

**SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS DIRECTORES
DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS
DE LA REGIÓN DE JACOBINA (BAHÍA – BRASIL)**

TESIS DOCTORAL

JERONIMO JORGE CAVALCANTE SILVA

DIRECTOR: Prof. Dr. XAVIER GIMENO SORIA

**PROGRAMA DE DOCTORAT QUALITAT Y PROCESSOS
DE INNOVACIÓ EDUCATIVA**

DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA

FACULTAT DE CIÈNCIAS DE L' EDUCACIÓ

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

2004

ÍNDICE

Página

AGRADECIMIENTOS	11
RESUMEN	13
INTRODUCCIÓN.....	17
1. Lo personal y el tema	19
2. Actualidad del tema.....	20
3. Importancia de la <i>satisfacción en el trabajo</i> de la gestión de la escuela	23
4. Desarrollo de los capítulos	24
PARTE PRIMERA – MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO I – SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN E IMPLICACIÓN PARA EL TRABAJO DEL EQUIPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA PÚBLICA	31
1. Cambio De Paradigmas	34
2. Los cambios de paradigmas y los sistemas educativos.....	39
3. Contexto brasileño.....	46
4. Implicaciones de los cambios de paradigmas para los equipos directivos de las escuelas públicas.	49
4.1. Las limitaciones del modelo estático de escuela y de su dirección	50
4.2. La transición de un modelo estático para un paradigma dinámico.....	52
5. Dirección de las escuelas y satisfacción profesional	56
6. Resumen	60
CAPÍTULO II – ¿QUÉ ES EL TRABAJO?	63
1. Sentido histórico del trabajo.....	67
1.1. Significado del trabajo para los griegos y romanos.....	67
1.2. Significado del trabajo en la edad medieval.....	69
1.3. Nacimiento del concepto de trabajo.....	71
1.4. Los idealistas alemanes	74
1.5. El trabajo en Karl Marx	75
1.6. La dimensión política en el concepto del trabajo	77
2. Redefinición del concepto del trabajo en la actualidad	80
3. El trabajo, fenómeno psicológico y social.....	84
3.1. Esfuerzo, orientación y constreñimiento	84

3.2. Aspectos técnico, fisiológico, psicológico, social y económico.....	86
3.3. Trabajo y personalidad	88
4. Resumen	92
CAPÍTULO III – SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO	95
1. Estado de la cuestión	98
2. Definiciones	103
3. Dimensiones.....	106
4. Teorías y modelos de explicación de la satisfacción en el trabajo.....	108
4.1. Teoría de los dos factores.....	108
4.2. El modelo de las características de la función.....	109
4.3. Teoría de adaptación al trabajo	111
4.4. Teoría de la discrepancia	112
4.5. Modelo de la satisfacción de facetas.....	113
4.6. Teoría del grupo de referencia social.....	114
4.7. Teoría del procesamiento social de la información	114
4.8. Teoría de los eventos de situaciones.....	115
4.9. Modelo dinámico de la satisfacción en el trabajo	116
4.10. El Modelo interactivo	117
5. Resumen	119
CAPÍTULO IV –VARIABLES Y MEDIDAS DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO	121
1. Variables determinantes de la satisfacción en el trabajo.....	123
1.1. Características de la función	123
1.2. La participación en la toma de decisiones.....	124
1.3. Sistemas de recompensas y salarios	125
1.4. Características y constreñimiento organizacionales	126
1.5. El liderazgo.....	127
1.6. La personalidad	128
1.7. Algunas variables sociodemográficas	129
1.7.1. La edad	130
1.7.2. Sexo	130
1.7.3. Estado Civil	131
1.7.4. Habilitaciones académicas	131
2. Variables resultantes de la satisfacción en el trabajo.....	132
2.1. Desempeño profesional / productividad	132

2.2. Comportamiento de ciudadanía organizacional.....	132
2.3. Comportamiento de fuga	133
2.4. Burnout.....	133
2.5. Bienestar físico y psicológico	134
2.6. Satisfacción con la vida	134
3. Medidas de satisfacción en el trabajo	134
3.1. Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ.....	135
3.2. Job Diagnostic Survey – JDS.....	136
3.3. Job Satisfaction Survey – JSS	136
3.4. Job Descriptive Index – JDI	136
3.5. El cuestionario S4/82	137
3.6. Job in General Scale – JIG	137
3.7. Escala Multidimensional de Satisfacción en el Trabajo	138
3.8. Cuestionarios utilizados en el ámbito educacional	138
4. Nuestros instrumentos de medición	141
4.1. El Cuestionario de CABALLERO (2001) “ <i>Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares</i> ”	141
4.2. El Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “ <i>La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales</i> ”	142
4.3. La Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al gestor escolar.....	143
4.4. Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001) EPQ-RS versión abreviada.....	143
5. Lo que incorporan nuestras herramientas de investigación.....	144
CAPÍTULO V – MODELO DE ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LA GESTIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS SECUNDARIAS	147
1. Opción paradigmática.....	150
1.1. Perspectiva comprensiva-integradora	150
1.2. Contribuciones teóricas-epistemológicas.....	154
2. Modelo de análisis.....	161
2.1. La definición del concepto de satisfacción en el trabajo	161
2.2. Las Hipótesis, sus conceptos, dimensiones e indicadores.....	164
2.2.1. La hipótesis 1.....	165
2.2.2. La hipótesis 2.....	170
2.2.3. La hipótesis 3.....	173
3. Resumen	176
PARTE SEGUNDA – MARCO APLICADO	181

CAPÍTULO VI – METODOLOGÍA	183
1. Objetivos e hipótesis	185
1.1. Objetivo general de la investigación	185
1.2. Objetivos específicos.....	185
1.3. Las hipótesis	186
2. Variables de la investigación	187
3. Diseño de la investigación	192
3.1. El enfoque.....	192
3.2. El método descriptivo.....	194
3.3. Técnicas de investigación: estudios analíticos.....	196
3.4. La muestra	196
3.5. Tamaño de la muestra.....	197
3.6. Los instrumentos para la recogida de información.....	197
3.6.1. Los cuestionarios, su fiabilidad y validez	198
3.6.2. La entrevista.....	203
4. Traducción y validación de los instrumentos de la investigación	204
4.1. La traducción de los instrumentos.....	204
4.2. La validación de los contenidos de los instrumentos en lengua portuguesa.....	205
5. Estudio piloto e incorporación de más un instrumento de medida.....	206
6. Procedimientos para la recogida de información	209
7. Análisis de los datos.....	210
7.1. Tratamiento de las respuestas de los cuestionarios	210
7.2. Tratamiento de las respuestas en las entrevistas	211
8. Resumen	215
CAPÍTULO VII – ESPACIO DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA)	217
1. El espacio de la investigación.....	220
2. Descripción de la muestra.....	223
2.1. Sexo y edad	223
2.2. Estado civil	225
2.3. Titulación académica y formación para ser director	226
2.4. Años de enseñanza y años en el cargo de dirección.....	227
2.5. Nivel de preparación de los gestores.....	229
3. Resumen	232
CAPÍTULO VIII – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (I).....	237

1. Media y desviaciones estándar del grado de <i>satisfacción en el trabajo</i> por dimensiones	241
1.1. Consistencia interna de las nueve dimensiones.....	242
1.2. Grado de satisfacción en el trabajo con la realización profesional.....	244
1.3. Grado de satisfacción en el trabajo en la interacción entre director y alumnos.....	246
1.4. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con los compañeros.....	249
1.5. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con los padres.....	251
1.6. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con la administración educativa y municipal.....	253
1.7. Grado de satisfacción en el trabajo con la relación al centro escolar	257
1.8. Grado de satisfacción en el trabajo en relación con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo	259
1.9. Grado de satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores	261
1.10. Grado de satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento del consejo escolar	262
2. Algunas diferencias entre grupos con relación al grado de satisfacción en el trabajo	264
3. Correlaciones de las variables del grado de satisfacción en el trabajo.....	266
4. Resumen	271
CAPÍTULO IX – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (II)	277
1. Grado de satisfacción en el trabajo.....	280
1.1. Diferencias significativas en el grado de satisfacción	281
1.2. Correlaciones de las variables del grado de satisfacción en el trabajo.....	281
1.3. Consistencia interna de los cinco factores	282
2. Media y desviaciones estándar del grado de <i>satisfacción en el trabajo</i> por los cinco factores.....	283
2.1. Grado de satisfacción en el trabajo con la supervisión	284
2.2. Grado de satisfacción en el trabajo con el ambiente laboral.....	285
2.3. Grado de satisfacción en el trabajo con las prestaciones recibidas	286
2.4. Grado de satisfacción en el trabajo con la satisfacción intrínseca en el trabajo	287
2.5. Grado de satisfacción en el trabajo con la participación	288
3. Resumen	289
CAPÍTULO X – PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS.....	293

1. Satisfacción.....	297
1.1. Coordinación.....	298
1.2. Resultados	300
1.3. Relaciones interpersonales.....	301
2. Insatisfacción.....	302
2.1. Ausencia de compromiso y responsabilidad	303
2.2. Ausencia de autonomía	304
2.3. Gestión pedagógica.....	306
3. ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?.....	308
3.1. Autonomía Efectiva	311
3.2. Compromiso y responsabilidad.....	314
3.3. La formación.....	316
4. Resumen	318
CAPÍTULO XI – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Perfil de personalidad y satisfacción en el trabajo.....	323
1. Perfil de la personalidad de los 40 entrevistados.....	325
2. Comparación de la evaluación psicológica con el grado de satisfacción en el trabajo	329
3. Resumen	348
CAPÍTULO XII – RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS CON LOS ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL	351
1. Lo que posibilita la <i>satisfacción en el trabajo</i> del director escolar	354
2. <i>Insatisfacciones</i> en el trabajo de la gestión escolar.....	361
3. ¿Podría mejorar la <i>satisfacción en el trabajo</i> ?	364
4. Resumen	369
CAPÍTULO XIII – CONSIDERACIONES FINALES.....	375
1. De los capítulos	377
2. Propuesta de intervención	393
2.1. Propuesta de intervención 1 (autoformación de los directores).....	395
2.2. Propuesta de intervención 2 (formación continua de los directores).....	398
3. De las contribuciones.....	400
4. El investigador antes y después de la tesis.....	403
5. Las limitaciones de nuestra investigación y sus posibles líneas.....	406
BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS.....	409
BIBLIOGRAFÍA	411

ANEXO 1 – Datos Generales (Caballero, 2001)	437
ANEXO 1.1 – Datos generales Caballero (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa	440
ANEXO 2 – Cuestionario relativo as nueve dimensiones de la satisfacción en el trabajo (Caballero, 2001)	443
ANEXO 2.1 – Cuestionario relativo as nueve dimensiones de la <i>satisfacción en el trabajo</i> (Caballero, 2001; Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)	453
ANEXO 3 – Cuestionario S20/23 (Mélia Y Peiró, 1989)	461
ANEXO 4 - Preguntas de la entrevista	463
ANEXO 3.1 – Cuestionario S20/23 (Mélia Y Peiró,1989), en lengua Portuguesa)	464
ANEXO 4.1 – Preguntas de la entrevista (en lengua Portuguesa)	467
ANEXO 5 – Cuestionario revisado de personalidad de eysenck (EPQR-RS escala abreviada).....	469
ANEXO 5.1 – Cuestionario revisado de personalidad de eysenck (EPQR-RS escala abreviada), en lengua Portuguesa.....	472
ANEXO 06 – CRONBACH por factores del cuestionario de Caballero, 2001 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa).....	475
ANEXO 07 – Análisis factorial del cuestionario de Caballero-2001 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)	495
ANEXO 08 – Correlaciones del cuestionario de Caballero-2001 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)	501
ANEXO 09 – CRONBACH por factores del cuestionario S20/23 de Mélia Y Peiró-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)	509
ANEXO 10 – Análisis factorial del cuestionario S20/23 de Mélia Y Peiró-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa).....	517
ANEXO 11 – Correlaciones del cuestionario S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa).....	521
ANEXO 12 – Registro de las entrevistas con los directores	525
ANEXO 13 – Evaluación psicológica por bloques de perfil de personalidad de los gestores.....	541
ANEXO 14 – Síntesis de las respuestas de las entrevistas sobre grado de satisfacción en el trabajo por bloques de perfil de personalidad de los gestores	549
ANEXO 15 – Síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión educacional.....	555
ANEXO 16 – Registros de las entrevistas con los especialistas en gestión educacional.....	559

AGRADECIMIENTOS

Al director de mi tesis, el profesor Xavier Gimeno, por su atenta y cuidadosa orientación, por su actitud motivadora y crítica, y su disposición permanente a apoyarme a lo largo del trabajo.

A mis padres, hermanos y hermanas, fuentes referenciales de estímulo y puerto seguro de mis alegrías y tristezas.

A mi esposa Jussara y a Bruno, mi hijo, por el apoyo, por la comprensión y estímulo, en los momentos más difíciles.

A los profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, cuyas aportaciones teóricas y experiencias han sido muy importantes para mi crecimiento personal, académico y profesional.

A los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil y a los 30 especialistas en Gestión educativa.

A los Jueces miembros del Tribunal, de esta Tesis Doctoral, por la atención en la lectura, evaluación y sugerencias de esta investigación que ahora presentamos.

A la pro-rectoría de investigación y enseñanza de pos-graduación de la Universidad del Estado da Bahía – UNEB (BRASIL), por su apoyo financiero, imprescindible para realizar los estudios en Barcelona – España.

A Anna Sara Bosch, por la corrección del castellano, que no es mi lengua materna.

RESUMEN

Este trabajo de investigación tuvo como finalidad principal diagnosticar las *satisfacciones e insatisfacciones del trabajo* de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, con la intención de comprender las deficiencias, dificultades e “impases” del proceso enseñanza - aprendizaje y las implicaciones para gestionarlo.

Esto abrió la posibilidad de presentar “*un intento de propuesta de intervención*” a través de una práctica educativa de *autoformación* que permitiera proporcionar *satisfacción en el trabajo* tanto en los gestores y gestoras de las escuelas públicas secundarias, como en la totalidad del colectivo implicado en este proceso.

El marco teórico se inicia con la delimitación del **problema** de la investigación, “Los desafíos del trabajo de director de la escuela secundaria pública frente a los cambios de paradigmas proporcionados por la Sociedad de la información y del conocimiento”.

Posteriormente, presentamos el concepto de *trabajo* como fenómeno histórico, económico, político, social, psicológico y fisiológico, para poder tener una mayor comprensión de nuestro **tema** de investigación “*Satisfacción en el trabajo*”.

La definición del concepto de *Satisfacción en el trabajo* incluye dos dimensiones: 1– Las componentes cognitivas, afectivas y de comportamientos en la actitud de cada persona con relación a la satisfacción en el trabajo; 2– Las particularidades, especificidades, características y situaciones del trabajo en proporcionar experiencias subjetivas de satisfacción en el trabajo.

En la secuencia de nuestro referencial teórico buscamos las **variables y medidas** de satisfacción en el trabajo, para poder elegir nuestros instrumentos de medición y hacer la construcción del **modelo de análisis** de entendimiento de la “*Satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”.

En la **metodología** de esta investigación aparecen los objetivos; las hipótesis; las variables de estudio; el diseño de investigación, a partir de un enfoque descriptivo y analítico, con un abordaje cualitativo y cuantitativo;

la traducción y validación de los instrumentos de exploración para la lengua Portuguesa; el estudio piloto; los procedimientos para la recogida de información; el análisis de los datos de los cuestionarios (tests estadísticos) y de las entrevistas (análisis de contenido).

La investigación se llevó a cabo en la región de Jacobina-Bahía-Brasil, con una **muestra** de 40 directores de escuelas secundarias públicas y 30 especialistas en gestión educacional.

Los 40 directores encuestados, a través de los **cuestionarios** de CABALLERO (2001) y de MÉLIA y PEIRÓ (1989) demuestran un alto grado de *Satisfacción en el trabajo* en las dimensiones y factores que se relacionan con su cargo. Y en aquellas áreas que se escapan del control de los directores, presentan bajos porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo.

En las **entrevistas**, con tres preguntas abiertas, los directores y directoras presentan, por orden decreciente de importancia, las siguientes propuestas para la mejora de la satisfacción en el trabajo de gestión de la escuela pública:

1. Autonomía efectiva;
2. Compromiso y responsabilidad;
3. Formación;
4. Recursos humanos, gestión participativa y, prioridad para la gestión pedagógica;
5. Importancia de trabajar con la familia y, dedicación exclusiva para el director;
6. Recursos financieros, mejorar la remuneración, menos burocracia y, mejorar las relaciones interpersonales;
7. No existir una influencia política en el acceso al cargo y, psicólogo en la escuela.

No hubo diferencias significativas sobre las percepciones de la satisfacción en el trabajo entre los tres grupos de **perfil de personalidad** (introvertidos, introvertidos-extrovertidos, extrovertidos) de los 40 directores entrevistados.

Hubo una ligera excepción en cuanto a la categoría **autonomía**, donde el grupo de los introvertidos-extrovertidos acreditaban que la autonomía puede ser construida dentro de la propia escuela, a pesar de las limitaciones financieras, recursos humanos y materiales.

En las **entrevistas** con los 30 especialistas en gestión educacional aparecen los cuatro pilares –que están también presentes en las citas con los 40 directores– para la mejora de la satisfacción en el trabajo de la gestión de las escuelas secundarias públicas: **1. Gestión participativa; 2. Formación; 3. Fortalecimiento de la parte pedagógica y, 4. La Autonomía.**

Pensamos, que la sinceridad por parte de los directores y directoras de las escuelas públicas secundarias respecto a las peculiaridades, especificidades, idiosincrasias, características, multidimensionalidad y complejidad de la organización escolar, podría ser una aportación de importancia vital para propiciar una mejor lectura de la apariencia y esencia de los fenómenos asociados con la *gestión de centros educativos secundarios públicos*, con la posibilidad de mejoría en la *Satisfacción en el trabajo*.

En este sentido nuestra propuesta de intervención, que ha surgido de esta tesis doctoral, consiste en que los propios directores, en un proceso de *autoformación* diagnostiquen, junto con la *comunidad de la escuela*, los diversos problemas inherentes al proceso educacional; así como, que contribuyan a la búsqueda de alternativas y a las vías necesarias para la resolución de las dificultades encontradas.

Somos conscientes que la perspectiva aquí asumida contiene un importante posicionamiento epistemológico, metodológico, así como, en ella se expresa una clara posición política, ideológica, psicológica, social y filosófica. Consideramos, también, que no es única, ni cerrada, ya que en el campo de la organización y gestión de las escuelas, confluyen un importante movimiento de teorías y prácticas tanto explicativas como aplicadas.

INTRODUCCIÓN

1. LO PERSONAL Y EL TEMA

2. ACTUALIDAD DEL TEMA

3. IMPORTANCIA DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LA
GESTIÓN DE LA ESCUELA

4. DESARROLLO DE LOS CAPÍTULOS

INTRODUCCIÓN

1. Lo personal y el tema

He sido profesor de la Universidad del Estado de Bahía (BRASIL), trabajando en la formación de profesores, desde 1985, y siempre he observado en el panorama cotidiano universitario muchos factores que afectan al rendimiento de estos profesionales, que se manifiestan en situaciones de stress (angustia, tensión, etc) producto de las exigencias y de la competencia académica por proporcionar clases más eficientes y precisas.

Verificamos, en las relaciones con los alumnos, afirmaciones del tipo: “Estoy cansado de estas clases teóricas”, “la clase es una cosa muerta”; “falta vida”; “faltan estudios más contextualizados con nuestra realidad”; “estudiamos apenas para obtener una nota”. El alumno no está motivado, ni estimulado a hacer una relación de las teorías con las prácticas y con las necesidades de su mundo cotidiano.

A nivel de reuniones de departamento, los profesores y alumnos hacen exposiciones sobre la crisis de la educación y, en particular, en la situación en aulas de clase. Pero en ningún momento se vislumbra una discusión entre alumnos y profesores con el fin de replantearse la clase, no solamente de forma disciplinar y curricular, sino también en su totalidad, permanente e integrada con el mundo del cual forma parte.

El espacio de la clase no consigue ni capacitar al individuo para el mundo del trabajo, cada vez más exigente en el proceso de globalización, ni hacer una mediación que posibilite sujetos críticos, participativos, creativos, investigadores y capaces de intervenir en el cambio hacia una sociedad mejor.

Esta problemática la hemos constatado también en la enseñanza secundaria, en la cual los alumnos (as) no tienen el hábito del ejercicio de la recreación del conocimiento, y son repetidores de los contenidos programáticos y de sus respectivas bibliografías.

Esa realidad es fruto de una cuestión histórica y cultural de la enseñanza primaria y secundaria y, también del espacio del aula universitaria; donde la ausencia de ejercicio constante de lectura crítica, de escribir y elaborar

textos, dificulta la reconstrucción del conocimiento, del placer de investigar, descubrir, recrear y de la alegría de ser estudiante.

Esta cuestión me ha despertado el interés de la comprensión de la enseñanza secundaria en mi país (BRASIL).

Pero, ¿Qué tema y qué cuestión específica debería investigar?

La asignatura “Psicología de las organizaciones” desarrollada en el Master de “Administración y Planificación en Educación”, en Portugal, me despertó el interés por la importancia de la comprensión de la “*Satisfacción del trabajo de dirección de escuelas*” como una forma también, de evaluar puntos fuertes y débiles en la organización de la escuela secundaria.

Fruto de esta preocupación, desarrollé una investigación con gestores de 30 escuelas públicas secundarias en Portugal, el cual fue objeto de búsqueda, en el curso de doctorado del Departamento de Pedagogía Aplicada (UAB), cuyo título del trabajo fue: “*Diagnóstico de la Satisfacción en el Trabajo De Directores y Directoras de las Escuelas Secundarias Públicas de la Región Norte de Portugal*”.

Creemos que este trabajo de investigación mencionado, que culminó con la elaboración y presentación de la *tesina*, ha proporcionado un mayor grado de credibilidad de la importancia del tema y ha estimulado el interés por la investigación de la siguiente cuestión:

¿Qué tipo de especificidades presentaría la *satisfacción en el trabajo* de los gestores y las gestoras de las escuelas públicas secundarias en Brasil?

Como respuesta surgió esta tesis doctoral: “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”.

2. Actualidad del tema

Si bien , desde los años 30, el interés y la investigación en torno a la satisfacción profesional ha aumentado rápidamente, la comprensión de sus causas está lejos de una clarificación y sistematización incuestionables.

Hoy en día, se intenta comprender, si los determinantes residen en la naturaleza del trabajo en si, en las variables inherentes al profesional o si, por otro lado, es resultante de las interacciones establecidas entre el

ciudadano activo (respectiva historia de vida y personalidad) y las especificidades del contexto de su trabajo.

De hecho, la *satisfacción en el trabajo* ha construido un tópico de interés creciente para aquellos que se preocupan de la calidad de vida en el trabajo y del éxito de la organización. A pesar de una gran acumulación de resultados empíricos, pocas afirmaciones de naturaleza causal pueden hacerse, debido a las metodologías de investigación utilizadas en los diferentes estudios, normalmente de naturaleza transversal.

Las relaciones más fundamentadas se han establecido a nivel de las consecuencias de la *satisfacción en el trabajo*, que parecen ser de gran relevancia, sea para la organización, en términos de la eficacia, productividad, clima, absentismo y renuncia al trabajo, sea para el trabajador, en términos de salud y bienestar, en general.

En este sentido, conseguir aliar trabajo y familia, más que una exigencia, debe ser un derecho que pueda posibilitar beneficios, tanto personales como sociales e incluso, económicos.

En el contexto educacional, el dinero no es el principal refuerzo para mantener el comportamiento. Los individuos tienden a destacar la satisfacción de las necesidades psicológicas, frente a las económicas.

En 1994, CINAGLIA realizó una investigación sobre actitudes de profesores, concluyendo que la oportunidad de progreso y las satisfacciones derivadas de los cargos que ejercen, contribuyen a la satisfacción general de los trabajadores de la educación.

Las personas cultivan todavía motivos importantes en relación al trabajo, destacando los psicológicos, tales como: auto realización; progresión; oportunidad para actualizarse; ser reconocido; tener prestigio; tener poder; tener seguridad. No obstante, parece ser mayor la premisa que las personas trabajan solamente por dinero.

El status del cargo de director educacional, que dar prestigio y poder por el ejercicio del liderazgo en el proceso educacional, debe influenciar en la *satisfacción del trabajo*. La libertad para tomar decisiones; para influir en los otros; para controlar la organización y para disponer de las informaciones, es fuente de satisfacción para los administradores educacionales, que no disponen de salarios compensatorios ni de oportunidades de promoción en la carrera.

La percepción de la importancia, con respecto a la transferencia de confianza, esperanza, credibilidad, utilidad al grupo de trabajo, es lo que se espera del administrador educacional, líder del proceso educacional, que va más allá de la pura transmisión de conocimiento.

El proceso de enseñanza-aprendizaje a buen término, sólo es posible a través de un proceso de calidad, donde los valores sean comunicados por todos los que forman la institución; lo que requiere de un gestor realizado y satisfecho, para ejercer su influencia sobre el equipo que ejerce el liderazgo.

Hay cada vez más, por parte de los investigadores, interés en la comprensión y en el perfeccionamiento de los asuntos relacionados con la calidad de vida y en el trabajo de los empleados. Uno de los principales productos de ese interés es la preocupación por entender el stress del gestor. El stress prolongado, lleva al agotamiento y, es acompañado de síntomas fisiológicos y psicológicos, que influyen en el desempeño profesional del trabajador.

BERGIN (1993) investigó el stress ocupacional, con el objetivo de verificar la relación con el bienestar general, la salud física y la influencia de estrategias de enfrentamiento en administradores educacionales del sistema de educación pública de New South Wales (durante los diez años de ejercicio en el cargo). Auto- relatos, un test de salud física y entrevistas con personal seleccionado, fueron aplicados a sujetos de las regiones metropolitanas y rurales.

Los resultados de los estudios han comprobado, una alta percepción de stress, relacionado al papel ejercido por el gestor, con mayor incidencia en los administradores educacionales que en otros grupos ocupacionales.

SCHMIDT (1993), preocupada con el stress en el ambiente universitario, realizó una investigación, usando el Faculty Stress Index, que aplicó a 230 docentes universitarios, constatando como más estresantes, las actividades burocráticas y de investigación, independientemente del área de conocimiento de origen del docente.

3. Importancia de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela

Si la escuela pública secundaria no responde a las expectativas sociales de sus alumnos y alumnas, los gestores tampoco estarán satisfechos con el trabajo que realizan.

La institución escolar es cada vez más compleja y ello exige, y debe exigir, personas preparadas para afrontar los retos de dirigir los colegios e institutos de forma que se responda a las demandas sociales y a las necesidades que nos presenta cada día la comunidad educativa.

La educación carece de una interacción activa con la psicología. Es probable, que el contenido de asignaturas relacionadas con la psicología, principalmente en el área de las relaciones interpersonales y de la motivación, pudieran ayudar en la actuación del gestor y del profesor, como profesionales y seres humanos; de modo que, la ausencia de motivación entre los funcionarios de la escuela, descontento con el ambiente y, la insatisfacción en el trabajo, pudieran ser afrontados con mayor seguridad.

En este contexto, es evidente la necesidad de conocer, científicamente, la *satisfacción en el trabajo* por los que actúan en el escenario educacional, para que pueda el director y directora escolar, en el papel de líder de un equipo multidisciplinar, disfrutar mejor de los recursos humanos existentes y desarrollar un trabajo, cuya base sea la satisfacción en el trabajo, para el alcance de las metas deseadas.

Un proceso de enseñanza – aprendizaje llevado a cabo de forma idónea, sólo es posible a través de un proceso de calidad, en el cual los valores sean comunicados por todos los que integran la institución y, requiere un gestor realizado y satisfecho que ejerza su influencia sobre el equipo que lidera.

El aumento de la motivación y satisfacción de los funcionarios, produce más energía humana en la escuela, promoviendo la disminución de los costos ocultos, aumentando a su vez la producción y mejorando las condiciones de trabajo, con resultados satisfactorios.

La *satisfacción en el trabajo* puede promover cambios en el gestor y en los que trabajan bajo su dirección, teniendo como consecuencia, mejoras de calidad en el trabajo.

