.3. Descripción del Instrumento

Para medir la relación existente entre la satisfacción director escolar y el docente en cuanto a su puesto laboral, la investigadora preparó dos cuestionarios: CADI (Cuestionario Administrado al Director) y el cuestionario CADO (Cuestionario Administrado al Docente). Los cuestionarios CADI y el CADO consistieron de 47 ítems, de los cuales 33 utilizaron la escala Likert del 1 al 5 para la cuantificación de los resultados, donde 5 equivalía a No Aplica, 4 a Muy Satisfecho(a), 3 a Satisfecho(a), 2 a Insatisfecho(a), 1 a Muy Insatisfecho(a) y 14 utilizaron una escala del 1 al 7, donde 1 equivalía a Muy Insatisfecho(a), 2 a Bastante Insatisfecho(a), 3 a Algo Insatisfecho(a), 4 a Indeciso(a), 5 a Algo Satisfecho(a), 6 a Bastante Satisfecho(a), y 7 a Muy Satisfecho(a). Los cuestionarios utilizados fueron revisados y evaluados por cuatro expertos en el desarrollo y construcción de instrumentos de investigación, los cuales aportaron mejoras en el documento. Los contribuyentes del mejoramiento del documento fueron: el Doctor Andrés Santiago Mengual, docente de la Universidad de Alicante en España quien aportó unas mejoras muy valiosas; el Doctor Francisco Antonio Linares Lucerna, docente de Lengua Castellana y Literatura en el Instituto de Secundaria en España; el Doctor Juan Manuel Trujillo Torres, docente de la Universidad de Granada; y por último el Doctor José Luis Arboledas Nájera, docente de música en el Instituto de Ciudad Real. El mismo se validó utilizando siete docentes y cuatro directores. Una vez sometidos los datos a un análisis estadístico de los cuestionarios mediante el programa *Statistical Package for Social Science* o SPSS por sus siglas en inglés, éstos resultaron con un coeficiente de confiabilidad de 0.936 para el cuestionario del docente y 0.854 para el cuestionario del director. Esto significa que los cuestionarios resultaron ser altamente confiables.

3.4. Confiabilidad vs Fiabilidad

Procedimiento de la investigación

Para realizar esta investigación se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Construcción del instrumento para el estudio del problema de investigación.
2. Traducción del instrumento en inglés.
3. Construcción de carta introductora en inglés y en español para el estudio del problema de investigación.
4. Evaluación del instrumento por el Departamento de Educación Pública del condado de Orange en Orlando, Florida.
5. Consecución de la autorización para la administración de los cuestionarios en las escuelas del distrito escolar Orange (Orange County Public Schools), en la ciudad de Orlando, Florida.
6. Preparación de 8 cajas 16" x 12.5" x 12.5" selladas como buzones para que los docentes depositaran sus cuestionarios y fueran totalmente anónimos.
7. Entrega personal a cada escuela de la carta de autorización del Departamento de Educación, los sobres completados con la carta de presentación y el cuestionario sellado y traducido al inglés.
8. Ubicación de los cuestionarios en los buzones de los docentes de cada escuela y colocación del buzón que se preparó para los cuestionarios en una mesa adyacente a dichos buzones.
9. Asignación de codificación al cuestionario administrado a la muestra seleccionada, para poder luego someterlo al análisis estadístico.
10. Recopilación de los datos obtenidos a través del proceso previamente indicado.

11. Tabulación y computación de los datos estadísticos.
12. Organización, presentación de hallazgos y análisis estadístico.
13. Análisis y discusión de los resultados.
14. Presentación de conclusiones, implicaciones y recomendaciones con respecto a la investigación.

3.5. Análisis estadístico

El análisis de los datos en esta investigación fue realizado electrónicamente. Se utilizó el programa *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) para el análisis estadístico, donde tablas de distribución de frecuencias y tabulación cruzada de variables fueron utilizadas. Además, para el proceso analítico se aplicaron estadísticas descriptivas con el fin de describir y resumir los datos y estadísticas inferenciales para poder generalizar el fenómeno observado en la muestra.

El primer paso en la descripción estadística lo fue la elaboración de una distribución de frecuencias en la que se ordenaron las medidas o puntuaciones y se consignó el número de veces que se repitió cada una. Para simplificar el estudio de la distribución de frecuencias correspondiente a las diferentes series de medidas o grupos de puntuaciones se consideraron los siguientes valores de la tendencia central, esto es, los que indican a que punto de la escala utilizada aparecen centradas o agrupadas las puntuaciones siguientes:

Tabla 4. Preguntas de investigación

Preguntas de Investigación		Reactivo del	
		Instrumento	Análisis
1. ¿Cómo compara el <i>Género</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,46, 47	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
2. ¿Cómo compara la <i>Edad</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,46, 47	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>Anova</i>
3. ¿Cómo compara la <i>Preparación Académica</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,46, 47	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
4. ¿Cómo comparan los <i>Años de Experiencia</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,46, 47	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
5. ¿Cómo comparan los <i>Deberes</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
6. ¿Cómo compara la <i>Autoridad</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	12, 13, 14, 15	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
1. ¿Cómo comparan los <i>Recursos</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	16, 17, 18, 19, 20	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
2. ¿Cómo compara el <i>Desarrollo Profesional</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	21, 22, 23, 24, 25	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>
3. ¿Cómo compara el <i>Ambiente Institucional</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?	26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33	<i>Estadística descriptiva</i> <i>Frecuencias</i> <i>Moda</i> <i>Media</i>	<i>Mediana</i> <i>t-test</i>

Capítulo 4

Presentación y análisis de los resultados

Este estudio se desarrolló con el propósito de determinar si existe relación entre los constructos “Satisfacción Laboral del Docente”, “Satisfacción Laboral del Director Escolar” y la capacidad predictiva de ellos en los aspectos de: deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y el ambiente institucional de las escuelas secundarias del este de Orlando, Florida en los Estados Unidos de América. En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio organizados por preguntas de investigación y al final del capítulo se presenta el resumen de los resultados obtenidos a través de los cuestionarios CADI y CADO diseñados por la investigadora. Para la interpretación de datos se utilizó la siguiente escala de interpretación.

Tabla 5. Escala de interpretación

Escala	Interpretación
1.00 - 1.50	Muy insatisfecho(a)
1.51 - 2.50	Bastante Insatisfecho(a)
2.51 - 3.50	Algo Insatisfecho(a)
3.51 - 4.50	Indeciso(a)
4.51 - 5.50	Algo Satisfecho(a)
5.51 – 6.50	Bastante Satisfecho(a)
6.51 – 7.00	Muy Satisfecho(a)

4.1. Análisis de los resultados obtenidos

Pregunta 1. Género

¿Cómo compara el *Género* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los ítems de *Género* del director escolar y del docente se encontró que en seis de los catorce ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron los siguientes; volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, reconocimiento de su trabajo por parte de sus supervisores, disponibilidad de recursos de instrucción, forma en que se supervisa el trabajo, profesionalismo de parte de sus colegas, reconocimiento recibido por parte de sus supervisores y oportunidad de utilizar sus más sobresalientes destrezas. Los demás ítems no mostraron diferencia estadística significativa.

Los hallazgos revelan un promedio de 2.88 en el nivel de satisfacción del género femenino en los directores escolares las cuales muestran estar algo insatisfechas, mientras los docentes del género femenino muestran tener un promedio de 4.13 lo que demuestra estar indecisas. Los directores escolares del género masculino mostraron estar algo insatisfechos con un promedio de 3.29, mientras que los docentes del género masculino mostraron estar indecisos con un promedio de 4.41.

El género femenino muestra tener una menor satisfacción laboral que el género masculino. Esta diferencia se cuestiona ya que ambos géneros tienen el mismo volumen de trabajo, responsabilidades, acceso a recursos y nivel de reconocimiento. Es muy probable que el trasfondo cultural tradicional del rol de la mujer en el mundo del trabajo afecte a que se perciba un nivel mayor de inferioridad.

Pregunta 2. Edad

¿Cómo compara la *Edad* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los ítems de *Edad* del director escolar y el docente se encontró que en diez de los catorce ítems hubo diferencia estadística significativa ($p < .05$). En los ítems: forma en que se supervisa su trabajo, profesionalismo de parte de colegas, oportunidad de utilizar sus más sobresalientes

destrezas, y apoyo recibido por la superintendencia escolar, no hubo diferencia significativa.

Los hallazgos tienden a revelar que no hay diferencia significativa entre el director escolar y el docente con relación a las edades. El promedio fluctúa en 4.01 a 4.79 lo que no consta una diferencia significativa. Aparentemente hay una mayor satisfacción en los directores de menos de 40 años de edad. Es probable que al ser directores nuevos vienen con unas expectativas y/o motivaciones que los de mayor experiencia y edad no comparten.

Pregunta 3. Preparación Académica

¿Cómo compara la *Preparación Académica* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los ítems de *Preparación Académica* del director escolar y el docente se encontraron que en trece de los catorce reactivos se encontró diferencia estadística significativa ($p < .05$). Solo en el ítem (6), forma en que se supervisa su trabajo, no hubo diferencia significativa.

Los hallazgos revelan que no hay diferencia significativa entre la percepción de satisfacción laboral del director escolar y el docente. No obstante, cuando se analizan los datos individualmente se observa que existen dos factores higiénicos (reconocimiento y recursos), al igual que dos factores motivacionales (profesionalismo y apoyo), que muestran tener una diferencia estadística significativa.

Pregunta 4. Años de Experiencia

¿Cómo comparan los *Años de Experiencia* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En los ítems de *Años de Experiencia* del director escolar y el docente se encontró que en dos de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron los recursos financieros y los recursos para facilitar la enseñanza. Mientras que los demás ítems no

mostraron diferencia estadística significativa.

Pregunta 5. Deberes

Con respecto a los ítems de *Deberes*, pregunta número cinco ¿Cómo comparan los deberes del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?, podemos observar que hubo diferencia estadística significativa con los ítems de apoyo, comunicación, motivación, participación y con el sistema de trabajo por sí mismo.

Esto coincide con la teoría de motivación de Herzberg, señalado en los factores de higiene al igual que de motivación. Desde luego, también podemos afirmar que estos hallazgos coinciden con la teoría de la jerarquía de necesidades de Maslow, mediante las etapas o niveles de: autorrealización y satisfacción, estima y posición o estatus, necesidades sociales y de pertenencia, seguridad de todos los tipos, y por último, necesidades fisiológicas.

Este hallazgo también coincide con los conceptos básicos del modelo de expectativas de Vroom. Señalados en los niveles de los resultados de primer orden y en los resultados de segundo orden.

Pregunta 6. Autoridad

En los ítems de *Autoridad*, pregunta número seis ¿Cómo compara la Autoridad del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción Laboral?, se observa que en uno de los cuatro ítems hubo una diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Este fue en el ítem de comunicación (claridad de misión y objetivos). Los demás ítems no mostraron diferencia estadística significativa.

Estos hallazgos coinciden con lo expuesto en la teoría de motivación de Herzberg señalado en los factores de higiene y factores de supervisión. Desde luego, también coincide con la “teoría de la jerarquía de necesidades según Maslow” cuando habla de los niveles de necesidades sociales

y de pertenencia. Por último, podemos señalar que también coincide con la teoría de conceptos básicos del modelo de expectativas de Vroom, cuando señala los niveles de resultados de primer orden.

Pregunta 7. Recursos

En la muestra total referida a la pregunta siete ¿Cómo comparan los *Recursos del director* escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?, se encontró que en dos de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron los de recursos financieros y los recursos para facilitar la enseñanza.

Esto tiende a indicar que esa diferencia se debe a la falta de comunicación sobre el presupuesto y el uso de los fondos, lo que implica que no hay consenso efectivo entre el uso y manejo de los recursos. Ésto concuerda con las entrevistas hechas a los docentes, donde todos expresaron tener una preocupación por la falta de comunicación.

Estos hallazgos coinciden con la teoría de Herzberg sobre los factores de higiene (condiciones de trabajo) y con la teoría de la jerarquía de necesidades según Maslow durante la etapa de autorrealización y satisfacción. También coincide con los conceptos básicos de expectativas de Vroom durante el nivel de resultados de primer orden.

Pregunta 8. Desarrollo profesional

En la muestra de la pregunta ocho ¿Cómo compara el *Desarrollo Profesional* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? se encontró que en tres de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron de reconocimiento como buen director o docente, reconocimiento por logros obtenidos y oportunidad de desarrollo profesional.

Es muy posible que esta diferencia se deba a la falta de reconocimiento y la disponibilidad

de recursos para proveer la oportunidad de desarrollo profesional. En consecuencia, se observa de nuevo la posible falta de comunicación. De la misma forma, si no se facilita una mayor oportunidad de desarrollo profesional a los docentes, se limitará la motivación de superación profesional, coincidiendo con la teoría de motivación de Herzberg. Además, concuerda con la teoría de la jerarquía de necesidades según Maslow con los niveles de; autorrealización y satisfacción; y estima, posición o estatus. Por otra parte, podemos observar que estos hallazgos también coinciden con la teoría de conceptos básicos del modelo de expectativas de Vroom, durante los resultados de segundo orden.

Pregunta 9. Ambiente institucional

En relación a la pregunta nueve, ¿Cómo compara el *Ambiente Institucional* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?, en dos de las ocho ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems son relacionados con la colaboración entre directores y docentes.

En esta premisa podemos inferir que no hay colaboración, que implica que encontramos de nuevo la falta de comunicación, lo cual afecta los hallazgos del ambiente de instrucción. Cuando hay falta de colaboración se ve afectada la participación de los docentes en las diversas actividades académicas y sociales causando que no haya un mejoramiento del ambiente de instrucción.

Se puede inferir que los exámenes estatales donde se le da una calificación al distrito escolar y a las escuelas están influyendo en la falta de colaboración entre directores y docentes, pues todos pretenden que su escuela tenga la calificación más alta y por consiguiente no quieren compartir las novedades y/o programas que tienen establecidos en su escuela, o sea, comparten lo mínimo. De igual manera, los docentes son comparados según el nivel de aprovechamiento de sus

estudiantes en las pruebas del estado. Esto ha afectado a que el docente quiera compartir actividades para enriquecer el currículo o destreza. Se ve grandemente la falta de colaboración entre colegas. No se observa el compartir de materiales e ideas entre colegas; cada cual quiere que sus estudiantes logren obtener el nivel más alto posible.

De acuerdo a los resultados obtenidos en la muestra total, podemos señalar que estos resultados coinciden con la teoría de la motivación de Herzberg mediante los factores de higiene (condiciones de trabajo). Desde luego, este hallazgo también coincide con la teoría de la jerarquía de necesidades según Maslow cuando habla de las necesidades sociales y pertenencia. Además, podemos observar que estos hallazgos también coinciden con la teoría de conceptos básicos del modelo de expectativas de Vroom durante los resultados de segundo orden.

4.2. Entrevistas

Una serie de preguntas fueron realizadas a varios directores y docentes de escuela primaria y secundaria para evaluar los niveles de satisfacción del director escolar y personal docente. A continuación una reseña de las entrevistas.

4.2.1. Entrevistas a directores escolares

Primera pregunta: ¿Qué considera usted sea la mayor influencia de la insatisfacción del docente y/o director escolar?

G. Fernández (comunicación personal, 27 de mayo del 2014) directora de la escuela secundaria Discovery Middle School en el condado de Orange en el este de Orlando, Florida, nos dice: “En estos momentos pienso que lo que está impactando la insatisfacción del docente es la falta de aumento salarial y la exorbitante cantidades de deberes y responsabilidades. Los docentes llevan los últimos cinco años sin aumento salarial y laboran arduamente para poder cumplir con su labor docente. Mi pregunta es, ¿cómo vamos a ser capaces de atraer docentes nuevos cuando

ellos ven que no hay un atractivo salarial y el volumen de trabajo es excesivo? El docente puede trabajar en cualquier empresa privada obteniendo un mejor sueldo y menor carga laboral, lo que causa en mí una gran preocupación como directora escolar”.

G. McGarvey (comunicación personal, 28 de mayo del 2014) directora de escuela secundaria nos dice: “Yo pienso que los docentes no son reconocidos por su labor, y a la vez, se espera que sigan produciendo y las responsabilidades son aún más. Mi mayor preocupación es que los docentes sientan que su trabajo no es reconocido. Pienso que el distrito debe dar más reconocimientos a sus escuelas y de igual manera a los directores”.

L. Maxwell (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) directora escolar nos dice: “Para mí lo que más insatisfacción está causando en el docente es la cantidad de deberes que se les exigen y el salario recibido por dichos deberes. Me parece que este salario debe ir acorde con el costo de vida, pero al contrario, el costo de vida sigue aumentando tras los años y el salario de un docente permanece estático. Además, la cantidad de deberes está causando un agotamiento físico y emocional entre ellos”.

Segunda pregunta: ¿Cuáles son sus expectativas referentes a este trabajo de investigación?

R. Rivera (comunicación personal, 29 de mayo del 2014) director de escuela secundaria nos dice: “Me gustaría saber qué sucesos logran una satisfacción mayor hacia los docentes y a la vez deseo saber que les provoca una insatisfacción mayor; sea éste con su trabajo, con la administración o con el distrito. En mi opinión, esto es muy importante para poder mejorar la organización. Como todos sabemos, al fin y al cabo los que son impactados son los estudiantes. De igual manera, entendemos que los docentes que están contentos desde luego producen una mejor labor”.

Tercera pregunta: ¿Cómo administrador y/o docente que cambios le gustaría que ocurrieran en el distrito?

G. Fernández (comunicación personal, 29 de mayo del 2014) nos dice: “Me gustaría ver que las escuelas que están trabajando muy bien, incluyendo la nuestra, sea reconocida por el distrito. Nuestra escuela siempre ha obtenido una calificación de A y somos la escuela número 1 en el distrito, sin embargo, no se nos reconoce. Siempre se le da el reconocimiento a esas escuelas que tenían calificaciones bajas y mejoraron. En cambio, no se le da reconocimiento a esas escuelas que han trabajado arduamente para permanecer con una calificación de A. Me gustaría que nuestros docentes vean que ellos son también reconocidos. Por eso pienso que el distrito debe reconocer a todas las escuelas por igual”.

G. McGarvey (comunicación personal, 28 de mayo del 2014) directora de escuela secundaria nos dice: “Para mí, un factor que considero importante y que el distrito debe considerar es el aumento salarial. Considero de suma importancia que los docentes deben ser remunerados apropiadamente según sus deberes y responsabilidades. De esta forma, pudiéramos aumentar la retención de buenos docentes en nuestras escuelas públicas”.

4.2.2. Entrevista a un grupo de docentes:

Primera pregunta: ¿Qué parte de la encuesta piensa usted sea de más importancia?

C. Talavera (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) nos señala lo siguiente: “A mí me gustó la parte de *autoridad* porque la comunicación es extremadamente importante. Si no existe una comunicación abierta entre los docentes y la administración, pues entonces existe un problema mayor, el cual afectará no solo a los docentes, sino también a los estudiantes y a la comunidad. Actualmente, la falta de comunicación entre el personal docente y la administración afecta grandemente la moral escolar”.

A. Hill (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) nos indica: “Yo pienso que la parte de *recursos* es muy importante. Es imprescindible que el director sepa que recursos necesitamos para lograr un nivel de aprendizaje superior. Es muy difícil y casi imposible desarrollar unas clases cuando apenas se tienen los recursos necesarios.”

L. Patiño (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) nos dice: “Me ha llamado la atención la parte de *ambiente institucional*. Para mí es primordial que tengamos un ambiente tranquilo, de armonía, que haya colaboración entre docentes y desde luego de la dirección escolar, donde exista un ambiente profesional”.

N. Brener (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) opinó lo siguiente: “Yo considero que el *desarrollo profesional* es lo más importante, al fin y al cabo somos profesionales. La única manera de tener éxito en nuestra profesión es desarrollando y creciendo profesionalmente como docentes. Mientras más oportunidades nos den para tomar cursos o investigar otras áreas, más nos enriqueceremos, más creceremos y más podremos ofrecer a nuestros alumnos y por consecuencia más van a crecer ellos”.

Segunda pregunta: ¿Qué cambios le gustaría ver en su escuela que aporten a una mayor satisfacción laboral?

L. Patiño (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) nos dice: “Para mí lo más importante sería que la administración manifieste o proporcione un *ambiente agradable* en nuestra escuela. Me parece que cuando uno no se siente a gusto, por ejemplo, cuando la administración va por un lado y los docentes van por otro pienso que no se logra el éxito que toda escuela requiere. Para mí es primordial tener un ambiente agradable. Si no hay colaboración entre el director escolar y los docentes ¿cómo podemos esperar que el rendimiento de los estudiantes sea lo máximo”?

Esto nos indica N. Brener (comunicación personal, 30 de mayo del 2014): “En mi caso hay

dos cosas muy importantes, en primer lugar el aumento de sueldo, porque cuando uno gana más dinero uno no tiene que tener un segundo trabajo y le puede dedicar más tiempo al área de enseñanza de uno, como por ejemplo, mejorar las clases, buscar más información, etcétera. Si uno tiene dos trabajos el tiempo es limitado. El aspecto salarial es sumamente una influencia directa al rendimiento laboral. Obviamente, el segundo punto es que se nos reconozca nuestro trabajo, que se nos dé el respeto, respaldo y el apoyo que cada docente así se merece”.

A. Hill (comunicación personal, 30 de mayo del 2014) nos indica: “Yo pienso que el sinnúmero de deberes que el docente realiza está causando un alto nivel de tensión, ya que el número de horas que tienen que dedicar a su labor es extremadamente alto. Es importantísimo que el distrito de alguna manera u otra minimice las exigencias que este requiere. Resulta casi imposible ejercer una labor de excelencia cuando existe un desgaste físico y emocional”.

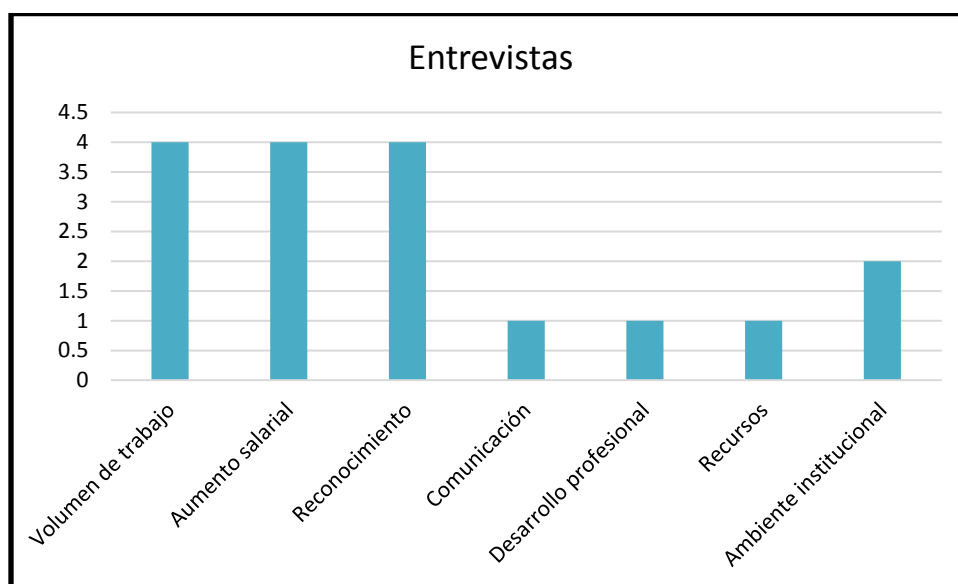
Tercera pregunta: ¿Cómo crees que este trabajo de investigación puede afectar positivamente el ambiente laboral?