El caso particular de la escuela, cuyo objeto de trabajo es el alumno, es el resultado de un clima de *satisfacción en el trabajo*, que posiblemente promoverá un mejor rendimiento escolar, mejor satisfacción de los alumnos, padres, funcionarios y profesores, en la medida en que la satisfacción deja a los profesionales psicológicamente estables y dispuestos a liderar el proceso educacional a través del establecimiento de filosofías y políticas educacionales, así como mediante la motivación grupal. Estos profesionales estarán, también, más dispuestos a asimilar los progresos científicos y tecnológicos.

A partir de aquí, investigar las *satisfacciones e insatisfacciones del trabajo* de los directores y directoras de escuelas públicas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil presenta las siguientes contribuciones:

- Otra **opción** de comprensión de las deficiencias, dificultades e impasses de la enseñanza – aprendizaje en su proceso de gestión.
- Otra **perspectiva de evaluación** de la organización escolar.
- Oportunidad de **integración** de la psicología del trabajo con el proceso de gestión de la enseñanza-aprendizaje.
- **Comparar los perfiles** de personalidad de los directores investigados con su nivel de satisfacción.
- **Aportaciones** para mejorar la satisfacción en el trabajo de la gestión de la escuela secundaria pública y **con posibilidades** de mejora para la calidad de la educación.

4. Desarrollo de los capítulos

La estructura organizacional de este trabajo de investigación fue construida de la siguiente forma:

En el **Capítulo I** diagnosticamos el **problema** de nuestra investigación: La sociedad de la información y los cambios de paradigmas exigen nuevas respuestas en la gestión de las escuelas secundarias públicas, las cuales puedan posibilitar una enseñanza-aprendizaje que incorpore los cuatro pilares básicos de una educación de calidad: “*Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser*”.

Procuramos en el **capítulo II** la comprensión del concepto **trabajo**, como fenómeno histórico, político, psicológico, económico, social y fisiológico.

Pues solo así, se puede comprender la importancia del **tema** “*Satisfacción en el trabajo*”.

El **Capítulo III** es el **tema** de nuestra tesis “*Satisfacción en el Trabajo*”. Aquí expusimos el estado de la cuestión, las definiciones, sus dimensiones, teorías y modelos de explicación de la temática *Satisfacción en el Trabajo*.

En el **Capítulo IV** buscamos las **variables y medidas** de la “*Satisfacción en el trabajo*” y así poder elegir nuestros instrumentos de medida utilizados en la investigación empírica, para el diagnóstico de la “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”.

La construcción de nuestro **modelo de análisis** para la investigación de la tesis, está en el **Capítulo V**, donde aparece inicialmente nuestra opción paradigmática de la comprensión de la “*Satisfacción en el trabajo de la gestión de la escuela secundaria pública*” y, de seguida, se presentan las **hipótesis** de trabajo con sus **conceptos, dimensiones e indicadores** de satisfacción laboral.

En el Capítulo VI se desarrolla la **metodología** de la investigación. Aparecen: Los **objetivos** que fueron perseguidos por la tesis; sus **variables** de estudio; el **diseño** de la investigación, la **traducción y validación** de los instrumentos de exploración; el **estudio piloto** y incorporación de un instrumento de medida; los **procedimientos** para la recogida de información y el análisis de los datos.

La presentación y análisis de los resultados de la **descripción de la muestra** están presentes en el **Capítulo VII**, donde hacemos una delimitación del espacio en el cual fue realizada la investigación empírica; después hacemos la descripción de la muestra por: sexo, edad, estado civil, titulación académica, formación para ser director, años de enseñanza, años en el cargo de dirección y, nivel de preparación de los gestores.

El **Capítulo VIII** fue dedicado a la **presentación y análisis de los resultados del grado de Satisfacción en el Trabajo (I), de 40 directores de las escuelas públicas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil**.

En base al instrumento de CABALLERO (2001) se muestran las percepciones de los gestores sobre la *Satisfacción en el trabajo* en nueve dimensiones: 1. Realización profesional; 2. Interacción Director- alumno; 3. Relación con los compañeros; 4. Relaciones con los padres; 5.

Relaciones con la Administración Educativa y Municipal; 6. El centro docente; 7. Los equipos de trabajo; 8. La comunidad de Profesores y, 9. El consejo escolar.

El **Capítulo IX** muestra la **presentación y análisis de los resultados del grado de Satisfacción en el Trabajo (II)**. Tuvimos como referencia el instrumento de MÉLIA y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23*”, el cual presenta cinco factores: 1. Supervisión; 2. Ambiente Laboral; 3. Prestaciones Recibidas; 4. Satisfacción Intrínseca en el Trabajo y, 5. Participación.

En el **Capítulo X** se encuentra la **presentación y discusión de los resultados de las entrevistas**, con 40 gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, donde utilizamos el análisis de contenido en las respuestas a las preguntas:

- Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

La **presentación y análisis de los resultados: perfil de personalidad y Satisfacción en el trabajo** se encuentra en el **Capítulo XI**. Esbozamos un estudio comparativo entre perfil de personalidad y grado de satisfacción en el trabajo de los 40 directores de nuestra muestra, de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

El **Capítulo XII** aparecen los **resultados y análisis de contenido de las entrevistas con 30 especialistas en gestión educacional**. Las preguntas de la entrevista fueron las siguientes:

1. ¿Qué piensan los especialistas en gestión educacional, sobre las *satisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?
2. ¿Cuáles son las opiniones de los especialistas en gestión educacional, sobre las *insatisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

3. ¿Cuáles son las manifestaciones de los especialistas en gestión educacional, sobre lo que podría mejorar en la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

En el **capítulo XIII** presentaremos las **consideraciones finales**, que incluyen:

- La **síntesis** de cada capítulo;
- La **propuesta** de intervención;
- Las **contribuciones** que la tesis doctoral posibilitó al mundo académico, a los 40 directores entrevistados y, a los 30 especialistas en gestión educacional;
- El **investigador** antes y después de la tesis;
- Los **límites** de la investigación y sus posibles líneas.

Finalmente la Bibliografía, la legislación y los anexos completan el discurso.

Nos gustaría destacar, que utilizamos, a lo largo de nuestro trabajo, los términos director, gestor, administrador como sinónimos y el género masculino en casi todos ellos, sin ánimo de molestar en la lectura del documento.

Queremos también enfatizar que las tablas en las que no aparece ninguna citación, son de nuestra autoría.

PARTE PRIMERA – MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I – SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN E IMPLICACIÓN PARA EL TRABAJO DEL EQUIPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA PÚBLICA

1. CAMBIO DE PARADIGMAS

2. LOS CAMBIOS DE PARADIGMAS Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

3. CONTEXTO BRASILEÑO

4. IMPLICACIONES DE LOS CAMBIOS DE PARADIGMAS PARA LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LAS ESCUELAS PÚBLICAS.

4.1. Las limitaciones del modelo estático de escuela y de su
dirección

4.2. La transición de un modelo estático para un paradigma
dinámico

5. DIRECCIÓN DE LAS ESCUELAS Y SATISFACCIÓN PROFESIONAL

6. RESUMEN

CAPÍTULO I

SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN E IMPLICACIÓN PARA EL TRABAJO DEL EQUIPO DIRECTIVO DE LA ESCUELA PÚBLICA

Actualmente vivimos en momentos de continuos cambios. La globalización económica, social y cultural nos exige un desarrollo profesional y personal a lo largo de nuestra vida y una gran capacidad de flexibilidad para una mayor adaptación a dichos cambios.

La incorporación de las nuevas tecnologías a los medios de comunicación permite una mayor y continua información de lo que sucede a nuestro alrededor. El dominio de esta información es fundamental para la construcción del conocimiento y la comprensión de los cambios que acontecen.

Hoy las transformaciones son comparativamente más rápidas, menos previsibles y por ello, con efectos menos controlables. Sin embargo, la vida de las sociedades es por definición, cambio. Las personas y las organizaciones se enfrentan con la necesidad de aprendizajes permanentes a lo largo de toda la vida. Creemos que los sistemas escolares del siglo XXI han de revisar profundamente su propuesta educativa, su currículo y su estilo de gestión.

Dentro de esa perspectiva pretendemos reflexionar acerca de las transformaciones que han atravesado los sistemas educativos y, consecuentemente, los objetivos y funciones de la escuela, en una economía en que la innovación y la nueva valorización del conocimiento se transformarán en los motores nucleares del crecimiento, desarrollo y de la competencia.

La organización escolar, como unidad de cambio, repercute en las modificaciones exteriores y los significados que le son atribuidos en el interior de la cultura organizacional. Esta organización escolar tiene un largo camino a perseguir a nivel de transformaciones en los procesos y contenidos del trabajo; de forma a expresar, adecuada y eficazmente, a las exigencias de la ciudadanía y de la democracia, en una época de transición de paradigmas y de fuerte relativismo cultural y moral.

En un momento de acentuados cambios en la naturaleza y exigencia del servicio prestado por la institución educativa y por su equipo directivo, pretendemos cuestionar el entendimiento de la actividad directiva en un

cuadro conceptual definidor de su profesionalidad; procurando de esa forma identificar algunas de las competencias requeridas para el desempeño adecuado de una profesión. Su función social se encuentra en la búsqueda de una convergencia e integración entre las diferentes dimensiones del proceso educativo y del desarrollo.

De esta forma, en este primer capítulo describiremos los cambios más relevantes, a nivel de los paradigmas organizadores del mundo actual, que se dan en las últimas décadas en las sociedades más desarrolladas y, que influyen y regulan los sistemas educativos.

Empezaremos por una abordaje macro estructural y contextual, donde procuraremos situar las implicaciones que se derivan de tales alteraciones paradigmáticas en las modificaciones de las competencias y actitudes al trabajo de los directores, para progresivamente, focalizar nuestra atención, en las dimensiones que revelan la experiencia de bienestar, en contexto laboral de director de la escuela.

1. Cambio De Paradigmas

Los profundos y acelerados cambios científicos, tecnológicos, políticos, sociales y demográficas, que atravesarán el siglo XX, introducirán modificaciones **coyunturales** y **estructurales** en todos los niveles institucionales (familia, escuela, empresas y gobierno), acarreado grandes desafíos a todos los sectores de la sociedad.

Los cambios se imponen de forma intensa y rápida (pero también de forma desigual), configurando *“un mundo cada vez más pos-industrial y pos-moderno”*, en la expresión de HARGREAVES (1998), *“un mundo caracterizado por la presión intensa del tiempo y del espacio, por la diversidad cultural, por la complejidad tecnológica, por la inseguridad nacional y la incertidumbre científica”* (p.4).

Efectivamente se asiste a significativos cambios de paradigmas que, de algún modo, hacen cuestionar principios ideológicos y sociales dogmáticamente aceptables hay mucho tiempo, siendo él nuestro espacio de referencia invadido, progresivamente, por otras certezas más efímeras que las primeras, viviéndose en una civilización de la rapidez, en un tiempo cada vez más circunstancial y, tal vez por eso, paradoxal: Parece que nunca tenemos tiempo suficiente, si bien que tenemos todas las condiciones necesarias para desfrutar del tiempo.

Actualmente, la informática y los medios de comunicación (e-mail, Internet) han cambiado radicalmente la forma en cómo las personas pasan el tiempo. Para algunos, estas tecnologías ayudan a tener tiempo libre para otras actividades (estar con la familia y con los amigos por ejemplo), para otros el contacto y la utilización de la máquina constituyen una verdadera obsesión, ocupando todo su tiempo.

“La década del 80 fue de la cualidad, la del 90 fue de la reorganización y la primera década del 2000 será la de la velocidad. Este cambio dará lugar a algo extremadamente evidente: el flujo de la información digital”
Esta es una de las profecías de GATES (1999:120).

Para el patrón de la Microsoft el computador es el utensilio de comunicación que está cambiando nuestro modo de vida, con un impacto extraordinario esperado para el siglo XXI, mucho mayor que cualquier cambio que la humanidad haya conocido. GATES afirma que el desarrollo de las tecnologías informáticas permite una existencia más democrática, más abierta y enriquecedora.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, permiten una libre y rápida circulación de imágenes y palabras (y una consecuente disolución de las fronteras), y van cambiando profundamente nuestras acciones cotidianas (el modo de aprender, de trabajar, de comprar y de ocio), transformando seriamente las relaciones internacionales e interpersonales. Las informaciones y los conocimientos más actuales pueden ser puestos a disposición de todo el mundo en tiempo real, siendo posible un inmediato dialogo intercambio de puntos de vista entre los ciudadanos de los cinco continentes.

No podemos olvidar que numerosas poblaciones viven distantes de esa evolución, principalmente en zonas desproveídas de electricidad. Segundo documento para la UNESCO (DELORS, J. et. al., 1996), de la *Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI*, más del cincuenta por ciento de la población mundial no tiene acceso a los diversos servicios ofrecidos por la red telefónica.

En la era de la comunicación (diríamos conversación) universal y virtual, experimentamos también el desafío de la convivencia entre culturas diversas y percibimos al otro que utiliza un lenguaje cada vez más específico (se observa en los fenómenos migratorios y de refugiados y su implicación en la diversidad cultural). ¿Seremos capaces de vivir juntos en esta “aldea cada vez más global”, siendo que a veces no conseguimos

percibir, tolerar y comunicarnos con nuestro vecino o compañero de trabajo?

“Una paradoja importante de la pos-modernidad es que el anonimato, la complejidad y la incertidumbre producidos por la globalización se manifiestan en una busca irónica de sentido y de certezas consubstanciadas en identidades definidas más localmente” HARGRAVES, 1998:61).

De esta forma, en el pos-modernismo (concepto que profundaremos en el punto 1.2.), los cambios de paradigmas traducidos en la creciente interdependencia planetaria (en los más diversos dominios), en la nueva cartografía mundial establecida por la globalización (a nivel político, económico, social, científico, educativo, y, cultural), en la flexibilización creciente de las economías y, consecuentemente, en la competitividad generalizada, incluyen a la humanidad en un complejo proceso de transición para el que se encuentra mal preparada.

La tecnología contribuye a la modificación del mundo, pero el hombre es el único responsable por el momento de la dirección de ese cambio. En las palabras de PETERS (1994), *“las nuevas tecnologías son los nuevos capacitados, mas la antropología de la red es más importante que el software de la red”* (p.190).

De hecho, las ventajas competitivas más sustentables y durables son aquellas que tienen como base las personas, en sus competencias y en su capacidad de adaptarse y crear sinergias (utilización global de recursos comunes existentes en las diferentes organizaciones, para conseguir resultados con más eficiencia y calidad) y, así generar cambios fundamentales.

No obstante, hoy en día, los cambios obligan a que las organizaciones funcionen, de una forma cada vez más rápida, flexible y descentralizada. Significa que la estructura jerárquica y funcional actual (de naturaleza burocrática), que caracteriza muchas de nuestras organizaciones, tendrá que cambiar progresivamente a un modelo más horizontal, de modo que facilite la comunicación, desarrolle y motive, de forma permanente y continua, las capacidades individuales y colectivas, favorezca el trabajo en equipo, la cooperación y acelere los procesos de decisión por consenso.

“Las pesadas burocracias serán sustituidas por grupos fluidos e independientes para la resolución de problemas” (PETERS, 1994, p.122). En suma, las organizaciones deben adaptarse a las nuevas formas de

trabajo, cada vez más convertido en una actividad mental, basado en el conocimiento y procesamiento de la información.

“Las transformaciones del trabajo en cadena, la reducción de las actividades basadas en el esfuerzo físico, el incremento del trabajo en equipo, del trabajo en la distancia, de la teletrabajo, de la mayor flexibilidad y movilidad de las carreras profesionales, son algunas modificaciones que se presentan en la actividad laboral y en su contexto, que hacen pronosticar una necesidad creciente de ‘trabajadores del conocimiento’, capaces de integrar la información, elaborarla, consiguiendo así nuevos ‘productos mentales’, exigidos por las empresas” (PEIRÓ, 1998:169).

Como consecuencia y pretendiendo responder a los desafíos de la competitividad inherente a la internacionalización de los procesos económicos, las organizaciones procuran integrar un capital humano capaz de: trabajar en equipo, de resolver problemas, de estar en constante actualización desarrollando competencias, y de ser suficientemente flexible desde el punto de vista de cualificaciones y de disponibilidades para aprender y para cambiar. En esta alteración de paradigma, la *adaptabilidad*, la *flexibilidad* y la *educación permanente* pasan a ser fundamentales.

El siglo XXI nos permite prever un nuevo orden mundial sustentado en la trilogía “*sociedad del riesgo, sociedad activa y sociedad educativa*” (CARNEIRO, 1996); trilogía que apela nítidamente a la imprescindible intervención del hombre en el diseño de la cartografía de los tiempos que se aproximan. El primer presupuesto apuesta por la importancia de la capacidad de iniciativa, de desafío y de responsabilidad de cada ciudadano en la construcción de su proyecto de vida y de su comunidad, como necesidad de flexibilización y de autonomización de las formas de trabajo.

El segundo presupuesto describe el requisito “del que podemos hacer todos para ayudar a la Sociedad”. Sin embargo, la sociedad de riesgo y la sociedad activa solo adquirirán sentido y viabilidad en un contexto de “capitalización de cultura” (tercer presupuesto) de los individuos; o sea, la orden mundial tiene que ser mayormente gestionada por la “civilización del conocimiento” (en la expresión de TOFFLER, 1980), registrándose una diferencia crucial entre la economía del conocimiento y las anteriores.

Después de la civilización agrícola y de la industrial, acontece la civilización del conocimiento, donde la propiedad y la gestión de la información parecen ser el bien fundamental. En las economías

industriales la riqueza era la medida por la propiedad de bienes, en cambio en el nuevo sistema acelerado, la creación de riqueza depende cada vez más del cambio de datos, informaciones y conocimiento.

La sociedad del futuro estará definitivamente basada en el conocimiento, siendo imprescindible la inversión realizada por cada ciudadano en su proceso educativo, cuyos contenidos y dinámica marcaran, con certeza, la diferencia de ese futuro. Como conclusión, la evolución científica y tecnológica, designada en el dominio de la información y de la cibernética, “vienen a liberar al hombre de las tareas más rutinarias, creando así espacio para el desarrollo de sus procesos mentales superiores – el análisis, la síntesis y la creatividad” (LANDSHEERE, 1996:84).

Una vez que el grado de complejidad e imprevistos de las sociedades actuales es demasiado elevado para que las entidades –gobierno, empresas, servicios o escuelas– puedan aspirar a aprender en su totalidad dinámica; precisamos, entonces, en el siglo XXI, de un hombre capaz de trabajar en contextos marcadamente cambiables, de decidir, participar, innovar, crear, pero también de concretizar, en la búsqueda de una conjugación entre el conocimiento imaginativo y la acción. Todos tenemos que ser más responsables de nuestro destino –personal, familiar, profesional y cívico– procurando la construcción de nuevos posibles.

Tales desafíos presuponen una educación de calidad que posibilite al hombre pensar sobre el cambio, interrogarse, reflexionar y extrapolar sobre informaciones, conocimientos y desafíos, mas también desenvolverse como unidad que establezca redes de interacción con los otros, en el ámbito social, emocional y de comunicación. Una actitud reflexiva de la inteligencia (o *mejor, de las inteligencias*), en relación con los hechos de la civilización y de la vida, parece ser la clave para la reconstrucción de una cultura general y para el desarrollo de una visión prospectiva frente a nuevos desafíos.

Sin pretender, de forma alguna, un análisis extenso del concepto tan interesante como complejo y polémico “*la teoría de las inteligencias múltiples*” (GARDNER, 1995), nos gustaría destacar que el autor distingue siete tipos de inteligencia: La lingüística, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la quinestésica-corporal, la intra personal (auto-conocimiento) y la interpersonal (comprensión y relación con los otros). De acuerdo con esta terminología, la escuela da poca importancia a las dos ultimas, de alguna forma agregadas en la designación “*inteligencia emocional*”

Para una idea más amplia del concepto de inteligencia, ALMEIDA (1996:19) hace la siguiente definición: “*la inteligencia como un conjunto dinámico de capacidades, de conocimientos y de competencias que el sujeto organiza y dispone a cada momento y situación de acuerdo con los problemas a resolver y las demás características personales*”, asumiendo todavía que “*la inteligencia, como las demás dimensiones psicológicas, es resultado de un proceso de experiencia del sujeto en una dada cultura*”. Esta parece ser una perspectiva de inteligencia compatible con las implicaciones de los cambios de paradigmas que procuramos abordar en esta sección de este capítulo.

Los equipos directivos de las escuelas se enfrentan a la tarea de responder con calidad y eficacia a todos los cambios e innovaciones que el mundo requiere, comprometiéndose a ayudar a desarrollar ciudadanos con espíritu crítico, capacidad de iniciativa y de cooperación, así como a ser flexibles en sus actitudes y competencias.

2. Los cambios de paradigmas y los sistemas educativos

En la opinión de Santos (1999:154), «*hoy, en términos de periodos históricos, vivimos en una época de transición del paradigma de la ‘ciencia moderna’, que muchos epistemólogos caracterizan por una ruptura epistemológica de la ciencia con el saber común, para un paradigma emergente que sociólogos contemporáneos designan de ‘ciencia pos-moderna’*». Las diferencias más significativas entre esas dos formas, prácticamente, contrarias a la lectura de la realidad, se encuentran sistematizadas en tabla siguiente:

MODERNISMO	POS-MODERNISMO
Paradigma de la racionalidad científica	Pluricultural
Universalismo	Particularismo y Relativismo
Unireferencial (univinculada)	Plurireferencial (multi o desvinculado)
Significado simbólico	Realidad simulada, virtual
Yo intelectual	Yo emocional
Organización maniqueísta de valores	Crisis de valores
Seguridad en las certezas	Incertidumbre y caos

* Modernismo versus pos-modernismo (SANTOS, 1999:48)

No obstante, la perspectiva del tiempo actual como pos-moderno no es consensual. Por ejemplo, TOURAINE (1992:16) prefiere hablar de una “nueva modernidad”, considerando que :

“nous ne vivons pas entièrement dans une situation post-moderne, de dissociation complète du système et de l’acteur, mais au moins autant dans une société post-industrielle, que je préfère nommer programmé, définie par l’importance centrale des industries culturelles – soins médicaux, éducation, information –, où un conflit central oppose les appareils de production culturelle à la défense du sujet personnel. Cette société post-industrielle constitue un champ d’action culturel et social encore plus fortement constitué que ne le fut la société industrielle aujourd’hui en déclin”

Al nivel de los sistemas educativos, el cambio de paradigma pasa por un compromiso y responsabilidad de la transformación cualitativa de la educación (después de la cuantitativa, traducida en la oferta de la enseñanza para todos); por la construcción de una sociedad de aprendizaje (más de que instrucción y enseñanza), extensible no solamente a los elementos de la comunidad de la escuela, sino también a su entorno social.

Los nuevos paradigmas exigen, entonces, que el aprendizaje sea un proceso de construcción del conocimiento, de apropiación personal y estructuración significativa de información, implicando cada sujeto en su todo. En esta dirección, la educación tenderá a no ser un privilegio para algunos, para ser un recurso al que todo el mundo tiene derecho a lo largo de la vida.

En la educación hay que fortalecer, de algún modo, la cartografía de un mundo complejo y constantemente agitado y, al mismo tiempo, la guía que permita navegar a través de sus orientaciones. De acuerdo con el documento para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI (1996), los grandes desafíos los dos sistemas educativos se concentran en torno a cuatro grandes pilares: “*Aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir juntos y aprender a ser*”.

Aprender a conocer

En una sociedad en que los conocimientos son superados por nuevos conocimientos de forma acelerada, lo que importa es formar un alumno autónomo, con estrategias cognitivas y metacognitivas para aprender y enfrentarse a situaciones nuevas.

El acceso al conocimiento permite al hombre situarse en el mundo que lo rodea, teniendo conciencia de que lo comprende y en el que puede intervenir activamente, ayudando a percibir los referenciales que le permiten interpretar en su constancia, así como el dinamismo de las sus transformaciones.

Frente a la naturaleza eminentemente provisional de los contenidos y de los datos, interesa que los *equipos directivos*, en la dirección de los procesos educativos, asuman y motiven un proyecto educativo con metodologías de acceso al saber; o sea, de instrumentos de comprensión que permitan al sujeto la (re) construcción y (re) organización de los conocimientos, informaciones y conocimientos, de forma que el individuo sea el principal responsable de la gestión de su propio recurso de aprendizaje.

“No importa mucho multiplicar él número de teoremas enseñados. Vale más aprender a aprender. Esa es, realmente, la mejor manera de preparar a los alumnos en un mundo donde el cambio es la única cosa realmente estable. En vez de muchas informaciones en la mente de los alumnos, con diversas fórmulas o resultados, es mejor enseñarles a encontrar los resultados complejos a partir de elementos más sencillos. El nuestro genio debe consistir en el que siempre fue propio del genio, o sea, la capacidad de simplificar” (HOUOT, 1993, P.82).

Aprender a hacer

La relación con la materia y la técnica debe ser completada con las relaciones interpersonales. El desarrollo de los servicios de la *gestión de las escuelas* exige cualidades humanas que las formaciones tradicionales no contemplan y que corresponden a la capacidad de establecer relaciones estables entre las personas, sea al nivel del proceso administrativo así como al nivel de los procesos pedagógicos y metodológicos del aula.

Para poder desenvolver convenientemente el papel de ciudadano, al nivel del mundo del trabajo (cada vez más terciario), el individuo necesita desarrollar competencias técnico funcionales imprescindibles para una cualificación profesional, capaz de ajustarse a la movilidad y versatilidad exigida por el mercado de trabajo. “Aprender a hacer” sobrepasa la perspectiva meramente técnica de formación, para integrar cualidades como la capacidad de comunicar, de trabajar en equipo, de administrar conflictos y de tomar decisiones en consenso, apelando a la competencia personal de ciudadano para un desarrollo profesional saludable y gratificante.

A la dimensión informativa del conocimiento es necesario añadir la componente interpretativa, lo cual permite el traspaso de los conocimientos descriptivos a los de procedimientos, y la relacional, que valoriza la componente interpersonal del desarrollo, tan necesaria para aprender “a vivir juntos”.

Aprender a vivir juntos

La globalización de la economía, a la par que la revitalización de las identidades locales y regionales, nos obliga a aprender a convivir con una pluralidad fluctuante de creencias, valores, actitudes y expectativas que se enfrentan a la estabilidad y a la resistencia de nuestras bases de conocimiento, las cuales se vuelven irremediamente transitorias.

“En nuestra sociedad, una sociedad compleja, donde una única referencia dar lugar a la diversidad, donde la cultura harmoniosa de comunidades cerradas sobre si mismas dan lugar a la heterogeneidad, los sistemas educativos se enfrentan con la necesidad de gestionar diferentes conocimientos, valores, representaciones, expectativas, formas de actuar y, en consecuencia con diferentes estilos cognitivos” (VIEIRA, 1995:127).

Saber convivir con la diversidad y la pluralidad implica un espíritu de búsqueda, de tolerancia (con los puntos de vista y modo de vivir diferentes del nuestro), pero esencialmente de intercambio, colaboración y cooperación, tomando conciencia de la interdependencia planetaria y de que seamos capaces de trabajar con objetivos comunes.

Aprender a compartir en esta aldea cada vez más global, sin perder la identidad cultural, social, comunitaria e individual, parece ser un requisito fundamental para una utilización adecuada de los conocimientos y recursos al nivel de los procesos educativos.

Aprender a Ser

Los paradigmas organizadores de las sociedades actuales exigen la estructuración de las competencias cognoscitivas, técnicas y relacionales (indisociablemente ligadas a las emocionales) para cada individuo, que aprenderá (o querrá aprender) a convivir convenientemente con el cambio, procurando darle un sentido e integrarlo en su proyecto personal y profesional, de forma que pueda responder adecuadamente a las exigencias de un nuevo saber impuesto por la contemporaneidad, que apela cada vez más a la capacidad de autonomía, de implicación y de responsabilidad personal, así como a una buena gestión de las emociones

Es importante que el gestor de una escuela y toda la comunidad educativa (profesores, administrativos, alumnos) desarrollen competencias como la simpatía y la capacidad de interpretar la naturaleza de las situaciones sociales y sentimientos de los otros, es decir, la inteligencia emocional (GOLEMAN, 2002).

Porque la enseñanza y la educación son también procesos afectivos que presuponen una red de interacciones con múltiples y diversificados elementos sociales, en la cual se expresan y vivencian muchas emociones. *“Good teaching is charged with positive emotion, because teaching is a form of emotional labor”* (HARGREAVES, 1999:838).