Brener y colegas están de acuerdo de que este trabajo puede enmarcar cuales son los puntos de mayor importancia y las prioridades de cada persona. Por ejemplo, es importante que haya más reconocimiento hacia el docente, llevar los hallazgos de este estudio a los directores escolares e inclusive al distrito escolar para ver de qué forma esto puede ser mejorado, porque muchas veces cuando los directores y supervisores escolares se encuentran en sus oficinas pierden el contacto con la realidad del día a día escolar.

Después de analizar las entrevistas de los directores escolares y los docentes, podemos llegar a la conclusión que tanto los directores como los docentes están de acuerdo en que hay un problema grande en cuanto al aumento salarial, volumen de trabajo y el reconocimiento al

personal. Es interesante ver que de igual manera los directores escolares y los docentes piensan que ellos no son reconocidos y que la cantidad de trabajo resulta ser inhumana. Por otra parte, si los docentes no obtienen aumento salarial esto quiere decir que los directores tampoco recibirán dicho aumento, por el cual hay un interés mutuo de un aumento salarial.

Figura 15. Entrevistas a directores escolares y a docentes



4.3. Análisis de preguntas de investigación

Primera pregunta de investigación:

La primera pregunta de la investigación fue: ¿Cómo compara el *Género* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

Análisis estadístico del director:

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según

el género del director escolar, se observa que los ítems 5, 6 y 11 obtuvieron los promedios más bajos (Véase Figura 16 y/o Tabla 6). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción de los directores con la disponibilidad de recursos instruccionales, forma en que supervisa su trabajo y el reconocimiento recibido por el distrito escolar. Por otra parte, los ítems 2, 4, 8, 10 y 12 obtuvieron los promedios más altos, por encima de 4.80. En estos ítems no hubo diferencia significativa entre los promedios por cada género. Lo que muestra, que tanto el género femenino como el masculino muestran sentirse satisfechos en cuanto a la autonomía para planificar su trabajo (ítem 2), reconocimiento de su labor por parte de sus superiores (ítem 4), profesionalismo de parte de los docentes (ítem 8), forma en que sus superiores apoyan su labor (ítem 10) y oportunidad de utilizar sus destrezas (ítem 12). No obstante, hubo una diferencia significativa en cuanto a las relaciones entre docentes y administradores (ítem 7) donde el género masculino mostró sentirse más satisfecho en comparación con el género femenino (Véase Figuras 11-13 y Tablas I, II y III).

Figura 16. Análisis comparativo entre los ítems y el género de los directores escolares

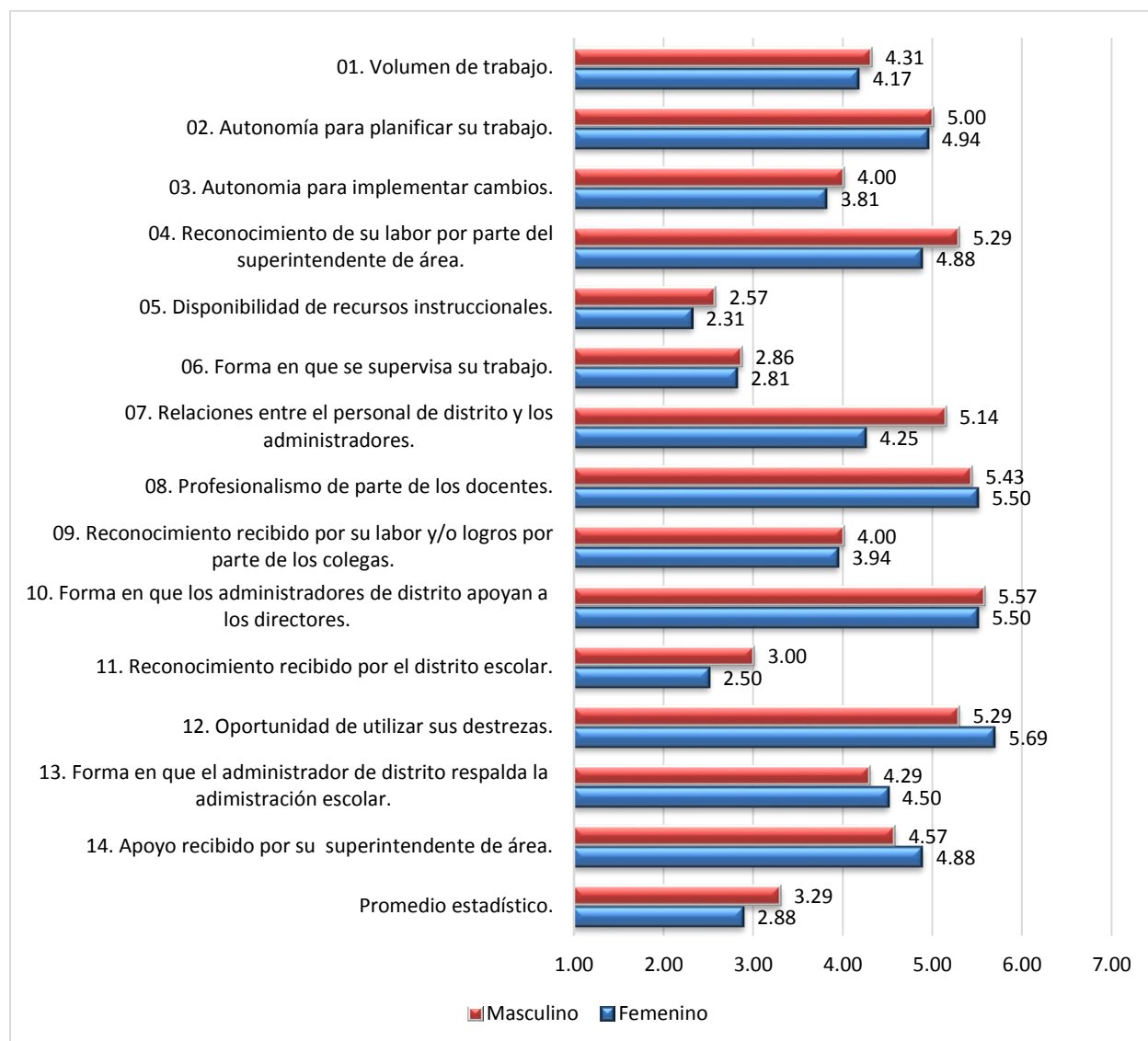


Tabla 6. Comparación entre los ítems y el género de los directores escolares

ÍTEMS	DIRECTOR			FEMENINO			MASCULINO		
	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT
1. Volumen de trabajo	4.17	2.36	IN	4.31	2.43	IN			
2. Autonomía para planificar su trabajo	4.94	1.78	AS	5.00	2.37	AS			
3. Autonomía para implementar cambios	3.81	1.79	IN	4.00	2.06	IN			
4.* Reconocimiento de su labor por parte de sus superiores	4.88	1.40	AS	5.29	1.25	AS			
5.* Disponibilidad de recursos instruccionales	2.31	0.82	BI	2.57	1.15	AI			
6. Forma en que se supervisa su trabajo	2.81	1.71	AI	2.86	1.40	AI			
7. Relaciones entre docentes y administradores	4.25	1.48	IN	5.14	1.63	AS			
8.* Profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores	5.50	1.63	AS	5.43	1.81	AS			
9. Reconocimiento recibido por parte de los colegas	3.94	1.77	IN	4.00	1.57	IN			
10.*Apoyo recibido por parte de sus superiores	5.50	1.87	AS	5.57	1.95	BS			
11. Reconocimiento recibido por el distrito escolar.	2.50	1.45	BI	3.00	2.15	AI			
12.* Oportunidad de utilizar sus destrezas	5.69	2.03	BS	5.29	1.70	AS			
13. Endoso por parte de la administración	4.50	1.52	IN	4.29	1.41	IN			
14. Apoyo recibido por el distrito escolar	4.88	1.73	AS	4.57	2.08	AS			
Promedio(Sat)	2.88	0.44	AI	3.29	0.39	AI			

Género del director escolar: muestra correlaciones significativas con los ítems 2, 4, 8, 10 y 12

Nota: *= p<.05, **=p<.01; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a),

IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar;

INT = Interpretación; \bar{X} = Promedio.

Análisis estadístico del docente:

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según el género del docente, se observa que los ítems 1 y 11 obtuvieron los promedios más bajos (Véase Figura 17 y Tabla 7). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de los docentes en cuanto al volumen de trabajo y el reconocimiento recibido por el distrito escolar. Por otro lado, en los ítems 6, 9 y 14 tanto el género femenino como el masculino obtuvieron promedios mayores de 4.50. Estos ítems reflejan una mayor satisfacción por parte de los docentes en cuanto a la manera en que supervisa su trabajo, el reconocimiento recibido por su labor y el apoyo recibido por el distrito escolar.

Los ítems relacionados con la autonomía para planificar su trabajo (ítem 2), la autonomía para implementar cambios (ítem 3), reconocimiento de su labor por parte de sus superiores (ítem 4), las relaciones entre los docentes y administradores (ítem 7), profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores (ítem 8), y oportunidad de utilizar sus destrezas (ítem 12), se clasifican como ítems donde se observa cierto grado de indecisión por parte de los docentes. Por otra parte, se encontró diferencia estadística significativa entre el género de los docentes en los ítems 5, 10 y 13. Estos ítems se relacionan con la disponibilidad de recursos instruccionales, apoyo recibido por parte de sus superiores y el endoso por parte de la administración.

Figura 17. Análisis comparativo entre los ítems y el género de los docentes

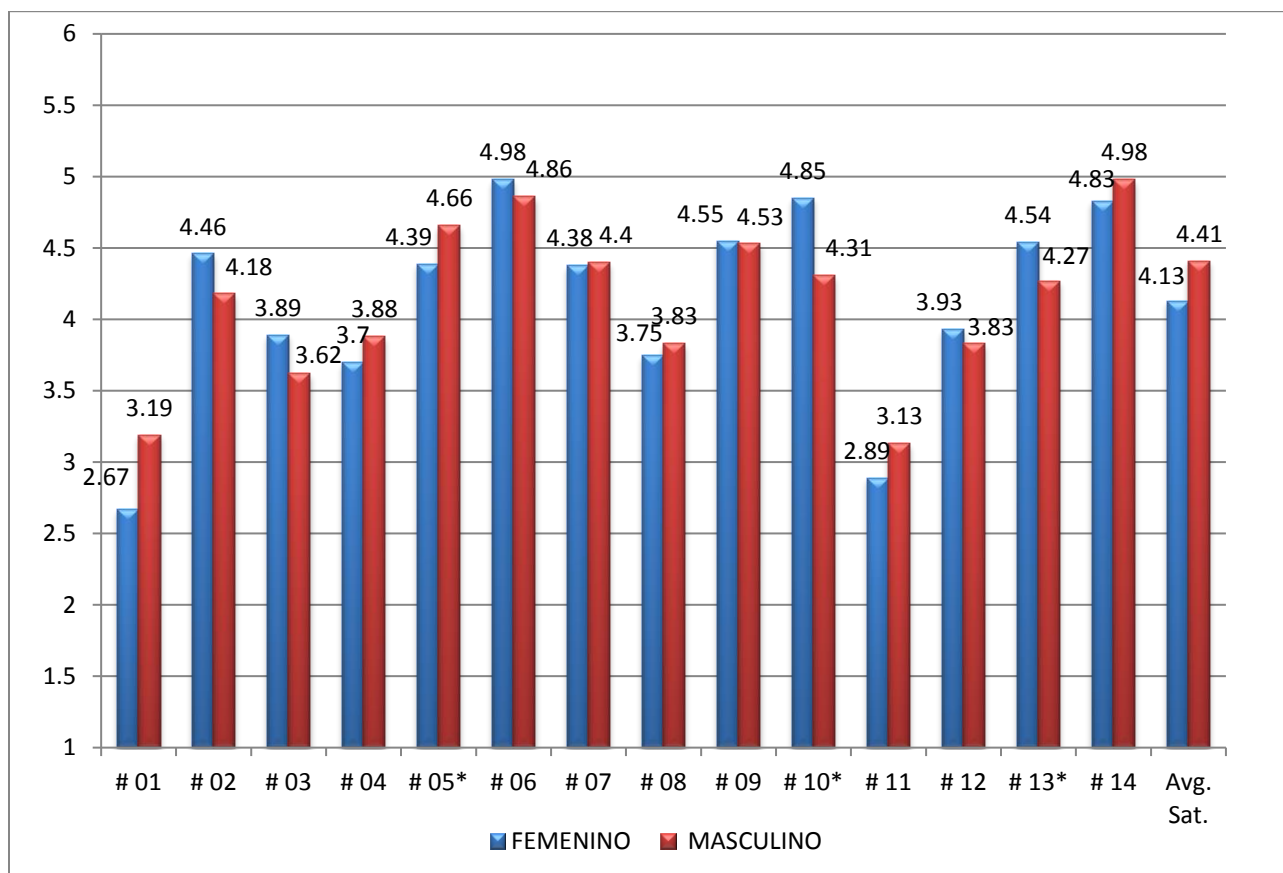


Tabla 7. Comparación entre los ítems y el género de los docentes

DOCENTE	FEMENINO			MASCULINO		
	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT
1. Volumen de trabajo	2.67	2.03	AI	3.19	1.96	AI
2. Autonomía para planificar su trabajo	4.46	1.95	IN	4.18	2.25	IN
3. Autonomía para implementar cambios	3.89	1.74	IN	3.62	1.82	IN
4. Reconocimiento de su labor por parte de sus superiores	3.70	1.89	IN	3.88	2.09	IN
5. Disponibilidad de recursos instruccionales	4.39	2.06	IN	4.66	1.94	AS
6. *Forma en que se supervisa su labor	4.98	1.81	AS	4.86	1.82	AS
7. Relación entre docentes y administradores	4.38	2.28	IN	4.40	2.22	IN
8. Profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores	3.75	2.81	IN	3.83	2.24	IN
9. * Reconocimiento recibido por parte de los colegas	4.55	2.10	AS	4.53	2.22	AS
10. Apoyo recibido por parte de sus superiores	4.85	2.05	AS	4.31	1.95	IN
11. Reconocimiento recibido por el distrito escolar	2.89	2.14	AI	3.13	2.22	AI
12. Oportunidad de utilizar sus destrezas	3.93	2.05	IN	3.83	2.18	IN
13. Endoso por parte de la administración	4.54	1.81	AS	4.27	1.80	IN
14. *Apoyo recibido por el distrito escolar	4.83	2.03	AS	4.98	1.99	AS
Promedio (Sat)	4.13	0.65	IN	4.41	0.70	IN

Género del docente: muestra correlaciones significativas con los ítems 5,10 y13.

Nota: *= p<.05, **=p<.01; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a),

IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar;

INT = Interpretación; \bar{X} = Promedio.

Análisis comparativo entre los ítems y el género de los directores escolares y los docentes

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según el género de los directores escolares y los docentes, se observa que los ítems 1 y 11 obtuvieron los promedios más bajos por debajo de 3.00 (Véase Figura 18 y/o Tabla 8). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por ambas partes, tanto directores como docentes con el volumen de trabajo y reconocimiento recibido por el distrito escolar. En los ítems 4, 5, 8 y 10 se observó una discrepancia bien marcada entre los directores y los docentes en los componentes: reconocimiento de su labor por parte de sus superiores, disponibilidad de recursos instruccionales, profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores y apoyo recibido por parte de sus superiores. Sin embargo, los ítems 1, 9 y 14 no mostraron diferencia significativa entre los géneros del director escolar y el docente en cuanto al volumen de trabajo, reconocimiento recibido por parte de los colegas y el apoyo recibido por el distrito escolar.

Figura 18. Análisis comparativo entre los ítems y el género de los directores escolares y los docentes

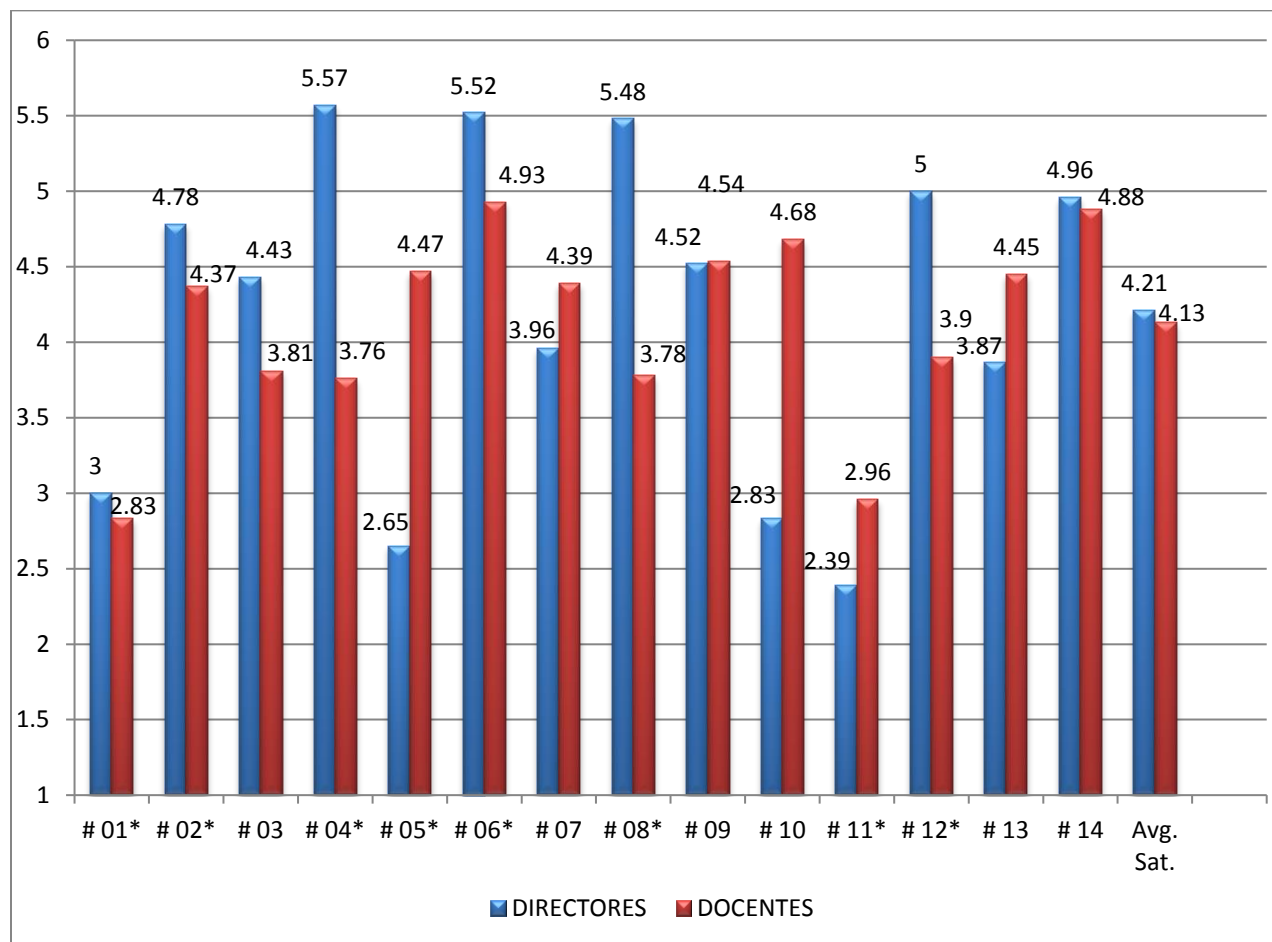


Tabla 8. Comparación entre los ítems, los directores escolares y los docentes con relación al género

DIRECTOR Y DOCENTE ÍTEMS	DIRECTORES			DOCENTES		
	$\bar{\chi}$	D.S.	INT	$\bar{\chi}$	D.S.	INT
1. Volumen de trabajo	3.00	2.34	AS	2.83	2.02	AI
2. Autonomía para planificar su trabajo	4.78	1.93	AS	4.37	2.05	IN
3. Autonomía para implementar cambios	4.43	1.83	IN	3.81	1.77	IN
4. Reconocimiento de su labor por parte de sus superiores	5.57	1.34	BS	3.76	1.95	IN
5. Disponibilidad de recursos instruccionales	2.65	0.93	AI	4.47	2.02	IN
6. Forma en que se supervisa su trabajo	5.52	1.59	BS	4.93	1.81	AS
7. Relaciones entre directores y administradores	3.96	1.49	IN	4.39	2.26	IN
8. Profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores	5.48	1.65	AS	3.78	2.20	IN
9. *Reconocimiento recibido por parte de los colegas	4.52	1.73	AS	4.54	2.13	AS
10. Apoyo recibido por parte de sus superiores	2.83	1.85	AI	4.68	2.03	AS
11. Reconocimiento recibido por el distrito escolar	2.39	1.64	BS	2.96	2.16	AI
12. Oportunidad de utilizar sus destrezas	5.00	1.90	AS	3.90	2.08	IN
13. Endoso por parte de la administración	3.87	1.46	IN	4.45	1.81	IN
14. Apoyo recibido por el distrito escolar	4.96	1.80	AS	4.88	2.01	AS
Promedio (Ítems)	4.21	0.42	IN	4.13	0.66	IN

Comparación del género del director escolar y el docente: muestra correlaciones

significativas con los ítems 4, 5, 8, 10, 11 y 12.

Nota: *= $p < .05$; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a), IN=Indeciso(a),

AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar; INT =

Interpretación; $\bar{\chi}$ = Promedio.

Segunda pregunta

La segunda pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara la *Edad* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la edad del director escolar, se observa que en el ítem 5 se obtuvo el promedio más bajo por debajo de 3.00 (Véase Figura 19 y/o Tabla 9). Este ítem (5) refleja cierto grado de insatisfacción de los directores en cuanto a la disponibilidad de recursos instruccionales. De igual manera se observa que los directores de 36 a 40 años de edad (los más jóvenes) mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción que todos los demás en los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 12, 13 y 14 siendo estos los componentes de: volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, disponibilidad de recursos instruccionales, forma en que se supervisa su labor, oportunidad de utilizar sus destrezas, endoso por parte del administrador y el apoyo recibido por el distrito escolar.

En cambio, se observó que los directores de más de 50 años de edad mostraron tener el promedio más bajo, reflejando menos satisfacción laboral en los ítems 1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13 y 14 en los componentes: volumen de trabajo, autonomía para planificar su trabajo, autonomía para implementar cambios, disponibilidad de recursos instruccionales, forma en que se supervisa su labor, relaciones entre docentes y administradores, apoyo recibido por parte de sus superiores, reconocimiento recibido por el distrito escolar y oportunidad de utilizar sus destrezas (Véase Figura 19 y/o Tabla 9).

Figura 19. Análisis comparativo entre los ítems y los directores escolares con relación a sus edades

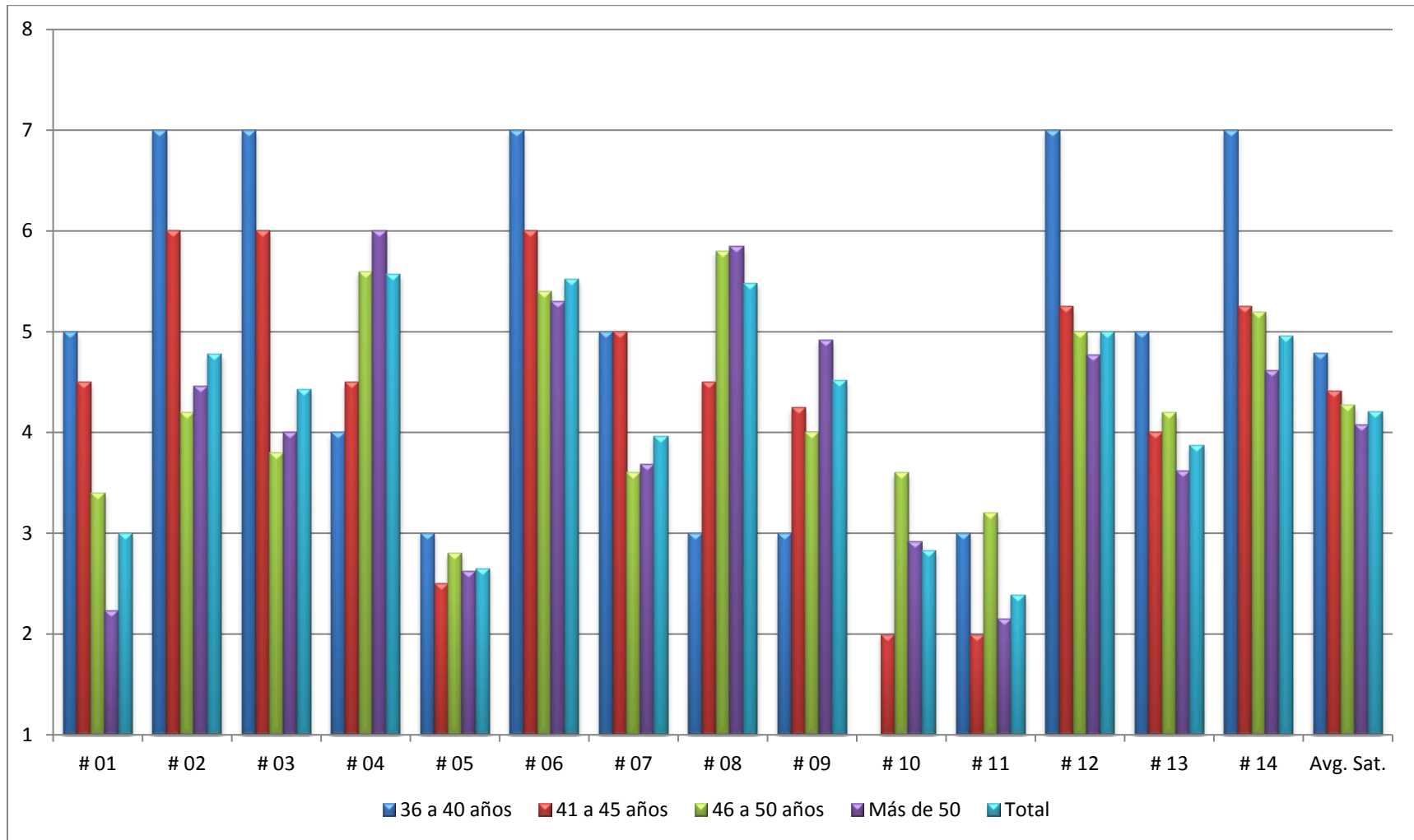


Tabla 9. Comparación entre los ítems y los directores escolares con relación a sus edades

DIRECTORES	36 a 40 años			41 a 45 años			46 a 50 años			Más de 50			Total		
ÍTEMS	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT
1. Volumen de trabajo	5.00	-	AS	4.50	2.52	IN	3.40	2.60	AI	2.23	2.09	BS	3.00	2.34	AI
2. Autonomía para planificar su trabajo	7.00	-	MS	6.00	1.41	BS	4.20	1.92	IN	4.46	1.98	IN	4.78	1.93	AS
3. Autonomía para implementar cambios	7.00	-	MS	6.00	1.15	BS	3.80	1.92	IN	4.00	1.68	IN	4.43	1.83	IN
4. Reconocimiento de su labor por parte de sus superiores	4.00	-	IN	4.50	1.00	IN	5.60	1.52	BS	6.00	1.22	BS	5.57	1.34	AS
5. Disponibilidad de recursos instruccionales	3.00	-	AI	2.50	0.58	BI	2.80	1.30	AI	2.62	0.96	AI	2.65	0.93	AI
6. Forma en que se supervisa su labor	7.00	-	MS	6.00	1.41	BS	5.48	1.65	AS	5.25	2.36	AS	5.57	1.34	AS
7. Relaciones entre docentes y administradores	5.00	-	AS	5.00	1.63	AS	3.60	1.67	IN	3.69	1.38	IN	3.96	1.49	IN
8. Profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores	3.00	-	AI	4.50	1.73	IN	5.80	1.79	BS	5.85	1.46	BS	5.48	1.65	AS
9. Reconocimiento recibido por parte de los colegas	3.00	-	AI	4.25	1.89	IN	4.00	2.00	IN	4.92	1.66	AS	4.52	1.73	AS
10. Apoyo recibido por parte de sus superiores	1.00	-	MI	2.00	1.15	BI	3.60	2.51	IN	2.92	1.75	AI	2.83	1.85	AI
11. Reconocimiento recibido por el distrito escolar	3.00	-	AI	2.00	1.15	BI	3.04	2.06	AI	2.23	2.04	BI	2.31	1.45	BI
12. Oportunidad de utilizar sus destrezas	7.00	-	MS	5.25	2.36	AS	5.00	1.58	AS	4.77	2.00	AS	5.00	1.91	AS
13. Endoso por parte de la administración	5.00	-	AS	4.00	1.41	IN	4.20	1.92	IN	3.62	1.39	IN	3.87	1.46	IN
14. Apoyo recibido por el distrito escolar	7.00	-	MS	5.25	2.06	AS	5.20	2.05	AS	4.62	1.71	AS	4.96	1.80	AS
Promedio (Sat)	4.79	-	AS	4.41	0.43	IN	4.27	0.38	IN	4.08	0.41	IN	4.21	0.42	IN

Nota: *= $p < .05$; AI=Algo insatisfecho, BI=Bastante insatisfecho, IN=Indeciso(a), AS=Algo satisfecho, MS=Muy satisfecho

Comparación entre los ítems y los docentes con relación a sus edades

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la edad de los docentes, se observa que en el ítem (1) se obtuvo el promedio más bajo en todos los grupos, por debajo de 3.20 (Véase Figura 20 y/o Tabla 10). Este ítem (1) refleja cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes en cuanto al volumen de trabajo. De igual manera, se observa que los docentes de más de 50 años de edad mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción que todos los demás en el ítem (6) siendo éste el componente de supervisión de su trabajo.

No obstante, se observó que los grupos de menor a mayor satisfacción laboral son los siguientes; grupo de docentes de 46 a 50 años de edad con 4.01 de promedio, le sigue el grupo de más de 50 años con un promedio de 4.05, luego el grupo de 30 o menos con un promedio de 4.08, el grupo de 31 a 35 años de edad con un promedio de 4.16, mostrando un nivel un poco más alto de satisfacción laboral es el grupo de 41 a 45 años de edad con un promedio de 4.23, y por último, mostrando mayor satisfacción laboral está el grupo de docentes de 36 a 40 años de edad con un promedio de 4.31.

Figura 20. Análisis comparativo entre los ítems y los docentes con relación a sus edades

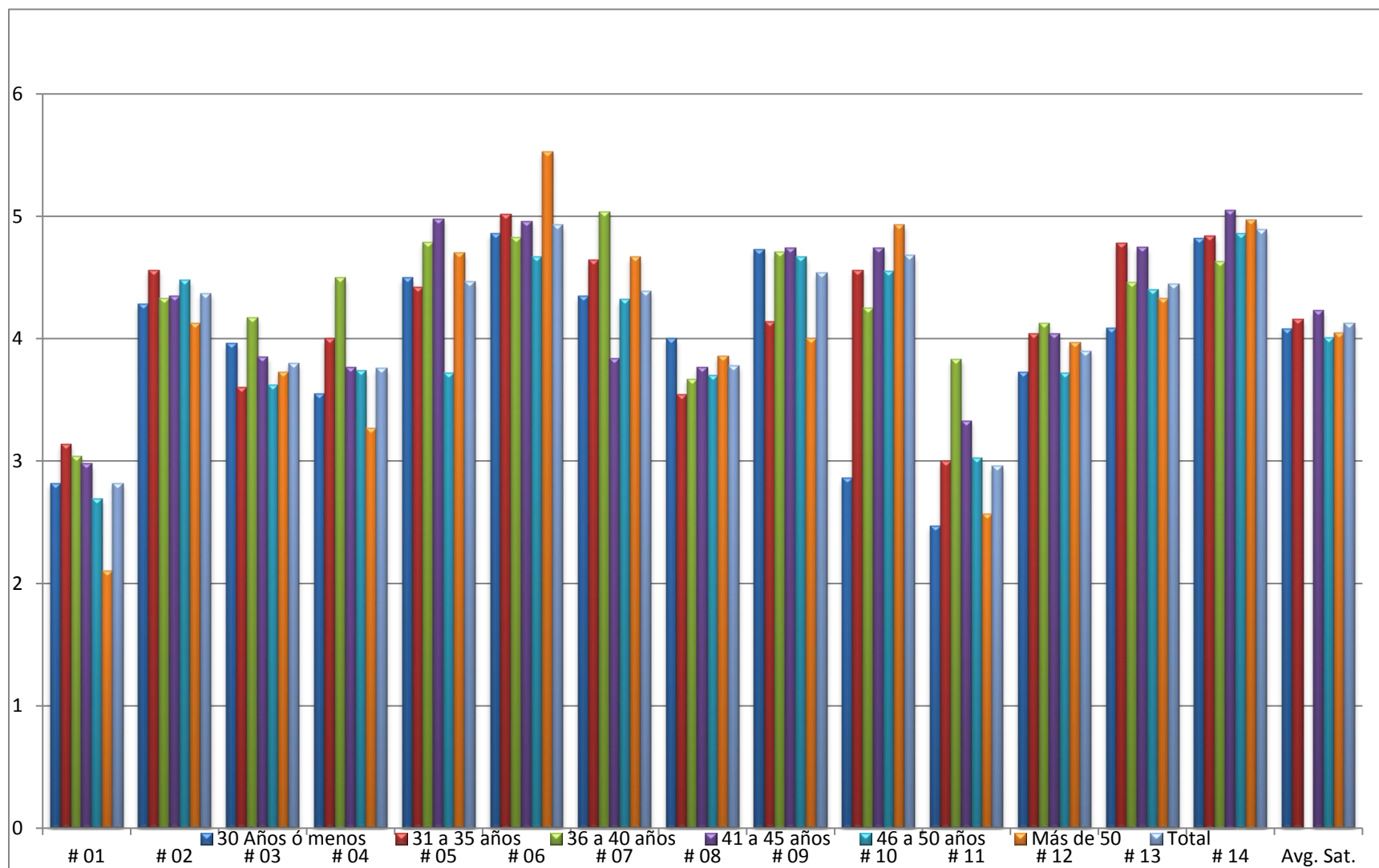


Tabla 10. Comparación entre los ítems y los docentes con relación a sus edades

DOCENTE	30 Años o menos			31 a 35 años			36 a 40 años			41 a 45 años			46 a 50 años			Más de 50			Total		
	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT	$\bar{\chi}$	D.S	INT
1.	2.82	1.83	AI	3.14	2.24	AI	3.04	2.39	BS	2.98	2.18	AI	2.69	1.93	AI	2.10	1.49	BI	2.82	2.02	AI
2.	4.28	2.03	IN	4.56	2.08	AS	4.33	2.14	IN	4.35	1.93	AI	4.48	2.15	IN	4.13	2.10	IN	4.37	2.05	IN
3.	3.96	1.74	IN	3.60	1.82	IN	4.17	1.97	IN	3.85	1.82	AI	3.62	1.82	IN	3.73	1.41	IN	3.80	1.77	IN
4.	3.55	1.80	IN	4.00	1.82	IN	4.50	2.15	IN	3.77	2.19	AI	3.74	1.97	IN	3.27	1.80	AI	3.76	1.95	IN
5.	4.50	2.16	IN	4.42	2.09	IN	4.79	2.08	AS	4.98	1.79	AS	3.72	1.92	IN	4.70	1.86	AS	4.47	2.02	IN
6.	4.86	1.89	AS	5.02	1.65	AS	4.83	2.18	AS	4.96	1.89	AS	4.67	1.77	AS	5.53	1.43	BS	4.93	1.81	AS
7.	4.35	2.32	IN	4.64	2.21	AS	5.04	2.01	AS	3.84	2.35	AI	4.32	2.32	IN	4.67	1.99	AS	4.39	2.26	IN
8.	4.00	2.17	IN	3.54	2.28	IN	3.67	2.04	IN	3.77	2.28	AI	3.70	2.22	IN	3.86	2.18	IN	3.78	2.20	IN
9.	4.73	1.95	AS	4.14	2.07	IN	4.71	2.01	AS	4.74	2.37	AS	4.67	2.19	AS	4.00	2.17	IN	4.54	2.13	AS
10.	2.86	1.90	AI	4.56	2.07	AS	4.25	2.27	IN	4.74	2.04	AS	4.55	2.19	AS	4.93	2.02	AS	4.68	2.03	AS
11.	2.47	1.95	AI	3.00	2.05	IN	3.83	2.41	IN	3.33	2.36	AI	3.03	2.16	AI	2.57	2.08	AI	2.96	2.16	AI
12.	3.73	2.17	IN	4.04	2.11	IN	4.13	1.92	IN	4.04	2.10	AI	3.72	2.10	IN	3.97	2.03	IN	3.90	2.08	IN
13.	4.09	1.95	IN	4.78	1.88	AS	4.46	1.97	IN	4.75	1.79	AS	4.40	1.90	IN	4.33	1.15	IN	4.45	1.81	IN
14.	4.82	2.19	AS	4.84	2.02	AS	4.63	2.02	AS	5.05	1.85	AS	4.86	2.04	AS	4.97	1.96	AS	4.89	2.01	AS
Prom. (Sat)	4.08	0.61	IN	4.16	0.63	IN	4.31	0.78	IN	4.23	0.74	AI	4.01	0.69	IN	4.05	0.53	IN	4.13	0.66	IN

Nota: * = $p < .05$, ** = $p < .01$; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a), IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar; INT = Interpretación; $\bar{\chi}$ = Promedio. Véase Tabla 9 para la descripción de los ítems

Comparación de resultados por participantes y las edades

En los reactivos de *Edad* del director escolar y el docente se encontraron que en diez de los catorce ítems hubo diferencia estadística significativa ($p < .05$). Sólo en los ítems (1) volumen de trabajo, (7) relación entre docentes y administradores, (9) reconocimiento recibido por parte de los supervisores, (14) apoyo recibido por el distrito escolar, no hubo diferencia estadística (Véase Tabla 11).

Tabla 11. Comparación de resultados por participantes y las edades

Ítem	Participante	30 Años o menos			31 a 35 años			36 a 40 años			41 a 45 años			46 a 50 años			Más de 50			Total		
		\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT
1.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.00	-	AS	4.50	2.52	IN	3.40	2.60	AI	2.23	2.09	BS	3.00	2.34	AI
	DOC	2.82	1.83	AI	3.14	2.24	AI	3.04	2.39	BS	2.98	2.18	AI	2.69	1.93	AI	2.10	1.49	BI	2.82	2.02	AI
2.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7.00	-	MS	6.00	1.41	BS	4.20	1.92	IN	4.46	1.98	IN	4.78	1.93	AS
	DOC	4.28	2.03	IN	4.56	2.08	AS	4.33	2.14	IN	4.35	1.93	AI	4.48	2.15	IN	4.13	2.10	IN	4.37	2.05	IN
3.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7.00	-	MS	6.00	1.15	BS	3.80	1.92	IN	4.00	1.68	IN	4.43	1.83	IN
	DOC	3.96	1.74	IN	3.60	1.82	IN	4.17	1.97	IN	3.85	1.82	AI	3.62	1.82	IN	3.73	1.41	IN	3.80	1.77	IN
4.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.00	-	IN	4.50	1.00	IN	5.60	1.52	BS	6.00	1.22	BS	5.57	1.34	AS
	DOC	3.55	1.80	IN	4.00	1.82	IN	4.50	2.15	IN	3.77	2.19	AI	3.74	1.97	IN	3.27	1.80	AI	3.76	1.95	IN
5.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.00	-	AI	2.50	.58	BI	2.80	1.30	AI	2.62	.96	AI	2.65	.93	AI
	DOC	4.50	2.16	IN	4.42	2.09	IN	4.79	2.08	AS	4.98	1.79	AS	3.72	1.92	IN	4.70	1.86	AS	4.47	2.02	IN
6.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7.00	-	MS	6.00	2.00	BI	5.40	1.34	AI	5.30	1.65	AS	5.52	1.59	BS
	DOC	4.86	1.89	AS	5.02	1.65	AS	4.83	2.18	AS	4.96	1.89	AS	4.67	1.77	AS	5.53	1.43	BS	4.93	1.81	AS
7.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.00	-	AS	5.00	1.63	AS	3.60	1.67	IN	3.69	1.38	IN	3.96	1.49	IN
	DOC	4.35	2.32	IN	4.64	2.21	AS	5.04	2.01	AS	3.84	2.35	AI	4.32	2.32	IN	4.67	1.99	AS	4.39	2.26	IN
8.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.00	-	AI	4.50	1.73	IN	5.80	1.79	BS	5.85	1.46	BS	5.48	1.65	AS
	DOC	4.00	2.17	IN	3.54	2.28	IN	3.67	2.04	IN	3.67	2.04	IN	3.77	2.28	AI	3.70	2.22	IN	3.86	2.18	IN

Tabla 11. Continuación

9.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.00	-	AI	4.25	1.89	IN	4.00	2.00	IN	4.92	1.66	AS	4.52	1.73	AS
	DOC	4.73	1.95	AS	4.14	2.07	IN	4.71	2.01	AS	4.74	2.37	AS	4.67	2.19	IN	4.00	2.17	IN	4.54	2.13	AS
10.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1.00	-	MI	2.00	1.15	BI	3.60	2.51	IN	2.92	1.75	AI	2.83	1.85	AI
	DOC	2.86	1.90	AI	4.56	2.07	AS	4.25	2.27	IN	4.74	2.04	AS	4.55	2.19	AS	4.93	2.02	AS	4.68	2.03	AS
11.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.00	-	AI	2.00	1.15	BI	3.20	2.17	AI	2.15	1.63	BS	2.39	1.64	BS
	DOC	2.47	1.95	BI	3.00	2.05	IN	3.83	2.41	IN	3.33	2.36	AI	3.03	2.16	AI	2.57	2.08	AI	2.96	2.16	AI
12.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7.00	-	MS	5.25	2.36	AS	5.00	1.58	AS	4.77	2.00	AS	5.00	1.91	AS
	DOC	3.73	2.17	IN	4.04	2.11	IN	4.13	1.92	IN	4.04	2.10	AI	3.72	2.10	IN	3.97	2.03	IN	3.90	2.08	IN
13.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.00	-	AI	4.00	1.41	IN	4.20	1.92	IN	3.62	1.39	IN	3.87	1.46	IN
	DOC	4.09	1.95	IN	4.78	1.88	AS	4.46	1.97	IN	4.75	1.79	AS	4.40	1.90	IN	4.33	1.15	IN	4.45	1.81	IN
14.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	7.00	-	MS	5.25	2.06	AS	5.20	2.05	AS	4.62	1.71	AS	4.96	1.80	AS
	DOC	4.82	2.19	AS	4.84	2.02	AS	4.63	2.02	AS	5.05	1.85	AS	4.86	2.04	AS	4.97	1.96	AS	4.89	2.01	AS
Promedio (Sat)	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.79	-	AS	4.41	0.43	IN	4.27	0.38	IN	4.08	0.41	IN	4.21	0.42	IN
	DOC	4.08	0.61	IN	4.16	0.63	IN	4.31	0.78	IN	4.23	0.74	AI	4.01	0.69	IN	4.05	0.53	IN	4.13	0.66	IN

Nota: *= p<.05; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a), IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar; INT = Interpretación; $\bar{\chi}$ = Promedio.

Véase Tabla 9 para la descripción de los ítems.

Tercera Pregunta:

La tercera pregunta fue la siguiente: ¿Cómo compara la *Preparación Académica* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según el género de los directores escolares y los docentes, se observa que los ítems 1 y 11 obtuvieron los promedios más bajos (Véase Tabla 16). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por ambas partes, tanto directores como docentes, en los componentes de volumen de trabajo y reconocimiento por parte del distrito escolar.

En los ítems 4, 5, 8 y 10 se observó una discrepancia bien marcada entre los directores y los docentes en los componentes: reconocimiento recibido por parte de sus superiores, recursos instruccionales, profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores y apoyo recibido por parte de sus superiores. Por otra parte, los ítems 1, 9 y 14 obtuvieron los promedios más cercanos en relación a volumen de trabajo, reconocimiento recibido por parte de sus colegas y el apoyo recibido por el distrito escolar (Véase Tabla 16).