Nos parece sensato incluir las emociones y los sentimientos en la concepción de la mente. Los sentimientos son indispensables para la toma de decisiones racionales: ellos apuntan a la dirección correcta, donde la lógica pura puede ser más útil. Lo que se pretende no es dispensar la emoción y poner la razón en su lugar, sino antes encontrar un equilibrio inteligente entre las dos.

Es necesario asumir que en la práctica de un gestor, de un profesor, alumno y administrativo (funcionario), las esferas cognitiva y emocional nunca se expresan de forma completamente independiente, sino que antes se relacionan, en una matriz más o menos consistente y, que constituyen un gran desafío de las reformas e innovaciones en el contexto educativo. Por que educar es facilitar instrumentos para la felicidad.

Los cuatros pilares anteriormente analizados orientaran la redefinición de los sistemas educativos; procurando ayudar al individuo en la construcción de procesos dialécticos que le permitan reencontrar su equilibrio (en las sucesivas instabilidades de sus vivencias) y en el desarrollo de las capacidades para la realización plena como persona, de acuerdo con la lógica y las consecuencias personales y sociales inherentes a una *educación a lo largo de toda la vida*. Concepto que, para los autores del documento para la UNESCO, de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, sobrepasa la distinción tradicional entre formación inicial y educación continuada.

“Concepto que parece imponerse cada vez más, dadas las ventajas que ofrece en materia de flexibilidad, diversidad y accesibilidad en el tiempo y en el espacio. (...) Es que, con las necesarias adaptaciones relacionadas con las alteraciones de la vida profesional, ella debe ser encarada como una construcción continua de la persona humana, de los sus conocimientos y vocaciones, de su capacidad de discernir y de actuar.

Debe llevar cada uno a tomar conciencia de sí propio y del medio ambiente que le rodea, y a desempeñar el papel social que le cabe como trabajador y ciudadano” (DELORS, J. et. al., 1996:17).

Este concepto de educación a lo largo de toda la vida presupone que el aprendizaje y el desarrollo de competencias ocurran en cualquier circunstancia y ocasión ofrecidas por la sociedad, como proceso de experiencia. Es decir, en esta dirección, la educación es algo más que actualización o reciclaje; es esencialmente un proceso de desarrollo, a partir del interior del sujeto, construido en cualquier situación de su contexto de vivencias. De esta manera, la permeabilidad y la capacidad de integración de los cambios y de las nuevas aprendizajes parecen ser condiciones indispensables para una educación a lo largo de la vida.

Constatamos que la era llamada pos-moderna, exige cada vez más ciudadanos cualificados, personal y profesionalmente, siendo fundamentales inversiones en el capital humano. Antes, las propuestas de cambios eran a nivel de procesos, ahora las personas son en sí mismas el recurso más valioso de las organizaciones.

La necesidad imprescindible de un aprendizaje a lo largo del transcurso de la vida y el desafío de buscar, tratar y utilizar las diversas informaciones, originarias de múltiples fuentes de conocimiento, conducen, inevitablemente, a las personas y a las organizaciones a un cuestionamiento y levantamiento de problemas casi diarios. Las opciones y las decisiones individuales e institucionales deben ser tomadas en un espacio de tiempo cada vez más corto y casi *on-line*, apelando a un fuerte empeño reflexivo y crítico por parte del ciudadano y a una creciente flexibilidad, sea a escala individual, o sea en el ámbito colectivo.

Así como las empresas, también las escuelas precisan adoptar una perspectiva sistémica, necesitando, para eso, comprender y articularse con las otras estructuras sociales con las cuales se relaciona, creando asociados, generando sinergias y desarrollando una postura de intervención responsable.

En la línea de la cultura empresarial, las escuelas, instituciones crecientemente heterogéneas y complejas en sus funciones sociales, necesitan educar y formar continuamente su actual fuerza de trabajo, proporcionando condiciones que logren conducir a un aprendizaje autónomo, individualizado y especialmente de colaboración.

Cada sujeto es constructor de su propio conocimiento, ayudado en esa tarea por los profesores, padres y otros agentes activos en la tarea de enseñanza-aprendizaje. Como afirma PAULO FREIRE, “ninguno educa ninguno, mas todos nosotros somos auto educados en nuestras diversas interrelaciones”.

Entonces, en una “Sociedad cognitiva o de la información” y que exige una educación a lo largo de la vida, ¿Qué debe la escuela enseñar?

Numerosas interrogaciones que emergen acerca de su papel, hoy y en un futuro próximo, levantan muchas cuestiones sobre qué debe esta institución enseñar. Aquello, que algunos dicen ser el conjunto de conocimientos esenciales que la escuela debe enseñar, en las nuevas dinámicas sociales, muchos alumnos no lo aprenden. “La *incertidumbre moral y científica* reduce la confianza en las certezas de los hechos de aquello que se enseña, disminuir la dependencia en relación a métodos considerados como “los mejores” y “científicamente comprobados” (HARGREAVES, 1998:93).

En un contexto de fuerte relativismo cultural y moral, se espera que las escuelas sean espacios de aprendizajes de ciudadanía, de democracia y de combate a la exclusión social; que ayuden a responder a los requisitos de la sociedad de la información, a la nueva valorización del conocimiento y a la capacidad de innovación; que sean organizaciones eficientes, eficaces y responsables con la comunidad donde están ubicadas.

Para las escuelas se necesitan modelos de gestión racionalizados, que conjuguen la complejidad del contexto envolvente con una participación social responsable de los diferentes asociados al proceso educativo.

En suma, a la escuela se le exige el desempeño de nuevas y complejas funciones pedagógicas y sociales, estableciéndose, frecuentemente, expectativas exageradas delante de un subsistema que presenta algunas dificultades en responder con eficacia y calidad; ya que: “*las escuelas continúan siendo instituciones modernas (y, en ciertos casos, hasta pre-modernas), que son obligadas a operar en un mundo pos-moderno complejo (...) La naturaleza anacrónica de la escuela es cada vez más evidente. Esta disparidad define en grande parte la crisis contemporánea de la escolarización y de la enseñanza*” HARGREAVES, 1998:27).

Parece insensato continuar ignorando las necesidades y exigencias de la flexibilidad en la economía pos-industrial, sujetándose a estructuras departamentales calcificadas y a áreas disciplinares compartimentadas que

se ajustaban más a contextos de “instrucción”. Los sistemas escolares, fuentes centrales y bloqueadas de información y conocimiento, están definitivamente superados.

3. Contexto brasileño

En el momento en que las sociedades, con sus instituciones y organizaciones políticas, sociales y económicas, se ajustan a una nueva etapa de desarrollo, donde el “progreso de la modernidad” es sustituido por la “modernidad reflexiva” en la cual la autonomía tiene un destacado privilegiado, nos preguntamos: ¿Cómo podrá la escuela Brasileña reivindicar su autonomía y que tipo de relaciones deberá establecer entre su acción autónoma y la sociedad globalizada, cuando todavía vivenciamos una practica escolar totalmente burocratizada y centralizada?

¿Cómo organizar, a partir de las exigencias de la LDB (*Ley n° 9.394/96, que establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional*) y de la Resolución CEB n° 3, de 26 de junio de 1998 (*Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria*), un trabajo pedagógico autónomo a través de la construcción de un proyecto pedagógico, estableciendo un proceso permanente de reflexión y discusión; teniendo como principio fundador las premisas y los contornos de una sociedad global que está cambiando constantemente las estructuras?

Las respuestas no son sencillas, pues la escuela Brasileña todavía está muy distante de cualquier referencia que propicie este tipo de análisis.

La educación debe ser replanteada de acuerdo a las exigencias del mundo actual, que son colocadas en función de los principios de la reflexión. Esto significa que, en este contexto, la educación precisa asumir su verdadero papel en la formación de la conciencia crítica, estableciendo la autonomía como valor central en la defensa de un proyecto de ciudadanía que promueva la libertad del hombre.

Teniendo como principio la autonomía, la escuela permitirá que los poderes humanos de la organización y reorganización creativa de la experiencia, sean operativos en el contexto educacional. Este sistema abierto permitirá que profesores, alumnos, coordinación y equipos directivos establezcan una comunicación propicia a la creación de estructuras metodológicas más flexibles.

La educación en la sociedad globalizada tiene el compromiso de preparar un hombre autónomo, para vivir y participar de una cultura que no es apenas local, sino más amplia en los espacios, teniendo el mundo como su localidad y él su lugar. En esa dirección, la ampliación de la conciencia humana en la conquista del espacio cultural mundializado depende de la capacidad de la escuela en trabajar pedagógicamente la dimensión de la autonomía.

Con esto, vale afirmar que la producción del saber escolar no puede restringirse sólo al conocimiento instrumental, el cual viene siendo utilizado en la competitividad del mercado e incorporado al discurso de la calidad total. En verdad, el conocimiento en la era de la globalización viene siendo utilizado en la práctica, más para innovar las condiciones del lucro que para humanizar las condiciones de trabajo y promover la autonomía del individuo.

Como se puede observar, la superación del conocimiento sólo instrumental es la problemática crucial de la contemporaneidad. Cualquier actividad, en la sociedad actual, solicita cualidades intelectuales, estéticas, ética-política, conducta moral, concepción ampliada del mundo, dominio instrumental de lenguas, habilidades de comunicación y capacidades de generar nuevos modos de pensar.

En esta dirección, vale resaltar el pensamiento de GRAMSCI (1989) que afirma que la fuerza de trabajo no se puede pautar sólo en la concentración del esfuerzo muscular del hombre, porque la actividad humana resulta principalmente del esfuerzo intelectual.

Una educación para la autonomía debe buscar desarrollar al hombre en su totalidad y, para eso, no privilegia esta o aquella dimensión, mas procura trabajar las diferentes dimensiones en sus diversas relaciones.

Es necesario que la escuela trabaje los cuatro pilares (“*Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser*”). Así una educación para la autonomía tiene que atender a las necesidades de los conocimientos en cada sector de la vida cotidiana y dar cuenta de la totalidad histórica vivida.

Pero, colocar la educación en este nivel, exige muchas iniciativas, siendo la principal de ellas la promoción de una reforma profunda de la enseñanza, empezando por la valorización del profesor y de los equipos directivos de las escuelas. Sin profesores y directores preparados para el ejercicio de la autonomía, se vuelve imposible viabilizar un proyecto

pedagógico, en el cual el conocimiento producido en la escuela, posibilite a cada alumno y alumna su inserción en los diversos cambios de paradigmas del mundo globalizado.

Estas transformaciones posibilitan, en el conjunto de sus contradicciones, perspectivas de mejoría de la competencia humana; y, los nuevos valores incorporados en el individuo, en las organizaciones y instituciones en general pueden influir en la transformación cualitativa de la cultura de esta sociedad. Pero, la ausencia de un proyecto educacional de calidad compromete a las naciones pobres, donde el analfabetismo, el trabajo sin cualificación y el alto nivel de desempleo definen el lugar donde deberemos estar en la escala de la globalidad mundial.

El retraso de nuestro modelo de formación educacional, con los cambios que se procesan, podrá, en breve, constituir un obstáculo al nivel básico necesario de integración del Brasil en el proceso de globalización. Las naciones pobres tienen que replantear sus estrategias con urgencia, incluyendo la participación del gobierno y demás áreas de responsabilidad del poder local estatal y privado, para establecer programas culturales y educativos que incorporen las múltiples posibilidades del mundo globalizado.

El Estado, al formular la política nacional de educación, debe considerar dos puntos fundamentales:

Primero, que la situación de las naciones pobres exige del Estado una posición de inversiones (se trata de desprivatizar y convertir en “publico” toda la función de la educación).

Segundo, que la escuela y principalmente los profesores y equipos directores deben tener una formación permanente, para convivir con un conocimiento basado en la construcción de la autonomía (de la escuela, de los profesores, directores, alumnos, administrativos, padres y sociedad).

Esa es la prioridad para que el sistema educacional no sirva sólo para atender a las exigencias de las innovaciones, sino también para presentar alternativas a las amenazas, disminuyendo así las graves consecuencias que siempre acompañan las olas de cambios en la Historia Brasileña.

4. Implicaciones de los cambios de paradigmas para los equipos directivos de las escuelas públicas.

Tras lo presentado en el punto anterior, se entiende que las escuelas y, consecuentemente, sus directivos, se sienten cada vez más afectados por las exigencias inherentes a las amplias y profundas transformaciones en la vida económica y organizacional del mundo actual; con influencias en el acceso, estructuración e impacto del conocimiento y de la información.

Son demandados cambios urgentes en la escuela, a fin de que se garantice formación competente de sus alumnos, de modo que sean capaces de enfrentarse creativamente, y con espíritu crítico, a los problemas cada vez más complejos de la sociedad. La educación, en el contexto escolar, se vuelve compleja, exige grandes esfuerzos, más organización del trabajo educacional, así como participación de la comunidad en la realización de ese proyecto.

Para que ello pueda ser efectivo, ya no basta con la preparación del alumno a niveles más elevados de escolaridad, lo que se precisa es aprender a comprender la vida, a sí mismo y a la sociedad, como condición para acciones futuras competentes en la práctica de la ciudadanía. El ambiente escolar como un todo debe ofrecerle esta experiencia.

Por consiguiente, la educación, por su complejidad y creciente ampliación, ya no es vista como responsabilidad exclusiva de la escuela. La propia sociedad, si bien muchas veces no tenga bien claro qué tipo de educación necesitan sus jóvenes, ya no es indiferente a lo que sucede en los establecimientos de enseñanza. Exige que la escuela sea competente y demuestre al público esa competencia, con buenos resultados de aprendizaje por sus alumnos y buen uso de sus recursos, como también empieza a disponerse para contribuir en la realización de ese proceso, así como a decidir sobre el mismo.

Son muchos los ejemplos de asociaciones existentes en el contexto nacional brasileño entre organizaciones no gubernamentales y empresas, con la escuela, así como el buen funcionamiento de Asociaciones de Padres y Profesores.

Todo ese movimiento altera el sentido y concepción de educación, de escuela y la relación escuela /sociedad, lo que conlleva un esfuerzo especial de la gestión, es decir, de organización de la escuela, así como de la articulación de su talento, competencia y energía humana, de recursos y

procesos; con vista a la promoción de experiencias de formación de sus alumnos, capaces de transformarlos en ciudadanos participativos en la sociedad.

Se trata de una experiencia nueva, sin parámetros anteriores para la cual debemos desenvolver sensibilidad, comprensión y habilidades especiales, nuevas y abiertas. Esto, porque lo que se daba por cierto antes, está condenado al fracaso en esta nueva coyuntura (DRUCKER, 1992).

4.1. Las limitaciones del modelo estático de escuela y de su dirección

Hasta hace poco, el modelo de dirección de escuela, que se observaba como hegemónico, era el de director tutelado de los órganos centrales, sin voz propia en su establecimiento de enseñanza para determinar sus destinos y, en consecuencia, no responsable de los resultados de sus acciones. Su papel, en este contexto, era el de guardián y gerente de las operaciones establecidas en los órganos centrales.

Su trabajo constituía en la supervisión, en repasar informaciones, controlar, “dirigir” el hacer escolar, de acuerdo con las normas propuestas por el sistema de enseñanza o por la mantenedora. Era considerado buen director quien cumplía plenamente esas obligaciones, de modo que la escuela no se desviaba de lo establecido en el ámbito central o en la jerarquía superior.

Este procedimiento era posible, una vez que la clientela escolar era más homogénea. El entendimiento que sustentaba esa homogeneidad, era el de que el participante de la escuela debía estar disponible a aceptar los modelos de organización establecidos y a actuar de acuerdo con ellos; quien no se adaptase al sistema, era excluido. La expulsión explícita o sutil de los alumnos de la escuela era una práctica aceptada como natural. Por lo que, tensiones, contradicciones y conflictos eran eliminados o escondidos. Los elevados índices de evasión escolar que marcaron la escuela brasileña pueden ser también explicados por un esfuerzo en el mantenimiento de la homogeneidad de la clientela escolar.

Esa situación estaba asociada al entendimiento limitado de que la escuela es responsabilidad del gobierno, visto este como una entidad superior y externa a la sociedad, una entidad superior, al mismo tiempo autoritaria y paternalista. La lectura, de la determinación constitucional de que educación es *deber* del Estado, es comúnmente asociada a este entendimiento. Según ella, la educación es apenas un derecho de la sociedad.

La disociación entre derechos de unos y deberes de otros, al traspasar a sociedad como un todo, produce en la educación, directores con dificultades de liderazgo, profesores que no enseñan, alumnos que no aprenden, todos esperando que el “otro” haga alguna cosa, para resolver los problemas o dificultades, incluso los ocupantes de posiciones en el sistema de enseñanza.

De acuerdo a esa concepción, se adoptó una base teórica de carácter más normativo, determinada por el principio de ensayo-error, completo-incompleto, perfecto-imperfecto. Se adoptó el método de administración científica, (TAYLOR, 1965: 54-91) orientado por los principios de la racionalidad limitada, linear, de la influencia establecida de fuera para dentro, del empleo mecanicista de personas y recursos para realizar los objetivos organizacionales. Se favoreció la fragmentación y reducción de los procesos educacionales a tareas ejercidas sin vida y sin espíritu – ni siquiera, muchas veces, el pedagógico, como es el caso de “corregir pruebas” o “dar nota”, entre otros.

También asociada a esta concepción es la creencia de que lo importante es hacer lo máximo (preocupación con la dimensión cuantitativa) y no el hacer lo mejor y diferente (preocupación cualitativa). Con ese enfoque, administrar correspondería a comandar y controlar, mediante una visión objetiva de quien actúa sobre la unidad y en ella interviene de manera distanciada; hasta incluso para mantener esa objetividad y la propia autoridad, centrada en la figura del director.

En este abordaje estático de escuela y de dirección se incluyen la “*imagen técnica de la escuela*” (CODD, 1989:141-143), “*la escuela como empresa*” (MARTÍN MORENO, 1989:28-33) y la “*escuela como burocracia*” (SÁENZ BARRIO, 1993:17).

Delante de lo hasta aquí explicitado podemos presentar algunos *presupuestos* que emergen de ese enfoque sobre la realidad en la gestión de las escuelas:

- La realidad es regular, estable y permanente, siendo dada en carácter absoluto, en vista que los sistemas de enseñanza y las organizaciones escolares no se diferencian significadamente entre sí, dado a todos la misma forma de actuación en sus comunidades.
- El ambiente de trabajo y comportamiento humano son previsibles, pudiendo ser, en consecuencia, controlables por normas y reglamentos, que garantizarían una uniformidad de acción.

- Incertidumbre, ambigüedad, tensión, conflicto y crisis son enfrentados como disfunciones y como problemas a ser evitados y reprimidos, y no como oportunidades de crecimiento y transformación.
- Los resultados positivos, una vez alcanzados, se acumulan a los anteriores y se mantienen por sí mismos, no demandando esfuerzos especiales de manutención y desenvolvimiento.
- La responsabilidad mayor del dirigente es la obtención y la garantía de recursos necesarios para el buen funcionamiento de la unidad, siendo la precariedad de recursos considerada como el mayor impedimento de la realización de su trabajo.
- La mejor manera de administrar es la de fragmentar el trabajo en funciones y tareas que, para ser bien ejecutadas, deben ser atribuidas a diferentes personas, que se especializan en ellas.
- La objetividad garantiza buenos resultados, siendo la técnica el elemento fundamental para la mejoría del trabajo.
- Estrategias y modelos de administración que se daban por ciertos no eran cambiados, como forma de garantizar la continuidad de los resultados.

Mediante la orientación para tales presupuestos, resultó un sistema de enseñanza y de escuela jerárquica y vertical, una desconsideración a los procesos sociales en ellos vigentes, la burocratización de los procesos, la fragmentación de acciones y su individualización; y, como consecuencia, a irresponsabilidad de personas en cualquier nivel de acción, por los resultados finales. A ellos debe estar asociada la administración por comando y control, centrada en la autoridad y distanciada de la implementación de acciones, construyéndose, de esa forma, una cultura de determinismo y dependencia.

No obstante, la creciente complejidad de las organizaciones y de los procesos sociales resultantes (caracterizada por la diversificación y pluralidad de intereses que involucran la dinámica de sus interacciones) no se puede concebir siendo ellas gestionadas por el enfoque limitado de la administración científica. Por lo cual, tanto la organización, como las personas que actúan en ella, eran consideradas como componentes de una máquina a ser manejada y controlada de fuera para dentro.

4.2. La transición de un modelo estático para un paradigma dinámico

Los sistemas educacionales, como un todo, y los establecimientos de enseñanza, como unidades sociales especiales, son organismos vivos y dinámicos, siendo parte de un contexto socioeconómico-cultural marcado

no sólo por la pluralidad, sino por la controversia que se manifiesta también en la escuela;

Las escuelas, existiendo como organizaciones vivas, caracterizadas por una red de relaciones entre todos los elementos que en ellas actúan o interfieren directa o indirectamente, su dirección demanda un nuevo enfoque de organización y, es a esta necesidad a lo que la gestión escolar procura responder. Ella agrega, por consiguiente, la dinámica de las interacciones, en la cual el trabajo como práctica social, pasa a ser el enfoque orientador de la acción de gestión realizada en la organización de enseñanza.

Es posible afirmar que, teniendo en cuenta el momento de transición entre esos dos enfoques (“*estático versus dinámico*”), la escuela se enfrenta muchas veces con un sistema contradictorio en que las fuerzas de tutela se hacen presentes; al mismo tiempo en que los espacios de apertura son creados, y la escuela es instigada a asumir acciones para las cuales todavía no desarrolló la competencia necesaria. Por lo tanto, la escuela y sus dirigentes se ven con la necesidad de desarrollar nuevos conocimientos, habilidades y actitudes para lo cual no disponen de modelos de referencia.

Un nuevo paradigma emerge y se desenvuelve sobre la educación, la escuela y su gestión; se trata de un movimiento consistente y sin retorno. Por lo tanto, la idea que traspasa todos los segmentos de la sociedad es la que demanda espacios de participación, comunicación, confianza y motivación (MARTÍN, 1999a: 33) asociados a los cuales, están inevitablemente, los esfuerzos de responsabilidad. Hay que darse cuenta, en el contexto de la escuela, de las diferentes culturas de nuestra sociedad, de la importancia y riqueza de esa diversidad, asociados a la emergencia del poder local (ciudad educadora, CABALLO, 2001).

Resultado de esa situación explicitada, cambia la base teórica y de metodología necesaria para la orientación y comprensión del trabajo de dirección de la escuela, que pasa a ser entendida como un proceso de equipo (ANTÚNEZ at all, 2002), asociado a una amplia demanda social de participación.

Ese paradigma se ve marcado por un cambio de conciencia respecto a la realidad y a la relación de las personas en la misma –si así no ocurriese, sería apenas un cambio de modelos. Ese cambio de conciencia está asociada a la sustitución del enfoque de administración, por el de gestión.

Cabe resaltar que no se trata de simples cambios de términos y sí de una fundamental alteración de actitud y orientación conceptual. Por consiguiente, su práctica es promotora de transformaciones de relaciones de poder, de prácticas y de la organización escolar en sí, y no de innovaciones, como acostumbraba a suceder con el paradigma de la administración científica.

Las aportaciones de MORIN (1984,1994,2001,2002) y de COLOM (2002) ayudan a la comprensión de ese nuevo paradigma y, a los directivos de las escuelas públicas se les puede fundamentar en los siguientes *presupuestos*:

- La realidad es global y está relacionada, directa o indirectamente, estableciendo una red de hechos, circunstancias y situaciones, íntimamente interligados.
- La realidad es dinámica, siendo construida socialmente, por la forma como las personas piensan, actúan y hacen sus diversas interacciones.
- El ambiente social y el comportamiento humano son dinámicos y por eso imprevisibles, pudiendo ser coordinados, orientados y no plenamente controlados. El control dificulta el crecimiento de la creatividad y la orientación puede estimular y motivar.
- Incertidumbre, ambigüedad, contradicciones, tensión, conflicto y crisis son vistos como elementos naturales de cualquier proceso social y como oportunidades de crecimiento y de transformación.
- La búsqueda de realización y buenos resultados corresponde a un proceso y no a una meta. No tiene límites y genera nuevos resultados y realizaciones que deben ser continuamente buscados por la acción emprendedora.
- La responsabilidad mayor del dirigente es la articulación sinérgica del talento, competencia y energía humana, la movilización continúa para promover una cultura organizacional orientada a resultados y desarrollo.
- Experiencias positivas realizadas en otros contextos pueden servir sólo como referencia y no como modelo, no pudiendo ser transferidos, teniendo en cuenta la peculiaridad de cada ambiente organizacional.
- Las organizaciones tienen vida, desarrollo y objetivos, mediante la participación conjunta de sus profesionales y usuarios, de modo sinérgico.
- La mejor manera de realizar la gestión de una organización es la de establecer la sinergia, mediante la formación de un equipo activo, teniendo en cuenta su ambiente cultural.

- El talento y energía humana asociados son los mejores y más poderosos recursos para estimular una organización y transformarla.

A partir de tales presupuestos, emerge la creencia de que los profesores, equipo técnico-pedagógico, funcionarios, alumnos, padres, comunidad, no solamente forman parte del ambiente cultural, sino que forman y construyen, por el modo de actuar; en vista de que, de esa interacción depende la identidad de la escuela en la comunidad, su papel en la misma y los resultados. El cambio de conciencia implica el reconocimiento de ese factor por los participantes del proceso escolar, de su comprensión en su papel con relación al todo, como recuerda PETER SENGE (1993:29), *“cuando los miembros de una organización se concentran apenas en una función, ellos no se sienten responsables por los resultados”*.

Esa percepción sectorizada viene siendo la responsable del fraccionamiento y disociación de las acciones escolares y consecuente disminución del trabajo y de sus efectos. No debemos olvidar los esfuerzos despendidos por diversos sistemas de enseñanza, en definir y delimitar papeles y funciones de profesionales de la escuela, en vez de describir sus responsabilidades por resultados.

Según ese nuevo paradigma, se entiende que los problemas son globales y complejos, en vista de que las acciones locales y tópicas. Como resultado, la calidad de la educación no podría ser promovida por el enfoque administrativo, por lo cual se garantizarían recursos y se promoverían acciones concentradas en determinados focos prioritarios y aislados, con la expectativa de llegar a repercutir en él su todo (LÜCK, 1996).

De acuerdo con esos presupuestos, un director de escuela es un gestor de la dinámica social, moviliza los diversos autores, articula la diversidad para darle unidad y consistencia, en la construcción del ambiente educacional y promoción de la formación de sus alumnos. Por lo tanto, en su trabajo, presta atención a cada evento, circunstancia y acto, como parte de un conjunto de eventos, circunstancias y actos, considerándolos globalmente, de modo interactivo y dinámico.

Tal actitud garantiza la posibilidad de pensar a nivel macro estructural y actuar a nivel local, es decir, que en sus acciones localizadas tenga en mente el conjunto de toda la escuela y su papel educacional, no sólo en el momento, sino con repercusión en el futuro, de acuerdo con una visión *estratégica* y con amplias políticas educacionales. Implica tener una visión de escuela insertada en su comunidad, a medio y largo plazo.

Es en el contexto de ese entendimiento, donde emerge el concepto de gestión escolar, que sobrepasa el de administración escolar, para englobar una serie de concepciones no abarcadas por este otro; entre las cuales se encuentran:

- La democratización del proceso de construcción social de la escuela y realización de su trabajo, mediante la organización de su proyecto político-pedagógico;
- El compartir el poder realizado por la toma de decisiones de forma colectiva; la comprensión de la cuestión dinámica, conflictiva y contradictoria de las relaciones interpersonales de la organización;
- El entendimiento de esa organización como una entidad viva y dinámica, demandando una actuación especial de liderazgo y articulación.
- La comprensión de que el cambio de procesos educacionales engloba cambios en las relaciones sociales practicadas en la escuela y en los sistemas de enseñanza.

A partir de esas cuestiones, conceptos como descentralización, democratización y autonomía de la escuela se vuelven no sólo importantes, sino más imprescindibles.

Si los nuevos paradigmas de la profesionalidad del director escolar implican una reformulación de los objetivos educativos, una reorganización de las *estrategias* de gestión, con atención especial en su proceso de formación y desarrollo, entonces, el cambio en esta actividad no es algo circunstancial; sino mas bien un proceso integrado en un modelo de desarrollo profesional y personal, evolutivo y continuo, con reflejos diferenciados en la experiencia de bienestar en situación laboral de estos profesionales.