Figura 21. Análisis comparativo entre los ítems y los directores escolares por preparación académica

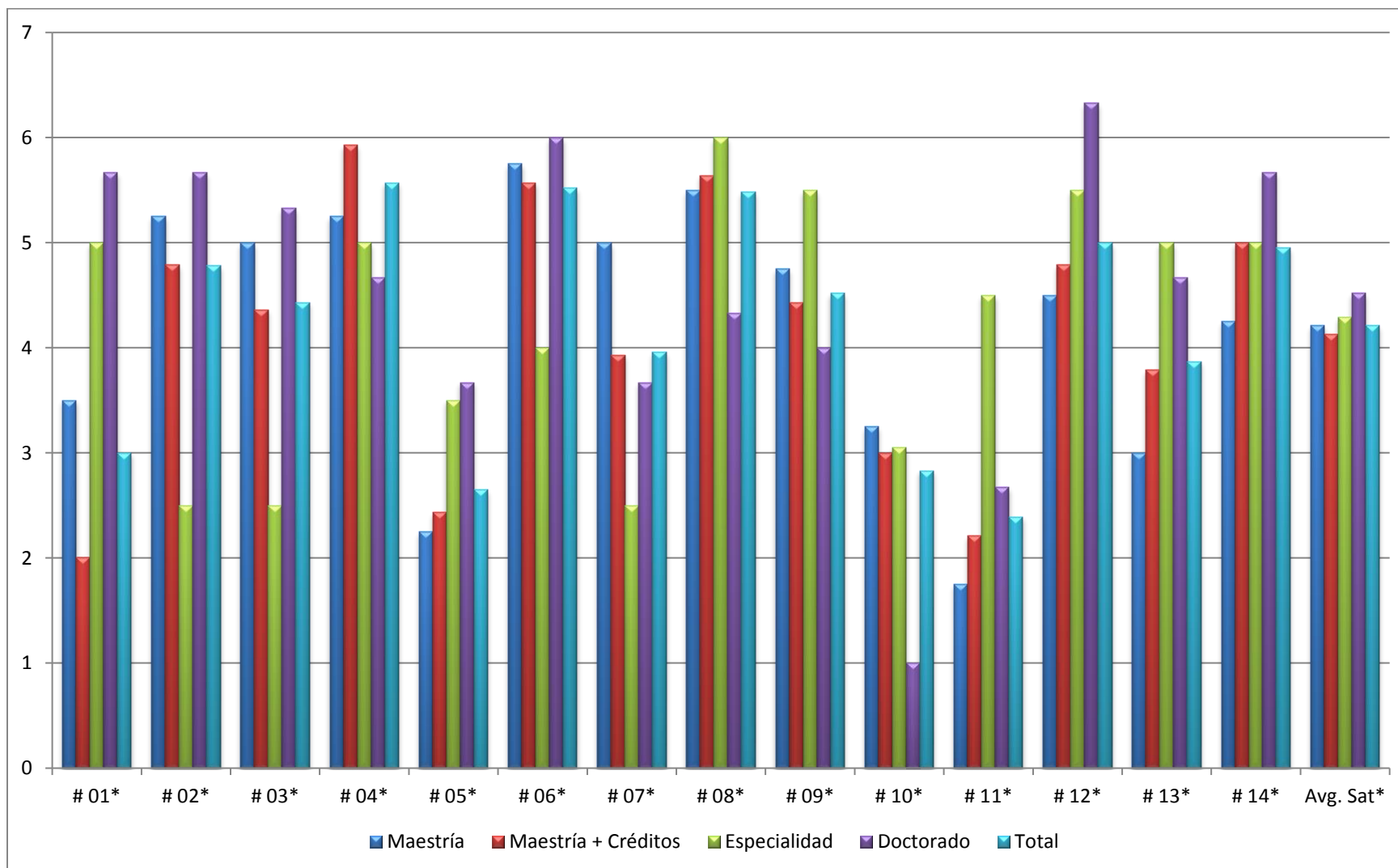


Tabla 12. Comparación entre los ítems y los directores escolares por preparación académica

DIRECTOR	MAESTRÍA			MAESTRÍA + CRÉDITOS			ESPECIALIDAD			DOCTORADO			TOTAL		
	$\bar{\chi}$	D.S.	INT	$\bar{\chi}$	D.S.	INT	$\bar{\chi}$	D.S.	INT	$\bar{\chi}$	D.S.	INT	$\bar{\chi}$	D.S.	INT
1. Volumen de trabajo	3.50	3.00	AI	2.00	1.71	BI	5.00	2.83	AS	5.67	1.15	BS	3.00	AI	2.34
2. Autonomía para planificar su trabajo	5.25	1.50	AS	4.79	1.97	AS	2.50	0.71	BI	5.67	2.31	BS	4.78	AS	1.93
3. Autonomía para implementar cambios	5.00	1.63	AS	4.36	1.69	IN	2.50	0.71	BI	5.33	2.89	AS	4.43	IN	1.83
4. Reconocimiento de su trabajo por parte de sus superiores	5.25	1.50	AS	5.93	1.33	BS	5.00	1.41	AS	4.67	1.15	AS	5.57	BS	1.34
5. Disponibilidad de recursos instruccionales	2.25	0.50	BI	2.43	0.65	BI	3.50	2.12	AI	3.67	1.15	IN	2.65	AI	0.93
6. Forma en que se supervisa su trabajo	5.75	1.89	BS	5.57	1.60	BS	4.00	0.00	IN	6.00	1.73	BS	5.52	BS	1.59
7. Relaciones entre docentes y administradores	5.00	1.63	AS	3.93	1.14	IN	2.50	2.12	BI	3.67	2.31	IN	3.96	IN	1.49
8. Profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores	5.50	1.73	AS	5.64	1.60	BS	6.00	1.41	BS	4.33	2.31	IN	5.48	AS	1.65
9. Reconocimiento recibido por parte de sus supervisores	4.75	1.71	AS	4.43	1.91	IN	5.50	0.71	AS	4.00	1.73	IN	4.52	AS	1.73
10. Apoyo recibido por parte de sus superiores	3.25	2.06	AI	3.00	1.71	AI	3.05	3.54	AI	1.00	0.00	MI	2.83	AI	1.85
11. Reconocimiento recibido por el distrito escolar	1.75	0.96	BI	2.21	1.58	BI	4.50	3.54	IN	2.67	0.58	AI	2.39	BI	1.64
12. Oportunidad de utilizar sus destrezas	4.50	2.08	IN	4.79	2.08	AS	5.50	0.71	AS	6.33	1.15	BS	5.00	AS	1.91
13. Endoso por parte de la administración	3.00	1.83	AI	3.79	1.42	IN	5.00	1.41	AS	4.67	0.58	AS	3.87	AI	1.46
14. Apoyo recibido por el distrito escolar	4.25	1.89	IN	5.00	1.71	AS	5.00	2.83	AS	5.67	2.31	BS	4.95	AS	1.80
Prom. Sat*	4.21	0.38	IN	4.13	0.44	IN	4.29	0.40	IN	4.52	0.45	AS	4.21	IN	0.42

Preparación académica del director escolar: muestra diferencias estadísticas significativas en todos los ítems

Nota: *= $p < .05$; AI=Algo Insatisfecho(a), BI=Bastante Insatisfecho(a), IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho(a), MS=Muy Satisfecho(a); D.S. = Desviación Estándar; INT = Interpretación; $\bar{\chi}$ = Promedio.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la preparación académica del director escolar, se observó lo siguiente:

Tabla 13. Análisis comparativo entre los 14 ítems según la preparación académica de los directores escolares

REACTIVO	COMPETENCIA	GRUPO CON UN NIVEL DE SATISFACCIÓN MÁS BAJO	GRUPO CON UN NIVEL DE SATISFACCIÓN MÁS ALTO
1	Volumen de trabajo	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 2.00	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.67
2	Autonomía para planificar su trabajo	Grupo de Especialidad con un promedio de 2.50	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.67
3	Autonomía para implementar cambios	Grupo de Especialidad con un promedio de 2.50	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.33
4	Reconocimiento por parte de sus superiores	Grupo de Doctorado con un promedio de 4.67	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 5.93
5	Disponibilidad de recursos instruccionales	Grupo de Maestría con un promedio de 2.25	Grupo de doctorado con un promedio de 3.67
6	Forma en que se supervisa su trabajo	Grupo de Especialidad con un promedio de 4.00	Grupo de Doctorado con un promedio de 6.00
7	Relaciones entre docentes y administradores	Grupo de Especialidad con un promedio de 2.50	Grupo de Maestría con un promedio de 5.00
8	Profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores	Grupo de Doctorado con un promedio de 4.38	Grupo de Especialidad con un promedio de 6.00
9	Reconocimiento recibido por parte de sus colegas	Grupo de Doctorado con un promedio de 4.00	Grupo de Especialidad con un promedio de 5.50
10	Apoyo recibido por parte de sus superiores	Grupo de Doctorado con un promedio de 1.00	Grupo de Maestría con un promedio de 3.25
11	Reconocimiento recibido por el distrito escolar	Grupo de Maestría con un promedio de 1.75	Grupo de Especialidad con un promedio de 4.50
12	Oportunidad de utilizar sus destrezas	Grupo de Doctorado con un promedio de 4.50	Grupo de Maestría con un promedio de 6.33
13	Endoso por parte de la administración	Grupo de Maestría con un promedio de 3.00	Grupo de Especialidad con un promedio de 5.00
14	Apoyo recibido por el distrito escolar	Grupo de Maestría con un promedio de 4.25	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.67

En resumen, los directores con una preparación académica más alta siendo esta Doctorado obtuvieron un nivel mayor de satisfacción con un promedio de 4.51. Por otro lado, los directores con un nivel académico de Maestría + Créditos obtuvieron un nivel de satisfacción más bajo que todos los demás grupos con un promedio de 4.13 (Véase Tabla 13).

Por otra parte, en los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según la preparación académica del docente, se observó lo siguiente:

Tabla 14. Análisis comparativo entre los ítems y la preparación académica de los docentes

ÍTEMS	COMPETENCIA	GRUPO CON UN NIVEL DE SATISFACCIÓN MÁS BAJO	GRUPO CON UN NIVEL DE SATISFACCIÓN MÁS ALTO
1	Volumen de trabajo	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 2.27	Grupo de Especialidad con un promedio de 5.00
2	Autonomía para planificar su trabajo	Grupo de Especialidad con un promedio de 2.67	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.75
3	Autonomía para implementar cambios	Grupo de Maestría con un promedio de 3.57	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.75
4	Reconocimiento por parte de sus superiores	Grupo de Maestría con un promedio de 3.41	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 5.67
5	Disponibilidad de recursos instruccionales	Grupo de Especialidad con un promedio de 2.67	Grupo de Bachillerato con un promedio de 4.60
6	Forma en que se supervisa su trabajo	Grupo de Bachillerato con un promedio de 4.81	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.75
7	Relaciones entre docentes y administradores	Grupo de Especialidad y Doctorado con un promedio de 3.00	Grupo de Maestría con un promedio de 4.24
8	Profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores	Grupo de Maestría con un promedio de 3.72	Grupo de Especialidad con un promedio de 5.67
9	Reconocimiento recibido por parte de sus colegas	Grupo de Doctorado con un promedio de 3.75	Grupo de Especialidad con un promedio de 5.67
10	Apoyo recibido por parte de sus superiores	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 3.13	Grupo de Maestría con un promedio de 4.52
11	Reconocimiento recibido por el distrito escolar	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 2.13	Grupo de Especialidad con un promedio de 4.33
12	Oportunidad de utilizar sus destrezas	Grupo de Maestría con un promedio de 3.95	Grupo de Doctorado con un promedio de 5.75
13	Endoso por parte de la administración	Grupo de Maestría + créditos con un promedio de 3.73	Grupo de Doctorado con un promedio de 4.75
14	Apoyo recibido por el distrito escolar	Grupo de Maestría con un promedio de 4.96	Grupo de Doctorado con un promedio de 6.00

En conclusión, docentes con un nivel académico mayor como doctorado, especialidad y maestría + créditos obtuvieron un mayor grado de insatisfacción en los componentes de autonomía para planificar su trabajo, disponibilidad de recursos instruccionales y apoyo recibido por parte de sus superiores. Además, docentes con un grado académico de maestría + créditos, maestría y bachillerato + créditos mostraron sentirse insatisfechos con los componente de volumen de trabajo. Por el contrario, docentes con un grado de doctorado, maestría + créditos, maestría y bachillerato obtuvieron los promedios más bajos en cuanto al reconocimiento recibido por parte del distrito escolar.

Figura 22. Análisis comparativo entre los ítems y la preparación académica de los docentes

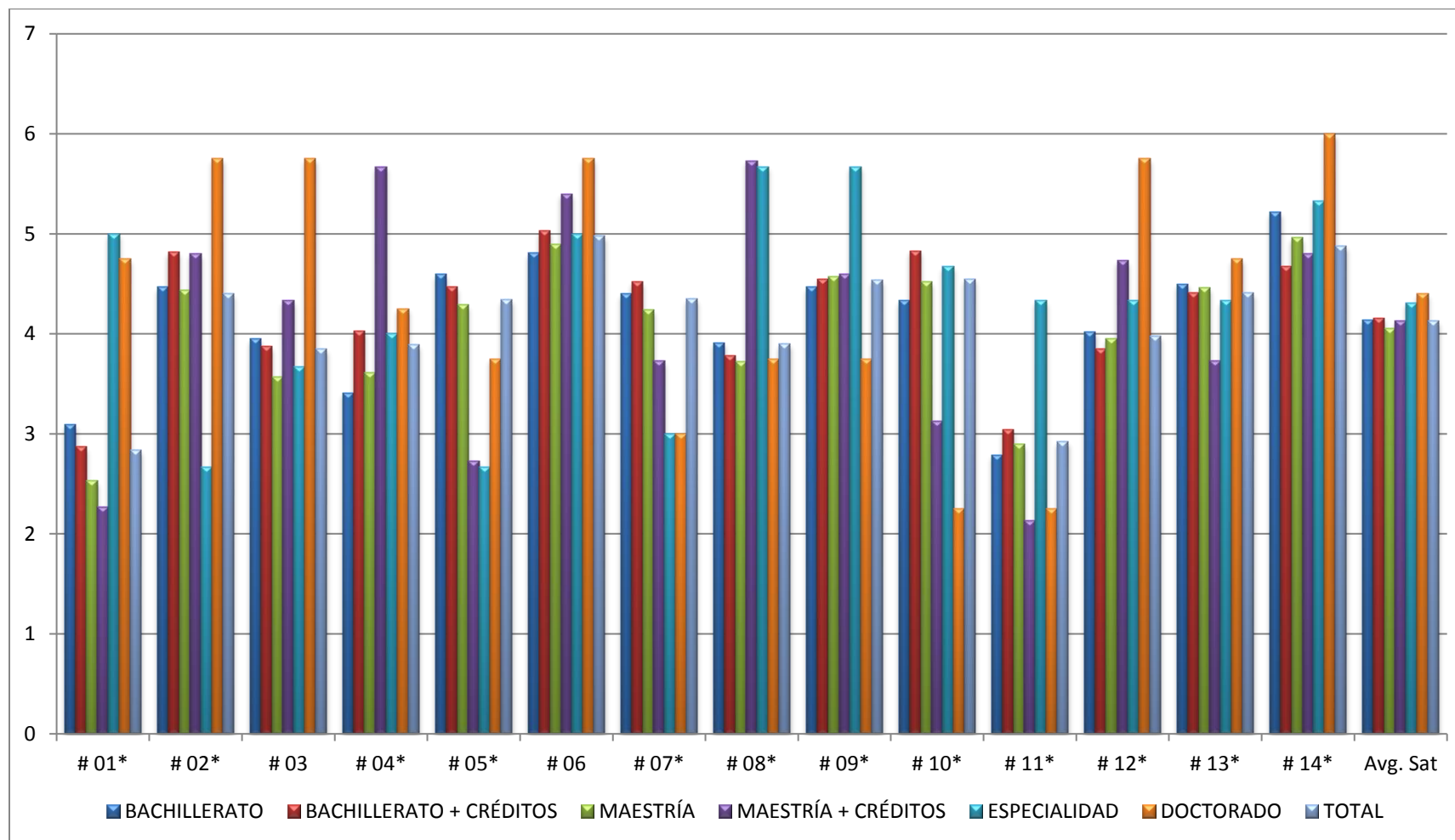


Tabla 15. Comparación entre los ítems y la preparación académica de los docentes

DOCENTE	BACHILLERATO			BACHILLERATO + CRÉDITOS			MAESTRÍA			MAESTRÍA + CRÉDITOS			ESPECIALIDAD			DOCTORADO			TOTAL		
ÍTEM	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT	\bar{x}	D.S	INT
1.*	3.09	2.07	AI	2.87	2.07	AI	2.53	1.89	AI	2.27	1.94	BI	5.00	2.00	AS	4.75	2.06	AS	2.84	2.04	AI
2.*	4.47	2.09	IN	4.82	2.04	AS	4.44	2.05	IN	4.80	1.90	AS	2.67	0.58	AI	5.75	1.89	BS	4.40	2.04	IN
3.	3.95	1.83	IN	3.87	1.79	IN	3.57	1.67	IN	4.33	1.63	IN	3.67	2.08	IN	5.75	2.50	BS	3.85	1.78	IN
4.*	3.41	1.79	AI	4.03	2.03	IN	3.61	1.88	IN	5.67	1.63	BS	4.00	2.00	IN	4.25	1.26	IN	3.89	1.97	IN
5.*	4.60	1.96	AS	4.47	2.06	IN	4.29	1.99	IN	2.73	1.33	AI	2.67	2.08	AI	3.75	0.96	IN	4.34	2.02	IN
6.	4.81	1.83	AS	5.03	1.79	AS	4.90	1.86	AS	5.40	1.68	AS	5.00	1.73	AS	5.75	1.50	BS	4.98	1.80	AS
7.*	4.40	2.37	IN	4.52	2.21	AS	4.24	2.24	IN	3.73	1.33	IN	3.00	1.73	AI	3.00	2.31	AI	4.35	2.21	IN
8.*	3.91	2.18	IN	3.78	2.23	IN	3.72	2.17	IN	5.73	1.58	BS	5.67	1.15	BS	3.75	2.22	IN	3.90	2.21	IN
9.*	4.47	2.03	IN	4.55	2.12	AS	4.57	2.23	AS	4.60	1.96	AS	5.67	0.58	BS	3.75	1.50	IN	4.54	2.10	AS
10.*	4.33	2.06	IN	4.83	1.97	AS	4.52	2.15	AS	3.13	1.73	AI	4.67	3.21	AS	2.25	2.50	AI	4.55	2.07	AS
11.*	2.79	1.89	AI	3.04	2.25	AI	2.90	2.19	AI	2.13	1.55	BI	4.33	2.52	IN	2.25	0.96	BI	2.92	2.13	AI
12.*	4.02	2.11	IN	3.85	2.10	IN	3.95	2.08	IN	4.73	2.02	AS	4.33	2.08	IN	5.75	1.50	BS	3.98	2.09	IN
13.*	4.50	1.82	IN	4.41	1.88	IN	4.46	1.71	IN	3.73	1.39	IN	4.33	1.53	IN	4.75	0.50	AS	4.41	1.79	IN
14.*	5.22	1.98	AS	4.67	2.08	AS	4.96	1.88	AS	4.80	1.82	AS	5.33	2.08	AS	6.00	2.00	BS	4.88	2.00	AS
Prom. Sat	4.14	0.58	IN	4.16	0.68	IN	4.05	0.70	IN	4.13	0.42	IN	4.31	0.29	IN	4.40	0.45	IN	4.13	0.65	IN

Preparación académica del docente: muestra correlaciones significativas en los ítems 1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,

Nota: *= $p < .05$; AI=Algo insatisfecho, BI=Bastante insatisfecho, IN=Indeciso(a), AS=Algo satisfecho, MS=Muy satisfecho. Véase Tabla 14 para la descripción de los ítems.

Tabla 16. Comparación entre los ítems y los resultados por participantes y la preparación académica

Ítems	Participante	Bachillerato			Bachillerato + Créditos			Maestría			Maestría + Créditos			Especialidad			Doctorado			Total		
		\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT	\bar{x}	D.S.	INT
1.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.50	3.00	AI	2.00	1.71	BI	5.00	2.83	AS	5.67	1.15	BS	3.00	2.34	AI
	DOC	3.09	2.07	AI	2.87	2.07	AI	2.53	1.89	AI	2.27	1.94	BI	5.00	2.00	AS	4.75	2.06	AS	2.84	2.04	AI
2.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.25	1.50	AS	4.79	1.97	AS	2.50	0.71	BI	5.67	2.31	BS	4.78	1.93	AS
	DOC	4.47	2.09	IN	4.82	2.04	AS	4.44	2.05	ID	4.80	1.90	AS	2.67	0.58	AI	5.75	1.89	BS	4.40	2.04	IN
3.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.00	1.63	AS	4.36	1.69	IN	2.50	0.71	BI	5.33	2.89	AS	4.43	1.83	IN
	DOC	3.95	1.83	IN	3.87	1.79	IN	3.57	1.67	IN	4.33	1.63	IN	3.67	2.08	IN	5.75	2.50	BS	3.85	1.78	IN
4.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.25	1.50	AS	5.93	1.33	BS	5.00	1.41	AS	4.67	1.15	AS	5.57	1.34	BS
	DOC	3.41	1.79	AI	4.03	2.03	IN	3.61	1.88	IN	5.67	1.63	BS	4.00	2.00	IN	4.25	1.26	IN	3.89	1.97	IN
5.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	2.25	0.50	BI	2.43	0.65	BI	3.50	2.12	AI	3.67	1.15	IN	2.65	0.93	AI
	DOC	4.60	1.96	AS	4.47	2.06	IN	4.29	1.99	IN	2.73	1.33	AI	2.67	2.08	AI	3.75	0.96	IN	4.34	2.02	IN
6.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.75	1.89	BS	5.57	1.60	BS	4.00	0.00	IN	6.00	1.73	BS	5.52	1.59	BS
	DOC	4.81	1.83	AS	5.03	1.79	AS	4.90	1.86	AS	5.40	1.68	AS	5.00	1.73	AS	5.75	1.50	BS	4.98	1.80	AS
7.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.00	1.63	AS	3.93	1.14	IN	2.50	2.12	BI	3.67	2.31	IN	3.96	1.49	IN
	DOC	4.40	2.37	IN	4.52	2.21	AS	4.24	2.24	IN	3.73	1.33	IN	3.00	1.73	AI	3.00	2.31	AI	4.35	2.21	IN
8.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	5.50	1.73	AS	5.64	1.60	BS	6.00	1.41	BS	4.33	2.31	IN	5.48	1.65	AS
	DOC	3.91	2.18	IN	3.78	2.23	IN	3.72	2.17	IN	5.73	1.58	BS	5.67	1.15	BS	3.75	2.22	IN	3.90	2.21	IN
9.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.75	1.71	AS	4.43	1.91	IN	5.50	0.71	AS	4.00	1.73	IN	4.52	1.65	AS
	DOC	4.47	2.03	IN	4.55	2.12	AS	4.57	2.23	AS	4.60	1.96	AS	5.67	0.58	BS	3.75	1.50	IN	4.54	2.10	AS

Tabla 16. Continuación

10.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.25	2.06	AI	3.00	1.71	AI	3.05	3.54	AI	1.00	0.00	MI	2.83	1.85	AI
	DOC	4.33	2.06	IN	4.83	1.97	AS	4.52	2.15	AS	3.13	1.73	AI	4.67	3.21	AS	2.25	2.50	BI	4.55	2.07	AS
11.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	1.75	0.96	BI	2.21	1.58	BI	4.50	3.54	IN	2.67	0.58	AI	2.39	1.64	BI
	DOC	2.79	1.89	AI	3.04	2.25	AI	2.90	2.19	AI	2.13	1.55	BS	4.33	2.52	IN	2.25	0.96	BI	2.92	2.13	AI
12.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.50	2.08	IN	4.79	2.08	AS	5.50	0.71	AS	6.33	1.15	BS	5.00	1.91	AS
	DOC	4.02	2.11	IN	3.85	2.10	IN	3.95	2.08	IN	4.73	2.02	AS	4.33	2.08	IN	5.75	1.50	BS	3.98	2.09	IN
13.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	3.00	1.83	AI	3.79	1.42	IN	5.00	1.41	AS	4.67	0.58	AS	3.87	1.46	AI
	DOC	4.50	1.82	IN	4.41	1.88	IN	4.46	1.71	IN	3.73	1.39	IN	4.33	1.53	IN	4.75	0.50	AS	4.41	1.79	IN
14.*	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.25	1.89	IN	5.00	1.71	AS	5.00	2.83	AS	5.67	2.31	BS	4.95	1.80	AS
	DOC	5.52	1.98	AS	4.67	2.08	AS	4.96	1.88	AS	4.80	1.82	AS	5.33	2.08	AS	6.00	2.00	BS	4.88	2.00	AS
Prom.	DIR	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	4.21	0.38	IN	4.13	0.44	IN	4.29	0.40	IN	4.52	0.45	AS	4.21	0.42	IN
Sat.*	DOC	4.14	0.58	IN	4.16	0.68	IN	4.05	0.70	IN	4.13	0.42	IN	4.31	0.29	IN	4.40	0.45	IN	4.13	0.65	IN

Comparación de resultados por participantes y la preparación académica

La tabla muestra correlaciones significativas en los ítems 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.

Nota: *= $p < .05$; AI=Algo insatisfecho, BI=Bastante insatisfecho, IN=Indeciso(a), AS=Algo satisfecho, MS=Muy satisfecho. Véase Tabla 14 para la descripción de los ítems.

Cuarta Pregunta

La cuarta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los *Años de Experiencia* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los 14 ítems según los años de experiencia del director escolar, se observó que los directores con 5 o menos años de experiencia y los de 6 a 10 mostraron en los ítems 1, 5, 11 y 13 tener los promedios más bajos. Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de los directores en los componentes de volumen de trabajo, disponibilidad de recursos instruccionales, reconocimiento recibido por el director escolar y endoso por parte de la administración. Además, el grupo de 6 a 10 años obtuvo también un promedio bajo en el componente de apoyo recibido por parte de sus superiores.

Por otro lado, este grupo obtuvo en los ítems 4 y 8 promedios mayores de 7.00. Estos ítems reflejan una mayor satisfacción con los ítems relacionados con reconocimiento por parte de sus superiores y profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores.

En resumen, los directores de 5 o menos años de experiencia obtuvieron el promedio de satisfacción más bajo de 4.00. Por otro lado, el grupo de directores con 11 a 15 años de experiencia obtuvieron el nivel de satisfacción más alto con un promedio de 4.53 (Véase Figura 23 y Tabla 17).

Figura 23. Análisis comparativo entre los ítems y los años de experiencia de los directores

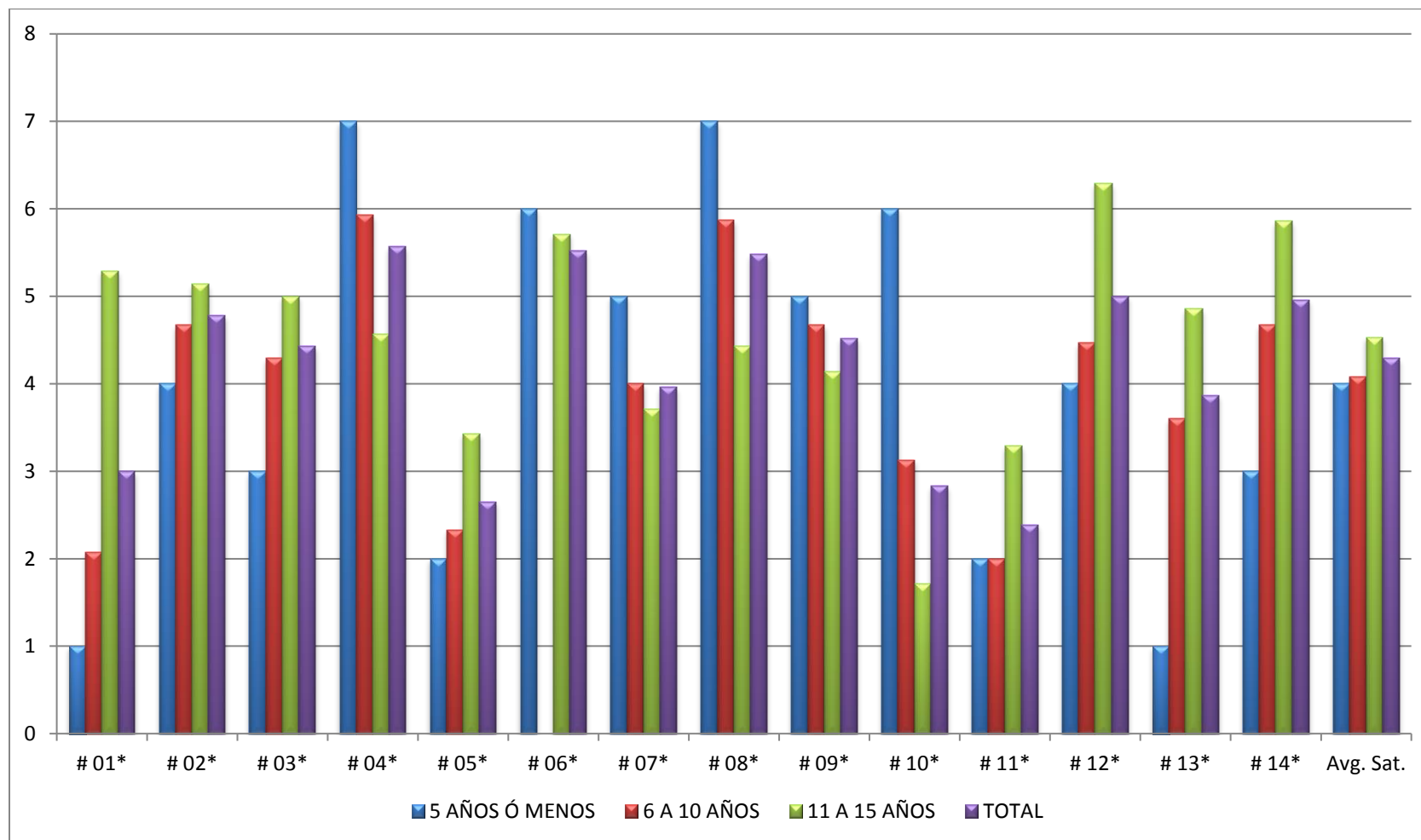


Tabla 17. Comparación entre los ítems y los años de experiencia de los directores

DIRECTORES	5 AÑOS Ó MENOS			6 A 10 AÑOS			11 A 15 AÑOS			TOTAL		
	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT
Volumen de trabajo	1.00	-	MS	2.07	1.98	BI	5.29	1.38	AS	3.00	2.34	AI
Autonomía para planificar su trabajo	4.00	-	IN	4.67	1.84	AS	5.14	2.34	AS	4.78	1.93	AS
Autonomía para implementar cambios	3.00	-	AS	4.29	1.49	IN	5.00	2.52	AS	4.43	1.83	IN
Reconocimiento por parte de sus superiores	7.00	-	MS	5.93	1.28	BS	4.57	0.98	AS	5.57	1.34	BS
Disponibilidad de recursos instruccionales	2.00	-	BI	2.33	0.62	BI	3.43	1.13	IN	2.65	0.93	AI
Forma en que se supervisa su trabajo	6.00	-	MS	5.40	1.68	AS	5.71	1.60	BS	5.52	1.59	BS
Relaciones entre docentes y administradores	5.00	-	AS	4.00	1.36	IN	3.71	1.89	IN	3.96	1.49	IN
Profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores	7.00	-	MS	5.87	1.36	BS	4.43	1.90	IN	5.48	1.65	AS
Reconocimiento recibido por parte de sus colegas	5.00	-	AS	4.67	1.91	AS	4.14	1.46	IN	4.52	1.73	AS
Apoyo recibido por parte de sus superiores	6.00	-	BS	3.13	1.55	AI	1.71	1.89	BI	2.83	1.85	AI
Reconocimiento recibido por el distrito escolar	2.00	-	BS	2.00	1.56	BI	3.29	1.70	AI	2.39	1.64	BI
Oportunidad de utilizar sus destrezas	4.00	-	IN	4.47	2.03	IN	6.29	0.95	BS	5.00	1.90	AS
Endoso por parte de la administración	1.00	-	MI	3.60	1.40	IN	4.86	0.69	AS	3.87	1.46	IN
Apoyo recibido por el distrito escolar	3.00	-	AI	4.67	1.63	AS	5.86	1.95	BS	4.96	1.80	AS
Prom. Sat.	4.00	-	IN	4.08	0.38	IN	4.53	0.37	AS	4.29	0.42	IN

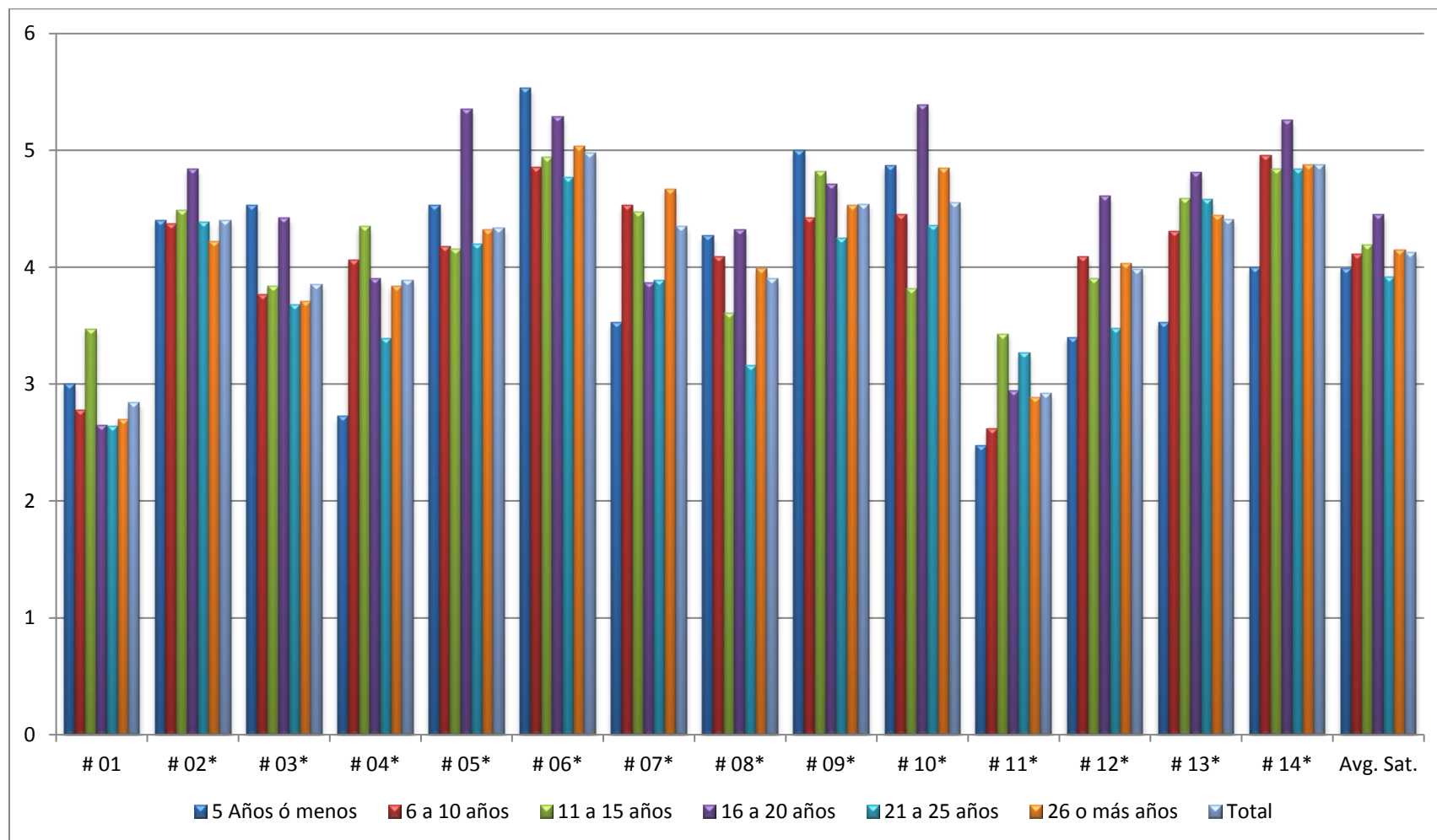
Resultados por participantes y la preparación académica: muestra correlaciones significativas en los ítems

1,2,4,5,7,8,9,10,11,12,13,14,Nota: *= p<.05, **=p<.01; AI=Algo insatisfecho, BI=Bastante insatisfecho, IN=Indeciso(a), AS=Algo Satisfecho, MS=Muy satisfecho.

Tabla 18. Comparación entre los ítems y los años de experiencia de los docentes

DOCENTES	5 Años o menos			6 a 10 años			11 a 15 años			16 a 20 años			21 a 25 años			26 o más años			Total		
	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT	\bar{X}	D.S.	INT
Volumen de trabajo	3.00	1.86	AI	2.78	2.02	AI	3.47	2.23	AI	2.65	1.94	AI	2.64	2.05	AI	2.70	1.97	AI	2.84	2.04	AI
Autonomía para planificar su trabajo	4.40	1.86	IN	4.37	1.99	IN	4.49	2.28	IN	4.84	1.73	AS	4.39	2.08	IN	4.22	2.10	IN	4.40	2.04	IN
Autonomía para implementar cambios	4.53	1.15	AI	3.77	1.78	IN	3.84	1.99	IN	4.42	1.82	IN	3.68	1.68	IN	3.71	1.75	IN	3.85	1.78	IN
Reconocimiento por parte de sus superiores	2.73	1.83	AI	4.06	1.86	IN	4.35	1.80	IN	3.90	2.20	AI	3.39	2.18	AI	3.84	1.97	IN	3.89	1.97	IN
Disponibilidad de recursos instruccionales	4.53	2.55	AS	4.18	2.09	IN	4.16	1.90	IN	5.35	1.80	AS	4.20	1.97	IN	4.32	1.94	IN	4.34	2.10	IN
Forma en que se supervisa su trabajo	5.53	1.46	BS	4.86	1.82	AS	4.94	1.91	AS	5.29	1.87	AS	4.77	2.03	AS	5.04	1.58	AS	4.98	1.80	AS
Relaciones entre docentes y administradores	3.53	2.47	IN	4.53	2.10	AS	4.47	2.16	IN	3.87	2.40	AI	3.89	2.33	IN	4.67	2.15	AS	4.35	2.21	IN
Profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores	4.27	2.03	IN	4.09	2.28	IN	3.61	2.10	IN	4.32	2.10	IN	3.16	2.04	AI	3.99	2.27	IN	3.90	2.21	IN
Reconocimiento recibido por parte de sus colegas	5.00	1.67	AS	4.42	2.00	IN	4.82	2.05	AS	4.71	2.24	AS	4.25	2.35	IN	4.53	2.17	AS	4.54	2.10	AS
Apoyo recibido por parte de sus superiores	4.87	1.88	AS	4.45	1.95	IN	3.82	2.25	IN	5.39	1.99	AS	4.36	2.01	IN	4.85	2.09	AS	4.55	2.07	AS
Reconocimiento recibido por el distrito escolar	2.47	2.00	BI	2.62	1.95	AI	3.43	2.17	AI	2.94	2.56	AI	3.27	2.15	AI	2.89	2.16	AI	2.92	2.13	AI
Oportunidad de utilizar sus destrezas	3.40	2.22	IN	4.09	2.10	IN	3.90	2.18	IN	4.61	1.87	AS	3.48	1.89	AI	4.03	2.17	IN	3.98	2.09	IN
Endoso por parte de la administración	3.53	2.13	IN	4.31	1.86	IN	4.59	1.58	AS	4.81	1.72	AS	4.58	1.91	AS	4.44	1.67	IN	4.41	1.79	IN
Apoyo recibido por el distrito escolar	4.00	2.08	IN	4.96	2.05	AS	4.84	1.94	AS	5.26	1.57	AS	4.84	2.11	AS	4.88	2.03	AS	4.88	2.00	AS
Prom. Sat.	3.99	0.31	IN	4.11	0.61	IN	4.19	0.66	IN	4.45	0.75	IN	3.92	0.55	IN	4.15	0.71	IN	4.13	0.65	IN

Figura 24. Análisis comparativo entre los ítems y los años de experiencia de los docentes



Quinta Pregunta

La quinta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los aspectos de *Deberes* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada reactivo del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

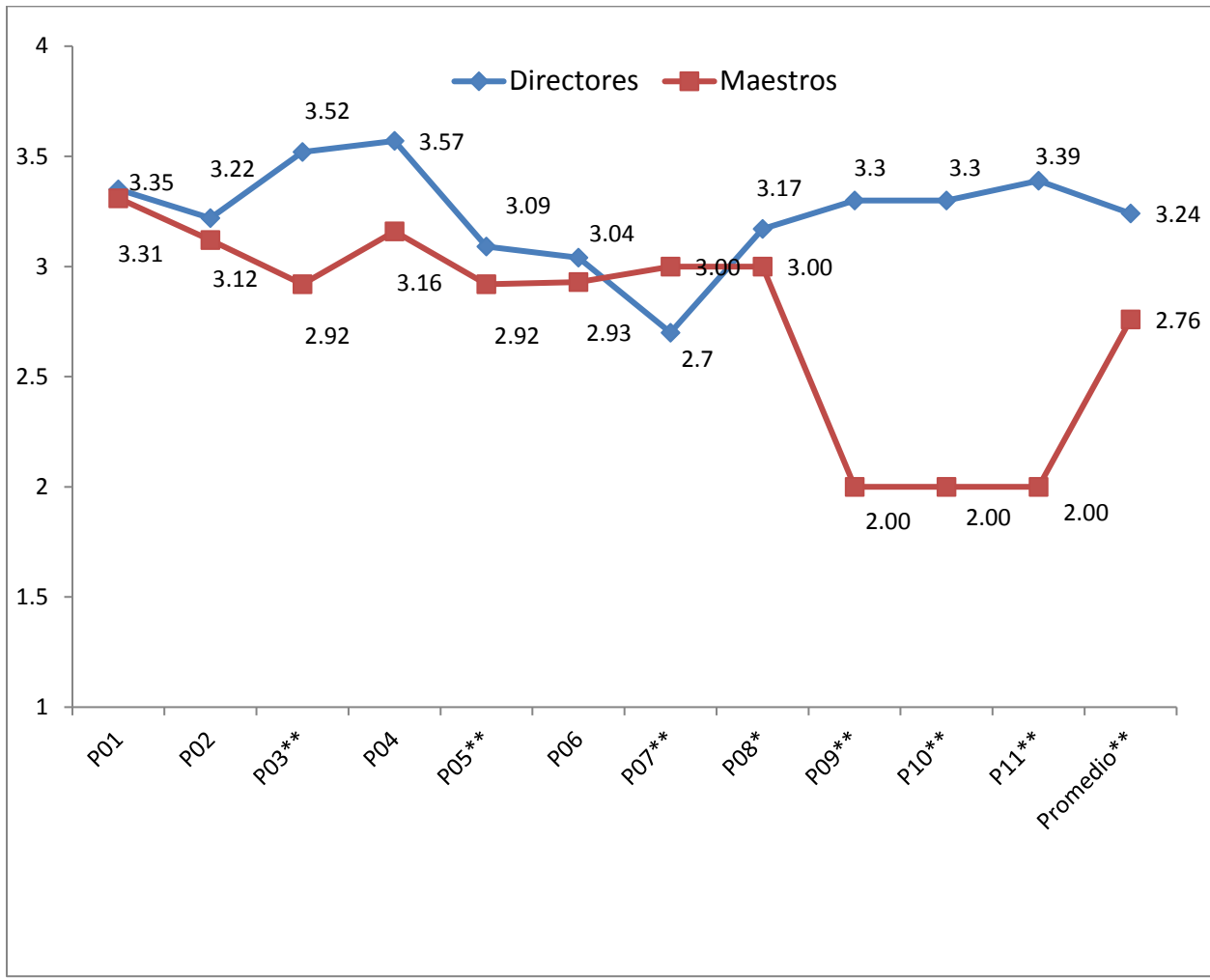
De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems del 1 al 11 según como compara los deberes del director escolar y el docente, se observa que en los ítems 5, 6 y 7 se obtuvo el promedio más bajo en ambos grupos, por debajo de 3.10 (Véase Tabla 19 y/o Figura 25). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de todos los directores con los aspectos de reconocimiento de la labor y/o logros de los colegas, liderazgo efectivo y comunicación entre colegas.

De igual manera, se observa que los docentes mostraron tener un porcentaje más bajo de satisfacción que todos los demás en los ítems 9, 10 y 11 siendo estos los componentes de: apoyo a un ambiente de motivación intrínseco, autonomía y ambiente cooperativo. Sin embargo, se observó que el promedio de satisfacción laboral en cuanto a los deberes de ambos grupos estuvo por debajo de 3.25, mostrándose tanto el director como el docente algo insatisfecho.

Tabla 19. Análisis comparativo entre los ítems y los aspectos de deberes de los directores escolares y los docentes

Ítems	Director			Docente		
	\bar{X}	D.S.	Interpretación	\bar{X}	D.S.	Interpretación
1. Muestra tener un alto grado de competencia en su profesión	3.35	0.49	Algo Insat.	3.31	0.90	Algo Insat.
2. Establece un método efectivo para la resolución de conflictos	3.22	0.42	Algo Insat.	3.12	0.94	Algo Insat.
3. Apoya de manera efectiva al labor de los colegas	3.52	0.51	Indeciso	2.92	1.01	Algo Insat.
4. Actúa con profesionalismo	3.57	0.51	Indeciso	3.16	0.96	Algo Insat.
5. Reconoce la labor y/o logros de los colegas	3.09	0.51	Algo Insat.	2.92	1.03	Algo Insat.
6. Posee un liderazgo efectivo	3.04	0.82	Algo Insat.	2.93	0.97	Algo Insat.
7. Promueve una buena comunicación entre colegas	2.70	0.47	Algo Insat.	3.00	0.00	Algo Insat.
8. Ejerce satisfactoriamente su labor	3.17	0.39	Algo Insat.	3.00	0.00	Algo Insat.
9. Apoya un ambiente de motivación intrínseco	3.30	0.47	Algo Insat.	2.00	0.00	Bast. Insat.
10. Concede autonomía	3.30	0.47	Algo Insat.	2.00	0.00	Bast. Insat.
11. Promueve un ambiente de cooperación	3.39	0.50	Algo Insat.	2.00	0.00	Bast. Insat.
Promedio	3.24	0.34	Algo Insat.	2.76	0.45	Algo Insat.

Figura 25. Análisis comparativo entre los ítems y los aspectos de deberes de los directores escolares y los docentes



Sexta Pregunta

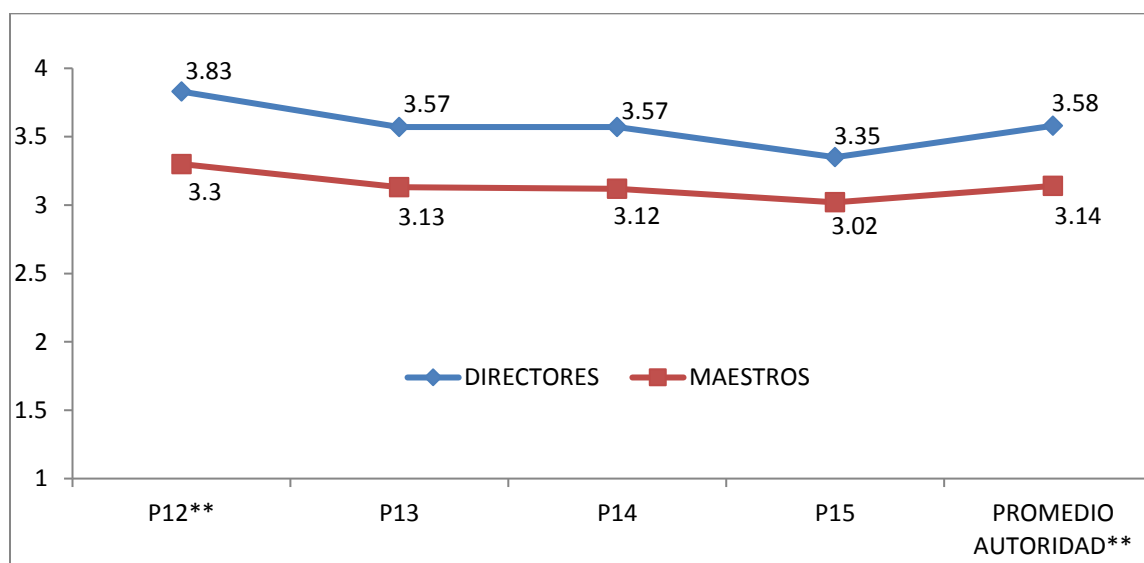
La sexta pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los aspectos de *Autoridad* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada reactivo del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems del 12 al 15 según como compara la autoridad del director escolar y el docente, se observa que en los ítems del 12 al 15 se obtuvo el promedio más bajo en el grupo de docentes, por debajo de 3.30 (Véase Figura 26 y Tabla 20). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes con las competencias, comunicación o transparencia en la misión y objetivos de la institución, comunicación con los docentes de cada departamento, comunicación con colegas y libertad de toma de decisiones en la institución. De igual manera, se observa que los directores mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción que todos los demás. Por contraste, se observó que el promedio de satisfacción laboral del grupo más bajo fue la del docente, el cual obtuvo un promedio de menos de 3.15 mostrándose algo insatisfecho.

Tabla 20. Comparación entre los ítems de autoridad, los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral

Ítems	Director			Docente		
	\bar{X}	D.S.	Interpretación	\bar{X}	D.S.	Interpretación
12. Comunicación o transparencia en la misión y objetivos de la institución	3.83	0.39	Indeciso	3.30	0.76	Algo Insat.
13. Comunicación con los docentes de cada departamento	3.57	0.51	Indeciso	3.13	0.86	Algo Insat.
14. Comunicación con los colegas	3.57	0.51	Indeciso	3.12	0.85	Algo Insat.
15. Libertad de toma de decisiones en la institución	3.35	0.49	Algo Insat.	3.02	0.83	Algo Insat.
Promedio Autoridad **	3.58	0.32	Indeciso	3.14	0.69	Algo Insat.