5. Dirección de las escuelas y satisfacción profesional

Como acabamos de explicitar en el punto anterior y, tal como acontece con otros profesionales, también los gestores escolares se ven cada vez más implicados en profundas transformaciones de la naturaleza de su trabajo, resultado de las nuevas realidades económicas, sociales y culturales, frente a la internacionalización, a la globalización, a las flexibilizaciones organizacionales y las nuevas competencias distintivas.

De los directores escolares del siglo XXI, se espera que sean profesionales cualificados, probablemente menos especialistas, con formación específica y competencias profesionales más enriquecedoras.

Tal vez, los directores tengan que afrontar, necesariamente, una crisis de identidad para asumir las renovadas funciones que el contexto social les exige, procurando vencer algunos mecanismos de resistencia al cambio e innovación. De hecho, los múltiples papeles que el contexto socioeconómico espera del profesional gestor de la escuela supone el dominio de variadas competencias personales, que sobrepasa en gran medida la simple acumulación de conocimientos.

Una mayor versatilidad para convivir con el cambio (sea a nivel de *gestión curricular*, de *gestión administrativa*, o de *relaciones interpersonales*), implica reestructuraciones frecuentes de las representaciones que el directivo tiene de su actividad, para responder adecuadamente a las exigencias sociales y profesionales, que se suceden a un ritmo tan acelerado.

Eso significa que el gestor, en un determinado momento representa un papel, siendo, de repente y sin aviso previo, cambiado el contexto, perdiendo el sentido de su representación en el nuevo encuadramiento en el cual es colocado. Por lo tanto puede dificultar la concreción, con gusto y placer, de las diversas responsabilidades en el mundo del trabajo; generando formas muy diferenciadas (de las más conformistas a las más innovadoras) de inversión en la profesión de gestor escolar.

Efectivamente, la actividad directiva, al igual que otras, es orientada, también, por las representaciones que se tiene de la propia función: por un lado, a su noción del papel social que le es atribuido, por otro, los comportamientos profesionales que desenvuelven y que son modulados por las normas y expectativas que la sociedad y las instituciones establecen; las cuales resultan igualmente de las representaciones que éstas tienen de la actividad directiva (competencia, eficiencia y dimensión relacional).

Las presiones y exigencias de una sociedad altamente competitiva desarrollan en el individuo la necesidad de presentarse como alguien con éxito, capaz de enfrentar los nuevos desafíos, presentando comportamientos conformes a determinados estereotipos sociales, requisitos considerados esenciales para un desempeño satisfactorio (CHAMPOUX, 1992).

En el ámbito de los valores laborales parece asistirse a una valorización creciente de la expresividad e individualidad, lo que significa que, la actividad de *gestión de una escuela* presupone una creciente *implicación personal del individuo*.

Así, para que el directivo pueda desempeñar, con *placer y satisfacción*, los numerosos y diversificados papeles que le son atribuidos, es importante que preste atención a su propio proceso de **desarrollo personal**, apostando por el enriquecimiento de su dimensión relacional y variables psicológicas implicadas; al mismo tiempo que haga inversiones en su propio proceso de formación científica, técnica y pedagógica, es decir, en su **desarrollo profesional**, siendo la reflexión, elemento permanente de su acción.

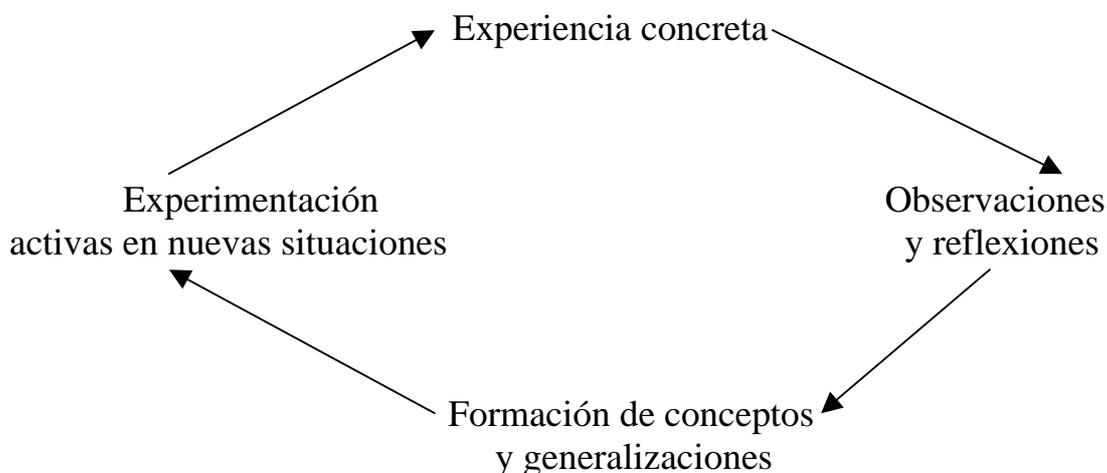
A esos nuevos desafíos deben realizarse muchas preguntas y, para que los gestores escolares puedan responderles, de una forma adecuada y profesional, importa que sean capaces de ejercer una *práctica reflexiva*, procurando comprender su intervención, analizar sus dificultades, potencialidades e introducir cambios para mejorar la acción. Se evidencia la necesidad de formación continua, complementaria a la formación inicial (MACHADO, 1999), como condición para acentuar el proceso de profesionalización de los gestores, de modo que afronten los nuevos desafíos a los que están sujetas las escuelas y los sistemas de enseñanza.

Mantenerse reflexivo y autónomo es la mejor garantía para que el director permanezca involucrado en la busca de conocimiento y, en un proceso de desarrollo profesional, que implica una actitud permanente de análisis reflexivo; en el sentido de cambiar decisiones, ajustar sus procedimientos y actualizar los conocimientos que las situaciones concretas van requiriendo, para poder vivenciar, un sentimiento de *satisfacción y placer*, en su profesión.

De ese modo, el pleno ejercicio de una profesión, que se desea promotora de un bienestar, presupone la necesidad de que el gestor escolar haga una reflexión sobre los papeles que desempeña, analizar sus prácticas en base a los diversos conocimientos que tiene y cuestionar la eficacia de la acción que desarrolla; en el sentido de ajustar los procesos y los resultados, los puntos débiles y fuertes, la diversidad y los contextos de acción, a través de decisiones fundamentadas.

ANTÚNEZ (1993:602-603) presenta un modelo de formación de cargos directivos para “*el uso racional del tiempo personal del directivo*” donde “*las personas pueden beneficiarse de la reflexión sistemática sobre su*

propia práctica formulando, reformulando o consolidando lo que hacen y cómo hacen su trabajo". El modelo obedece a un ciclo de cuatro etapas:



Aseguramos que los directores deben realizar, necesariamente, una forma de “*viaje interior*”, para que, cada vez más, su formación (y la de su equipo de colaboradores) sea encarada no sólo como una etapa escolar, institucional o organizada de adquisición de conocimientos fundamentales, técnicos y de competencias; sino también como un proceso continuo (o de transformación), apoyado en momentos de reorganización y de evaluación, que sustenta un proyecto de realización personal y de desarrollo profesional.

Nuevamente aparece la cuestión de la *persona* y del *profesional*, del *ser* y del *hacer*. Esta dialéctica constituye el centro del proceso de la profesión del director. La construcción de identidades pasa por un proceso complejo, gracias al cual cada uno se apropia del sentido de su historia personal y profesional. Es un proceso que necesita de *tiempo*. Un tiempo para rehacer identidades, para acomodar innovaciones, para asimilar cambios. En suma, para que los gestores reinventen, procurando transformar el proceso de formación en una experiencia de desarrollo, del placer de pensar, de aprender, de compartir y de emprender.

“Considero que la sabiduría se alcanza realmente cuando se acepta por fin no querer modificar a los otros, sino aceptarlos tal como son. Eso no pretende afirmar que debamos acomodarnos y no pretender transformar el mundo. Eso expresa sencillamente, que se sabe finalmente por dónde esa transformación debe empezar: por nuestra admirable y cara persona” (HOUOT, 1993:71).

De esta forma, podemos concluir que, tal como en otras profesiones, también en la actividad de *gestión de la escuela*, la percepción del

bienestar, en *situación de trabajo*, deriva de la interacción de *factores subjetivos* (sentimientos de realización, expectativas, auto-estima) con *variables objetivas* o de contexto (clima organizacional, condiciones de trabajo, sistema de incentivos). Interacción, que conduce a una determinada representación de la profesión de director escolar, cada vez más desarrollada por una bipolaridad a veces difícil de administrar.

6. Resumen

Procuramos mostrar los profundos cambios, que han acontecido en las últimas décadas en la estructura y en las condiciones de trabajo; con implicaciones de tales modificaciones en las competencias, valores y actitudes del individuo, en su contexto profesional.

Efectivamente, la sociedad y las organizaciones han atravesado un cambio profundo, de contornos todavía poco precisos, una transformación comparable a la operada en la Revolución Industrial, pero con otras especificidades. Las transformaciones demográficas y tecnológicas han afectado a la estructura del contexto de trabajo (cada vez menos rígida y previsible) y a la composición de la fuerza de trabajo (crecientemente cualificada, feminizada y diferenciada).

Existen nuevos valores en la economía del trabajo, que han sustituido, progresivamente, los valores asociados a un empleo para toda la vida y a horarios y sueldos regulares; diversificando cada vez más, el trabajo que se ha de hacer.

Como consecuencia de la globalización, de la creciente interdependencia planetaria y de la profunda revolución operada por las tecnologías de la información y de la comunicación, se espera que los ciudadanos se muestren más permeables a otros conocimientos y competencias; donde algunos de los nuevos vectores parecen ser otra valorización del saber, la flexibilidad y el sentido estratégico de actuación, la participación y la implicación personal.

Actualmente, el acceso a la información se ha democratizado y, de este modo, en las organizaciones y en las empresas no hay tiempo para planear sin prisas, con tranquilidad. Los cambios obligan a que las decisiones sean tomadas cada vez más rápidamente, lo cual se traduce en una necesidad de funcionar de un modo cada vez más flexible y descentralizado, requiriéndose, entonces, procesos de trabajo racionalizados e innovados

constantemente, desempeñados por personas con más formación y no con una mayor especialización.

Las nuevas exigencias del mundo del trabajo apuntan para las *personas* como el recurso más valioso de cualquier organización, exigiéndose trabajadores cada vez más cualificados, capaces de integrarse en procesos de aprendizaje y formación constantes; donde el dominio de las nuevas tecnologías, la diversidad, la participación, la responsabilidad y la autonomía son trazos fundamentales.

Las relaciones entre colegas y la predominancia de formas de trabajo en red, en equipo, asociados a estilos de liderazgo progresivamente más participativos, constituyen otras de las condiciones fundamentales para una buena adecuación al “nuevo” mundo del trabajo; que, de esta forma, apela a la necesidad de una integración equilibrada entre las competencias técnicas, relacionales y emocionales construidas y desarrolladas por el profesional.

Las alteraciones paradigmáticas aquí resumidas tienen relación, inevitablemente, con los sistemas educativos, que se descubren, así, confrontados con la necesidad de reestructuración, de necesidad de proporcionar las condiciones necesarias para la construcción de una sociedad de aprendizaje, extensible a todos los ciudadanos.

Se espera que los directores de las organizaciones escolares se muestren disponibles para una progresiva redefinición de su perfil de formación y de competencias, a través de la construcción individual de una capacidad permanente de desenvolvimiento personal y profesional, con base en la renovación de conocimientos técnicos y en la valorización de otros conocimientos y experiencias; procurando integrar las dimensiones cognitivas, relacionales, emocionales y de comportamientos en una matriz dinámica y ajustable a los requisitos de la sociedad de información.

Pero, anterior a cualquier propuesta de acción, se hace necesaria la investigación en realidades concretas. Es decir, en el trabajo cotidiano de los equipos directivos de las escuelas públicas; procurando diagnosticar y evaluar las debilidades y fortalezas de los gestores escolares frente a los cambios de paradigmas de la sociedad y de los sistemas educativos.

En este sentido, utilizamos en esta investigación de tesis doctoral el tema *Satisfacción en el trabajo*, de la gestión en educación, para diagnosticar cómo se configura hoy el trabajo de los directores en las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Antes de hacer nuestra construcción teórica sobre: definiciones del concepto de la *satisfacción en el trabajo*; sus dimensiones; modelos de análisis; variables e instrumentos de medida, presentaremos en el próximo capítulo la comprensión de respuestas a las siguientes preguntas:

¿Qué es el trabajo?

¿Cuál el sentido histórico del trabajo?

¿Cómo se configura el trabajo hoy y su comprensión como fenómeno psicológico y social?

CAPÍTULO II – ¿QUÉ ES EL TRABAJO?

1. SENTIDO HISTÓRICO DEL TRABAJO

- 1.1. Significado del trabajo para los griegos y romanos
- 1.2. Significado del trabajo en la edad medieval
- 1.3. Nacimiento del concepto de trabajo (Siglo XVIII)
- 1.4. Los idealistas alemanes
- 1.5. El trabajo en Karl Marx
- 1.6. La dimensión política en el concepto del trabajo

2. REDEFINICIÓN DEL CONCEPTO DEL TRABAJO EN LA ACTUALIDAD

3. EL TRABAJO, FENÓMENO PSICOLÓGICO Y SOCIAL

- 3.1. Esfuerzo, orientación y constreñimiento
- 3.2. Aspectos (técnico, fisiológico, psicológico, social y económico) del trabajo
- 3.3. Trabajo y personalidad

4. RESUMEN

CAPÍTULO II – ¿QUÉ ES EL TRABAJO?

Podemos preguntarnos si es propio del humano trabajar. No podemos arriesgarnos con cualquier respuesta, sea positiva o negativa. La historia occidental, como veremos en este capítulo, situó al trabajo en un lugar central de la existencia humana. Está claro que esa centralización no dio lugar sólo a un mayor desarrollo del humano, siendo fundamentalmente potenciada por razones económicas.

Por otro lado, existieron siempre y existen todavía hoy ejemplos en que el trabajo es una realidad social absolutamente secundaria y accesorio. En las sociedades llamadas “primitivas”, el trabajo se destina exclusivamente a la satisfacción de las necesidades básicas (principalmente la alimentación). Esto no constituyó ni el medio de afirmación del humano, ni el factor de regulación social, ni la forma de explorar y dominar la naturaleza.

Por el contrario, esas micro-sociedades establecen una relación de complemento con la naturaleza, un diálogo fraterno y se organizan en función de los lazos familiares y sociales establecidos por la tradición donde el valor del individuo es medido por la posición determinada por aquellos y por sus habilidades personales. No poseen el concepto de “trabajo”.

Las actividades que más se aproximan a la “utopía” occidental de trabajo son las de cazadores-recolectores, que no realizan más de 2 a 4 horas diarias de trabajo del tiempo de los individuos. Todo el tiempo restante se dedica a otros fines, principalmente de naturaleza social.

A través de este sistema de división del tiempo con relación al trabajo transpuesto para la cultura occidental –como se juzgaba posible en los años 50 y 60– los individuos podían entregarse libremente a la filosofía y la política, como deseaban los filósofos griegos; a la oración, como hacían los primeros cristianos; al arte, a la religión y a la filosofía, como querían los idealistas alemanes.

Podemos cuestionar estas actividades como las que más se integran con la naturaleza humana; lo que nos remete nuevamente a la cuestión inicial ¿Es propio del humano trabajar?

En todo caso, lo que la observación ha demostrado en la sociedad es que, el trabajo hoy en día es un elemento definidor de la acción humana, un fenómeno central en la vida de cada persona. Así, tal vez interese, más que

debatir la naturaleza y misión del trabajo, procurar extraer los aspectos más íntimamente asociados a la naturaleza humana.

Percibamos algunos enunciados sobre el trabajo:

“Es la ocupación diaria a la cual el hombre está condenado por la necesidad, y a la cual debe al mismo tiempo su salud, su subsistencia, su serenidad, su buen juicio y tal vez su virtud” (Encyclopédie de Diderot y D’Alembert, 1765)

Para HEGEL (1966; 1969) el trabajo no es solamente una forma de dominación de la naturaleza que se adapta a las necesidades humanas, sino también, la condición que permite una exteriorización o una objetivación de sí mismo. En una naturaleza dominada por el trabajo, el hombre se reconoce y se afirma.

MARX (1967; 1968; 1991; 1993) critica la alienación del trabajo. Por un lado, denuncia la explotación económica que sufre el operario es decir, el mayor valor que el trabajador propicia al empleador (aquello a lo que MARX llamaba de ‘plusvalía’); y, por otro lado, denuncia una situación en la cual el hombre no se reconoce en su trabajo. Sin embargo está crítica supone que el trabajo debe permitir la realización del hombre; supone entonces, la referencia filosófica de la humanidad.

“Actividad deliberadamente concebida por el hombre, consistiendo en la producción de un bien material, en la prestación de un servicio o en el ejercicio de una función, con vista a la obtención de resultados que tengan simultáneamente utilidad social y valor económico, a través de dos tipos de mediaciones necesarias, una técnica y otra organizacional” (FREIRE, 1997:27).

“El punto común de todos los trabajos no es la remuneración (existen formas históricas de trabajo, como la esclavitud antigua o el servilismo medieval, que no son remuneradas, existiendo también actividades remuneradas a las cuales es difícil llamar ‘trabajo’), pero el objetivo del trabajo es: la transformación de la naturaleza en un sentido útil para el hombre, es decir, teniendo en cuenta la satisfacción de sus necesidades” CLÉMENT et. al., 1999:379).

“Una actividad humana, individual o colectiva, de carácter social, complejo, dinámico, cambiante e irreductible a una simple respuesta instintiva al imperativo biológico de la supervivencia material. Se distingue de cualquier otro tipo de práctica animal por su naturaleza

reflexiva, consciente, propositiva, estratégica, instrumental y moral” (BLANCH et. al., 2003:34-35).

La referencia a esos enunciados, anteriormente presentados, demuestran cómo es difícil, si no improbable, captar todo el sentido del trabajo en una simple definición.

Además, los estudiosos del trabajo, en su generalidad, afirman la imposibilidad de la definición, ya que está en permanente cambio y reformulación y todas las definiciones representan momentos históricos del concepto. Analizaremos estas definiciones, y a continuación presentaremos cómo se configura el trabajo hoy y su comprensión como fenómeno psicológico y social

1. Sentido histórico del trabajo

Asumimos que el trabajo es una poderosa forma de expresión humana. Trabajando, el hombre expresa su personalidad, su identidad, su coherencia de vida; en el trabajo, el hombre expresa sus necesidades y valores; expresa su unión al otro y afirma su sociabilidad. En el trabajo, el hombre exprime al mundo y se expresa a sí mismo. En este sentido –donde el trabajo significa expresión humana– esto revela una dimensión fundamental en la existencia humana.

¿Será que el trabajo siempre tuvo el valor que actualmente le reconocemos?
¿Será que el trabajo siempre fue una actividad “*esencialmente humana, que define la humanidad del hombre*” (WEBER, 1979)

Estas cuestiones son pertinentes, en la medida en que nos confrontan con la posibilidad del sentido antropológico del trabajo. Siendo el trabajo una categoría antropológica, entonces éste se manifiesta siempre con una misma significación de base y común en todas las sociedades. Como veremos a continuación, esto no se verifica.

1.1. Significado del trabajo para los griegos y romanos

La antigua sociedad griega y las “sociedades primitivas” estudiadas en este siglo, para citar ejemplos habituales, no consideran el trabajo como una dimensión nuclear a su condición existencial. En este sentido, no es posible sustentar la idea del trabajo como una categoría antropológica, sino apenas como una categoría histórica de la cultura occidental (MÉDA, 1999).

La sociedad griega no valorizaba el trabajo. No disponía del concepto o término que lo designase, tal como hoy lo entendemos.

El trabajo de la antigua Grecia era despreciado porque se ligaba a la necesidad, de la cual el hombre debía librarse, de acuerdo con los filósofos griegos. En efecto, el destino del hombre es la verdadera libertad, condición indispensable para que éste sea verdaderamente humano.

¿En que consiste la humanidad del hombre, en la filosofía griega?

Precisamente en la primacía de la razón sobre el cuerpo, en el uso elevado de la razón en todas las circunstancias, lo que hace al hombre distanciarse de la animalidad y aproximarse a la divinidad, a la beldad y a la eternidad.

El hombre debe dedicarse a hacer filosofía, a contemplar la belleza y a practicar la política. El hombre que cumple esas premisas, basando su vida en la razón, se vuelve un buen ciudadano, vive en la ciudad, convive con otros ciudadanos, y participa en el mejor gobierno de la ciudad. Así el hombre cumple su humanidad (VERNANT, 1993).

Pero, la libertad que sustenta la humanidad de cada persona es posible una vez que estén satisfechas sus necesidades básicas y materiales, tales como la alimentación, el vestuario, el calzado, los utensilios domésticos, la casa. Entretanto, la realización de esas tareas no es propia del ciudadano. Éstas son destinadas a las clases “inferiores”: esclavos, artesanos y agricultores.

El trabajo en la Grecia clásica es condenado, no porque su naturaleza sea degradante; lo que es degradante es el hecho de implicar al trabajo una relación de servidumbre, de dependencia con relación al otro. Por lo tanto, es contrario a la esencia libre del hombre. El ideal del hombre griego no pasa por el trabajo, porque el trabajo resulta de la necesidad. El verdadero ciudadano se libera de la necesidad del trabajo y se ocupa solamente de la filosofía, vía elegida para atingir la sabiduría, para aproximarse a lo divino, cumpliendo así, su humanidad.

Esa concepción despreciativa del trabajo se mantiene en el Imperio Romano. A imagen de los griegos, los romanos distinguen entre ocupaciones electas y ocupaciones despreciables. Consideran que la actividad principal del hombre debe ser el *otium* (actividades del ciudadano griego), es decir, las actividades liberales, características de los hombres libres; por el contrario está el *negotium* (trabajo servil, en la dependencia del otro). El *labor* –idea próxima al trabajo– es realizado por los esclavos y por los artesanos, (GIARDINA, 1992).

Tanto en la tradición griega como en la romana hay una clara división de la sociedad en dos clases genéricas, una destinada a trabajar, otra dedicada a las ocupaciones de la razón; una condenada al esfuerzo físico, otra libre para la elevación de la esencia de ser hombre. Naturalmente, la segunda sólo puede existir porque la primera le asegura la subsistencia material.

La sociedad no estaba, entonces, estructurada por el trabajo: el trabajo no determinaba el orden social porque no se manifestaba en el centro de las representaciones que la sociedad hace de sí misma. La condición de cada persona era uno de los elementos que definía el orden social, con carácter determinista: hijo de ciudadano será ciudadano, hijo de artesano será artesano.

En esa época, el pensamiento cristiano no se diferenciaba mucho del griego y del romano en relación al trabajo: éste es considerado como un castigo divino por el pecado original, una maldición impuesta al hombre, contrariando su verdadera naturaleza, que tiene como base la supremacía de la razón sobre el cuerpo, en la esencia espiritual del su ser. El hombre debe vivir la vida aproximándose lo más posible a Dios, para garantizar la salvación de su alma, lo que acontece únicamente gracias a la fe y a la oración.

1.2. Significado del trabajo en la edad medieval

La interpretación de los textos sagrados viene a acrecentar nuevos contornos a la idea del trabajo. Es SAN AGUSTÍN (traducción, 1991) quien implanta la tradición de la *creación divina*, al reinterpretar la misma como obra de Dios, que durante seis días retira de sí la materia con la cual hace el Mundo, lo que evidencia que Dios trabaja.

El trabajo de Dios –el esfuerzo creador divino– se instituye así como modelo de referencia para el hombre, aunque en realidad las escrituras presentan que este trabajo se realiza no por la acción, por el esfuerzo, sino por la palabra : Dios ordena a las cosas que ocupen su lugar y, es de esta forma que se construye el Mundo.

Asociada a esta idea, originalmente para las comunidades monásticas está la necesidad de definir normas de vida, que luego se extenderá a todo el pueblo de Dios. Estas normas de vida, para San Agustín tienen como base el trabajo. Éste, y otros teóricos de la Iglesia, empiezan a vislumbrar en el trabajo la vía a la virtud, en oposición al *otium*, que pasa a ser entendido como sinónimo de pereza:

“*La pereza es enemiga del alma, y es por eso que es necesario que durante ciertas horas los hermanos se ocupen del trabajo manual, y que durante otras horas se ocupen de la meditación de las cosas de Dios*” (Regla de Santo Bento, Capítulo XLVIII, in *Journal de psychologie*, 1947, 1948 et 1955).

El trabajo pasa a ser central en la vida de las personas, primero por imitación del trabajo divino, después como protección de las malas tentaciones del alma y forma de asegurar y mantener la virtud del espíritu. Sin embargo, tal centralidad no corresponde a una justa valorización del trabajo por lo que éste representa intrínsecamente, sino por lo que permite. En realidad, el trabajo, tal como el cristianismo lo formuló, es valorado por su carácter penoso, como estrategia de penitencia.

También con el cristianismo, el trabajo asume un sentido de realización histórica del hombre. Empezando por la idea que el Mundo es resultado del trabajo divino, que es su obra, el trabajo es ahora entendido como contribución del hombre. Dios hizo el mundo, el hombre expande su creación.

Es también en esta dirección, y fruto de la doctrina de San Agustín, que se asiste a la conjunción de dos conceptos latinos claramente distintos para los romanos: *labor* y *opus*. Este fue uno de los grandes legados del cristianismo para el actual concepto de trabajo, al establecer *labor* como el trabajo humano y *opus* (obra) a la imagen de la obra divina.

Los primeros siglos del cristianismo sedimentarán la idea de que el destino del hombre pasa por el trabajo, como forma de transformar y subyugar la naturaleza. El trabajo es un *bonum arduum* – un (bien) difícil – con el cual el hombre se aproxima a Dios. El trabajo adquiere tal importancia que la Orden de São Bento lo elige como moral: Trabajar no como una necesidad impuesta por razones externas, sino como una obligación interior de los religiosos (QUINTANILHA Y WILPERT, 1988).

Los trabajos prescritos son aquellos que, tal como la obra divina, se destinan a la transformación de la materia; es lo que hace el campesino (transforma la tierra) y el artesano (transforma materiales). Los trabajos prescritos son aquellos que se implican en uno de los siete pecados mortales. Es el caso de los mercaderes, de los comerciantes y de cualquier otra profesión que tenga por objetivo la ganancia individual, el lucro personal. Éstas eran ya actividades condenadas por las sociedades griegas y romanas porque, tal como para la doctrina cristiana, son contrarias a la verdadera esencia del ser humano.

No obstante, y frente a la propagación y hasta a la necesidad, la Iglesia acaba por aceptar esos oficios, en la justa medida en que tengan como fin la utilidad pública y el bien de la comunidad. Las actividades comerciales lucrativas empiezan a ser valoradas por la propia Iglesia, como servicio a los otros:

“Si ejercer el comercio en vista de la utilidad pública es desear las cosas necesarias para la existencia de la región, el lucro, en vez de ser visto como fin, es reclamado como remuneración del trabajo” (Suma teológica de Santo Tomas de Aquino, cuestión 77).

Al trabajo adopta un nuevo significado, el de utilidad social.

La propagación de las actividades del trabajo y la evolución del concepto, precipitan la substitución, en el siglo XVI, de los términos usados hasta entonces para su definición – *labor* y *opus* – por uno nuevo, *tripalium*, precursor de nuestro actual trabajo. *Tripalium* era un instrumento de tortura y, el trabajo, era también llamado por ese nombre, reforzando su carácter de dificultad, sufrimiento y humillación.

“El punto de partida de la reflexión escolástica no es económico, sino moral; y, será preciso esperar a 1776 y la Riqueza de las Naciones de Adam Smith para que el mecanismo de la producción y de los cambios se vuelvan objeto de un conocimiento completamente independiente de la moral” (FOURQUIN, 2000:439).

A pesar de conquistar una considerable importancia en la vida cotidiana de la Edad Medieval, el trabajo continuaba a ser entendido como una actividad degradante. Las personas que trabajaban pertenecían a las clases más bajas y, las clases más valoradas eran: padres, nobles y guerreros. El trabajo no es todavía entendido como una actividad esencial al ser humano, que lo realiza y valora; pero, tanto en la forma como es pensado por los teóricos, así como en la forma como es sentido por los trabajadores, encierra ya el embrión del actual concepto.

1.3. Nacimiento del concepto de trabajo

El actual concepto de trabajo nace en siglo XVIII; es sólo entonces que el trabajo adquiere identidad propia, en el contexto de radicales transformaciones sociales, de naturaleza demográfica, técnica, teológica y filosófica.