Figura 26. Comparación entre los ítems de autoridad, los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral



Séptima Pregunta

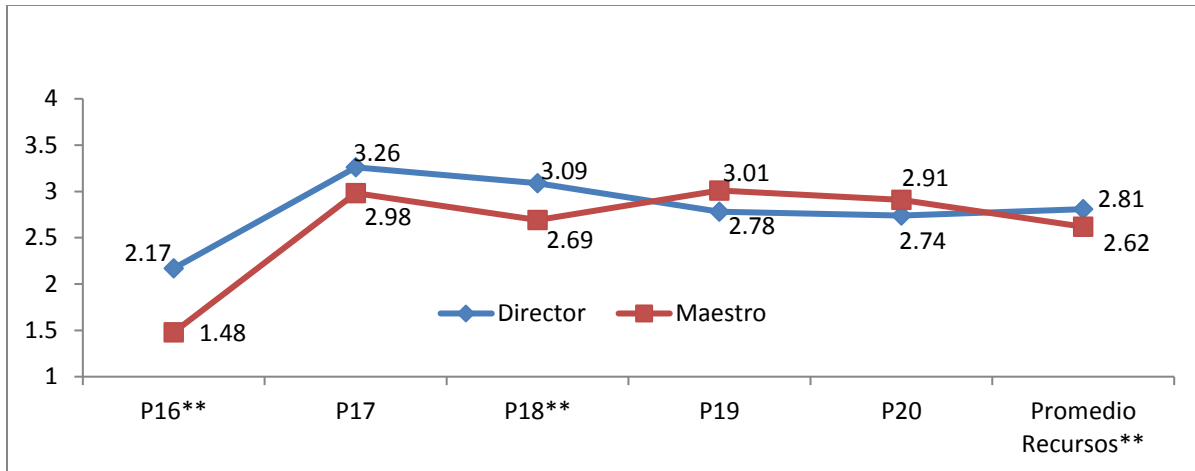
La séptima pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los aspectos de *Recursos* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Figura 5).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems del 16 al 20 según como compara la satisfacción laboral con el aspecto de recursos del director escolar y el docente, se observa que en el ítem 16 se obtuvo el promedio más bajo en el grupo de docentes, por debajo de 1.50 (Véase Figura 27 y Tabla 21). Este ítem (16) refleja cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes con las competencias, discusión abierta del presupuesto y el uso de los fondos. Podemos concluir según los datos obtenidos, que tanto directores como docentes están insatisfechos con todos los ítems relacionados al aspecto de recursos.

Tabla 21. Comparación entre los ítems de recursos, los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral

Ítems	Director			Docente		
	\bar{X}	D.S.	Interpretación	\bar{X}	D.S.	Interpretación
16. Recursos Financieros: Discusión abierta del presupuesto y uso de los fondos	2.17	1.07	Bast. Insat.	1.48	0.54	Muy Insat.
17. Recursos Físicos	3.26	0.62	Algo Insat.	2.98	0.86	Algo Insat.
18. Recursos para facilitar la enseñanza a los estudiantes de educación especial y los que aprenden inglés como segundo idioma.	3.09	0.51	Algo Insat.	2.69	0.89	Algo Insat.
19. Recursos tecnológicos	2.78	0.74	Algo Insat.	3.01	0.90	Algo Insat.
20. Recursos necesarios para la labor docente	2.74	0.62	Algo Insat.	2.91	0.86	Algo Insat.
Promedio Recursos	2.81	0.53	Algo Insat.	2.62	0.57	Algo Insat.

Figura 27. Comparación entre los ítems de recursos, los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral



Octava Pregunta

La octava pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los aspectos de *Desarrollo Profesional* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes.

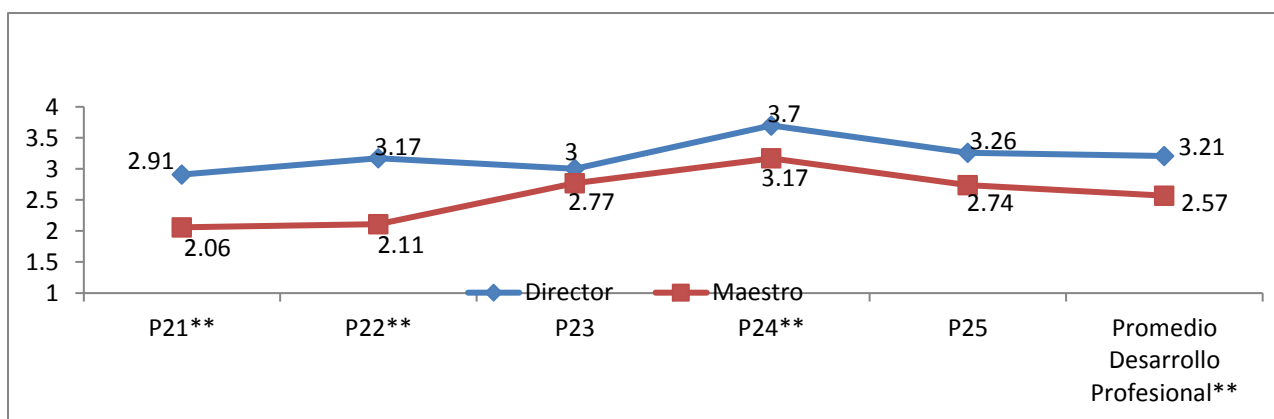
Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Tabla 5). De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems del 21 al 25 según como compara la satisfacción con el aspecto de desarrollo profesional del director escolar y el docente, se observa que en los ítems 21, 22, 23 y 25 obtuvieron el promedio más bajo en el grupo de docentes, por debajo de 2.80 (Véase Figura 28 y Tabla 22.) Estos reactivos reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes con las competencias, recursos para el desarrollo profesional, reconocimiento de los logros adquiridos, oportunidad de desarrollo profesional y oportunidad para involucrarse con la comunidad.

De igual manera, se observa que los directores mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción en todos los ítems del 21 al 25. En comparación, se observó que el promedio de satisfacción laboral de ambos grupos obtuvo un promedio de menos de 3.25 mostrándose ambos algo insatisfechos.

Tabla 22. Comparación entre los aspectos de desarrollo profesional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral

Ítems	Director			Docente		
	\bar{X}	D.S.	Interpretación	\bar{X}	D.S.	Interpretación
21. Recursos para el desarrollo profesional	2.91	0.67	Algo Insat.	2.06	0.73	Bast. Insat.
22. Reconocimiento de logros obtenidos	3.17	0.39	Algo Insat.	2.11	0.79	Bast. Insat.
23. Oportunidad de desarrollo profesional	3.00	0.43	Algo Insat.	2.77	0.98	Algo Insat.
24. Oportunidad para involucrarse a nivel de distrito	3.70	0.47	Indeciso	3.17	0.85	Algo Insat.
25. Oportunidad para involucrarse con la comunidad	3.26	0.45	Algo Insat.	2.74	0.89	Algo Insat.
Promedio Desarrollo Profesional	3.21	0.27	Algo Insat.	2.57	0.56	Algo Insat.

Figura 28. Comparación entre los aspectos de recursos de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral



Novena Pregunta

La novena pregunta fue la siguiente: ¿Cómo comparan los aspectos de *Ambiente Institucional* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral? Para identificar los ítems más importantes se utilizaron los promedios ponderados de cada ítem del total de los participantes. Para interpretar los resultados sobre los indicadores de satisfacción laboral se utilizó la escala de interpretación ya mencionada (Véase Figura 5).

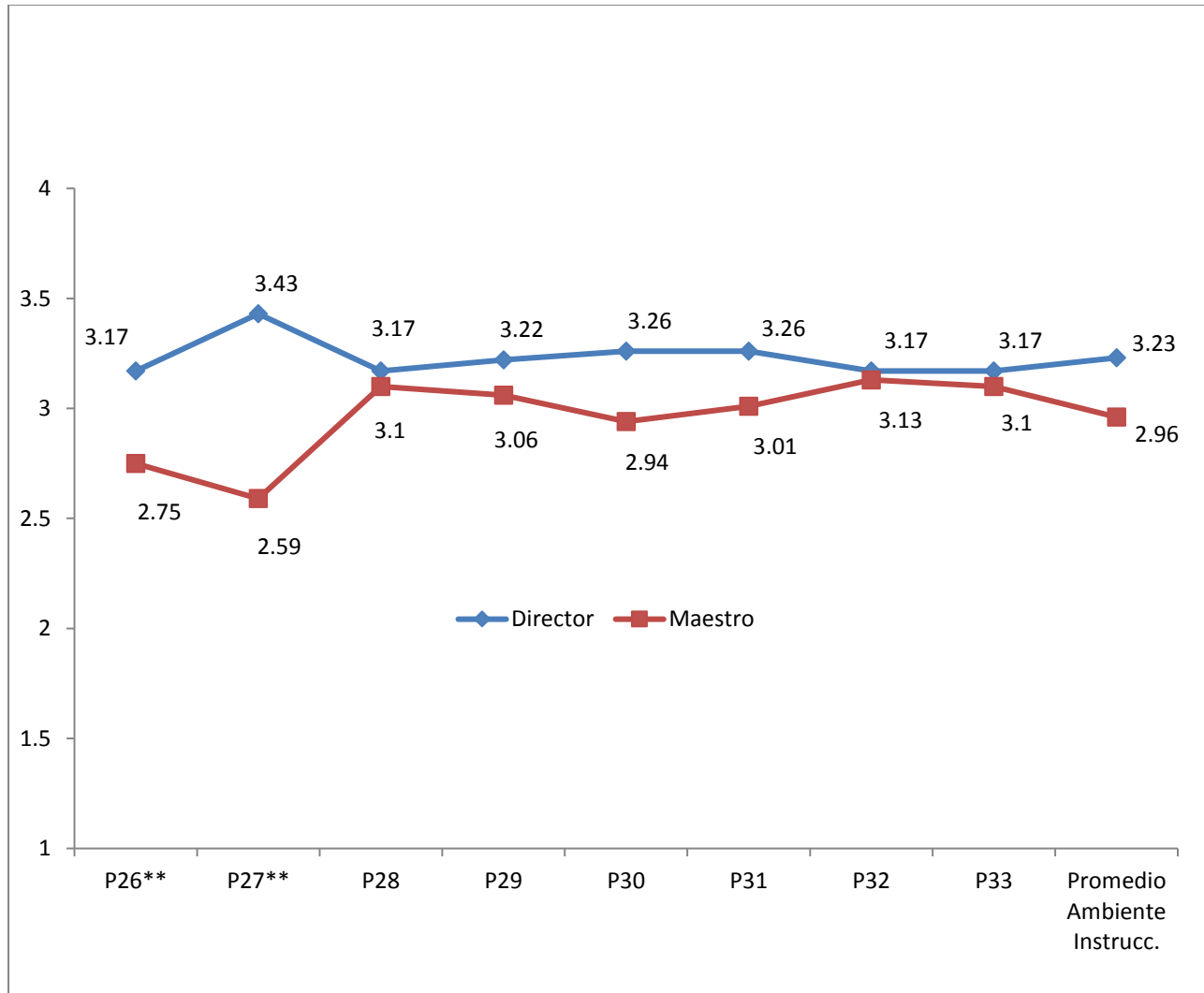
De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis comparativo de los ítems del 26 al 33 según como compara la satisfacción con el aspecto de ambiente institucional del director escolar y el docente, se observa que en los ítems 26 y 27 obtuvieron el promedio más bajo en el grupo de docentes, por debajo de 2.80 (Véase Figura 29 y Tabla 23). Estos ítems reflejan cierto grado de insatisfacción por parte de todos los docentes con las competencias, colaboración entre administradores y colaboración entre administradores y docentes.

Igualmente, se observa que los directores mostraron tener un porcentaje más alto de satisfacción en todos los ítems del 26 al 33. En cambio, se observó que el promedio de satisfacción laboral de ambos grupos obtuvo un promedio de menos de 3.25 mostrándose ambos algo insatisfechos.

Tabla 23. Comparación entre los ítems de los aspectos del ambiente institucional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral

Ítems	Director			Docente		
	\bar{X}	D.S.	Interpretación	\bar{X}	D.S.	Interpretación
26. Colaboración entre administradores	3.17	0.72	Algo Insat.	2.75	0.95	Algo Insat.
27. Colaboración entre director y docente	3.43	0.51	Algo Insat.	2.59	0.93	Algo Insat.
28. Colaboración entre directores	3.17	0.39	Algo Insat.	3.10	0.84	Algo Insat.
29. Espíritu de cooperación entre compañeros	3.22	0.67	Algo Insat.	3.06	0.86	Algo Insat.
30. Limpieza de la planta física	3.26	0.62	Algo Insat.	2.94	0.89	Algo Insat.
31. Oportunidad de tener contacto con la comunidad	3.26	0.45	Algo Insat.	3.01	0.79	Algo Insat.
32. Condiciones de trabajo	3.17	0.39	Algo Insat.	3.13	0.83	Algo Insat.
33. Oportunidad de compartir experiencias educativas con los colegas	3.17	0.72	Algo Insat.	3.10	0.78	Algo Insat.
Promedio Ambiente Instrucción**	3.23	0.40	Algo Insat.	2.96	0.62	Algo Insat.

Figura 29. Comparación entre los ítems de los aspectos del ambiente institucional de los directores escolares y los docentes con su nivel de satisfacción laboral








4.4. Resumen de hallazgos





Hallazgos relacionados con el estudio sobre los factores de satisfacción laboral de director y los docentes en las escuelas secundarias públicas del este de Orlando, FL.


Tabla 24. Resumen de hallazgos

Preguntas	Análisis Estadístico	Hallazgos
<p>1. ¿Cómo compara el <i>Género</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>	<p>Análisis de frecuencia, medidas de tendencia central (moda, mediana y media) desviación estándar y por cientos por cada reactivo y se realizó una prueba T para determinar diferencias comparativas de los factores de satisfacción laboral del director y el docente de acuerdo a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Género 2. Edad 3. Preparación Académica 4. Años de Experiencia 5. Deberes 6. Autoridad 7. Recursos 8. Desarrollo Profesional 9. Ambiente Institucional 	<p>▪ En los reactivos de <i>Género</i> del director escolar y el docente se observó que los ítems 1 y 11 obtuvieron los promedios más bajos por debajo de 3.00. Estos reactivos fueron los siguientes: (1) volumen de trabajo y (11) reconocimiento recibido por el distrito escolar. Además, se observó una discrepancia bien marcada en los componentes: (4) reconocimiento de su labor por parte de sus superiores, (5) disponibilidad de recursos instruccionales, (8) profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores y (10) apoyo recibido por parte de sus superiores. En contraste, los reactivos (1) volumen de trabajo, (9) reconocimiento recibido por parte de los colegas y (14) apoyo recibido por el distrito escolar no mostraron diferencia significativa. (Véase Figura 16 y/o Tabla 6).</p>

<p>2. ¿Cómo compara la <i>Edad</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Edad</i> del director escolar y el docente se observó que los reactivos (1) volumen de trabajo y (11) reconocimiento recibido por el distrito escolar obtuvieron los promedios más bajos por debajo de 3.00 (Véase Figura 18 y/o Tabla 8). Mientras, que en los reactivos (4) reconocimiento de su labor por parte de sus superiores, (5) profesionalismo de parte de los docentes y/o administradores, (8) disponibilidad de recursos instruccionales y (10) apoyo recibido por parte de sus superiores se observó una discrepancia bien marcada. Por otra parte, los reactivos (1) volumen de trabajo, (9) reconocimiento recibido por parte de los colegas y (14) apoyo recibido por el distrito escolar no mostraron diferencia significativa.
<p>3. ¿Cómo compara la <i>Preparación Académica</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Preparación Académica</i> del director escolar y el docente se observó que los reactivos (1) volumen de trabajo y (11) reconocimiento por parte del distrito escolar obtuvieron los promedios más bajos. (Véase Tabla 16). Mientras, que en los reactivos (4) reconocimiento recibido por parte de sus superiores, (5) recursos instruccionales, (8) profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores, y (10) apoyo recibido por parte de sus superiores se observó una discrepancia bien marcada.

<p>4. ¿Cómo comparan los <i>Años de Experiencia</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Años de Experiencia</i> del director escolar y el docente se observó que directores con 5 o menos años de experiencia y de 6 a 10 tuvieron los promedios más bajos en los reactivos de: (1) volumen de trabajo, (5) disponibilidad de recursos instruccionales, (11) reconocimiento recibido por el director escolar y (13) endoso por parte de la administración. Por otra parte, el grupo de 6 a 10 años obtuvo un promedio bajo en el reactivo de apoyo recibido por parte de sus superiores, pero al mismo tiempo obtuvo promedios mayores de 7.00 en los reactivos: (4) reconocimiento por parte de sus superiores y (8) profesionalismo por parte de los docentes y/o administradores promedios. (Véase Figura 23 y Tabla 17).
<p>5. ¿Cómo comparan los <i>Deberes</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Deberes</i> del director escolar y el docente se observó que en los reactivos: (5) reconocimiento de la labor y/o logros de los colegas, (6) liderazgo efectivo y (7) comunicación entre colegas, obtuvieron los promedios más bajos (Véase Tabla 19 y/o Figura 25). Además, Los docentes mostraron tener un porcentaje más bajo en los reactivos (9) apoyo a un ambiente de motivación intrínseco, (10) autonomía y (11) ambiente cooperativo.
<p>6. ¿Cómo compara la <i>Autoridad</i> del director escolar y</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Autoridad</i> del director escolar y el docente se observó que en los reactivos: (12) comunicación o transparencia

<p>el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<p>en la misión y objetivos de la institución, (13) comunicación con los docentes de cada departamento, (14) comunicación con colegas y (15) libertad de toma de decisiones en la institución obtuvieron los promedios más bajos en el grupo de docentes (Véase Figura 26 y Tabla 20). Mientras que los directores mostraron tener los promedios más altos.</p>
<p>7. ¿Cómo comparan los <i>Recursos</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Recursos</i> del director escolar y el docente se observó que en el ítem (16) discusión abierta del presupuesto y el uso de los fondos fue el que obtuvo el promedio más bajo en el grupo de docentes (Véase Figura 27 y Tabla 21).
<p>8. ¿Cómo compara el <i>Desarrollo Profesional</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Desarrollo Profesional</i> del director escolar y el docente se observó que en los reactivos: (21) recursos para el desarrollo profesional, (22) reconocimiento de los logros adquiridos, (23) oportunidad de desarrollo profesional y (24) oportunidad para involucrarse con la comunidad obtuvieron los promedios más bajos en el grupo de docentes (Véase Figura 28 y Tabla 22). Mientras, que los directores mostraron un porcentaje mayor en dichos reactivos.
<p>8. ¿Cómo compara el <i>Ambiente Institucional</i> del director escolar y el docente con su</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ En los reactivos de <i>Ambiente Institucional</i> del director escolar y el docente se observó que en los reactivos (26) colaboración entre administradores y (27) colaboración entre administradores y docentes obtuvieron los

nivel de satisfacción laboral?		promedios más bajos en el grupo de docentes (Véase Figura 29 y Tabla 23). Mientras, los directores mostraron un porcentaje mayor de satisfacción en todos los reactivos del 26 al 33.
--------------------------------	---	---

Capítulo 5

Conclusiones, implicaciones y recomendaciones

Los hallazgos de este trabajo investigativo fueron más allá de lo esperado. La excesiva demanda de deberes y responsabilidades, las pobres condiciones de trabajo, la falta de buen liderazgo por parte de los administradores han sido algunos de los factores con más influencia. Estos factores han causado frustración y descontento tanto en administradores escolares como en el personal docente afectando negativamente su desempeño. Durante el estudio se observó una relación estrecha entre la cantidad exorbitante de deberes y responsabilidades y el ejercer un liderazgo de calidad. Es importante señalar que el liderazgo eficaz no solo es la capacidad de influir positivamente en otras personas para el logro de ciertas metas sino que éste debe ser ejercido con inteligencia, carisma, poder de convencimiento, sensibilidad, integridad, imparcialidad, innovación, y con buen tacto. Aun cuando el director escolar tenga el compromiso y la convicción para ejercer un liderazgo de calidad podemos exponer que el estrés físico y mental causado por el exceso de demandas y responsabilidades por parte de la jerarquía burocrática escolar influye en los factores mencionados anteriormente como los necesarios para ejercer un liderazgo eficaz.

5.1. Conclusiones

La comparación realizada sobre la satisfacción laboral del director escolar y el docente arrojó resultados que eran de esperarse. Esta investigación aportó evidencia empírica a las preguntas planteadas en el estudio, comprobando que sí existe una relación estrecha entre los factores de satisfacción laboral del director escolar y el docente. A continuación, se desglosan los hallazgos o resultados a las preguntas planteadas en la investigación.

Tabla 25. Conclusiones de las preguntas planteadas

<p>1. ¿Cómo compara el <i>Género</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Los hallazgos revelan que el género femenino muestra tener una menor satisfacción laboral que el género masculino.</p>
<p>2. ¿Cómo compara la <i>Edad</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Aparentemente, hay mayor satisfacción en los directores de menos de 40 años de edad. Es probable que al ser directores nuevos vienen con unas expectativas y/o motivaciones que los de mayor experiencia y edad no comparten.</p>
<p>3. ¿Cómo compara la <i>Preparación Académica</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Los hallazgos revelan que no hay diferencia significativa entre la percepción de satisfacción laboral del director escolar y el docente. Sin embargo, cuando se analizan los datos individualmente se observa que existen dos factores higiénicos (reconocimiento y recursos) al igual que dos factores motivacionales (profesionalismo y apoyo) que muestran tener una diferencia estadística significativa.</p>
<p>4. ¿Cómo comparan los <i>Años de Experiencia</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>En los ítems de <i>Años de Experiencia</i> del director escolar y el docente se encontraron que en dos de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron los recursos financieros y los recursos para facilitar la enseñanza. Los demás ítems no mostraron diferencia estadística significativa.</p>
<p>5. ¿Cómo comparan los <i>Deberes</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Podemos observar que hubo diferencia estadística significativa con los ítems de apoyo, comunicación, motivación, participación y con el sistema de trabajo por sí mismo.</p>
<p>6. ¿Cómo compara la <i>Autoridad</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Se observa que en uno de los cuatro ítems hubo una diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Éste fue en el ítem de comunicación (claridad de misión y objetivos). Los demás ítems no mostraron diferencia estadística significativa.</p>
<p>7. ¿Cómo comparan los <i>Recursos</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Se encontró que en dos de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron los de recursos financieros y recursos para facilitar la enseñanza.</p>
<p>8. ¿Cómo compara el <i>Desarrollo Profesional</i> del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?</p> <p>Se encontró que en tres de los cinco ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems fueron de reconocimiento y oportunidad de desarrollo profesional.</p>

9. ¿Cómo compara el *Ambiente Institucional* del director escolar y el docente con su nivel de satisfacción laboral?

En dos de las ocho ítems hubo diferencia estadística significativa de ($p < .05$). Estos ítems son relacionados con la colaboración entre directores y docentes. En esta premisa podemos inferir que no hay colaboración, lo que implica que nuevamente la falta de comunicación afecta los hallazgos del ambiente de instrucción. Cuando hay falta de colaboración afecta la participación de los docentes en las diversas actividades académicas y sociales causando que no haya un mejoramiento en el ambiente de instrucción.

Las conclusiones que provienen de este trabajo se han podido observar claramente en el análisis estadístico de los resultados. No obstante, queremos condensar las ideas más relevantes para posteriormente concluir las tendencias que se distinguen en la investigación.