El siglo XVIII es marcado por un fortísimo crecimiento demográfico. No sólo se registra un aumento de población rural, sino que también se concretiza el nacimiento de los grandes centros urbanos. La consecuencia inmediata es el aumento de necesidades de orden material y así, de la satisfacción de esas necesidades. Por otro lado, las ciudades han de ofrecer a sus habitantes oportunidades de subsistencia, que lógicamente no pasan por la agricultura.

El acontecimiento fundamental del siglo XVIII es la Revolución Industrial. Ésta es mostrada como la responsable definitiva del trabajo, tal como hoy lo entendemos. Basada en el desarrollo de las técnicas, la Revolución Industrial viene a posibilitar la mecanización de la producción, facilitando la respuesta a las necesidades de la población y proporcionando puestos de trabajo a las personas que se trasladan a los centros urbanos.

Se presencia, entonces, cambios profundos en la práctica del trabajo. Éste deja de ser individual –realizada, por ejemplo, por el artesano– y pasa a ser colectivo –realizado por los operarios. Ya no es realizado por una sola persona, sino por varias. Abandona la dispersión de las oficinas y se concentra en la fábrica, su nuevo lugar de realización.

La Revolución Industrial hace más que alterar la fisonomía del trabajo: modifica la forma como éste es concebido, ya que al promover el desarrollo de la productividad, precipita también la emergencia del sentido del lucro, de la importancia de la riqueza. Entretanto, no es solamente la Revolución Industrial que reformula y eleva la idea de trabajo, sino que da impulso a algo mucho más importante –la sistematización y difusión de una nueva mentalidad.

Anteriormente, los disidentes de la Iglesia Católica habían fundado el protestantismo. Las doctrinas protestantes inauguraron una nueva realidad de la fe cristiana, menos teocéntrica y más antropocéntrica. Reducen a la dimensión espiritual la esencia del ejercicio de la fe; que ahora colocan en el hombre y en su existencia terrenal, designada en sus actividades y en sus obras. Surge, así, una autorización religiosa para la valorización del trabajo y, consecuentemente, de sus frutos, especialmente la riqueza.

En 1776, ADAM SMITH publica una investigación *Sobre la Naturaleza y las Causas de la Riqueza de las Naciones*, obra que inaugura la ciencia de la economía política y establece el crédito del pensamiento económico. Es el pensamiento económico, precisamente, el que inventa el concepto del trabajo.

¿Qué defiende SMITH y sus sucesores? Que las naciones se empeñen en la búsqueda de la riqueza, ya que sólo con abundancia y prosperidad se alcanza el bienestar general. Por esto, bienestar general y riqueza son una misma cosa, suponiendo que la felicidad de los hombres se realiza con la riqueza de las naciones. Esta última es entendida como absolutamente deseable. ¿Y cómo crean y aumentan su riqueza las naciones? La respuesta es mediante trabajo.

El pensamiento económico no teoriza el trabajo desde el punto de vista de su relación con la esencia humana; lo define como elemento principal de aumento de la riqueza (factor de producción de la abundancia).

“Se vuelve, pues, evidente que el trabajo es la única medida universal; y, también la única medida justa del valor, es decir, es el único patrón en relación al cual se pueden referir los valores de las diferentes mercancías, en todos los tiempos y lugares” (SMITH, 1999:129).

Pero el hecho de que cada persona sea entendida como una mercancía, implica la valorización económica y la glorificación social del trabajo individual. Esto pasa a presentar el poder de cada individuo en el centro de la sociedad, en la medida en que trabajando, éste satisfaga sus necesidades y asegure una posición social, dependiendo de sí mismo y de sus capacidades. El trabajo pasa a ser la garantía de autonomía individual, tal como hoy lo entendemos.

Se une a este factor otro igualmente actual y de soberana importancia: por ser la garantía de autonomía individual de cada persona –lo que hace que todas sean iguales– el trabajo empieza a participar en el orden de las relaciones sociales. Es en este preciso momento cuando tiene origen la regulación del orden social del trabajo, el sistema social pasa a organizarse en torno al trabajo de la actividad productiva (SCHNAPPER, 1998).

Se asume el trabajo como el principal instrumento de afirmación individual en el centro de la sociedad. El trabajo proporciona independencia, *“la virtud (...) que estar en la base de los principios fundamentales de la sociedad, a saber, la propiedad, la igualdad y la libertad. En la medida que el individuo es autónomo gracias a su trabajo es que puede, al mismo tiempo, ser autónomo en su práctica de ciudadano. Rousseau decía que, nadie debería heredar el trabajo de sus padres, cada uno debería ser sólo hijo de sus obras” (SCHNAPPER, 1997:19).*

Vislumbramos en el pensamiento económico, fundado por ADAM SMITH las características actuales del trabajo: actividad que produce riqueza;

elemento que revaloriza cada individuo; factor que sustenta la organización social.

1.4. Los idealistas alemanes

La revolución de SMITH es asombrosa, en la medida en que confiere al trabajo una visibilidad intelectual que hasta entonces no tenía. Sus consideraciones van a perdurar en la obra de muchos pensadores, inclusive las ideas de TAYLOR, en el siglo XX. Pero son los idealistas alemanes que redimensionan el trabajo, elevándolo a la condición de elemento definidor del humano.

En el siglo XIX el trabajo es ya la esencia del hombre, el motor privilegiado de la progresión con vista al bienestar de la humanidad.

La construcción final de la idea de trabajo pertenece en gran parte, a los filósofos idealistas alemanes, no porque ellos lo tengan determinado teóricamente y abstractamente, sino porque acompañaron al desarrollo del trabajo como un discurso filosófico sobre el mismo. Fueron esos filósofos, iniciados por HEGEL que, ante las gloriosas posibilidades para la humanidad, activadas por el desarrollo del trabajo y de la producción, proporcionaron a la noción del trabajo una dimensión humana, más que meramente económica.

El trabajo es entendido como la acción que posibilita a la humanidad revelar el conocimiento del Espíritu del mundo. La filosofía espiritualista de HEGEL (1966) establece no sólo un sentido para la humanidad, sino también para cada hombre. El trabajo de cada individuo transforma y domina el exterior, la naturaleza, y es por medio de esa transformación que se conoce a sí mismo.

El trabajo es un medio de autodescubridor, porque revela las capacidades y la esencia de la persona, de la humanidad y del espíritu. De hecho en su época, HEGEL observa en el desarrollo de la técnica de la sociedad industrial la confirmación de su pensamiento, en la medida en que verifica que el hombre inventa prolongamientos y complementos de sí mismo, que le permiten expresar mejor sus potencialidades.

El desarrollo del trabajo hace al hombre aproximarse al “Saber Absoluto”, a la exacta correspondencia entre el mundo humanizado y la esencia del espíritu. Además del bienestar general del pensamiento económico, la humanidad se ve imbuida por una nueva finalidad, que es esta forma de sabiduría del pensamiento filosófico.

El trabajo es la realización espiritual del hombre, porque no solamente revela sus capacidades, sino que proporciona que las cree y, que con ellas, se cree a si mismo. El trabajo es por tanto el mediador entre la naturaleza y el espíritu. Por medio del trabajo, el hombre transforma la naturaleza y se vuelve cada vez más humano (HEGEL, 1966; 1969).

El pensamiento hegeliano hace contextualizar al más elevado sentido el trabajo, al definirlo como actividad creadora y como expresión humana. Sistematiza el principal tributo del siglo XIX a la noción del trabajo: el trabajo es la esencia del hombre.

1.5. El trabajo en Karl Marx

KARL MARX es el pensador que más contribuye al esclarecimiento de la verdadera naturaleza histórica del trabajo. Éste utiliza algunas rupturas, reformulaciones y novedades significativas. MARX viene a reforzar todavía más la identidad del trabajo como esencia del hombre, afirmando contrariamente a HEGEL, que el trabajo no realiza al Espíritu, sino la propia humanidad.

MARX (1993: 237-262), en la crítica de la dialéctica y filosofía de Hegel, retira la espiritualidad del trabajo y lo concibe como estrictamente humano: los hombres hacen su propia historia, no la historia del espíritu; el fin de la historia no es el pleno conocimiento del espíritu, es la total humanización de la naturaleza.

Esta diferencia con relación a HEGEL es la primera revolución que MARX introduce a la noción de trabajo. El trabajo permite al hombre afirmarse como ser, siendo por el trabajo que el hombre ha construido su humanidad y su historia universal.

Si en escala universal el trabajo ha expresado la historia de la humanidad. ¿Qué expresa a escala individual? Aquí están las restantes innovaciones fundamentales de MARX en el concepto de trabajo: el trabajo como expresión de la identidad y de la sociabilidad humana.

Esto posibilita que cada individuo se afirme a si mismo y a los otros: *“el trabajo es toda la actividad humana que permite expresar la individualidad de aquello que la ejerce. Más también, a la misma individualidad, expresarse para el otro, y al mismo tiempo muestra por tanto al otro, su singularidad así como su pertenencia al genero humano”* (MÉDA, 1999:106).

El siglo XIX presenta, a través de MARX, el más noble sentido del trabajo, en su esencia tripartida. **En primer lugar**, a nivel de la relación del individuo consigo mismo, el trabajo es la expresión de su identidad; Por el trabajo, el hombre acrecienta al mundo algo de si mismo, encontrando en su obra un valor económico (garantía de autonomía y de libertad) y un reflejo simbólico de si mismo.

En segundo lugar, a nivel de la relación con los otros, el trabajo articula a las personas unas a otras, que cambian entre ellas las expresiones que el trabajo proporciona, afirmando la sociabilidad de cada una y constituyéndose como relación social. **En tercer lugar**, a nivel de la relación con la naturaleza, el trabajo es el instrumento con que el individuo transforma el mundo. *Esta es la actual noción de trabajo.*

No obstante, el trabajo que MARX y los idealistas glorifican y el hombre que quieren presentar no son los mismos que el desarrollo de la Revolución industrial y las fabricas dan a conocer. Este trabajo ocupa un gran número de horas diarias penosas y físicamente exigentes, y es dividido en tareas parcelares que imposibilitan al operario apoderarse del pleno sentido del trabajo que realiza.

Por otro lado, el trabajo no es impuesto por el deseo del individuo, no ve su enriquecimiento humano, sino que es impuesto por razones externas que le ultrapasan, teniendo como único objetivo el aumento de la riqueza, de la propiedad privada y del capital. Ese trabajo no traduce la expresión de la humanidad de cada hombre, porque es una abstracción desproveída de contenido. MARX (1968; 1993) designa este tipo de trabajo como *trabajo alienado*, en la medida en que anula la espontaneidad creadora del hombre.

Además, el trabajo alienado degenera la relación entre los hombres, que no es de igual a igual, basada en las obras –expresiones de cada uno, sino desigual, oponiendo a los que tienen los medios de producción a los que apenas tienen la fuerza de su trabajo. Los primeros tentaran siempre de espolpear a los segundos (división del trabajo, reducción de sueldos, aumento del tiempo de trabajo) con vista a la conservación y ampliación del capital. Los segundos necesitaran siempre someterse a los primeros, para asegurar su supervivencia.

La utopía dogmática de MARX se opone al pragmatismo estratégico de la social-democracia, preocupada no en devolver al trabajo su esencia, sino en garantizar las mejores condiciones de vida a los trabajadores. En vez del imperativo revolucionario de aniquilación de las instituciones capitalistas, la social-democracia opta por la reforma de las mismas. Orienta su acción

política a la regulación de dos exigencias contradictorias que entonces definían la realidad del trabajo: permitir el desarrollo de la producción y asegurar el bienestar de las personas.

Es en este sentido que surgen medidas prácticas para aliviar el trabajo, como la mejora de las condiciones de higiene y seguridad, la reducción del tiempo de trabajo y la creación de instituciones representativas de los trabajadores. Al mismo tiempo, la social-democracia ofrece a los individuos crecientes beneficios, en la forma de aumento de sueldos, bienes de consumo y seguridad social.

Con esto surge una pregunta: ¿Cuál es la figura institucional responsable de la articulación de aquellos imperativos y de la garantía de las conquistas de los trabajadores? El Estado social.

La respuesta del Estado en cada momento histórico, político y social estará siempre dependiendo del poder de fuerza y del grado de presión de la Sociedad Civil para que sus reivindicaciones sean atendidas. Pues el Estado capitalista como “representante” legítimo de los grupos económicos y financieros dominantes, en algunos momentos, puede hacer algunas concesiones, con el fin de preservar la acumulación capitalista (LOJKINE, 1979; GRAMSCI, 1985; HABERMAS, 1990).

1.6. La dimensión política en el concepto del trabajo

En el pasaje del siglo XIX para el siglo XX, el concepto de trabajo aparece ampliado en su actual *dimensión política*. Al Estado le compete la doble función de *arbitraje* y *de garantía*. Es precisamente esta doble función de la acción política que confiere al concepto de trabajo una nueva dimensión.

En la medida en que el trabajo garantice al ciudadano la adquisición de bienes y servicios (riquezas) y consecuente bienestar, así como una posición en el sistema social, el Estado procurará asegurar que todos los individuos tengan trabajo.

No es un trabajo realizador de su humanidad, sino un trabajo promotor de su bienestar material. En otras palabras: no es el trabajo (concebido por las ideologías), sino el empleo (nacido de los equilibrios sociales). Se abandona la idea de un trabajo a autentificar la esencia del hombre, y se elige un empleo para autorizar su dignidad.

En el siglo XX, los conceptos de trabajo y de puesto de trabajo (empleo) se confunden, substituyendo y casi haciendo olvidar la idea humanista del

trabajo como esencia del humano. Se presencia también, en las primeras décadas de este siglo, el clímax de la industrialización y del penoso trabajo en las fabricas, que contribuye a un gran desarrollo económico, pero que resta la esencia del trabajo humano.

En función de las reglas de la producción, de la eficacia y de la competitividad, el trabajo pasa a obedecer a los principios de la organización científica del trabajo postulado por TAYLOR, que estudiando hasta al gesto más eficaz, cronometrando hasta al movimiento más rápido, dividiendo hasta a la operación más elemental, lo rechaza de cualquier sentido humano.

SIMONE WEIL (1951: 20-21), en la obra *La Condition Ouvrière*, clasifica este trabajo como una forma de esclavitud, que no genera revuelta, mas tan solamente “*una docilidad de bestia de carga resignada. (...) es preciso repetir movimiento atrás de movimiento a un ritmo que, siendo más rápido que el pensamiento, nos prohíbe entregarnos no solamente a la reflexión sino al simple sueño acordado. Tenemos, cuando nos ponemos delante de la máquina, que matar nuestra propia alma durante ocho horas por día, y, el pensamiento y los sentimientos. Esta situación hace que los pensamientos se retraigan, se contraigan, como la carne se retrae delante del bisturí.*”

Esta realidad hace del trabajo no una oportunidad de expresión de la humanidad de cada individuo, sino una tormenta deshumanizante que transforma en una bestia a cualquier operario. El trabajo industrializado no hace emerger la individualidad de cada individuo, sino que los transforma en sencillas partes del proceso anónimo de producción. En las fabricas taylorizadas no es el hombre el que cuenta, sino su fuerza y habilidad manual.

HENRY FORD ejemplificó esta verdad con una cuestión reveladora: “*¿Por qué tengo que ser siempre una persona integral, cuando lo que realmente quiero es un par de manos?*” (CASCIO, 1995:933).

En efecto, no parece ser el trabajo en sí algo relevante, sino lo que éste proporciona, es decir, el salario: “*los trabajadores dejan de pertenecer a si mismos porque están obligados a venderse para subsistir*” (CAMPS; 1993:158).

Así, la industrialización introduce los conceptos de trabajo asalariado, que apenas ganará relevancia después de la II Guerra Mundial y, el de consumo como sinónimo de bienestar. El consumo de bienes proporciona a los

individuos alguna satisfacción, bienestar y compensa también la dureza del trabajo. Se instala así el dominio definitivo de los procesos de producción-consumo, que pasarán a constituir un fin en si mismos.

El trabajo, como concepto económico, completa de esta forma su triple dimensión : es factor de producción de riqueza para las naciones, aumento de capital para las industrias y adquisición de bienes para los individuos.

Después de la II Guerra Mundial el concepto de trabajo se enriquece con una mayor valoración de uno de sus aspectos centrales, *el salario*. No es difícil comprender que, en la pos-guerra, la preocupación política fundamental no sea todavía la noción teórica de trabajo, sino la necesidad de promover la recuperación socio- económica de millones de personas expoliadas por la misma; es decir, crear empleos. Las ideas de empleo y de trabajo asalariado suplantán la de trabajo.

El trabajo del siglo XX es un derecho fundamental del ciudadano, en la medida en que le garantiza la adhesión a la esfera económica pública, la autonomía y la posibilidad de escoger la forma de vida que le apetece (GORZ, 1988, citado por CAMPS, 1993). Es un derecho porque representa el poder, no solamente económico, sino más bien social.

A partir de la II Guerra Mundial, el trabajo, o mejor dicho el empleo (en el sentido en que la existencia de empleo significa la existencia de trabajo y de salario) es la principal referencia y es el origen casi exclusivo del status social de cada persona.

SCHNAPPER (1997), estudiando el status social y el empleo, permite concluir que el trabajo contratado a tiempo indeterminado proporciona mayor status que el trabajo contratado a plazos. En el mismo sentido, los jubilados tienen mayor status que los desempleados porque justifican con su anterior experiencia de trabajo, su actual no empleo.

De este modo, el trabajo es una mercancía fundamental, pues es lo que permite definir el status, es decir, la dignidad social del individuo y la forma en cómo es representada por los otros. El trabajo es igualmente un deber, una vez que es asumido como la principal norma de las sociedades industriales que caracterizan el siglo XX.

Para estar de acuerdo con los valores sociales nucleares, para garantizar el reconocimiento social, es necesario tener un trabajo-empleo. Así se comprende porqué el trabajo pasó a constituir una de las preocupaciones

centrales de la acción política: el pleno empleo asegura la estabilidad y la armonía social; el desempleo pone en peligro ese equilibrio del Estado.

“Las publicidades electorales toman el desempleo como el asunto central, no la libertad / igualdad de los ciudadanos y los valores de la Republica.” (SCHANAPPER, 1997:43).

Los tiempos de paz de la post-guerra permitieron el desarrollo de la producción y de la técnica, y con ello una nueva visión sobre el trabajo, principalmente sobre el lugar que éste ocupa en la vida de las personas. En efecto, las décadas de los 50 y los 60 son escenarios de un notable desarrollo tecnológico que potencia la productividad a niveles nunca vistos, lo cual posibilita prever un futuro libre del trabajo, como se había caracterizado la primera mitad del siglo XX .

Se imagina días de trabajo de apenas 4 horas, o semanas de 20 horas, o años de 6 meses – *“ hoy podríamos producir nuestro nivel de vida de 1948 – medido en términos de bienes y servicios comercializados – en menos de la mitad de tiempo. (...) cualquier trabajador podría disponer hoy, cada dos años, de un año de descanso – pago.”* (COOPER, 1998).

Pero, esto no sucedió, ya que, con la mitad del tiempo se producía lo mismo y con el mismo tiempo se producía el doble, e incluso más.

La lógica económica de producción y del consumo eliminó la posibilidad de la era del ocio. Las personas encontraban en el consumo la satisfacción y hasta el sentido de sus vidas y el progreso económico pasó a medirse por la mayor posibilidad de consumo, y no por el aumento de los tiempos de ocio. El trabajo estaba condenado a la eterna existencia, olvidado de su esencia y amputada su función de realización del hombre, convertido en un fin en sí mismo, auto-alimentado y produciendo más para poder consumir más.

2. Redefinición del concepto del trabajo en la actualidad

Las últimas décadas del siglo XX, en especial los años 80 y 90, ampliaron el lugar y el tiempo del trabajo en la vida cotidiana de las personas, proporcionando compensaciones en el confort del consumo. En este corto periodo de tiempo, emergerían algunas contribuciones fundamentales para el concepto de trabajo, el movimiento de las relaciones humanas, el desarrollo de los servicios, el “culto” a la empresa, la globalización económica y la revolución de las tecnologías de la información. Todos

estos acontecimientos alteraron profundamente el mundo del trabajo, obligando a la redefinición de su concepto e incluso pronosticando su fin.

El movimiento de las relaciones humanas nació en la década de los 30 con las experiencias de la Western Electric sobre la influencia de la iluminación en el rendimiento de los trabajadores. Por primera vez, se confirma que no son factores mecánicos que influyen el rendimiento, sino factores psicológicos y sociales. Estos estudios, conducidos por ELTON MAYO (1933), decretan la falacia de los presupuestos de la organización científica del trabajo, al revelar la importancia del grupo en el desempeño individual, y permiten reformular la noción de trabajo.

De esta forma, interesa más el estudio de normas, actitudes, comportamientos y sentimientos de los grupos, que las condiciones mecánicas del trabajo; pues son aquellas las principales determinantes del comportamiento y del rendimiento de cada trabajador. El trabajo no es individual y solitario, sino colectivo y cooperativo, ya que los individuos son eminentemente seres sociales. Las fábricas no son un proceso que conjuguen al mismo nivel hombre y máquina, sino que son sistemas sociales que permiten la interacción entre las personas.

Las personas procuran tener un sueldo mayor (en contrapartida por su esfuerzo), el reconocimiento, la seguridad y la pertenencia proporcionada por los otros. Se abandona la concepción del trabajador económico, racional y se descubre un trabajador emocional y relacional, que tiene absoluta necesidad de satisfacer lo que MAYO denominó el deseo de intimidad, consistencia e imaginación.

MASLOW (1954), MCGREGOR (1960), HERZBERG (1966), y LEWIN (1947), entre otros, son los autores clásicos del movimiento de las relaciones humanas, que reforzaron lo que hoy es nuclear en la representación del trabajo – el factor humano. Sus contribuciones permitieron devolver al concepto de trabajo su dimensión humana, al forjarlo como una oportunidad de crecimiento, de realización, de expresión de las potencialidades personales, de reconocimiento por parte de los otros y de relación social constructora de la individualidad.

Que el movimiento de las relaciones humanas ha contribuido a una necesaria humanización del trabajo es innegable; que esa humanización haya provocado la recuperación de la esencia del trabajo, tal como en el siglo XVIII se enunció, es muy discutible. El trabajo, más centrado en los factores humanos, continúa siendo un instrumento de producción.

Otra novedad impuesta por el siglo XX, y que altera las estructuras del trabajo de las sociedades post-industriales, es el desarrollo de los servicios. Éstos representan la mercantilización del trabajo gratuito, en la medida en que constituyeron inicialmente, la profesionalización de trabajos domésticos, anteriormente inherentes a las esferas familiar y privada, como cuidar niños y personas mayores, lavar la ropa, hacer y entregar comida a domicilio, etc. (CAMPS, 1993).

La gran expansión de los servicios, que ocupan el 79% de todos los trabajadores norteamericanos (CASCIO, 1995), permite también liberar a las clases profesionales con mayor poder económico de esas tareas, lo que a su vez se traduce en la creciente canalización del tiempo para el trabajo. Por otro lado, son las clases profesionales menos cualificadas las que se ocupan de este tipo de trabajos (CAMPS, 1993; CASCIO, 1995).

¿Cómo englobar en el concepto de trabajo –actividad creadora y expresión del hombre–, el trabajo de los servicios, que no transforma ni produce cosas? Tal vez se comprenda más fácilmente la expresión de sociabilidad del hombre en este tipo de trabajo, una vez que éste se base principalmente en la relación interpersonal.

Los servicios adquieren tal relevancia en el actual mundo del trabajo, que son elevados a la categoría de paradigma en las organizaciones. Centralizándose en la satisfacción del cliente, las empresas procuran ganar ventaja en un mercado crecientemente competitivo y globalizado. Pero la competitividad no proviene únicamente de este factor, sino que es conseguida por otros procesos, que alteran radicalmente la noción de trabajo.

La globalización de la economía resulta, en parte, de la evolución de la internacionalización de los mercados, iniciada en el siglo XX; del “culto a la empresa” de la década de los 80, caracterizada por una notable efervescencia de la actividad empresarial, y de la reciente revolución de las tecnologías de la información. El cruzamiento de esos fenómenos crea las más profundas transformaciones en el trabajo desde la Revolución Industrial (COOPER, 1998). El trabajo parece cesar de obedecer a las leyes de la producción-consumo, para iniciar la sumisión a los imperativos inexorables de la competitividad.

Para aumentar su competitividad, ahora ya no de carácter doméstico y nacional, sino global y a escala mundial, gran cantidad de empresas, en las dos últimas décadas, se envuelven en operaciones de fusión, adquisición, alianza estratégica y privatizaciones de instituciones públicas. Asociadas a

esos movimientos empresariales, el *downsizing*, el control de costos, el *delaying*, el *outsourcing* se vuelven prácticas corrientes de gestión.

Paralelamente, las nuevas tecnologías, la informatización de los procesos de producción y las nuevas formas de organización del trabajo permiten excluir un gran número de trabajadores del mercado de trabajo. Estos dos factores decretan organizaciones con cada vez menos personas, con una doble exigencia: más trabajo, más rápido y durante más tiempo, en un ambiente de constantes cambios y de inseguridad con relación al propio empleo.

El hecho que las organizaciones dispongan de menos personas, proporciona como resultado un mayor trabajo y más variado para los trabajadores, que han de desdoblarse, excediéndose en esfuerzo, dedicación y tiempo disponible para la empresa. Además ha de corresponder a las exigencias de la empresa, o en caso contrario corre el riesgo de ser despedido.

En este escenario, la idea de trabajo sufre una factura impresionante, que reside en la pérdida de estabilidad y seguridad. Aquello que en el final del siglo XIX procuró establecerse como una garantía, al final del siglo XX se volvió obsoleto. Con esta radical alteración, el trabajo en las dos últimas décadas, parece proporcionar al ser humano lo contrario de la definición humanista.

En efecto, entre 1985 y 1995 los niveles de satisfacción profesional de los países europeos decaen considerablemente, al mismo tiempo que se registran subidas significativas de los índices de absentismo por enfermedad en muchos casos; las familias con apenas un progenitor, sólo en el Reino Unido, se cuadruplica en un espacio de treinta años (1961-1991), debido a la cultura y / o necesidad de largas horas de trabajo (COOPER, 1998).

La Unión Europea reveló, en 1996, que uno de cada cuatro trabajadores europeos se queja de *stress* en el trabajo y uno de cada cinco de *burnout* (KOMPIER Y COOPER, 1999).

El actual panorama del trabajo es asustador, contribuyendo, sin duda, a la asombrosa declaración de la Organización Mundial de Salud, en 1987: cerca del 90% de la población trabajadora mundial se dedica a un trabajo que no logra sus objetivos de vida (LEVI, 1990).

En el final del siglo XX y al inicio del XXI verificamos que, el trabajo no se transformó en función del desarrollo de las personas, en una fuente de

equilibrio, salud y calidad de vida, sino en un factor de malestar, insatisfacción, desequilibrio, enfermedad y empobrecimiento de la vida personal, familiar y social. Busquemos su comprensión como fenómeno psicológico y social.

3. El trabajo, fenómeno psicológico y social

3.1. Esfuerzo, orientación y constreñimiento

El trabajo es una actividad específicamente humana, caracterizada por tres ideas básicas: *esfuerzo*, *orientación para un objetivo* y *constreñimiento*.

Todo el trabajo implica esfuerzo, en la medida en que exige la movilización de energía y de atención (LÉVY-LEBOYER, 1987). Este esfuerzo tiene un objetivo y es distribuido en un conjunto de tareas y condiciones.

Así, en un primer momento, el trabajo es caracterizado por una tensión *intelectual o física* que se orienta a un *determinado objetivo*. Aunque, la mayoría de las acciones humanas cumplen esos criterios, no todas ellas se constituyen como trabajo.

Las actividades deportivas se prestan a una buena comparación. Por ejemplo, un grupo de funcionarios de una empresa que se reúnen una vez por semana para disputar un juego de fútbol. Entre ellos y los jugadores profesionales de fútbol, no hay grandes diferencias de *esfuerzo* y de *objetivo*.

¿Entonces, qué distingue las actividades que pueden constituir ocio de aquellas que constituyen trabajo? El *constreñimiento* que posee esta última. A las nociones de *esfuerzo* y de *objetivo* es necesario añadir la de *constreñimiento*, para diferenciar el trabajo de otras actividades humanas, fundamentalmente las de ocio.

El *constreñimiento* inherente a la idea de trabajo se encuentra bien explícito en la definición propuesta por WALLON (1946, citado por LEPLAT, 1971): “*el trabajo es una actividad forzada*”. Hay, en efecto, un aspecto coercitivo en el trabajo, que “obliga” a las personas a trabajar.

Esta exigencia, figura central de la identidad conceptual del trabajo, puede ser observada en varios niveles, teniendo dos puntos de base: el *constreñimiento interno* y el *constreñimiento externo* (LÉVY-LEBOYER, 1987).

El *constreñimiento interno* resulta de la tendencia social del trabajo: por muy solitario que sea, presupone siempre la existencia de los otros. Del involucramiento y compromiso con los otros emerge un conjunto de constreñimientos intrínsecos al propio trabajo: como los horarios, las operaciones, las tareas a realizar y los parámetros que orientan su ejecución (rapidez, calidad, etc.).

Este tipo de *constreñimiento* depende, todavía, de las exigencias del mercado, de las imposiciones de naturaleza organizacional (estructura, cultura y clima) y hasta de los valores y sistemas sociales. Todos esos factores imponen un trabajo al cual la persona necesariamente se sujeta.

El *constreñimiento externo* del trabajo se asienta en su obligatoriedad. La obligatoriedad del trabajo sobrepasa las meras motivaciones económicas, que hacen de éste la manera electa de satisfacción de necesidades básicas e, involucra motivos *afectivos* y *éticos*.

La *coacción de naturaleza afectiva* implica en el trabajo relacionarse con la *satisfacción* que puede proporcionar. No se trata aquí de *constreñimiento negativo* (como tener que trabajar para ganar dinero), sino de una imposición sentida por las personas, que se empeñan en el trabajo en la expectativa de retornos positivos, como la *satisfacción profesional*.

Existe igualmente un *constreñimiento* de orden *ético* en el trabajo. El trabajo es sentido como una *obligación moral*, de acuerdo a la cual todos debemos trabajar y hacer nuestro trabajo lo mejor posible. Esta obligación moral de trabajo se fundamenta, como vimos anteriormente en este capítulo, en factores religiosos, políticos y le confiere un carácter de constreñimiento compartido. En este sentido, el trabajo no es sólo una de las modalidades de la vida social, sino también un valor largamente aceptado.

En fin, podemos concluir que uno de los aspectos más característicos en la definición del trabajo es su carácter *compulsivo*, en el ámbito del cual una serie de factores, tanto inevitables como deseables, tanto íntimos como colectivos, tanto personales como sociales, concurren para que nos adaptemos y aceptemos tal *constreñimiento*.

La adversidad propia de ese *constreñimiento* es la figura central de las representaciones subjetivas del trabajo (QUINTANILHA & WILPERT, 1988); es aquello que, primeramente, lleva las personas a considerar que determinada ocupación es trabajo.

Cuando nos referimos al trabajo, presuponemos casi siempre, y de inmediato, la característica remuneratoria del mismo y tenemos tendencia a considerar trabajo sólo a las actividades remuneratorias. Entonces, ¿Cómo explicar el trabajo doméstico, que implica *esfuerzo*, posee un *objetivo* y un *constreñimiento*, pero no está remunerado? Cocinar, lavar, limpiar, en fin, todas las tareas de mantenimiento domésticas configuran también un trabajo, que generalmente se añade a la tarea profesional externa a la vivienda.

No es por el hecho de no ser remunerado, que el trabajo doméstico deja de ser trabajo. La oposición entre trabajo pagado y no pagado aumenta la complejidad de su representación conceptual y nos obliga a precisar y enriquecer su caracterización.

3.2. Aspectos técnico, fisiológico, psicológico, social y económico

Friedmann (FRIEDMANN y NAVILLE, 1970), famoso sociólogo Francés que se dedicó al estudio del trabajo, afirmó que todo el trabajo, entendido como fenómeno humano global, puede ser descrito sobre cinco diferentes aspectos: *técnica, fisiológica, psicológica, social y económica*.

El *aspecto técnico* del trabajo configura la noción de “puesto de trabajo”, que se centra en las herramientas, máquinas o sistemas que el individuo opera o vigila; representa la concepción de trabajo del ingeniero, del responsable de la producción o del técnico de economía; que procuran adaptar lo mejor posible las características del puesto de trabajo al sujeto que lo ocupa.

Desde el punto de vista *fisiológico*, el trabajo pone en relación el organismo humano y el puesto de trabajo (o más genéricamente, el ambiente físico de trabajo). La perspectiva fisiológica se centra en las reacciones del organismo a las condiciones físicas del trabajo, como la fatiga y destaca la necesidad de preparar, proteger y adaptar al organismo humano al trabajo; es el objeto de estudio y área de acción de la medicina del trabajo.

El aspecto *económico* del trabajo destaca su función productora de riquezas y el provecho financiero que proporciona al trabajador. Asociado a este factor, el trabajo determina el status económico de las personas, asegurándoles un concomitante bienestar material. Es sobre este atributo del trabajo que se centran los economistas y los políticos.

Las dimensiones psicológica y social del trabajo, que evidencian respectivamente las interacciones entre el *trabajo y la personalidad* y el

trabajo en el contexto de las relaciones interpersonales, merecen especial atención.

Desde el punto de vista *social*, el trabajo representa más de una oportunidad de encuentro entre personas, marcado por intercambios y complicidades que recíprocamente se afirman, transforman e identifican. En el trabajo, el individuo descubre un lugar decisivo de expresión social.

Para algunos autores que conciben al hombre como un ser social eminentemente ocupado del trabajo, como MAYO (1993), el grupo de trabajo es el lugar ideal de expresión, desarrollo y realización personal.

Consideramos esta perspectiva, tal como FRIDMANN (1970), un poco optimista, en la medida en que las personas participan de otras realidades sociales donde por ventura se pueden expresar de forma más completa y efectiva.

Sabemos, que muchos lugares de trabajo inhiben, por diversas razones, la expresión individual abierta y sincera. En todo caso, las personas manifiestan sus características de personalidad a los colegas e imprimen su individualidad al ambiente de trabajo. Con su presencia y participación, contribuyen naturalmente a la definición idiosincrásica de su trabajo, de los grupos y de la organización; es decir, integran y realizan la historia de su trabajo.

El papel social asumido por el individuo en el trabajo es animado por sus características individuales y enunciado por su expresividad. A su vez, ese mismo papel se agrega a otros papeles sociales que representa (cónyuge, familia, ciudadano, socio, etc.), se en una ampliación y mayor variedad de las esferas de vida, lo que le enriquece como persona.

Es también una referencia al papel social impuesto por el trabajo y, a la forma como es asumido y representado, que la persona granjea estima y consideración de parte de los otros, adquiriendo dimensión a su valoración social.

En el trabajo las personas comparten afinidades y simpatías y confrontan ideas y modos de estar. En esta rica interacción, participan en la construcción y recreación unas de las otras, cada una integrando el mundo de los otros y acercando a los otros su propio mundo. Se establece, así, solidaridad, se edifican amistades y se afirman enemistades.

El trabajo, como fenómeno social, sitúa a los individuos en el contexto de dinámicas, procesos y normas grupales. Los grupos internos a la organización (equipo de trabajo, oficina, etc.) fortalecen normas y modelos a los individuos e, influyen decisivamente sus actitudes y su rendimiento.

Más allá de sus propias reglas, los grupos introducen y comunican las normas y valores sociales, frecuentemente importadas o reforzadas por la participación de los miembros en otros grupos sociales, exteriores al trabajo (familia, sindicato, partido político, iglesia, etc.).

MEYERSON (1948, citado por LEPLAT, 1993:117) captó toda la esencia social del trabajo, al designarlo como “*una conducta cuyo motivo es poder ser personal –ganar, ambición, gusto, placer, deber– mas cuyo efecto concierne a los otros hombres*”, como una acción colectiva que se desarrolla “*en una diversa y compleja realidad de relaciones humanas, donde se juegan toda la variedad de estructuras y sentimientos sociales*”.

3.3. Trabajo y personalidad

Finalmente, el trabajo no representa sólo una función social, es más una actividad individual, cuya significación psicológica importa analizar. ¿Cómo contribuye el trabajo a la identidad de cada persona? ¿En que medida cada persona proyecta su identidad en el trabajo?

El trabajo constituye un ambiente de vida, sustentado tanto en las representaciones más concretas (lugar y grupo de trabajo), como en las más abstractas, como el valor que cada persona le atribuye. El trabajo es una de las dimensiones de vida fundamentales de la persona (hasta por la importancia que el mismo adquirió a lo largo de la historia), con la cual ésta continuamente se relaciona.

Tal relación está claramente marcada por las características de personalidad, a las cuales, en tanto que sea posible, el trabajo se debe ajustar y adecuar. HOLLAND (1985) realizó esa deseable armonía, al sistematizar la correspondencia entre tipos de personalidad y de trabajo, resumida en la tabla de la página siguiente.

Adecuación entre personalidad y trabajo

Tipos de personalidad	Tipos de trabajo
Realista	Actividades físicas, de fuerza y habilidad
Investigador	Actividades cognitivas, de reflexión y organización
Social	Actividades de relación social
Convencional	Actividades bien reguladas y estructuradas
Emprendedor	Actividades de influencia social
Artista	Actividades de expresión emocional y de creación

Naturalmente, de la misma forma que cualquier trabajo incluye características de más de uno de estos tipos (por ejemplo, la coordinación de un grupo presupone actividades de reflexión y organización, bien como de relación e influencia social), la personalidad tampoco se resume sólo a un determinado tipo. Podrá definirse por la predominancia de una característica, pero englobará al mismo tiempo diferentes aspectos de los otros tipos.

En todo caso, ¿Qué nos demuestra el paralelismo personalidad-trabajo? Entre la actividad profesional y las características individuales, el trabajo estimula y proporciona la expresión y realización de las tendencias profundas de la personalidad (FRIEDMANN, 1970).

De esta forma, el trabajo es un modo de expresión individual y de desarrollo de la personalidad.

Tal realidad presupone que la persona elija libremente su trabajo y que se ajuste armoniosamente a su personalidad. En verdad, la mayoría de las personas no dispone de un trabajo adaptado a su personalidad y cumplidor de sus más íntimas aspiraciones. ¿Será que este trabajo puede ser asumido igualmente como forma de realización personal?

Aseguramos que sí. La personalidad no es fija. Ésta sufre alteraciones a lo largo de la vida, recreándose y transformándose a medida que aumenta y disminuye con relación a diversos aspectos, fruto de las relaciones y transacciones que continuamente efectúa en las diversas circunstancias de la vida. La personalidad está en constante construcción.

Es justamente ésta, la idea de su incesante desarrollo y del permanente crecimiento individual. En efecto, todos nosotros testimoniamos las sucesivas transformaciones en nuestra auto-imagen. En las naturales contrariedades y constreñimiento, el trabajo se revela como un elemento

que influencia vigorosamente en la recreación y definición de la personalidad. El trabajo participa en la construcción de dicha personalidad.

¿Cómo contribuye el trabajo a la construcción y al desarrollo de la personalidad? Contribuye gracias a las experiencias que proporciona, tanto relativas a las tareas como al ambiente social. En el trabajo, el individuo se enfrenta a una diversidad de tareas que debe desempeñar, sean rutinarias o no, simples o complejas, rápidas o lentas. Estas tareas constituyen desafíos de diversa índole y, en ese sentido, oportunidades de superación para el individuo.

Los modos en cómo el individuo supera tales desafíos, cómo ejecuta esas tareas y los resultados que obtiene, le proporciona información sobre sus capacidades, competencias y potencialidades. Esa información refuerza o reformula la imagen de sí mismo; que es integrada, en su personalidad.

Al mismo tiempo, las evaluaciones de los superiores sobre su desempeño y actitudes en el trabajo le proporcionan una valiosa información, que es también integrada en su conciencia.

El contacto social en el trabajo, al que antes nos referimos, es otra fuente de información sobre el individuo, que integra en su personalidad el resultado de las comparaciones sociales que establece con sus colegas de trabajo.

La adquisición de valores es otro proceso que concurre a la construcción de la personalidad. Los valores con que las personas se enfrentan al trabajo se distribuyen en dos bases: El primero, la búsqueda de notoriedad al deseo de seguridad y el segundo, el individualismo a la afiliación (LÉVY-LEBOYER, 1987). El balanceo entre los dos extremos y la manera como la persona concilia tales necesidades opuestas contribuye decisivamente a la definición de la personalidad.

Todos nosotros reconocemos en el trabajo personas más “individualistas”; otras, que exaltan la unión entre colegas y que prefieren el trabajo en grupo; otras emprendedoras, que arriesgan la seguridad a favor de la progresión en la carrera individual; otras que valoran la seguridad que el empleo les proporciona. Los valores asociados al trabajo están en íntima dependencia a las necesidades que las personas buscan satisfacer y, por tanto a los motivos por los que trabajan.

Tales motivos no se presentan definidos y acabados antes de la experiencia del trabajo: sino que son modelados por la persona, en una determinación

recíproca que configura la personalidad. En determinadas alturas de la vida del trabajo, el individuo puede identificarse con “recompensas externas” de su profesión, como el salario y la seguridad, y en otras con “recompensas internas”, tales como la autonomía o el desarrollo de sus capacidades.

La valoración de una u otra, ilustra diferentes momentos de una personalidad en construcción, que acompaña a la adquisición de los valores fundamentales del trabajo – seguridad, estima, lucro, fama, poder, liderazgo, independencia, experiencias interesantes, servicio a la sociedad y auto-expresión (BARROS, 1997).

Esos valores participan en las recreaciones de la personalidad, en la medida que la persona los elige como referencia definidora y los incorpora, acrecentándolos de esta forma a la estructura de su personalidad.

Finalmente, el trabajo construye la personalidad a través de la oportunidad de control que ofrece al individuo. Al trabajar, domina técnicas y procedimientos, aplica conocimientos, toma decisiones y soluciona problemas. De esta forma adquiere la experiencia fundamental de control sobre su trabajo y consecuentes resultados.

Esta sensación de actuar sobre el mundo, controlar aspectos de la propia vida es esencial para la integridad y equilibrio psicológico de la persona (como demuestran los estudios referidos por LÉVY-LEBOYER, 1987).

Justamente por la experiencia del control sobre su trabajo, la persona refuerza la estructura de su personalidad porque obtiene informaciones vitales acerca de ella misma, que le hacen sentir que tiene valor (autoestima) y, que es capaz (autoeficacia).

El trabajo es, en fin, un elemento crucial en la estructuración de la personalidad. Permite la expresión y la realización de una personalidad en construcción y, simultáneamente le fortalece elementos para su propia reinención. Como pretendían los filósofos idealistas, a través del trabajo, el hombre transforma el mundo y se transforma a sí mismo.

A las personas que experimentan efectos positivos gracias al trabajo que ejercen y a su personalidad, no será difícil imaginar que le corresponda una afectividad caracterizada por la vivencia de emociones positivas, tales como: la *satisfacción profesional* y personal; desarrollo y realización personal; alegría y felicidad.

Por el contrario, a las personas que experimentan efectos negativos, el *trabajo* puede proporcionarles *insatisfacción*, malestar, desequilibrio, frustración y enfermedad. De esta segunda situación resultará un trabajo que no cumpla, total o parcialmente, los requisitos fundamentales de las características psicológicas y sociales hasta aquí descritas.

4. Resumen

El trabajo satisfactorio y realizador es aquel que verdaderamente permite su expresión y que ofrece al individuo la posibilidad de aprender todo el sentido. “La fascinación que representó, durante mucho tiempo, la figura del artista plástico o del artesano residía precisamente en esta unión íntima de la mano y del cerebro, de la razón y de la sensibilidad, de la habilidad y del entrenamiento, de la familiaridad con la materia y del sentido de la obra” (FREIRE, 1997, P.25).

LOCKE (1984) construyó las premisas básicas del trabajo favorable al individuo al afirmar que: el trabajo debe representar un desafío mental con el cual el trabajador convive y va superando; que lo motiva; lo desarrolla y contribuye a la elevación de su autoestima; no debiendo ser ni fatigante ni aburrido.

Las características de este trabajo desafiante fueron enunciadas a lo largo de esta exposición sobre el trabajo como fenómeno histórico, fisiológico, político, económico, técnico, psicológico y social. Tales atributos hacen del trabajo un desafío al que la persona se entrega y la superación en la cual se involucra; implicándose total y globalmente en esa actividad.

Simultáneamente el trabajo dicta un desafío de otro orden a la persona, que consiste en una redefinición personal en función de la relación dialéctica entre las particularidades relativas a su identidad y las exigencias inherentes al trabajo. Todo individuo es desafiado por el trabajo, a la recreación, al desarrollo y a su realización personal.

DEJOURS (1987:742) concibe el trabajo constructor de hombres como una “*ocasión privilegiada para el sujeto a negociar su historia, sus angustias y su deseo con la realidad y la sociedad*”. En otras palabras, para autodescubrirse en sus redefiniciones y afirmarse socialmente en sus singularidades.

El individuo lleva a cabo inversiones de sus energías en el trabajo, dirigiéndolas a actividades de elevación personal y de consideración social.

El trabajo se revela, entonces, como un factor de equilibrio psicológico, de estructuración de la personalidad, de *satisfacción* y de felicidad (FRIEDMANN, 1970).

Las ventajas psicológicas y sociales con el trabajo se generalizan en otras áreas de la vida. Un trabajo activo, que favorezca al individuo (proporcionando aprendizajes de varias maneras y motivándolo en el desarrollo de nuevas cuestiones, actitudes y comportamientos) repercute positivamente en su agilidad psíquica y en su desarrollo con la vida (KARASEK y THEORELL, 1990).

Tales contribuios a la coherencia interna de la persona promovidos por el trabajo se concretizan no solamente en el apartado profesional, sino también en lo familiar, social y cultural. Por el contrario, cuando el trabajo no fomenta aprendizajes ni provoca el desarrollo del individuo, éste no es motivado en las restantes dimensiones de la vida.

Debemos precisar, además, que estas influencias no emanan exclusivamente del trabajo para las actividades de no-trabajo. Entre estos dos factores hay una relación de reciprocidad: la vivacidad del área del trabajo determina y es determinada por la vivacidad de las dimensiones familiar, cívica, social, de ocio y cultura. En fin, entre el trabajo y las restantes dimensiones de la vida existen influencias mutuas.

El trabajo debe ir en busca de la esencia del hombre. Cuando no se verifica tal correspondencia, el placer que debería emanar del trabajo es destronado por el sufrimiento, que se instala y se disemina a todas las áreas de la vida de la persona, denunciando la decepción del trabajo.

Concluyendo, podemos afirmar que: estudios, diagnósticos, evaluaciones e investigaciones sobre grado de *satisfacción en el trabajo* –de los trabajadores de cualquier organización– pueden ayudar a la comprensión y mejoría de los procesos, resultados, relaciones interpersonales y, calidad del trabajo ejecutado.

Así, investigar el tema “*Satisfacción en el trabajo*”, de los directores de las escuelas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, fue una de las maneras que elegimos para evaluar la gestión de la institución escolar pública.

A continuación, **capítulo III**, procuraremos presentar el estado del tema en la actualidad, las definiciones del concepto de *Satisfacción en el trabajo*, sus dimensiones, teorías y modelos de explicación.

CAPÍTULO III – SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN
2. DEFINICIONES
3. DIMENSIONES
4. TEORÍAS Y MODELOS DE EXPLICACIÓN DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO
5. RESUMEN

CAPÍTULO III – SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

La *satisfacción con el trabajo*, es una de las variables más estudiadas en el ámbito del comportamiento organizacional. Ello ocupa un lugar central en las investigaciones desde que ROBERT HOPPOCK publicó el libro *Job Satisfaction*, en 1935. Dos razones parecen explicar ese gran interés por los investigadores:

- Es un de los resultados humanos del trabajo más importantes.
- Siempre ha estado, implícita o explícitamente, asociado al desempeño; lo que equivale a esperar que los trabajadores más satisfechos sean también los más productivos.

Esta presunción del nexo satisfacción–desempeño no tiene, todavía, correspondencia en los resultados empíricos que las investigaciones han venido a producir (LIMA, VALA & MONTEIRO, 1994). O sea: el optimismo que propone que las personas más satisfechas son personas más productivas no es corroborado por los datos empíricos.

En verdad, la motivación es una variable que influye en mayor medida en el desempeño y los resultados productivos que la variable satisfacción. Uno de los modos de concebir las potentes combinaciones de las dos variables son las siguientes:

LAS RELACIONES SATISFACCIÓN / MOTIVACIÓN

	Satisfecho	Insatisfecho
Motivado	I	III
Desmotivado	II	IV

Esas cuatro combinaciones sugieren que satisfacción y motivación no caminan, necesariamente, “juntos”. Por ejemplo, un individuo puede estar satisfecho y no estar motivado (célula II); se trata de alguien que evalúa favorablemente su situación profesional, pero cuyo esfuerzo no proporciona niveles de desempeño elevado.

De acuerdo con SCHNEIDER (1985), podemos distinguir **motivación** y **satisfacción**, así como las actitudes frente al trabajo, respecto a las *evaluaciones / afectos* sobre objetos/condiciones/resultados.

Esclarecida esta relación entre satisfacción / motivación, procuraremos presentar a continuación la comprensión de:

- Estado de la cuestión;
- Las definiciones del concepto de satisfacción en el trabajo;
- Las dimensiones de la satisfacción en el trabajo y,
- Las teorías y modelos de explicación de la satisfacción en el trabajo.

1. Estado de la cuestión

Desde la década de los 30, se registra un gran interés por la investigación en torno a la *satisfacción en el trabajo*, el cual alcanzó probablemente, su punto máximo en los años 60. Observándose, entonces, un cierto desinterés en el momento en que comenzó a cuestionarse la relación entre la satisfacción y la productividad.

A finales de la década de los 70, y todavía con una preocupación empresarial, se observa un resurgimiento gradual del interés por la temática, aceptando la perspectiva de la *satisfacción en el trabajo* como una actitud con consecuencias importantes para el individuo y para la organización, como son: el absentismo y el abandono laboral.

A partir de los años 80, por este tema empieza a situarse más con respecto a sus relaciones con la calidad de vida en el trabajo, en su impacto sobre la salud mental y en las relaciones entre éste y la familia; con una preocupación creciente por el desarrollo personal del individuo, en un contexto de educación a lo largo de la vida.

A pesar de la cantidad y diversidad de investigaciones llevadas a cabo en torno a la *satisfacción en el trabajo*, la comprensión de sus causas está lejos de clarificarse. Todavía hoy, se intenta comprender dónde residen sus determinantes, si en la naturaleza del trabajo en sí, en las variables del trabajador o en la satisfacción profesional resultante de las interacciones establecidas entre el ciudadano activo (respectiva historia de vida y personalidad) y las especificidades del contexto de trabajo.

De hecho, la cantidad de investigación producida (basada, fundamentalmente, en estudios americanos) no ha sido acompañada de la necesaria calidad en el esclarecimiento de los factores subyacentes al bienestar del individuo como profesional.

LOCKE (1976) reverenció 3.300 investigaciones producidas sobre *satisfacción en el trabajo* hasta dicha fecha; constatando que, a pesar de que las tentativas sistematizadas del estudio de la naturaleza y causas del tema se remontan a los años 30, las actitudes del trabajador en su actividad profesional merecen ya su atención con anterioridad, contextualizadas en la evolución histórica de las teorías organizacionales.

En el ámbito de la Teoría de la Administración Científica de TAYLOR (principio del siglo XX), ya se enfatizaban los efectos de las condiciones de trabajo (iluminación, ventilación, intervalo para descanso) y del salario y, consecuentemente, el desempeño del trabajador. Para los abordajes tayloristas, las organizaciones deberían ser un espacio de estandarización, de jerarquía de tareas y de especialización en la ejecución de las tareas.

Con la Teoría de las Relaciones Humanas (surgida después de las investigaciones de MAYO), que empezó a desarrollarse en la década de los 30 y alcanzó su punto máximo de influencia en los años 60, se asistió a un cambio de preocupación por las tareas a una centralización mayor en la persona. Esto, motivado por una mayor necesidad de reconocimiento social en lugar del único interés por los beneficios materiales, atribuyéndose una importancia creciente a los factores interpersonales y a la estructura informal de la organización en la determinación de la *satisfacción en el trabajo*.

Esta tendencia dominó, fuertemente, las investigaciones hasta la década de los 70, cuando se empezó a prestar más atención a los efectos de la naturaleza y del contenido del trabajo sobre las actitudes del individuo como profesional; procurando identificar los atributos del contexto de trabajo conducentes a una reducción de la monotonía y a un aumento de la implicación profesional.

Esta breve panorámica histórica configura aquello que LOCKE (1976) designó como las tres grandes escuelas de pensamiento o movimientos de investigación, que conciernen al abordaje de los factores de *satisfacción en el trabajo*: La *físico-económica*; la escuela de las *relaciones humanas* y la escuela del *desarrollo por el trabajo*, a las cuales han venido a acrecentar otras tendencias más recientes.

La escuela de las Relaciones Humanas (que, después de MAYO aparecen nombres como LEWIN, MASLOW y HERZBERG) contribuyó al surgimiento de una comprensión más humanista de la realidad organizacional –evidenciando la importancia de las relaciones que se establecen en su interior y valorizando la personalidad del individuo y,

principalmente, la representación que tiene de las relaciones con su papel profesional.

Pero poco a poco, fueron apareciendo también nuevos horizontes, progresivamente ampliados y enriquecidos por abordajes sistémicos (años 80) y de contingencias (años 90) de las organizaciones. Todo esto tuvo como consecuencia, implicaciones positivas para la satisfacción de los trabajadores y, una llamada creciente a la implicación, participación, responsabilización y posicionamiento crítico.

Para la teoría general de los sistemas, las organizaciones resultan de la interdependencia e interacción entre los subsistemas estructurales y los funcionales, siendo necesario estructurar una organización basada en las decisiones y participación del trabajo en grupo, como estrategia para aumentar la *satisfacción y la motivación en el trabajo*.

Los abordajes de las contingencias – que se basan en organizaciones con sistemas abiertos, cuyas estructuras constituyentes presentan una compleja relación consigo mismo y con contextos adyacentes –, apuntan que, sólo serán viables en el futuro los sistemas que tuvieran capacidad para adaptarse, permanentemente, a los cambios acelerados, comprometiéndose con objetivos y actividades que todavía hoy, no se vislumbran.

De este modo, la predominancia de la dimensión de la incertidumbre en cuanto al futuro y a la capacidad de gestión de lo imprevisible y de lo efímero, parece ser la tónica dominante de este modelo de abordaje de las organizaciones.

De esta manera, en los inicios de los años 80, las empresas consideradas excelentes apostaban por competencias como el servicio al cliente y la gestión humanista. En los años 90, *“se observa una evolución hacia otro paradigma que puede denominarse el ‘capital humano’ destacando el constante desarrollo de ese capital mediante estrategias de formación”* (PEIRÓ, 1998, P.177).

Es decir, se asiste a una importancia creciente atribuida a la “gestión del conocimiento”, para lo desarrollo del “capital humano”, como estrategia de éxito y de eficacia de las organizaciones y del bienestar de sus miembros. Éstos, están llamados a desarrollar competencias y conocimientos determinados por contextos y dinámicas que cambian a una velocidad impresionante.

En suma, y de acuerdo con la síntesis comparativa de las teorías organizacionales (tabla de abajo), presentada por FERREIRA et. al. (1996), verificamos que la evolución histórica que acabamos de exponer, traduce diferentes concepciones de hombre, reflejándose en los criterios de eficiencia organizacional y en el sistema de incentivos básicos.

TEORÍAS	Clásicas	Relaciones Humanas	Sistémicas	Contingencias
Concepción de persona	“Homo economicus”	“Homo sociologicus”	Hombre funcional	Hombre complejo
Eficiencia organizacional	Máxima productividad del trabajo	Máxima satisfacción del trabajador	Equilibrio interno en el funcionamiento de la organización	Adaptación de las estructuras y funciones a la naturaleza de la situación
Sistema de incentivos	Recompensas salariales y materiales	Afiliación y buen ambiente social	Participación y decisión en la organización del trabajo	Realización en la concretización de las tareas y funciones

* Síntesis comparativa de las teorías organizacionales (FERREIRA et. al., 1996, p127).

Los movimientos históricos aquí referidos, constituyen una representación algo simplificada de las tendencias actuales de la investigación en esta área (una vez que se sobrepone en el tiempo, prevaleciendo aún hoy simultáneamente en los modelos organizacionales). Estos movimientos representan un importante referente para una sistematización de las principales tendencias históricas en el ámbito de la investigación en torno a la *satisfacción en el trabajo*.