De manera general, podemos decir que tanto directores escolares como docentes de escuelas secundarias mostraron un cierto grado de insatisfacción en cuanto a su profesión. El grado de insatisfacción que ambos manifestaron en la mayor parte de los ítems nos permite deducir que, a pesar de las dificultades, siguen laborando y cumpliendo con sus deberes de manera digna y profesional. De igual manera, alcanzan niveles altos de participación e interrelación personal con sus alumnos tanto a nivel académico como personal. Es importante señalar, que tanto docentes como directores escolares están altamente insatisfechos con la burocracia administrativa y las bases teóricas que respaldan el actual sistema educativo.

En resumen, podemos decir que luego de hacer un profundo análisis comparativo entre los ítems y el género, edad, preparación académica y años de experiencia de los directores escolares y los docentes, se observó que los ítems que obtuvieron los promedios más bajos fueron los relacionados con el volumen de trabajo y el reconocimiento recibido por sus superiores, lo que refleja un cierto grado de insatisfacción por ambas partes.

Por otro lado, cabe recalcar que tanto los directores escolares como los docentes se sienten satisfechos con el grado de aceptación que tienen con sus alumnos. Ellos disfrutaban de su labor, al

mismo tiempo sintiéndose que realizan una labor social útil e importante para el desarrollo del estudiantado. De la misma manera, ellos entienden que contribuyen grandemente a la realización personal y al grado de aceptación de sus alumnos. La ayuda académica extracurricular, las estrategias para resolver conflictos, así como el respeto de sus alumnos, quedó mostrado que les genera un alto grado de satisfacción.

Con todo lo expuesto, podemos llegar a algunas afirmaciones que se han sido validadas a través del análisis estadístico de este estudio. Cuando se compararon los aspectos de deberes, autoridad, recursos, desarrollo profesional y ambiente institucional se halló que existe un grado de insatisfacción en los siguientes ítems: reconocimiento por la labor realizada y/o logros de los colegas, apoyo recibido, liderazgo efectivo, buena comunicación, recursos financieros, recursos para el desarrollo profesional, oportunidad para involucrarse con la comunidad, colaboración entre administradores y entre los directores escolares y los docentes. Cabe recalcar, que dichos ítems fueron los que mayor influencia tuvieron en cuanto a la insatisfacción laboral de los directores escolares y docentes.

Podemos, para concluir, definir a los directores escolares y a los docentes de educación secundaria como personas insatisfechas con la docencia y el ejercicio de su profesión. Ambos mantienen un nivel bajo de satisfacción con respecto a los supervisores educativos, relación positiva con sus colegas, apoyo ofrecido, autonomía, ambiente cooperativo y salarios. Por otro lado, podemos mencionar que aunque ambos no estén satisfechos con la burocracia educativa, aun así, están de acuerdo con las bases teóricas que la sustentan. Entendemos, por tanto, que tanto los directores escolares como los docentes con un alto nivel de insatisfacción en su profesión tienen actitudes negativas hacia el mismo. En este sentido se ha detectado que los factores más importantes que conducen a la satisfacción en el desempeño de la labor son: el estudiantado y las

recompensas equitativas recibidas por parte de sus alumnos. Desde el punto de vista de los miembros que componen los niveles más altos de la jerarquía educativa, sería bastante útil conocer las percepciones que tienen los directores escolares y los docentes sobre su nivel de satisfacción con su desarrollo profesional, con concluir una identidad propia y el llevar a cabo proyectos de innovación que promuevan una mejora en la calidad educativa.

5.2. Recomendaciones

Los hallazgos implican que debe proveerse mayor comunicación entre los directores escolares y los docentes; por medio de seminarios, charlas, reuniones, conferencias, entre otras actividades. Es importante reconocer que esta falta de comunicación tiene gran impacto en el rendimiento académico de los estudiantes. Se espera que los resultados de esta investigación podrán ayudar en alguna medida a las escuelas del distrito escolar del condado de Orange en Orlando, Florida, sirviendo de apoyo para tratar de reducir la insatisfacción laboral.

El presente estudio pretende ser también un estímulo para el desarrollo de una línea de investigaciones en esta área, que además de incorporar nuevas variables, sus resultados permitan reducir las limitaciones señaladas en esta tesis. Se evidencia la importancia que tanto los docentes como los directores de escuela pública realicen acciones que tiendan a favorecer un ambiente de escuela acogedor y estimulante. De igual manera, que permita entre otros la realización de estrategias metodológicas y la aplicación de elementos positivos. Esto ayudaría a enfrentar una educación de calidad en el presente siglo. Se entiende que este trabajo podría tener un impacto significativo en el quehacer pedagógico en las escuelas públicas.

La satisfacción del personal educativo fomentará además un crecimiento en los diferentes aspectos de la educación, ya que la satisfacción laboral juega un papel importantísimo en el desempeño y la productividad de un individuo dentro de una organización. Se evidencia la

importancia que tanto los directores como los docentes realicen acciones tendientes a favorecer un ambiente estimulante basado en reconocimientos. Por lo cual, se recomienda realizar actividades donde se le de reconocimiento tanto al director como al docente. De esta forma se desarrolla una de las necesidades de la jerarquía de Maslow, la necesidad de reconocimiento. A la vez, ésta brinda auto-reconocimiento, confianza, respeto y éxito, que son factores que logran obtener una satisfacción laboral según Herzberg cuando nos presenta los factores motivacionales que tienen gran influencia en la satisfacción laboral. Por consiguiente, se deben planificar actividades tanto en las escuelas como fuera de ellas para brindar reconocimiento a los directores escolares y a los docentes. Algunas de estas actividades podrían ser; desayunos, almuerzos, asambleas, reconocimientos, otorgación de regalos o algo tan sencillo como flores, tarjetas, etc.

Se hace evidente también en este estudio la necesidad de tener disponibles los recursos de instrucción necesarios para cubrir las necesidades del docente. Esto se pudiera lograr con la ayuda de padres voluntarios, empresas que adopten la escuela, donaciones, y/o propuestas. Este factor tiene gran influencia en la satisfacción y la seguridad laboral del docente.

Existe cierto consenso entre los investigadores respecto a que el desarrollo profesional es de especial relevancia para el éxito en la labor docente. Es por esto, que se le debe brindar la oportunidad de poder participar en seminarios, conferencias, clases, y charlas dentro y fuera del estado, para así estar al día en cuanto a lo más reciente en la educación. Además, tener la oportunidad de asistir a eventos que enriquezcan la profesión y puedan luego compartir sus experiencias con sus compañeros docentes.

Es necesario que el director escolar, tenga mayor comunicación con sus docentes y esté atento a las sugerencias planteadas en las reuniones, así como buscar las estrategias necesarias para elevar el grado de satisfacción en los docentes. Desde luego, es necesario buscar estrategias donde

el docente pueda promocionarse de acuerdo a otro factor que no sea la antigüedad y donde se preste mayor atención a la labor profesional y a los resultados por este desempeño.

Se considera que los resultados de esta investigación pueden contribuir a la predicción de rendimiento académico. Asimismo, ser un aporte de información sobre los factores que pueden ayudar a explicar la variabilidad de este producto educativo y así ayudar a reducir el fracaso en nuestras escuelas públicas. Como era de esperarse, todos los factores de la satisfacción laboral docente y de directores escolares han demostrado tener la misma importancia respecto al sentir del ambiente institucional. Cabe destacar, que este estudio servirá para alentar a los miembros de la jerarquía educativa a encontrar medidas que fomenten un ambiente laboral que incite a docentes y directores a sentir una mayor satisfacción con la labor que realizan. Se debe reconocer que todo esfuerzo con el propósito de mejorar los factores que influyen negativamente en la satisfacción pudieran saciar las carencias que existen actualmente dentro del plantel escolar, logrando así una educación de excelencia.

5.3. Limitaciones del estudio

Este trabajo de investigación está limitado a una muestra total de 37 directores escolares y 518 docentes de nivel intermedio/secundario del área este del distrito escolar Orange, de Orlando, Florida y no del estado de la Florida en su totalidad. Los datos obtenidos en nuestro estudio pueden utilizarse para hacer proyecciones locales, pero no a nivel de estado, por lo singular de su muestra. Dentro de las limitaciones y delimitaciones se encontraron las siguientes:

- La recolección de los datos se realizó a través de visitas a diferentes escuelas secundarias donde participaron directores y docentes, por lo que las conclusiones son válidas sólo para este sector de la educación.
- Estamos conscientes que para el estudio, en relación a como comparan los factores de

satisfacción laboral del director escolar y del personal docente de las escuelas secundarias públicas del este de Orlando, Florida, solo fueron tomadas algunas variables del factor higiene (supervisión y condición de trabajo) y del factor de motivación (desarrollo profesional). Por lo tanto, podrían existir otras variables que pudieran influenciar en el desarrollo profesional de los docentes de escuelas secundarias y que no fueron consideradas en esta investigación bajo el criterio de conveniencia.

- La bibliografía examinada es amplia desde nuestro punto de vista. Se considera que es un tema donde no hay mucho escrito y donde falta mucho camino por investigar, sobre todo en Orlando, Florida donde la bibliografía del tema resulta escasa.
- La fundación teórica, aunque sea amplia aún, existe campo para su ampliación. En nuestro caso se ha querido fundamentar la construcción del instrumento y plantear una propuesta de cambio actualizada.
- Poca disponibilidad por parte de algunos docentes.
- La investigación estuvo limitada a las escuelas secundarias del área este de Orlando, y no a todas las escuelas del distrito.
- Con estas limitaciones encontradas queda abierta la posibilidad a otras posibles líneas de investigación que podrán ser realizadas en otro tiempo o momento.

5.4. Posibles líneas de investigación

Para que haya un cambio en la actitud en los docentes y éstos se envuelvan en los diferentes procesos de análisis y reflexión sobre su desarrollo profesional, se necesita que en las organizaciones se vislumbre que el aprendizaje es afectivo, emocional y cognitivo. Igualmente, el personal docente debe tener el estímulo para participar y colaborar de manera responsable y

profesional.

Otro aspecto muy importante es hacer una fenomenología de cómo los procesos del cambio educativo y la política en que los docentes participan son vividos y sentidos por el personal docente, así como la importancia que los organismos sindicales dan a la educación y su relación con los aspectos de satisfacción laboral.

Otros aspectos a investigar serían:

- Analizar la cultura profesional y el ambiente colaborativo en relación al desarrollo profesional docente.
- Analizar la relación entre el desarrollo profesional de los docentes y su capacidad adquirida.
- Analizar las relaciones entre el desarrollo profesional docente y la historia de vida, el conocimiento pedagógico, y la formación continua.
- Autonomía y participación en la gestión de la escuela secundaria pública como un proceso a ser construido dentro de una concepción del ganar-ganar. Es decir, para que todos ganen es necesario que todos también hagan algunas concesiones.

Referencias

- Aamodt, M. G. (2004). *Applied Industrial/Organizational Psychology, Fourth Edition*, (pp 332). Belmont, California: Wadsworth.
- Ali, N. (2008). Factors Affecting Overall Job Satisfaction and Turnover Intention. *Journal of Managerial Sciences*, 2(2), 240-252. Recuperado de http://www.qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/2_2/05_qadar_nazim.pdf
- Álvarez, M. (1989). Los estilos de dirección y sus consecuencias. Bases para su configuración como estrategia de intervención. *Manual de Organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española (pp. 303-346).
- Alluto, A., & Achito, F. (1974). Decisional participation and sources of job satisfaction. *Academy of Management Journal*, 27, 95-112.
- Andrade, M., Miranda, C. & Freixas, G. (2000). Predicción del rendimiento académico lingüístico y lógico matemático por medio de las variables modificables de las inteligencias múltiples y del hogar. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*, 17.
- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación: Hacia una sociedad aprendiente*. Madrid, España: Narcea.
- Avilés, J.M. (2004). Docencia y estrés. *Cuadernos de Pedagogía*, 335, 59-61.
- Barroso, J. (2005) Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. LXIII - 2005 (232), 423-442.
- Battu, H., Belfield, C. R., & Sloane, P. J. (1999). Over Education Among Graduates: a Cohort View. *Education Economics*, 7(1), 21-38. doi: 10.1080/09645299900000002

- Bhaskara, R. D., & Sridhar, D. (2003). *Job satisfaction of school teachers*. New Delhi, India: Discovery Publishing House.
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471. doi: 10.1177/002246699202500404
- Bishay, A. (1996). Teacher Motivation and Job Satisfaction: A Study Employing the Experience Sampling Method. *Journal of Undergraduate Sciences*, 3(3), 147-154.
- Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 5, 662-683.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesa y realidades*. Madrid, España: Madrid La Muralla.
- Boltanski, L., y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid, España: Akal.
- Bonet, J., y Zamoro, J. M. (1996). *El capital humano y la empresa*. Madrid, España: Cinco días.
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2010). Satisfacción laboral de los profesores de secundaria: Efecto de factores demográficos y psicosociales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2313/231316500003.pdf>
- Brown, K. M., & Anfara, V. A. (2003). Paving the Way for Change: Visionary Leadership in Action at the Middle Level. *NASSP Bulletin*, 87(635), 16-34. Recuperado de <https://www.nassp.org/portals/0/content/48887.pdf>
- Buitendach, & De Witte. (2005). Job Insecurity, Extrinsic and Intrinsic Job Satisfaction and Affective Organizational Commitment of Maintenance Workers in A Parastatal. *South African Journal of Business Management*, 36(2), 27-37.

Caldwell, B. J. (1989). Strategic leadership, resource management and effective school reform.

Journal of Educational Administration. 36(5), 445-461.

Caldwell, B. (2006). *Re-imagining educational leadership*, Camberwell: Australian Council for

Educational Research Press.

Caldwell, B. & Spinks, J. (1992). *Leading a self-management school*. Lewes, UK: Falmer.

Cascante, L., y González, F. (2007). *Unidad didáctica: Los mapas conceptuales como*

estrategias para la construcción de aprendizajes significativos. Recuperado de

<http://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1GT4PCVLL-2BNTQPF-H14/Unidad%20de%20los>

Casillas, S. (2007). La satisfacción profesional del docente universitario; un caso práctico.

Revista Galego-Portuguesa de Psicología e educación, 14(1), 141-152.

Cavalcante, J. J. (2004). *Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias*

públicas (Doctoral dissertation, Universitat Autònoma de Barcelona, Bahía, Brasil).

Recuperado de

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5042/jjcs1de1.pdf?sequence=1>

Celis, A., y Garcia, A. (2008). Identificar la determinación de la satisfacción laboral y su

influencia en la rotación de personal en una empresa extractiva Yucateca. *Revista de*

administración contemporánea. 2(8). Recuperado de

<http://www.colpamex.org/Revista/Art10/49.pdf>

Cheng, Y. C. (2002a). The changing context of school leadership: Implications for paradigm

shift. In Leithwood, K. & Hallinger, P. (eds.) *Second international handbook of*

educational leadership and administration (pp. 103-132). Dordrecht, The Netherlands:

Kluwer Academic Publishers

Cheng, Y.C. (2002b). Leadership and strategy. In Bush, T. and Bell, L. (Eds.), *The principles*

- and practice of educational management* (pp. 51-69). London: Paul Chapman
- Cheng, Y. C. (2003). School leadership and three waves of education reforms. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 417-439.
- Cheng, Y. C. (2008a). *Reform syndrome and educational research in the Asia-Pacific Region*. Invited presentation at the Symposium on Educational Research: International Perspectives, American Educational Research Association, Annual Meeting, 28 March 2008, New York, USA.
- Cheng, Y. C. (2008b). New learning and school leadership: Paradigm shift towards the third wave. In MacBeath, J. & Cheng, Y. C. (Eds.). *Leadership for learning: International perspectives*. (pp. 15-35) Rotterdam, the Netherlands: Sense Publishers
- Cheng, Y. C. (2010b). A Topology of 3-wave Models of Strategic Leadership in Education. *International Studies in Educational Administration*, 38 (1), 35-54.
- Cheng, Y. C. (2011). Towards the 3rd Wave School Leadership. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (2), 253-275.
- Cherry, K. (2015, December). *13 Common Leadership Styles (and When to Use Them)*. Recuperado de <http://psychology.about.com/od/leadership/a/leadstyles.htm>
- Chieffo, A. M. (1991). Factors Contributing to Job Satisfaction and Organizational Commitment of Community College Leadership Teams. *Community College Review*, 19(2), 15-24. doi: 10.1177/009155219101900204
- Cinaglia, M. B. (1994). *Job satisfaction, career aspirations and life goals of teachers: Significance to school reform*. Delaware, DE: University of Delaware.
- Clark, A. E., & Oswald, A. J. (1996). Satisfaction and comparison income. *Journal of Public Economics*, 61(3), 359-381. doi: 10.1016/0047-2727(95)01564-7

- Cordeiro, J.A. (2001). *Prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la bahía de Cádiz*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Cádiz, Cádiz, España.
- Cornejo, J. (2008). *Profesores de Educación Media del sector municipalizado del área metropolitana: Evolución de sus motivos vocacionales y de su satisfacción profesional y laboral*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Conley, S.; Bachard, S. y Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 25, 58-81.
- Cramer, D. (1993). Living alone, marital status, gender and health. *J. Community Appl. Soc. Psychol*, 3(1), 1-15. doi: 10.1002/casp.2450030102
- Credé, M., Chernyshenko, O. S., Bagrami, J., & Sully, M. (2009). Contextual Performance and the Job Satisfaction–Dissatisfaction Distinction: Examining Artifacts and Utility. *Human Performance*, 22(3).
- Davies, B. J. & Davies, B. (2006). Developing a model of strategic leadership in schools. *Educational Management, Administration and Leadership*, 34(1), 121-139.
- Davis, K., y Newstrom, J. W. (1999). *El comportamiento humano en el trabajo: Comportamiento organizacional* (10th ed.).
- Delano, N., Méndez, M. y Rosasco, A. (1991). *Satisfacción laboral y stress en profesores de educación general básica*. (Tesis inédita de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. LXIII - 2005 (232), 368-388.
- Delgado, M. (2006). La gestión en los centros educativos. *Revista de ciencias de la educación*.

- Recuperado en <http://pedagogia.fcep.urv.es/revistaut/revistes/ferreres/capitol4article2.pdf>
- Delgado, M. (2011). El liderazgo organizacional, una pasión académica. *Red AGE*. Recuperado de <http://www.redage.org/opinion/la-opinion-manuel-lorenzo-delgado-universidad-de-granada>
- Delgado, M. (2012). Las comunidades de liderazgo de centros educativos. *Revista Educar*, 48 (1) 9-21.
- De Pablos, J., González, T., & González, A. (2008). El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 7(2), 45-55. Recuperado de <http://relatec.unex.es/article/view/459>
- Dewey, J. (2008). Grande Pedagogos. *John Dewey*. Recuperado en <http://grandespedagogosdelmundo.blogspot.com/2008/07/john-dewey.html>
- Díaz, M. (1990). *Estudio de la Satisfacción Laboral Profesional en educadores de párvulos*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Santiago, Chile.
- Dinham, S. y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 4, 379-396.
- Dipp, A. J., Flores, J. A. T., y Gutiérrez, R. V. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de posgrado. *Diálogos educativos*, (19), 8.
- Duke, D. (1988). Why principals consider quitting. *Phi Delta Kappan*, 70, 308- 312.
- Duncan, A. (2010). Preparing the Teachers and School Leaders of Tomorrow: Secretary Arne Duncan's Remarks at the American Association of Colleges for Teacher Education Conference | U.S. Department of Education. Recuperado de <http://www.ed.gov/news/speeches/preparing-teachers-and-school-leaders-tomorrow->

secretary-arne-duncans-remarks-american-association-colleges-teacher-education-conference

Duncan, W. y Nelson, S. (2005). Una Revisión Del Liderazgo Educativo. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. LXIII - 2005 (232), 389-406.

Eacott, S. (2008a). An analysis of contemporary literature on strategy in education. *International Journal of leadership in education*, 11(3), 257-280.

Eacott, S. (2008b). Strategy in educational leadership: In search of unity. *Journal of Educational Administration*, 46(3), 353-375.

Egley, R.J. y Jones, B.D. (2005). Principal's Inviting Leadership Behaviors in a Time of Test-Based Accountability. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 3(1), 13-24.

Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberia S.A.

Esteve, J.M. (1998) El estrés de los profesores: propuesta de intervención para su control. En Villa, A. (coord.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp.292-338). Madrid, Narcea.

Esteve, J.M. (2009). La docencia: competencias, valores y emociones. *Organización de Estados Iberoamericanos. Fundación S.M.* Recuperado de <http://www.oei.es/evp/PonenciaEsteve.pdf>

Evans, L. (1998). The effects of senior management teams on teacher morale and job satisfaction: A case study of Rockville county primary school. *Educational Management and Administration*, 26 (4), 417-428.

Evans, L. (2000). The effects educational change on morale, job satisfaction and motivation. *Journal of Educational Change*, 1, 173-192.

Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito

- docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231317039009>
- Fernández San Martín, M. I., Moinelo Camporro, A., Villanueva Guerra, A., Andrade Rosa, C., Rivera Teijido, M., Gómez Ocaña, J. M., y Parrilla Ulloa, O. (2000). Satisfacción laboral de los profesionales de Atención Primaria del Área 10 del Insalud de Madrid. *Rev. Esp. Salud Publica*, 74(2), 139-147. doi: 10.1590/s1135-57272000000200005
- Fierro, A. (1991). El ciclo del malestar docente. *Revista de Educación*, 294, 235-243.
- Fischman, D. (2004). *El espejo del líder*. Santiago de Chile, Chile: Aguilar Chilena de Ediciones.
- Fisher, C. D. (1985). Source of performance variance as a moderator of job satisfaction-job performance relationship. *International Journal of Psychology*, 20(2), 169-178. doi: 10.1080/00207598508247730
- Frazier, D. W. (2005). *Job satisfaction of international educators*. Boca Raton, FL: Dissertation.com.
- Friesen, D. Holdaway, E. y Rice, A. (1983): Satisfaction of School Principals with Their Work. *Educational Administration Quarterly*. Vol. 19, N° 4, 35-58.
- Fuentes Lagos, J. (2006). *Incidencia de la Satisfacción laboral docente y el ambiente de aula en el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios*. - Fondos Digitalizados de la Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/474/incidencia-de-la-satisfaccion-laboral-docente-y-el-ambiente-de-aula-en-el-rendimiento-academico-de-los-estudiantes-universitarios/>

- Fullan, M. (2014). *Michael Fullan's new book The Principal - an excerpt*. Recuperado de <http://josseybasseducation.com/teaching-learning/michael-fullans-new-book-principal-excerpt/>
- García, M. (2003). *Efectos de la Educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Valencia, Valencia, España.
- Gazioglu, S., & Tansel, A. (2002). Job Satisfaction, Work Environment and Relations with Managers in Britain. Retrieved from <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series03/0304.pdf>
- Gherman, T. (2011). *La teoría motivacional de los dos factores: un caso de estudio* (Tesis de Maestría). Universidad Católica del Perú, Perú. Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/4555/IONA_ITURBE_OSORIO_TEORIA_MOTIVACIONAL.pdf?sequence=3
- Gómez, H. (2011). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes de la facultad nacional de salud pública*. Recuperado de <http://guajiros.udea.edu.co/fnsp/congresosp6/memorias6/Viernes%2012/Presentacion%20Inv%20Comision%205/Manana/P8.pdf>
- González, N. (2008). Prevalencia del estrés en la satisfacción laboral de los docentes universitarios. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 3(4), 68-69.
- González, R., Rodríguez, S., Suárez, J., Valle, A., y Piñeiro, I. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 9(16), 217-229.
- Griffin, D. K. (2010). A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job

- satisfaction. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 16, 57-77. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ942558.pdf>
- Griffin, R. W., & Bateman, T. S. (1995). Job satisfaction and organizational commitment. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/246580631_Job_satisfaction_and_organizational_commitment
- Güell, L. (2014). *Estudio de la satisfacción laboral de los maestros*. (Tesis doctoral).
- Gruneberg, M. (1976). *Job Satisfaction: a reader*. New York: John Wiley & Sons.
- Guetzloe, E., & Cline, R. (1983). Compensation for Regular Classroom Teachers: State and Territorial Provisions. *Exceptional Children*, 49(4), 363-366.
- Guízar, M. R., y Vacas, Z. S. (1998). *Desarrollo organizacional: Principios y aplicaciones*. México: McGraw-Hill.
- Hallinger, P., Walker, A., & Bajunid, I.A. (2005). Educational leadership in East Asia: Implications for education in global society. *UCEA Review*, 45(1), 1-5.
- Hermosa, A. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de "burnout" en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Hernández, R. et al (2003). *Metodología de la Investigación*. (3a ed.). México: Editorial McGraw Hill.
- Herrador, J., Zagalaz, M., Martínez, E., Rodríguez, I. (2010). Revisión y análisis sobre la satisfacción profesional del docente de educación física. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd103/satisfaccion-profesional.htm>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Management*. Cleveland: The World.
- Hodges, D. (1982). Postsecondary Faculty Members' Rights of Free Speech. *Journal of College*

- and University Law*, 9(1), 85-99.
- Hovenkamp, H., Lemley, M. A., Janis, M. D., & Leslie, C. R. (2014). *IP and Antitrust: An analysis of antitrust principals applied to intellectual property law* (2nd ed.). New York, New York: Wolters Kluwer Law & Business.
- Howard Frederick Bull, I. (2005). *The Relationship Between Job Satisfaction And Organizational Commitment Amongst High School Teachers In Disadvantaged Areas In The Western Cape* (Doctoral dissertation, University of the Western Cape, Cape Town, South Africa).
- Howell, J. P., Dorfman, P. W., & Kerr, S. (1986). Moderator variables in leadership research. *The Academy of Management Review*, 11, 88-102
- Huang, S., Huang, Y., Chang, W., Chang, L., & Kao, P. (2013). Exploring the effects of teacher job satisfaction on teaching effectiveness. *International Journal of Modern Education*, 2(1), 17-30. Recuperado de <http://dpi-journals.com/index.php/IJMEF/article/viewFile/444/346>
- Hunt, J. W. (1993). *La dirección de personal en la empresa: Guía sobre el comportamiento en las organizaciones*. Madrid, España: McGraw-Hill.
- Iturra, G. (1998). *Relación de la dependencia administrativa con la satisfacción laboral en profesores básicos de Temuco*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.
- Jaik, A., Tena, J., Villanueva, R. (2010). Satisfacción laboral y compromiso institucional de los docentes de postgrado. *Revista electrónica diálogos educativos*, 19, 119-130.
- Johnson, G. J., & Johnson, W. R. (2000). Perceived Over Qualification and Dimensions of Job Satisfaction: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Psychology*, 134(5), 537-555. doi:

10.1080/00223980009598235

- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How Context Matters in High-Need Schools: The Effects of Teachers' Working Conditions on Their Professional Satisfaction and Their Students' Achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39. Retrieved from <http://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685>
- Jones, M. G., Hargrove, T. Y., & Jones, B. D. (2003). The unintended consequences of high-stakes testing. *A Journal for the Scholar-Practitioner Leader*, 3(1), 13-24.
- Kalleberg, A. (1977). Work Values and Job Rewards: A Theory of Job Satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Katzell, R. (1964). *Personal values, job satisfaction, and job behavior*. In H. Borow (Ed.) *Man in a world of work*. Boston, MS: Houghton Mifflin.
- Kindt, C. A. (2008). *Relationship between Organizational Climate and Job Satisfaction among Middle School Principals in Central Florida*. (Doctoral dissertation, University of Central Florida). Recuperado de http://etd.fcla.edu/UF/UFE0021920/kindt_c.pdf
- Kirkpatrick, D. L., y Kirkpatrick, J. D. (2009). *Evaluación de acciones formativas: Los cuatro niveles* (3rd ed.). Barcelona, España: Gestión 2000.
- Kleinfeld, J., & McDiarmid, G. (1983). Effective Schooling in Rural Alaska: Information for the Rural Effective Schools Project. Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED232813>
- Lawler, E. E., Hackman, J. R., & Kaufman, S. (1973). Effects of Job Redesign: A Field Experiment1. *Journal of Applied Social Psychology*, 3(1), 49-62. doi:10.1111/j.1559-1816.1973.tb01294.x
- López, A. (2002). *Perfil del director escolar moderno*. Recuperado de <http://alberto00926.tripod.com/perfil%20principal%20de%20escuela.doc>

- Locke, E. A. (1976). *The nature and causes of job satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.). Chicago, IL: Rand McNally.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Lytle, N. (2013). Teacher Turnover: A Look into Teacher Job Satisfaction. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 6(1), 34-45. Recuperado de http://jcpe.wmwikis.net/file/view/Lytle_Teacher_Turnover.pdf
- MacBeath, J. & Cheng, Y. C. (2008) (Eds.). *Leadership for learning: International perspectives*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Maldonado de Lozada, V. (s.f.). La satisfacción laboral y su relación con el entorno ético de las organizaciones. *European Business Ethics Network*. Recuperado de http://www.ebenspain.org/docs/Papeles/XIV/MALDONADO_VERONICA.pdf
- Markiewicz, D., Devine, I., & Kausilas, D. (2000). Friendships of women and men at work. *Journal of Managerial Psychology*, 15(2), 161-184. doi: 10.1108/02683940010310346
- Markow, D., Macia, L., & Lee, H. (2013). *The MetLife Survey of the American Teacher: Challenges for School Leadership*. Recuperado de <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>
- Martínez Treviño, O. (2007). El Desarrollo Profesional de los Docentes de Secundaria: Incidencia de Algunas Variables Personales y de Actuación Profesional. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Mercer, D., & Evans, B. (1991). Professional Myopia: Job satisfaction and the management of teachers. *School Organization*, 11, 296-298.
- Miller, K. I., & Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: a meta-analytic

- review. *Academy of Management Journal*, 29(4), 727-753. doi: 10.2307/255942
- Mills, D. Q. (2002). *E-liderazgo: Dirigir la empresa hacia el éxito en la nueva economía*. Bilbao, España: Deusto
- Miner, J. B. (2005). *Organizational behavior I*. Armonk, NY: M.E. Sharpe.
- Möller, C. (2001). *Calidad personal: La base de todas las demás calidades*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Montaner, R. (2001). *Dirigir con las nuevas tecnologías*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Montuschi, L. (2001). Datos, información y conocimiento. De la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento. *Serie Documentos de Trabajo de la Universidad del CEMA*, 192.
- Moore, K. (2015, November 9). Teaching: Why I Stay | Kristy L. Moore [Web log post]. Recuperado de http://www.huffingtonpost.com/kristy-l-moore/teaching-why-i-stay_b_8100580.html
- Mulford, B. (2006). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. Profesorado. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10(1), 1-22.
- Mwamwenda, T. S. (2004). *Educational psychology: An African perspective* (3rd ed.). Sandton, South Africa: Heinemann.
- Myers, K. K., & Sadaghiani, K. (2010). Millennials in the Workplace: A Communication Perspective on Millennials' Organizational Relationships and Performance. Recuperado de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2868990/>
- Near, J. P., Rice, R. W., & Hunt, R. G. (1978). Work and Extra-Work Correlates of Life and Job Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 21(2), 248. Recuperado de

<http://connection.ebscohost.com/c/articles/4407975/work-extra-work-correlates-life-job-satisfaction>

Nias J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*, New York: Routledge.

No Child Left Behind Act of 2001, 20 U.S.C. § 6319 (2008).

Núñez, A., y Chiang, M. (s/f). Relación entre el clima organizacional y satisfacción laboral en docentes de informática y sistemas de información. *Revista iberoamericana de Sistemas, Cibernética e informática*, 1(1), 27-35.

Orange County Public Schools. (2010). *2010-2011 Handbook*. Recuperado de <https://www.ocps.net/Employees/Pages/default.aspx>

Oyanguren, G. (2000): *Incidencia del clima organizacional en los establecimientos educacionales de Concepción en los resultados de la prueba Simce (1998)*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Concepción, Chile.

Pettersen, N. (1985). Specific versus generalized locus of control scales related to job satisfaction. *Psychological Reports*, 56(1), 60-62. doi:10.2466/pr0.1985.56.1.60

Piaget, J., e Inhelder, B. (1997). *Psicología del niño*. Madrid: Ediciones Morata.

Real Academia Española. (2014). Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=derecho>

Richmond, E. (2013). Teacher Job Satisfaction Hits 25-Year Low. *The Atlantic*. Recuperado de <http://www.theatlantic.com/national/archive/2013/02/teacher-job-satisfaction-hits-25-year-low/273383/>

Riordan, C. M., & Griffeth, R. W. (1995). The opportunity for friendship in the workplace: An under-explored construct. *Journal of Business and Psychology*, 10, 141–154.

Rojas, B., Maylén, L., Zapata H., Johana, A., Grisales, R. (2008). Síndrome de burnout y

- satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 27 (2), 198-210.
- Rojas, J. (1995). *Satisfacción laboral en una muestra de profesores de educación diferencial de la comuna de Ñuñoa*. (Tesis inédita de doctorado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Robbins, S. (1999). *Comportamiento Organizacional*. México: Ediciones Prentice Hall.
- Saavedra, N. (2005). *La influencia de factores motivacionales sobre la rotación de personal en Innovatel*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). La satisfacción del profesorado universitario. *Informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Universidad de Granada, España.
- Salazar, J. Mercado, H. Toloza, C. (2000). Incidencia de la satisfacción laboral de los profesores/as de matemáticas, castellano educación física, sobre la actitud y rendimiento de sus estudiantes. (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Madrid. España.
- Salazar, J. y Toloza, C. (2001). *Satisfacción Laboral de los profesores/as de matemáticas, castellano y educación física, sobre la actitud y rendimiento de sus estudiantes: una triangulación en busca de la calidad educativa*. *Revista de Pedagogía, FIDE*, 421
- Sarramona, J. (2008). *Formación del profesorado y carrera docente*. Madrid, España: Santillana
- Schaffer, R. H. (1953). *Job satisfaction as related to need satisfaction in work*. Washington, D.C.: American Psychological Assn.
- Schmidt, I. T. (1993). Stress ocupacional no ambiente académico universitario. *Boletim de Psicologia*, 43, 21-33.
- Schuler, R. S. (1977). Role perceptions, satisfaction, and performance moderated by organizational level and participation in decision making. *Academy of Management*

Journal, 20(1), 159-165. doi: 10.2307/255471

Shan, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92, 67 – 73.

Sheaffer, P. (2015, October 15). *Teaching is Like an Abusive Relationship - You Only Stay for the Children | Cultured Vultures*. Recuperado de <http://culturedvultures.com/teaching-like-abusive-relationship-stay-children/>

Staudt, M. (1997). Correlates of Job Satisfaction in School Social Work. *Children & Schools*, 19(1), 43-51. doi:10.1093/cs/19.1.43

Steyn, G.M., and Van Wyk, J.N. (1999). Job satisfaction: Perceptions of principals and teachers in urban black schools in South Africa. *South African Journal of Education*, Vol 19 No 1, 37-43.

Thomas, A. R. (1976). The Organizational Climate of Schools. *International Review of Education*, 22(4), 441-463.

Torres, J.A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.

Unesco. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Vásquez, V., Flores, L., Cabrera, J., Alvergúe, F., y Castillo, S. (2000). El método Montessori: un estudio científico del desarrollo natural del niño. Recuperado de www.ufg.edu.sv/ufg/theorethikos/aportes06.htm

Villanueva, M. A., Jiménez, I. Y., y Verdú, R. (2003). *Satisfacción laboral en personal docente*. Recuperado de

[http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=10749&IDTIPO=60&RASTRO=c740\\$m](http://www.carm.es/web/pagina?IDCONTENIDO=10749&IDTIPO=60&RASTRO=c740$m)

- Waite, D., y Nelson, S. (2005). Una revisión del liderazgo educativo. *Revista Espanola de Pedagogía*, 63(232), 389-406.
- Walker, A. (2003). School leadership and management. In Keeves, J.P. & Watanabe, R. (eds.) *International handbook of educational research in the Asia-Pacific Region*. (pp. 959-972), Dordrecht, The Netherlands: Springer
- Walker, T. (2012). Survey: Teacher Job Satisfaction Drops to New Low. Recuperado de <http://neatoday.org/2012/03/07/survey-teacher-job-satisfaction-drops-to-new-low-2/>
- Webb, X. (2012). *Measuring Job Satisfaction among Kentucky Head Principals Using the Rasch Rating Scale Model* (Doctoral dissertation) University of Kentucky, Illinois. Recuperado de http://uknowledge.uky.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=edl_etds
- Yousef, D. A. (2000). Organizational commitment: a mediator of the relationships of leadership behavior with job satisfaction and performance in a non-western country. *Journal of Managerial Psychology*, 15(1), 6-24.
- Zohar, D. (2001). *Renovar la filosofía corporativa: El uso de la nueva ciencia para reformular, estructurar y dirigir las organizaciones*. Madrid, España: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Zubieta, J.C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Teaching is Like an Abusive Relationship – You Only Stay for the Children

Anexo

January 4, 2011

Dr. Baldwin, Area Superintendent
Orange County Public Schools
East Learning Community
Orlando, Fl.

Dr. Baldwin,
My name is Eileen Ramery-Gelpi, I am a graduate student seeking my Doctorate degree in the area of Education at the University of Jaen, located in Spain.

The purpose of this letter is to acquire permission to survey the teachers and administrators from the East Learning Community. This survey will gather information on principal's and teacher's perception, on job satisfaction. This research will help Orange County Public School understand their perception on job satisfaction.

The survey will take about 15 minutes to be completed. All responses will be kept confidential and will be analyzed as a group. There is no need for teachers or administrators to identify themselves.

I would appreciate if you would allow me to survey the teachers and administrators from the East Learning Community, as this will help complete my dissertation. Enclosed are the surveys to be administered as soon as you give me the authorization to do so. Participation is strictly voluntary and the teachers or administrators may refuse to participate at any time. If you require additional information or have questions, please contact me at the number listed below.

The potential benefit towards OCPS in the participation of this study is, to make awareness on the principal's and teacher's perception on job satisfaction. The study may be helpful to increase an understanding that school authorities need to develop strategies that promote a better job satisfaction and commitment.

Sincerely,

Eileen Ramery-Gelpi
Discovery Middle School
407 384-1555
eileen.ramery-gelpi@ocps.net

January 12, 2011

Dear Teachers:

My name is Eileen Ramery-Gelpi; I am a graduate student seeking my Doctoral degree in the area of Education at the University of Jaen, located in Spain.

The purpose of the enclosed survey is to gather information on your perception as a teacher, on how your principal runs the school. This research will help Orange County Public Schools to better understand the teacher's perception on job satisfaction.

The survey will take about 15 minutes to be completed. All your responses will be kept confidential and will be analyzed as a group. There is no need for you to identify yourself.

I would appreciate if you would response as honestly as possible and return the completed questionnaire promptly. Just make sure that once you have completed the questionnaire, seal it and place it in the drop box located in the mail room. Participation is strictly voluntary and you may refuse to participate at any time. However, since the validity of the results depend on obtaining a high response rate your participation is crucial to the success of this study. If you require additional information or have questions, please contact me at the number listed below.

The potential benefits to you from participating in the study is to make awareness on teacher's perception on job satisfaction. This study may be helpful as it will increase an understanding that school authorities need to develop strategies that help teachers experience a better job satisfaction and commitment.

Sincerely,

Eileen Ramery-Gelpi
Discovery Middle School
407 384-1555

ramerye@ocps.net

January 12, 2011

Dear Principal:

My name is Eileen Ramery-Gelpi, I am a graduate student seeking my Doctorate degree in the area of Education at the University of Jaen, located in Spain.

The purpose of the enclosed survey is to gather information on your perception as a school principal on job satisfaction. This research will help Orange County Public Schools understand the principal's perception on job satisfaction.

The survey will take about 15 minutes to complete. All your responses will be kept confidential and will be analyzed as a group. There is no need for you to identify yourself.

I would appreciate if you would respond as honestly as possible and return the completed questionnaire promptly. Just make sure that once you have completed the questionnaire, seal it and place it in a courier envelope and send it to: EILEEN RAMERY-GELPI AT DISCOVERY MIDDLE SCHOOL. Participation is strictly voluntary and you may refuse to participate at any time. However, since the validity of the results depend on obtaining a high response rate, your participation is crucial to the success of this study. If you require additional information or have questions, please contact me at the number listed below.

The potential benefit for you in participating in the study is, to make awareness on the principal's perception on job satisfaction. The study may be helpful to increase an understanding that school authorities need to develop strategies that help principals experience a better job satisfaction and commitment.

Thank you again for your valuable time.

Sincerely,

Eileen Ramery-Gelpi
 Discovery Middle School
 407 384-1555
ramerye@ocps.net

Cuestionario administrado al director (CADI)

School Principal's Job Satisfaction

Help us become better

Dedicate a few minutes to completing this survey.

Your response will be kept confidential.

This survey will take approximately fifteen minutes.

You may answer each item by bubbling in the circle (●)

Throughout this survey we will ask a series of questions concerning different aspects of your job.

Please use the following scale to respond:

- 1= Very Dissatisfied
- 2= Dissatisfied
- 3= Satisfied
- 4= Very Satisfied
- 5= N/A (Not Applicable)

I. Please rate your level of satisfaction in the following aspects related to your TEACHER'S RESPONSABILITIES.

	1	2	3	4	N/A
01. Are they motivated?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
02. Do they resolve existing classroom conflicts?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
03. Do they support administration?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
04. Do they show professionalism towards administration?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
05. Do they notify administration that they have done a great job?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
06. Do they comply continuously with directives given?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
07. Do they act without the input of administration?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
08. Do they show autonomy in the completion of his/her job?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
09. Do they contribute in the decision making process?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Do teachers allows administration to do their job in the way that they consider the best?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Do teachers help administration to prepare the rules and regulations of the school functioning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

II. Level of satisfaction in the following aspects related to AUTHORITY (Your Superiors).

	1	2	3	4	N/A
12. Clear district mission and objectives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Communication from/with the directors of district departments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Communication from/with your colleagues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Freedom to make decisions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

III. Level of satisfaction in the following aspects related to RESOURCES:

16. Financial resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Physical resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Facilitate services to enhance your school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Technological and multimedia resources	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. District assures that administration has the necessary materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Level of satisfaction in the following aspects related to PROFESSIONAL DEVELOPMENT:

21. Recognition as a good administrator	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Recognition towards the achieved goals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Opportunity to investigate your disciplinary actions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Opportunity for professional growth	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Opportunity to be involved at the district level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

V. Level of satisfaction in the following aspects related to the INSTRUCTIONAL ATMOSPHERE:

	1	2	3	4	N/A
Collaboration among administrators	0	0	0	0	0
Collaboration between teachers :	0	0	0	0	0
Collaboration among teachers	0	0	0	0	0
Cleanliness of the school	0	0	0	0	0
Spirit of cooperation between colleagues	0	0	0	0	0
The opportunity to have contact with the community	0	0	0	0	0
Work conditions	0	0	0	0	0
The opportunity to share learning experiences with colleagues	0	0	0	0	0

VI. Which do you consider to be your main source of DISSATISFACTION, if there would be one: Rank from 1-7; 1 being your main source of dissatisfaction and 7 being your least source of dissatisfaction

	Rank from 1 to 7
Work load	
Autonomy to plan your own work	
Autonomy to implement changes in the workplace	
Job recognition from supervisors	
Availability of instructional resources	
The way in which your work is supervised	
The relationship between teachers and administrators	

VII. Which do you consider to be your main source of SATISFACTION: Rank from 1-7; 1 being your main source of satisfaction and 7 being your least source of satisfaction.

	Rank from 1-7
Professionalism from colleagues and administration	
Recognition received from colleagues	
Support received from supervisors	
Recognition received from your supervisors	
Opportunity to utilize your outstanding skills or strengths	
Endorsement received from supervisors	

Support received from the school district	
---	--

You have completed the survey. Thank you for your cooperation.

Cuestionario administrado al docente (CADO)

Teacher Satisfaction

Help us become better

Dedicate a few minutes to completing this survey.

Your response will be kept confidential.

This survey will take approximately ten minutes.

You may answer each item by bubbling in the circle (●)

Throughout this survey we will ask a series of questions concerning different aspects of your job.

Please use the following scale to respond:

1= Very Dissatisfied

2= Dissatisfied

3= Satisfied

4= Very Satisfied

5= N/A (Not Applicable)

I. Please rate your level of satisfaction in the following aspects related to your PRINCIPAL'S RESPONSABILITIES.

	1	2	3	4	N/A
Capacity and motivation of the principal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Resolves conflicts that occur at the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acts as the spokesperson for the teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encourages the use of uniform procedures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Shows support toward teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professionalism	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acknowledgement of job well done	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Allows teachers to use own judgment to resolve any problems	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acts without the input of teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Maintains a fast pace of work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Makes educated quick decisions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Supports an intrinsic motivational environment	0	0	0	0	0
Allows teachers to do their job in the way that they consider the best	0	0	0	0	0
Prepares the rules and regulations of the functioning of the school with the participation of the faculty	0	0	0	0	0

II. Level of satisfaction in the following aspects related to AUTHORITY:

	1	2	3	4	N/A
Clear school mission and objectives	0	0	0	0	0
Communication from/with the director of departments	0	0	0	0	0
Communication from/with the colleagues	0	0	0	0	0
Capability to make decisions	0	0	0	0	0

III. Level of satisfaction in the following aspects related to RESOURCES:

	1	2	3	4	N/A
Financial Resources: open discussion of school budget and use of funds	0	0	0	0	0
Physical Resources	0	0	0	0	0
Facilitative services to enhance teaching of ESE/ELL students	0	0	0	0	0
Technological and multimedia resources	0	0	0	0	0
Educational materials	0	0	0	0	0

IV. Level of satisfaction in the following aspects related to PROFESSIONAL DEVELOPMENT:

	1	2	3	4	N/A
Recognition as a competent and engaging educator	0	0	0	0	0
Recognition towards the achieved goals	0	0	0	0	0
Educational benefits or professional development	0	0	0	0	0
Opportunity for professional growth	0	0	0	0	0

Opportunity to be involved at the district level	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

V. Level of satisfaction in the following aspects related to the INSTRUCTIONAL ATMOSPHERE:

	1	2	3	4	N/A
Collaboration among administrators	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collaboration between teachers and administration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Collaboration among teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Physical conditions of the school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morale within faculty and staff	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The opportunity for community involvement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Work conditions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
The opportunity to share learning experiences with colleagues	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VI. Which do you consider to be your main source of DISSATISFACTION, if there would be one: Rank from 1-7; 1 being your main source of dissatisfaction and 7 being your least source of dissatisfaction

	Rank from 1-7
Work load	
Autonomy to plan your own work	
Autonomy to implement changes in the work place	
Job recognition on behalf of administration	
The availability of instructional resources	
The way in which your work is supervised	
The relationship between teachers and administrators	

VII. Which do you consider to be your main source of SATISFACTION: Rank from 1-7; 1 being your main source of satisfaction and 7 being your least source of satisfaction.

	Rank from 1-7
Professionalism from colleagues and administration	
Recognition received from colleagues	
Support received from supervisors	
Recognition received from your supervisors	
Opportunity to utilize your outstanding skills or strengths	
Endorsement received from supervisors	

Support received from the school district	
---	--

You have completed the survey. Thank you for your cooperation.