Si los valores profesionales del individuo tienden a reflejar los valores sociales del período histórico-cultural que caracterizan su transcurso de vida y, si el concepto de trabajo constituye una realidad histórica socio-cognitiva construida, nos parece interesante insertar aquí una tabla síntesis (página siguiente) de los valores asociados al trabajo de ROBBINS (1996). El autor destaca la no aplicabilidad universal de las tendencias encontradas, ya que la investigación tuvo como base profesionales americanos.

Entrada en el mundo del trabajo	Edad aproximada	Valores del trabajo dominante
Mediados de la década de los 40, hasta finales de los años 50	55 – 75 años	Trabajo arduo, conservadurismo, lealtad a la organización
Años 60, hasta mediados de la década de los 70	40 – 55 años	Calidad de vida, inconformismo, busca de autonomía, preocupación consigo mismo
Mediados de la década de los 70, hasta finales de los años 80	30 – 40 años	Éxito, realización, ambición, preocupación con la carrera
De 1990, hasta al momento	< 30 años	Flexibilidad, <i>satisfacción profesional</i> , valorización del ocio, preocupación con las relaciones interpersonales

* Evolución histórica de los valores dominantes en el mundo del trabajo (ROBBINS, 1996, p. 178)

Así, y de acuerdo con la tabla anterior, verificamos que los trabajadores, que se desarrollaron con la influencia de la gran depresión y de la segunda guerra mundial, valorizaban, particularmente, la seguridad del empleo y de la familia.

Para los que entraron en el mundo del trabajo, en los años 60 hasta mediados de los 70 (bajo la influencia de la proclamación de los derechos humanos, de la guerra del Vietnam, del movimiento *hippie* y del *baby-boom*), más que la acumulación de bienes, importaba la calidad de vida y la búsqueda de autonomía profesional, en lugar de una gran fidelidad organizacional.

Los individuos que integraron la fuerza de trabajo, desde mediados de la década de los 70 hasta finales de los años 80, en un contexto de retorno a valores sociales más tradicionales, volvieron a dar gran importancia al éxito material, al reconocimiento social, a la realización profesional, viendo las organizaciones donde trabajaban, esencialmente, como vehículos de sus carreras. Los *yuppies* de los años 80 son un buen ejemplo: procuraban, a todo coste hacer fortuna, valiendo para ello todos los sacrificios posibles.

Después de los años 90, envueltos por un contexto de caída del comunismo, de globalización económica y de informatización creciente, se ha aprendido a valorar, principalmente, la flexibilidad de la organización del trabajo y la obtención de una *satisfacción en el trabajo*.

Para esta generación, el dinero es importante, y es un indicador de desempeño profesional. Pero, sus miembros están dispuestos a prescindir

de mayores salarios o promociones, con el objetivo de disponer de más tiempo para el ocio y para actividades en otras esferas de la vida, en las cuales se destacan las relaciones con la familia y con los otros.

Placer, felicidad y amistad parecen ser los objetivos requeridos por los trabajadores de los años 90 hasta al momento. Están menos dispuestos a sacrificios personales, por causas profesionales, que las generaciones precedentes.

La tabla síntesis, anteriormente mostrada, configura algunas tendencias históricas que se asocian al estudio de los valores asociados al trabajo, permitiendo un encuadramiento interesante para la temática que pretendemos profundizar a lo largo de esta investigación: “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”.

Conozcamos a continuación, las definiciones del concepto de *satisfacción en el trabajo*.

2. Definiciones

Son innumerables las definiciones existentes del concepto de *satisfacción en el trabajo*, siendo posible categorizarlas de acuerdo a dos perspectivas distintas.

En la primera, tenemos autores que se refieren a la satisfacción como un estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas (LOCKE, 1976; CRITES, 1969; MUELLER y McCLOSKEY, 1990; MUCHINSKY, 1993; NEWSTRON y DAVIS, 1993). En este contexto, es preciso distinguir los conceptos de respuesta afectiva y respuesta emocional pues, aún que se encuentran relacionadas, no son sinónimas.

Cuando utilizamos el término *afecto*, nos referimos a un fenómeno **genérico y poco específico** que puede incluir otros fenómenos, tales como las preferencias, las evaluaciones, los estados de ánimo y, las emociones (FISKE y TAYLOR, 1991; FERNÁNDEZ-DOLS, 1994).

Las *emociones* serán una forma de afecto **más compleja** cuya duración es claramente más precisa que una reacción afectiva o estado de ánimo. Se centralizan, por norma, en objetos específicos y originan una serie de evaluaciones y reacciones corporales bien determinadas.

En una segunda perspectiva, tenemos autores que definen el concepto de *satisfacción en el trabajo* como una actitud generalizada en relación al trabajo (BEER, 1964; SALANCIK y PFEFFER, 1977; HARPAZ, 1983; PEIRÓ, 1986; GRIFFIN y BATEMAN, 1986; ARNOLD, ROBERTSON y COOPER, 1991 y, BRAVO, PEIRÓ y RODRÍGUEZ 1996). Esa perspectiva considera el estudio de la satisfacción en el ámbito de las actitudes en el trabajo. En este contexto, las actitudes aparecen como asociaciones entre **objetos y respectivas evaluaciones** por parte de los individuos.

Esas evaluaciones traducen la componente afectiva y emocional de las experiencias individuales, o de las creencias, en términos de evaluación con relación al trabajo o factores relacionados.

La tabla de la página siguiente realiza una síntesis de algunas orientaciones conceptuales de la satisfacción en el trabajo, en las dos perspectivas.

Satisfacción en el trabajo: Orientaciones conceptuales

Satisfacción en el trabajo: Orientaciones conceptuales	Autores	Año	Perspectivas
Sentimientos o respuestas afectivas relativamente a aspectos específicos de la situación laboral	SMITH, KENDALL y HULLIN	1969	Satisfacción como estado emocional, sentimientos o respuestas afectivas con relación al trabajo
Estado afectivo, en el sentido del gustar o no, en términos generales, de una determinada situación relacionada con su trabajo	CRITES	1969	
Estado emocional positivo que resulta de la percepción subjetiva de las experiencias en el trabajo por parte del empleado	LOCKE	1976	
Orientación afectiva positiva para el empleo	PRICE y MULLER	1986	
Respuesta emocional o afectiva con relación al trabajo	MUCHINSKY	1993	
Conjunto de sentimientos y emociones favorables o desfavorables resultantes de la forma como los empleados consideran su trabajo	NEWSTRON y DAVIS	1993	
Actitud generalizada con relación al trabajo, atendiendo a tres componentes: cognitiva (pensamientos o evaluación del objeto de acuerdo con el conocimiento), afectiva (sentimientos, emociones positivas o negativas), comportamental (predisposiciones de comportamientos de intención con relación al objeto)	BEER	1964	Satisfacción como una actitud generalizada en relación al trabajo
	SALANCIK y PFEFFER	1977	
	HARPAZ	1983	
	PEIRÓ	1986	
	GRIFFIN y BATEMAN	1986	
	ARNOLD, ROBERTSON y COOPER	1991	
	PEIRÓ, BRAVO y RODRÍGUEZ	1996	

3. Dimensiones

Las orientaciones conceptuales, de la tabla anterior, consideran la satisfacción en el trabajo en determinados momentos como una *actitud global* y, en otros como un *estado emocional o afectivo*. Pero, independiente de la orientación conceptual, podemos identificar **dos** dimensiones distintas de la satisfacción en el trabajo.

La **primera dimensión** es definida por un abordaje unidimensional (PEIRÓ y PRIETO, 1996) o abordaje global (SPECTOR, 1997). En este caso la satisfacción es vista como una actitud con relación al trabajo en general, no resulta de la suma de los múltiples aspectos que caracterizan el trabajo, sino que depende de ellos.

La **segunda dimensión** se caracteriza por un abordaje multidimensional. Se considera que la satisfacción deriva de un conjunto de factores asociados al trabajo, y que es posible medir la satisfacción de personas en relación con cada uno de esos factores. Son varios los autores que hacen referencia a este carácter multidimensional (PEIRÓ, 1986; COOK et al., 1981).

En este sentido, sobresalen las siguientes dimensiones:

- La satisfacción con el jefe;
- La satisfacción con la organización;
- La satisfacción con los colegas de trabajo;
- La satisfacción con las condiciones de trabajo;
- La satisfacción con la progresión en la carrera;
- La satisfacción con las perspectivas de promoción;
- La satisfacción con las recompensas de los sueldos;
- La satisfacción con los subordinados;
- La satisfacción con la estabilidad en el empleo;
- La satisfacción con la cantidad de trabajo;
- La satisfacción con el desempeño personal;
- Satisfacción intrínseca en general.

En 1976, LOCKE identificó nueve dimensiones, a saber:

- a) La satisfacción con el trabajo, integrando la atracción intrínseca al trabajo, la variedad del trabajo, las oportunidades de aprendizaje, la dificultad, la cantidad de trabajo, las posibilidades de éxito o el control sobre los métodos.

- b) La satisfacción con el sueldo, que considera la componente cuantitativa de la remuneración, y la forma cómo es distribuida por los empleados (equidad);
- c) La satisfacción con las promociones, incluyendo las oportunidades de formación y otros aspectos de base que dan soporte a la promoción;
- d) La satisfacción con el reconocimiento, comprendiendo elogios o críticas al trabajo realizado;
- e) La satisfacción con los beneficios, como las pensiones, la seguridad y las vacaciones;
- f) La satisfacción con el jefe, que incluye el estilo de liderazgo o las capacidades técnicas y administrativas así como, cualidades al nivel de relación interpersonal;
- g) La satisfacción con los colegas de trabajo, caracterizada por las competencias de los colegas, el apoyo que esos prestan, la amistad que manifiestan;
- h) La satisfacción con las condiciones de trabajo, como por ejemplo el horario, los periodos de descanso, el lugar de trabajo y, los aspectos económicos;
- i) La satisfacción con la organización y con la dirección, destacándose las políticas de beneficios y salarios.

Las seis primeras dimensiones son clasificadas por LOCKE (1976) como eventos o condiciones. Los tres restantes, el autor las atribuyó a la designación de agentes.

Para PEIRÓ (1994), los eventos o las condiciones que originan la satisfacción en el trabajo se traducen en cinco factores: el carácter intrínseco del trabajo; la remuneración; la promoción; la seguridad del empleo y, por último las condiciones de trabajo. Con respecto a los agentes, este autor hace referencia a la propia persona, los jefes, los colegas de trabajo, los subordinados, las características de la organización, entre otros.

En resumen, para definir el concepto de *satisfacción en el trabajo* es preciso considerar **dos** aspectos. Por un lado, debemos especificar los **procesos psicológicos** que constituyen la experiencia subjetiva de la *satisfacción en el trabajo*. En este caso, estamos en el dominio de las actitudes, pudiendo considerar sus componentes cognitivos, afectivos y de comportamientos.

El segundo aspecto se refiere a la identificación de las **características asociadas al trabajo** que producen esas experiencias subjetivas de satisfacción.

4. Teorías y modelos de explicación de la satisfacción en el trabajo

Enseguida presentaremos algunas teorías y modelos que contribuyen a la explicación de la satisfacción en el trabajo:

- La teoría de los factores higiénicos y de las motivaciones;
- El modelo de las características de la función;
- La teoría de adaptación al trabajo;
- La teoría de la discrepancia;
- El modelo de la satisfacción de facetas;
- La teoría del grupo de referencia social;
- La teoría del procesamiento social de la información;
- La teoría de los eventos de las situaciones;
- El modelo dinámico de la satisfacción en el trabajo y,
- El modelo interactivo.

4.1. Teoría de los dos factores

La teoría de los factores higiénicos y de las motivaciones fue desarrollada por HERZBERG, MAUSNER y SNYDERMAN, en 1959. Los autores fundamentaron sus estudios en base a la investigación sobre la satisfacción en el trabajo, con una muestra de doscientos técnicos.

Recurren al método de los incidentes críticos. En las entrevistas realizadas, pedirán a los sujetos que identifiquen en qué situaciones se sentirán claramente satisfechos en su trabajo y aquellas que sean especialmente insatisfactorias. Agruparán las respuestas en categorías y observarán las frecuencias respectivas.

Los resultados muestran que algunos factores están asociados a una elevada satisfacción (por ejemplo, el reconocimiento, la creatividad, la responsabilidad, la promoción), y otros factores, se relacionan con una significativa insatisfacción en el trabajo (por ejemplo, las políticas de la empresa y de la dirección, los aspectos técnicos relacionados con la supervisión, el salario, las condiciones de trabajo).

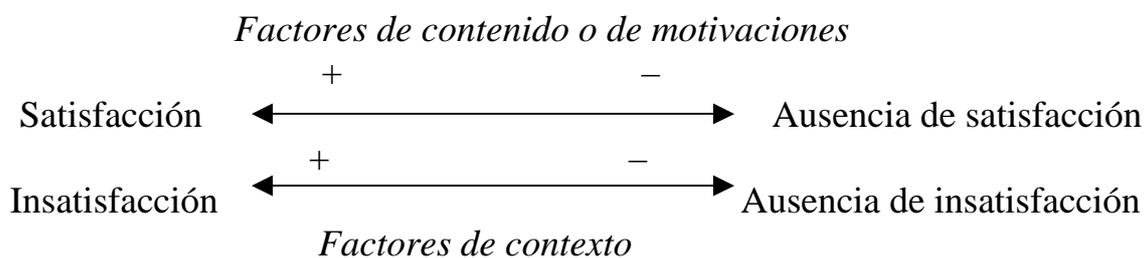
Referente a la primera situación – satisfacción en el trabajo, cuyos factores están relacionados con el contenido del trabajo, los autores atribuyen la designación de *factores de las motivaciones*.

En cuanto a los resultados relacionados con la insatisfacción en el trabajo, cuyos factores se relacionan con el contexto de trabajo, los autores adoptan

la designación de *factores de contexto*, también conocidos como *factores higiénicos*.

Haciendo una comparación con la pirámide de las necesidades de MASLOW (1954), los *factores de motivaciones* corresponden a las necesidades superiores de la jerarquía sugerida por MASLOW y, los factores de contexto se sitúan en los niveles inferiores de la jerarquía.

Como consecuencia de esta investigación, HERZBERG (1966) define la satisfacción en el trabajo, pero no es considerado como parte de un continuo que va de muy insatisfecho a muy satisfecho.



Los factores de *contenido* (factores de motivaciones) contribuyen a la existencia –o no– de la satisfacción en el trabajo. En contrapartida, los factores de contexto producen insatisfacción o contribuyen para que la insatisfacción no se manifieste.

En conclusión, podemos considerar que a la *satisfacción en el trabajo* se pueden asociar dos dimensiones independientes: una que considera la satisfacción y, otra, que contempla la insatisfacción en el trabajo.

No obstante para contribuir al desarrollo del estudio sobre la *satisfacción en el trabajo*, la teoría de los dos factores de HERZBERG (1966) evoca algunas reservas sobre su validez (GRIFFIN y BATEMAN, 1986). Por ejemplo, estudios posteriores presentan resultados diferentes a la investigación inicial.

De hecho, parece que tanto los factores de contenido como los de contexto pueden contribuir a la satisfacción como a la insatisfacción en el trabajo (KING, 1970).

4.2. El modelo de las características de la función

Según HACKMAN Y OLDFHAM (1980), la *satisfacción en el trabajo* resulta de las características del trabajo que el individuo ejecuta. En base a este presupuesto, los autores consideran que es posible desarrollar formas

ideales de organización de trabajo, a través del incremento de la variedad de aptitudes requeridas por éste, de la identidad y del significado de las tareas y de la autonomía en la función, para que el individuo pueda resolver problemas relacionados con su trabajo y obtener un feedback de las tareas ejecutadas.

En este contexto, los autores desarrollaron el modelo de las características de la función (1976). Éste tiene como presupuesto el hecho de que los individuos pueden ser motivados a través de la satisfacción intrínseca que resulta del desempeño de las tareas.

Conforme a lo que se puede observar en la figura inferior, las características centrales del trabajo (variedad de aptitudes, identidad de la tarea, significado de la tarea, autonomía en la función y *feedback*) influyen los estados psicológicos de los individuos que, a su vez, contribuyen a la formación profesional, para la satisfacción en el trabajo, para la motivación y para el *turnover*.

Las características centrales del trabajo pueden inducir tres estados psicológicos diferenciados. Así, la variedad del trabajo, la identidad, y el significado de la tarea influyen en el significado que el individuo atribuye a su trabajo; la autonomía contribuye al sentido de responsabilidad personal del individuo por el trabajo que realiza; Y, el feedback refuerza el conocimiento acerca de los resultados del trabajo.



El Índice de Potencial motivador del trabajo (IPM) se determina a través de la combinación de las cinco características centrales del trabajo. El cálculo de este índice se efectúa en base a la siguiente fórmula: $IPM = (Variedad + Identidad de la tarea + Significado de la tarea) / 3 \times Autonomía \times Feedback$.

Como efecto, cuanto más elevado el índice, mayor será la motivación y la satisfacción del individuo.

Por otro lado, el modelo contempla una variable intraindividual, moderadora, entre las características de la función y de la satisfacción: definida por las *necesidades de desarrollo de los individuos*.

Esta variable sugiere que las características de la función y posibles alteraciones que en ellas ocurran, influirán la satisfacción del individuo con relación a su trabajo de acuerdo con sus propias necesidades de desarrollo.

El modelo prevé que los individuos que buscan desafíos y que revelan mayor predisposición al trabajo, están más satisfechos y motivados para un buen desempeño del cargo (HACKMAN y OLDHAM, 1976).

4.3. Teoría de adaptación al trabajo

La teoría de adaptación al trabajo tiene por base la interacción entre el individuo y el ambiente de trabajo (DAWIS y LOFQUIST, 1984). Según los autores, los individuos procuran desarrollar y mantener una cierta correspondencia con el ambiente de trabajo, de acuerdo con un proceso continuo y dinámico, al cual designan “adaptación al trabajo”.

Destacan dos tipos de correspondencias. La primera se caracteriza por el grado de correspondencia entre atributos individuales (las capacidades y competencias propias y las exigencias de la función, asumiendo la designación de resultados satisfactorios). El segundo tipo se refiere al grado de correspondencia entre el contexto de trabajo y las necesidades individuales.

Según esta teoría y de acuerdo con sus autores, es posible enunciar los siguientes presupuestos:

1. La adaptación de la persona al trabajo resulta de los niveles de los resultados satisfactorios y de la satisfacción del individuo con relación al trabajo;
2. Los resultados satisfactorios dependen de la relación entre las competencias y capacidades individuales y, las competencias y

- capacidades necesarias para el desempeño de la función, implicando una relación entre el sistema de recompensas y las necesidades individuales;
3. La satisfacción en el trabajo depende de la relación entre las necesidades individuales y el sistema de recompensas, implicando la relación entre las competencias individuales y las competencias requeridas;
 4. Las relaciones entre los resultados satisfactorios y las competencias requeridas por la función son mediadas por la satisfacción en el trabajo.
 5. Las relaciones entre la satisfacción en el trabajo y las necesidades aumentadas son mediadas por los resultados satisfactorios;
 6. Los niveles inadecuados de satisfacción o de resultados satisfactorios pueden contribuir a la salida del individuo de la organización (despido o abandono de la organización);

Por último esta teoría considera que la satisfacción en el trabajo resulta de una **discrepancia**, a nivel individual, entre las necesidades y los valores que la persona procura a través del desempeño de la función y, lo que efectivamente acontece a este nivel.

4.4. Teoría de la discrepancia

De acuerdo con la teoría de la discrepancia (LOCKE, 1969, 1984), la satisfacción en el trabajo resulta de la existencia de una congruencia entre los valores y las necesidades individuales y, los valores que pueden ser alcanzados a través del desempeño de una función.

LOCKE (1976), al referirse a varias dimensiones del trabajo, presenta tres elementos primordiales que contribuyen a la clarificación del proceso de la discrepancia: La satisfacción con las dimensiones del trabajo; la descripción de las dimensiones y, la relevancia de las dimensiones.

En cuanto a la satisfacción con las dimensiones del trabajo, LOCKE (id., Ibíd.) aborda la problemática de la evaluación **afectiva** de las múltiples dimensiones del carácter individual inherentes al trabajo. En cuanto a la descripción de las dimensiones, el autor se refiere a las percepciones que **no se relacionan con los afectos** y que se localizan en experiencias relacionadas con las especificidades del trabajo.

Al considerar la relevancia de las dimensiones, LOCKE (id., Ibíd.) atiende a la importancia, o al valor, que las dimensiones del trabajo tienen para el individuo.

Así, la discrepancia resulta de los valores que los individuos conceden a las dimensiones del trabajo. La *satisfacción en el trabajo* deriva del valor atribuido a cada una de esas dimensiones y de la congruencia entre el nivel alcanzado y lo ambicionado.

Por otro lado, la importancia atribuida a una dimensión influye la intensidad relativa de la satisfacción en el trabajo, producida por el grado de discrepancia entre las percepciones y los valores. En este contexto, cuanto más importante es para el individuo la dimensión, mayor será la variabilidad al nivel de su respuesta afectiva, es decir, de su satisfacción (PEIRÓ y PRIETO, 1996).

En resumen, la teoría se fundamenta en la discrepancia y en la importancia de las dimensiones del trabajo y, confiere relevancia a los procesos psicológicos de comparación en el ámbito de la satisfacción en el trabajo, en cuanto a determinadas dimensiones del trabajo.

4.5. Modelo de la satisfacción de facetas

El modelo de *satisfacción de facetas* (LAWLER, 1973) considera que la satisfacción resulta del grado de discrepancia entre lo que el individuo piensa que deberá recibir y lo que efectivamente recibe. En este ámbito, se verifican dos procesos distintos: un proceso de comparación intrapersonal; otro de comparación interpersonal.

De acuerdo a este modelo, lo que el individuo acredita que merece recibir resulta de un proceso de comparación de sus contribuciones y de los requisitos de la función; como también de la relación percibida entre las contribuciones y los resultados obtenidos por personas que el individuo identifica como referentes.

La **cantidad que debería ser recibida** (QDR) resulta: a) de la percepción de las contribuciones individuales para el trabajo; b) de la percepción de las contribuciones y de los resultados de los colegas y c) de las características del trabajo percibidas.

La percepción de las contribuciones individuales y la percepción de las contribuciones y de los resultados de los otros resultan de características individuales como, por ejemplo, las competencias, la experiencia, el esfuerzo, la formación, la edad, la antigüedad.

La percepción de las características del trabajo resulta del nivel, de la dificultad, de la cantidad de tiempo y del grado de responsabilidad inherentes a las propias tareas, es decir, a la función.

La percepción de la cantidad recibida (**QER**), proviene: a) de la percepción de los resultados de los otros y b) de los resultados efectivamente recibidos por el propio individuo.

Al compararse la percepción de la cantidad que deber ser recibida (**QDR**), con la percepción de la cantidad efectivamente recibida (**QER**), pueden ocurrir tres situaciones:

- 1ª situación $QDR = QER$ —————> Satisfacción
- 2ª situación $QDR > QER$ —————> Insatisfacción
- 3ª situación $QDR < QER$ —————> Sentimiento de culpa; inequidad

Así, se constata que la discrepancia, o su ausencia, depende de un proceso de comparación intrapersonal y, también, de un proceso de comparación social con otros individuos que, de algún modo, posibilitan la interacción en el contexto de trabajo (por ejemplo, colegas de trabajo).

4.6. Teoría del grupo de referencia social

Según la teoría del grupo de referencia social, la satisfacción del individuo en el trabajo se relaciona con las características del su grupo de pertenencia. Es en este grupo que el individuo se encuentra y se enfrenta con normas que le permiten desenvolver una idea propia del mundo en que vive, contribuyendo, así, a la explicación que formula sobre su realidad.

Según KORMAN (1978), las características del trabajo, al ser compatibles con esas normas y deseos, facilitan el desarrollo de actitudes más favorables con relación al trabajo y, consecuentemente, contribuyen a la *satisfacción en el trabajo*.

4.7. Teoría del procesamiento social de la información

Según la teoría del procesamiento social de la información (SALANCIK y PFEFFER, 1977; 1978), tanto la información que el individuo percibe, proveniente de su ambiente de pertenencia, así como el proceso de influencia social, moldean el núcleo que desencadena el proceso de formación de actitudes y la emergencia de las necesidades individuales.

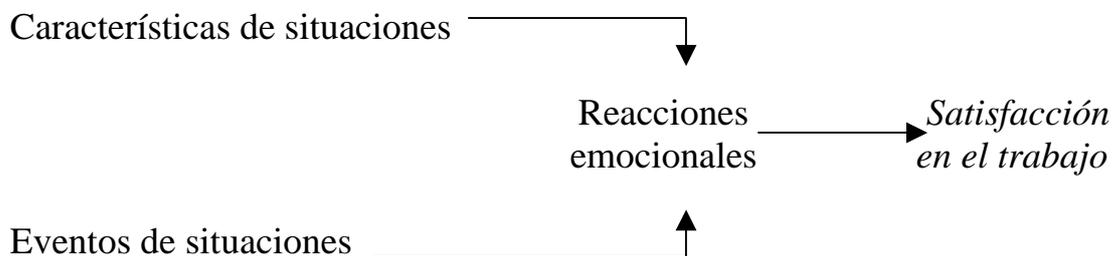
Las personas procuran adaptar las actitudes y los comportamientos a su contexto social y a sus vivencias, pasadas y presentes (PEIRÓ y PRIETO, 1996).

Las actitudes y las necesidades dependen de tres factores (SALANCIK y PFEFFER, 1978): a) las percepciones individuales y la evaluación afectiva de la situación de trabajo; b) el contexto social que ofrece información sobre las actitudes consideradas adecuadas; c) la percepción que el individuo tiene acerca de las razones que lo conducirán a manifestar determinados comportamientos en el pasado, basada en la atribución causal.

En efecto, la *satisfacción* es considerada como un producto proveniente del proceso de influencia social y, también, como un fenómeno que tuvo su origen en el contexto social (GRIFFIN y BATEMAN, 1986; LIMA, VALA y MONTEIRO, 1994).

4.8. Teoría de los eventos de situaciones

Según la teoría de los eventos de situaciones (QUARSTEIN, McAFEE y GLASSMAN, 1992), la *satisfacción en el trabajo* resulta de dos factores: características de situaciones y eventos de situaciones.



Las características de situaciones respecto la dimensión del trabajo pueden ser analizadas por el individuo antes de que éste mismo acepte desempeñar su cargo (por ejemplo, el salario, las oportunidades de desarrollo profesional, las condiciones de trabajo, las políticas de la empresa).

Los eventos de situaciones, se verifican una vez iniciado el desempeño de la función. En este sentido, el individuo puede encontrar, a lo largo de su trabajo, situaciones que le son favorables y otras, desfavorables. Por ejemplo, la existencia de una cierta autonomía en el desempeño de la función puede ser evaluada por el individuo como una situación positiva del trabajo; en contrapartida, el hecho de tener que salir después del horario previsto de trabajo, puede contribuir a una apreciación negativa de la función.

En el desarrollo de su teoría, QUARSTEIN et. al., (1992) se preocupan de saber por qué razón algunos individuos que desempeñan funciones con características fundamentalmente favorables (por ejemplo, un salario adecuado, perspectivas de promoción) manifiestan una baja *satisfacción en el trabajo* y, por qué razón otros, con características de salarios semejantes, revelan niveles de *satisfacción* diferenciados.

Procurarán, de igual modo, percibir por qué varía el nivel de *satisfacción* a lo largo del tiempo, aun manteniendo las mismas características de trabajo.

Sin embargo, al basar la teoría en las características de situaciones y en los eventos de situaciones, los autores acaban por esclarecer algunas de estas cuestiones. De hecho, las características del trabajo son de fácil categorización y, por norma, son casi duraderas y presentan significativa estabilidad; en contrapartida, los eventos de situaciones son propios de cada situación y, muestran un carácter claramente transitorio.

Por otro lado, de acuerdo con los autores, el individuo tiene alguna facilidad de controlar las respuestas emocionales que resultan de las características del trabajo, pero revela dificultades en el control de esas respuestas a los eventos de situaciones, principalmente por la especificidad que caracteriza cada uno de esos eventos.

Como efecto, quedaría percibido el cambio que se verifica en el nivel de satisfacción de los individuos, resultando ésta, fundamentalmente, de una acumulación de respuestas emocionales – indebidamente controladas – a diferentes situaciones.

En resumen, la *satisfacción en el trabajo* es el resultado de las respuestas emocionales a la situación frente a la cual el individuo se encuentra (PEIRÓ y PRIETO, 1996).

4.9. Modelo dinámico de la satisfacción en el trabajo

El modelo dinámico de la *satisfacción en el trabajo* (BRUGGEMANN y ULICH, 1975) se caracteriza por la concepción dinámica de la *satisfacción en el trabajo*. Según este modelo, la *satisfacción en el trabajo* es un producto del proceso de **interacción** entre el individuo y su situación de trabajo; siendo la satisfacción mayor cuanto mayor poder tenga la persona para controlar su situación de trabajo.

BRUGGEMANN et al (1975) introducen dos conceptos sobre los cuales se asienta su modelo. El primero es designado *valor real de las características del trabajo*; el segundo se denomina *valor nominal de las características del trabajo*.

El *valor real de las características del trabajo* representa el grado en que las características están presentes en el trabajo; a su vez, estas características vienen de los subsistemas social y tecnológico y, también, de la propia estructura de la organización. En cuanto al *valor nominal* se refiere a lo que el individuo pretende obtener a través de las características de su trabajo. En este contexto, las expectativas del individuo resultan de los motivos, de las aspiraciones y ambiciones personales que, a su vez, son influenciadas por variables socio-demográficas.

BRUGGEMANN et al. (1975) presentan tres variables en las cuales se desenvuelve el modelo: 1) La congruencia o discrepancia (diferencia) entre el valor real de la situación de trabajo y el valor nominal del individuo; 2) Las alteraciones del nivel de las aspiraciones de la persona; 3) los comportamientos adoptados por el individuo para lidiar con las situaciones / problemas.

Como consecuencia de la congruencia o discrepancia verificada entre las necesidades, expectativas y motivos del individuo con la situación de trabajo, de los niveles de aspiraciones del individuo y, de las estrategias de comportamiento para administrar los problemas, resultarán formas diferenciadas de satisfacción en el trabajo.

4.10. El Modelo interactivo

En este modelo se procede una tentativa de síntesis entre los abordajes de disposiciones personales y de situaciones (SNYDER & ICKES, 1985). En la configuración de los modelos interactivos, el comportamiento no es visto como controlado internamente o externamente, sino como resultado de la confluencia de factores internos y externos (SCHNEIDER, 1983).

Los fundamentos del modelo interactivo son:

- El concepto de **coherencia** sustituye al de consistencia, sugiriendo que el comportamiento humano no debe ser entendido en base al criterio de consistencia (entendida de modo absoluto o relativo), pero a partir de coherencia. Es decir, las personas pueden tener comportamientos inconsistentes de una situación a otra y, ser previsibles, porque se trata de comportamientos coherentes para

aquella persona – esta referencia puede resultar por ejemplo de la “fuerza” de las situaciones.

- El comportamiento no debe ser entendido como resultado directo de las situaciones, una vez que las situaciones son evaluadas de una forma particular para cada individuo.

Las dos principales corrientes de investigación en el ámbito de los modelos interactivos son: las de **congruencia** y las de **interacciones dinámicas** (ARVEY et. al., 1991). La idea subyacente a las dos es la necesidad de compatibilidad entre personas y situaciones.

De acuerdo con la corriente de la **congruencia**, las personas deberán ser colocadas en funciones compatibles con las sus expectativas y necesidades, de modo que se sientan satisfechas, sean productivas, etc.

La satisfacción en el trabajo, en este caso, sería resultante del ajustamiento (congruencia) entre la persona y la situación. Si este modelo parece intuitivamente más apelativo que los modelos unidireccionales, se debe al hecho de reconocer la necesidad de articulación entre variables personales y contextuales en el estudio de la *satisfacción en el trabajo*.

La satisfacción no puede, de acuerdo con este concepto, ser entendida como producto exclusivo de la persona o de la situación. Así se vuelve más plausible el hecho de que una función puede ser motivadora para una persona y no para otra. También en el caso de un único individuo, la satisfacción con la función puede variar a lo largo del tiempo.

Un avance en relación a esta perspectiva de la congruencia se encuentra en las investigaciones relativas a las **interacciones dinámicas** entre personas y situaciones. La idea-clave es la de que no solamente el comportamiento es función de la persona y del contexto (lo que corresponde a la idea lewiniana clásica), como el propio contexto es función de la persona y del comportamiento.

Así, en vez de sujetos pasivos cuyo comportamiento depende de las características de la situación, los individuos deberán ser considerados capaces de desarrollarse en situaciones congruentes con sus atributos personales (SNYDER & ICKES, 1985) y, de simultáneamente, crear sus propias situaciones de trabajo (SCHNEIDER, 1983).

De acuerdo con SCHNEIDER (1983), es importante tener tres ideas clave para proceder al estudio de la satisfacción:

1. Las personas seleccionan sus propias situaciones, aceptándolas y rechazándolas, de acuerdo con sus características personales y la situación presente.
2. La selección de las situaciones, origina contextos humanos marcados por la “homogeneidad” y, coloca a las personas en contacto con otras que le son relativamente semejantes. Estas relaciones interpersonales, llevan a organizaciones relativamente estables;
3. La perspectiva interactiva parece ser la más indicada para el estudio de la satisfacción en el trabajo.

5. Resumen

Globalmente, y en términos históricos, podemos afirmar que se registra una tendencia a resaltar la importancia del proceso de desarrollo y de implicación personal en la determinación de la *satisfacción en el mundo del trabajo*. Se constata una gran diversidad interindividual en la ponderación atribuida a la multiplicidad de dimensiones valorativas inherentes al mundo del trabajo, como son: la integración en el contexto organizacional, la naturaleza de las tareas realizadas, las relaciones humanas, el salario, el reconocimiento social, la progresión en la carrera y la realización personal.

La satisfacción en el trabajo se muestra como una de las grandes temáticas del estudio de la psicología. Debido a la variedad de perspectivas que lo caracterizan, este concepto no es de fácil definición. Para ello, debemos considerar dos dimensiones fundamentales:

- 1 – Los componentes cognitivos, afectivos y de comportamientos en la **actitud** de cada persona con relación a la *satisfacción en el trabajo*.
- 2 –Las **particularidades, especificidades, características y situaciones del trabajo** para proporcionar experiencias subjetivas de *satisfacción en el trabajo*.

Como síntesis, la *Satisfacción en el Trabajo* es una actitud o conjunto de actitudes individuales, frente al trabajo en general o a aspectos específicos del mismo. Estas actitudes se expresan, positivamente, a través de los *afectos* y de las *emociones*, en la medida que las personas satisfacen sus *necesidades* individuales y profesionales como empleados.

Con relación a las teorías y a los modelos de explicación de la satisfacción en el trabajo tuvimos oportunidad en este capítulo de analizar los más clásicos, como por ejemplo la teoría de los factores higiénicos y de las motivaciones, y otros, como: el modelo de las características de la función, la teoría de adaptación al trabajo, la teoría de la discrepancia, el modelo de la satisfacción de facetas, la teoría del grupo de referencia social, la teoría del proceso social de la información, la teoría de los eventos de situaciones, el modelo dinámico y el modelo interactivo de la *satisfacción en el trabajo*.

En la misma lógica del **modelo dinámico** de la *satisfacción en el trabajo*, la perspectiva del **modelo interactivo** parece constituir una solución para proceder a la integración de elementos internos y externos. Pudiendo así, encontrar una salida para el debate entre los modelos centrados en las personas y los modelos centrados en las situaciones.

Más que estudiar las personas o situaciones, parece necesario estudiar las personas en situación.

El modelo interactivo de la *satisfacción en el trabajo*, es lo que más se aproxima a nuestro objeto de estudio “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”. Contempla una perspectiva *comprensiva e integradora*, la cual fue elegida como nuestra opción paradigmática y que será mostrada en el **capítulo V** cuando mostremos nuestro modelo de análisis.

A continuación presentamos el **capítulo IV**, que nos brindará las variables y medidas de *satisfacción en el trabajo*, elementos definidores de los instrumentos que fueron utilizados en esta investigación.

CAPÍTULO IV –VARIABLES Y MEDIDAS DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

1. VARIABLES DETERMINANTES

- 1.1. Características de la función
- 1.2. La participación en la toma de decisiones
- 1.3. Sistemas de recompensas y salarios
- 1.4. Características y constreñimiento organizacional
- 1.5. El liderazgo
- 1.6. La personalidad
- 1.7. Algunas variables sociodemográficas

2. VARIABLES RESULTANTES

- 2.1. Desempeño profesional / productividad
- 2.2. Comportamiento de ciudadanía organizacional
- 2.3. Comportamiento de fuga
- 2.4. Burnout
- 2.5. Bienestar físico y psicológico
- 2.6. Satisfacción con la vida

3. MEDIDAS DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

4. NUESTROS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN

- 4.1. Cuestionario de CABALLERO (2001) “*Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares*”
- 4.2. Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*”
- 4.3. Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al director escolar
- 4.4. Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001)
EPQ-RS versión abreviada

5. LO QUE INCORPORAN NUESTRAS HERRAMIENTAS DE INVESTIGACIÓN

6. RESUMEN

CAPÍTULO IV –VARIABLES Y MEDIDAS DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

En este capítulo presentaremos inicialmente, las variables independientes que influyen en la *satisfacción en el trabajo*, seguida de las que son resultantes, es decir variables que son dependientes de la satisfacción laboral.

Después mostraremos algunas medidas de satisfacción en el trabajo, destacando, también, algunos instrumentos de medición utilizados en el ámbito de la educación.

Finalmente, describiremos los instrumentos de medida utilizados en nuestra investigación: “*Satisfacción en el trabajo de los directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil)*”, los cuales posibilitan los indicadores fundamentales para la construcción de nuestro modelo de análisis.

1. Variables determinantes de la satisfacción en el trabajo

Como consecuencia de los diversos estudios sobre la *satisfacción en el trabajo*, los investigadores identificaron un conjunto de variables que se encuadran en el ámbito de los determinantes de la satisfacción.

Una de las categorizaciones posibles presenta dos tipos de variables: variables de **situaciones** que influyen en la satisfacción en el trabajo y, variables **individuales** (características socio-demográficas o características de disposiciones) que contribuyen, también, al incremento o a la disminución de la satisfacción en el lugar de trabajo (BRAVO, PEIRÓ, y RODRÍGUEZ, 1996; SPECTOR, 1997).

1.1. Características de la función

Hace varias décadas que se acredita que las *características de la función* influyen en la satisfacción en el trabajo. HERZBERG (1968) sugirió reestructuraciones a nivel de las funciones, teniendo como objetivo la minimización de la monotonía en el desempeño de la función y el incremento de la *satisfacción en el trabajo*.

Pero, la teoría de mayor relevancia a este nivel fue desarrollada por HACKMAN y OLDHAM (1975, 1976, 1980), teniendo por base el modelo de las características de la función (ya referido en el capítulo III). Este

modelo contempla cinco dimensiones: La autonomía; el feedback; la variedad, identidad y significado de la tarea.

En analogía para las escuelas secundarias públicas Brasileñas, sobre el grado de *satisfacción en el trabajo* de los directivos – *con relación a las características de la función* –, se pueden destacar los siguientes aspectos:

- **La autonomía** en el desempeño de la tarea: personal, política, administrativa-financiera y científica-pedagógica.
- **El Feedback** – La satisfacción de los profesores, funcionarios, familias, alumnos y comunidad local con el proceso educacional desarrollado por el equipo directivo de la escuela.
- **Significado de la tarea:** Variedad, calidad, tiempo dispensado, constreñimiento, esfuerzo, objetivo e identidad de las tareas ejecutadas por el gestor escolar.

Cuanto más rico es el contenido de una función (evaluado a través del potencial motivador del trabajo), más satisfecha estará la persona que desempeña.

1.2. La participación en la toma de decisiones

La participación en la toma de decisiones es considerada una variable de gran importancia, en la determinación de la *satisfacción laboral*.

Diversos estudios (ALUTTO y ACHITO, 1974; SCHULLER, 1977; MILLER y MONGE, 1986) presentan resultados consistentes y concluyen que la *participación* y la *satisfacción laboral* están positiva y significativamente relacionadas, en la medida que, del aumento de la gestión participativa en el proceso de decisión por parte de cada uno de los trabajadores o grupos de trabajadores resulta un aumento de satisfacción.

GRIFFIN & BATEMAN (1986:104) afirman que cuanto mayor es la congruencia entre la participación deseada y la percepción de participación efectiva, mayor es la satisfacción.

Teóricamente, estos resultados pueden ser explicados por un aumento del *control* percibido por el sujeto sobre la situación del trabajo, cuya relación con la satisfacción ya fue demostrada en estudios empíricos (FISHER, 1985; PETTERSEN, 1985). Siendo posible, en este caso, establecer las siguientes premisas:

- Cuanto mayor es la *percepción* del directivo escolar de la *participación* de la comunidad educativa en las tomas de decisiones, mayor será su *satisfacción en el trabajo*.
- Cuanto menor es la distancia entre la participación deseada y la percepción de la participación actual, mayor será la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela.
- Cuanto mayor es el control percibido por el gestor sobre la situación de trabajo, mayor será su *satisfacción*.

1.3. Sistemas de recompensas y salarios

Los sistemas de recompensas, el sueldo, así como la promoción, tienen gran importancia como factores de influencia y de determinación de la satisfacción laboral, ya que: satisfacen una serie de necesidades fisiológicas del individuo; son símbolos del “status”, significan reconocimiento y seguridad; proporcionan mayor libertad en la vida humana; y, por medio de ellos se pueden adquirir otros valores.

Es evidente que el dinero (salario) es importante para los trabajadores por diversas razones. Ciertamente, el dinero es valioso debido a los bienes y servicios que compra. Éste es un valor económico, como un medio de intercambio para atribución de recursos económicos. No obstante, el dinero es también un medio de intercambio social; representa para los trabajadores lo que la organización piensa de ellos.

También es un indicador del estatus de un trabajador con relación al de otros compañeros.

Por estas razones, en los últimos años los investigadores se han dedicado a descubrir qué función representa la retribución financiera en la vida cotidiana de los trabajadores y de qué forma ejerce su influencia en la *satisfacción laboral*.

La teoría de la discrepancia de LAWLER (1981) afirma que la diferencia entre lo que el trabajador cree que debería cobrar y lo que realmente recibe, determina el nivel de *satisfacción*. De este modo, la *satisfacción* que el empleado tiene con relación a su salario se ve afectada por la discrepancia percibida entre el salario que recibe y los salarios de las personas que toma como referente.

Una investigación sumamente importante en esta área y que enfatiza las recompensas y los sueldos como factores determinantes de la *satisfacción en el trabajo*, es la Teoría de la Equidad de ADAMS (1965), en la medida en que establece una relación entre el desempeño y las recompensas.

La mayor parte de la discusión y de las investigaciones sobre esta teoría se concentra en el dinero, como la recompensa más significativa en el lugar de trabajo. Si las recompensas son justas y equitativas, entonces, se desarrolla una mayor *satisfacción*, porque los empleados sienten que reciben recompensas en proporción a su desempeño.

Por el contrario, si consideran las recompensas inadecuadas para el nivel de desempeño, tiende a surgir la *insatisfacción en el trabajo*, desarrollando en el trabajador un estado de tensión que intenta resolver ajustando su comportamiento.

Los directores de las escuelas secundarias públicas en Brasil están *insatisfechos* con los sueldos y las recompensas en la gestión de la institución escolar. La diferencia salarial entre los gestores y los profesores son pequeños; dando lugar a que algunos profesores más antiguos reciben salarios un poco más elevados que un director.

Si comparamos un director de una organización particular y un gestor de la escuela pública, en las diversas tareas desarrolladas, las responsabilidades, diversos compromisos y tensiones que el cargo ofrecen, verificaremos que la discrepancia en términos de salario es muy alta.

1.4. Características y constreñimiento organizacionales

Varios estudios revelan la existencia de asociaciones entre la *satisfacción en el trabajo* y algunas características organizacionales. Por ejemplo, MUCHINSKY (1977) encontró una relación significativa entre la satisfacción en el trabajo y algunos dominios de la comunicación organizacional.

DRAKE y MITCHELL (1977) observaron que la distribución horizontal y vertical del poder se refleja a nivel de satisfacción. Pero, muchas investigaciones, GRIFFIN y BATEMAN (1986) concluyen que muchos de los estudios, en esta área, manifiestan deficiencias metodológicas.

Los constreñimientos, caracterizados por un conjunto de condiciones del ambiente de trabajo que, de algún modo, interfieren en el desempeño laboral del individuo, no se restringen a una única fuente proveniente de aspectos

diversos del trabajo, sino también de otras vivencias sociales y del entorno físico en el que se desarrolla la persona (SPECTOR, 1997).

PETERS y O'CONNOR (1980), identificaron ocho posibles áreas de fomentar constreñimientos:

1. La información requerida para el buen desempeño del cargo;
2. Las herramientas y los equipamientos de trabajo;
3. Los materiales
4. El soporte financiero;
5. Los servicios y apoyos requeridos;
6. La competencia para la función;
7. La disponibilidad de tiempo;
8. El ambiente de trabajo.

La superación del constreñimiento, de las ochos áreas anteriormente apuntadas, involucra otras variables también determinantes de *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela secundaria pública en Brasil: La *autonomía efectiva* en todas las sus dimensiones (política, administrativa-financiera y científica pedagógica); la *gestión participativa*, el *liderazgo educativo* y, la *formación* (con competencia administrativa-financiera, pedagógica y de relaciones personales).

1.5. El liderazgo

La relación entre el liderazgo y la satisfacción en *el trabajo* es uno de los temas que despiertan un gran interés en el ámbito de la investigación. BRAVO, PEIRÓ, y RODRÍGUEZ (1996:380) afirman que “*se han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la conducta de liderazgo (...) y la satisfacción laboral*”.

Es sabido que todas las organizaciones, cualesquiera que sean, para tener éxito, necesitan contar con personas clave que tengan la habilidad necesaria para trabajar con las personas. Los liderazgos son cada vez más, los responsables del buen éxito de las organizaciones.

El liderazgo constituye una de las preocupaciones centrales de los nuevos tiempos. De las condiciones de su ejercicio depende en gran medida la eficiencia y la eficacia de los grupos, en los diversos sectores de la actividad.

La *satisfacción en el trabajo* del liderazgo dependería de algunos principios básicos, los cuales son presentados por MARTÍN (1999b:20-21) en su

modelo de dirección de centros educativos y que asumimos como fundamental para el éxito de la función directiva:

- Entender la dirección desde una perspectiva: Colegiada, comprometida, animadora, abierta, flexible, planeada, con objetivos claros y consensuales, informada y formada.
- Abordar la dirección desde una concepción integral (la organización y el desarrollo organizacional son realidades complejas; la organización, dirección y gestión son inseparables; lo organizativo no puede separarse de lo pedagógico; sin planificación no hay concreción de la organización; el clima de trabajo es determinante).
- Considerar el carácter relacional de la propia actividad educativa y todas las actuaciones de la dirección.
- Asociar a la dirección una serie de elementos claves: Liderazgo, motivación, toma de decisiones, respeto, comunicación, autonomía, evaluación, calidad, participación y concepción de equipo.

1.6. La personalidad

Ya en la década de los 60, VROOM (1964:160) manifestaba que *“a pesar de que los factores inherentes al contexto de trabajo reciben una mayor atención como determinantes de la satisfacción en el trabajo, algunos investigadores han centralizado sus explicaciones en los aspectos de la personalidad del trabajador. Los individuos satisfechos con su trabajo difieren, sistemáticamente, a nivel de la personalidad, de los que se manifiestan descontentos”*

La importancia de las disposiciones afectivas y los rasgos de personalidad como determinantes de la *satisfacción en el trabajo* es destacada por un número significativo de investigadores. Algunos de ellos (SCHNEIDER y DACHLER, 1978; STAW, BELL y CLAUSEN (1986) llegan a afirmar que la satisfacción laboral es un fenómeno personal de carácter de disposición que se mantiene bastante estable a lo largo del tiempo.

WATSON y SLACK (1993) apuntan que la explicación para la estabilidad y para la consistencia de la satisfacción laboral es la relación que ésta mantiene con los aspectos emocionales generales.

ARVEY et. al. (1989) manifiestan que los factores de disposiciones estudiados han sido, por un lado, la afectividad negativa, entendida como un

estado de timidez, aburrimiento, desconfianza e insatisfacción que caracteriza ciertos individuos, y por otro lado, la afectividad positiva, entendida como la capacidad sentida por los individuos en expresar entusiasmo, actitudes de verdad y gratificación.

En base a los estudios de CLARK y WATSON (1991) fue posible comprobar que:

- La afectividad negativa tiene un efecto negativo sobre la satisfacción laboral;
- La probabilidad de la aparición de manifestaciones de stress y de insatisfacción es mayor en los individuos con alta afectividad negativa que en los individuos con baja afectividad negativa.

De este modo, ha de admitirse que: De los múltiples papeles, que el gestor de la escuela pública tiene en el desempeño de sus funciones y de la diversidad de interacciones –que ha de establecer, en el contexto de su actividad profesional–, se descubre la importancia de determinadas características psicológicas, para que pueda sentirse bien y desempeñar, con éxito, sus tareas.

Por consiguiente, en un curso de formación o auto formación de directivos escolares es necesaria la discusión y reflexión de cuestiones importantes sobre las relaciones interpersonales, tales como: autoestima, autonomía personal, motivación, administración de conflictos, negociación, comunicación y, el cuidado con el otro.

1.7. Algunas variables sociodemográficas

Identificar algunas de las variables sociodemográficas, que pueden interferir en la satisfacción en el trabajo, ha constituido el objetivo de muchas investigaciones que, no obstante, han venido a confirmar que las variables de causa contribuyen a un pequeño porcentaje de variancia en la *satisfacción*, sea con la vida, sea con el trabajo; y que, en conjunto, probablemente contribuirán, apenas cerca de un 15% de la varianza explicada (ARVEY et. al., 1991; RAIN et. al., 1991; JUDGE & LOCKE, 1993; PEARSON & HALL, 1993; GANGLOFF, 1994; PEARSON, 1995; BRAVO et. al., 1996; DENEVE & COOPER, 1998; MORENO, 1998; DIENER et. al., 1999).

1.7.1. La edad

La generación del *baby-boom*, después de la segunda guerra mundial, y las recientes alteraciones en la legislación laboral (conduciendo a un aumento del número de trabajadores ancianos que permanecen en activo) cambian significativamente la composición de la fuerza de trabajo. Legitimando así, un análisis de la importancia de los efectos de la edad en la *satisfacción en el trabajo*, área que ha recibido una atención considerable.

Procurando hacer una síntesis de su extensa revisión de bibliografía RHODES (1983) acaba por concluir que la relación positiva encontrada entre la edad y la satisfacción en el trabajo resultaría, bien por el *efecto de la edad*, bien por el efecto del *grupo de pertenencia*.

La explicación atribuida a *la edad* admite que, una creciente satisfacción profesional proviene del aumento de recompensas asociado al envejecimiento, por lo cual, el individuo puede tener acceso a cargos de mayor autonomía, poder y bienes más remunerados.

La explicación atribuida al efecto de *grupo de pertenencia* considera que los trabajadores más viejos presentan un nivel inferior de educación formal, en relación con los grupos de *pertenencia más jóvenes*; Una vez que los niveles de educación más elevados se traducen en expectativas superiores, es de esperar que los individuos más jóvenes se manifiesten más insatisfechos con el desempeño de tareas rutineras.

1.7.2. Sexo

Las nuevas condiciones de organización social y económica, que permiten el avance extraordinario de las mujeres en el mundo del trabajo, no siempre han sido acompañadas del necesario y deseable equilibrio entre las diversas esferas de la vida y de la justa satisfacción en términos de privilegios y beneficios laborales. Se gana contactos con colegas de trabajo, algunas posibilidades de ascensión y visibilidad social, pero se pierde mucha disponibilidad para la casa y para la familia.

Pero, diversos estudios han venido a revelar que, a pesar de que las mujeres disfruten, con frecuencia, de condiciones de trabajo menos privilegiadas (salario inferior y oportunidades diferenciadas), que los hombres, los niveles de *satisfacción profesional* parecen no diferir mucho entre ambos sexos (WEAVER, 1980; ARCY et. al., 1984; DAVIES et. al., 1991; WITT & NYE, 1992; CHIU, 1998).

1.7.3. Estado Civil

A pesar de que algunos estudios no han encontrado relación entre el estado civil y la satisfacción profesional (BILGIC, 1998; SINACORE et. al., 1999), un gran número de investigaciones, ha destacado una mayor satisfacción con el trabajo por parte de los sujetos casados, tendencia que parece mantenerse con relación al bienestar con la vida en general.

En base a la revisión de grandes investigaciones internacionales DIENER & SUH (1997) concluyen que las personas casadas se sienten, generalmente, más felices que las no casadas, sean solteras, viudas, divorciadas o separadas. No obstante, para los autores, los datos encontrados sugieren *“that the effects of marriage are not simply due to absolute amount of companionship provided by this institution, but are embedded in a matrix of age-specific expectations and societal structures”* (p.312).

Al igual que para el bienestar subjetivo, es de admitir que también en la *satisfacción en el trabajo*, los efectos del casamiento dependen de las comparaciones establecidas por el individuo, en función de las expectativas sociales (y culturales) relativas al estado civil más característico para los sujetos de su grupo de pertenencia.

1.7.4. Habilitaciones académicas

En función de los patrones de aspiración personal y profesional, las habilitaciones académicas tienden a hacer variar las expectativas, ya que, cuanto mayor es el grado de escolaridad conseguido, principalmente por los trabajadores jóvenes, mayores serán las posibilidades de insatisfacción con tareas poco atractivas, rutinarias o con poca autonomía y poder.

Sin embargo, para FRANCÉS (1981) la variable grado académico, *“por su influencia, explica apenas una parte limitada de la variancia de los resultados de la satisfacción”* (p.60). De hecho, es posible que el nivel de escolaridad del individuo presente efectos indirectos en su satisfacción con el trabajo.

Un nivel de educación superior posibilita una mejor adaptación a los cambios, mayor libertad y espacio de iniciativa en el trabajo y, probablemente un lugar más elevado en la jerarquía (disponiendo, así, de más información sobre el funcionamiento de las organizaciones), o un sueldo mejor.

De este modo, habilitaciones académicas más elevadas pueden conducir a un aumento de las aspiraciones y expectativas profesionales, las cuales cuando se ven frustradas, pueden reflejarse en una percepción de una formación insuficiente, con posibles implicaciones negativas para el bienestar del sujeto, en situación de trabajo.

2. Variables resultantes de la satisfacción en el trabajo

La investigación científica ha procurado contribuir, con insistencia, al conocimiento de la contribución de la *satisfacción o insatisfacción en el trabajo* para los desempeños organizacional y profesional; para el individual (en los comportamientos y en las actitudes); en el bienestar físico y en el psicológico.

Si bien, la seriedad de muchos estudios sobre la *satisfacción en el trabajo* ha favorecido la evolución del saber en este dominio científico, también es cierto que las relaciones encontradas entre la satisfacción y sus consecuencias carecen de confirmación causal. Por esa razón, SPECTOR (1997:55) optó por la expresión “*potenciales efectos de la satisfacción en el trabajo*”, permaneciendo abiertas hipótesis alternativas.

2.1. Desempeño profesional / productividad

A pesar de la tendencia natural a pensar que la satisfacción contribuye a la productividad, la verdad, es que en la mayoría de los estudios, la correlación entre estas dos variables no ha revelado ser muy fuerte (SPECTOR, 1997).

No obstante, las investigaciones muestran que los individuos que mejor desempeñan sus funciones y que, en consecuencia, reciben recompensas adecuadas, presentan niveles de satisfacción elevados (CALDWELL y O'REILLY, 1990; JACOBS y SOLOMÓN, 1977).

2.2. Comportamiento de ciudadanía organizacional

Los individuos más satisfechos en el trabajo y con afecto positivo tenderán a exhibir con mayor frecuencia comportamientos de ciudadanía organizacional, es decir, tenderán a ser más serviciales, independientemente de que su comportamiento de ayuda forme parte de sus obligaciones profesionales (REGO; 2000, 2002).

Los afectos positivos tienden a disminuir la distancia psicológica entre el sujeto y los otros y, como tal, a llevar a las personas a exteriorizar comportamientos de ciudadanía organizacional (BATEMAN & ORGAN,

1983). De este modo, si los empleados de una organización habitualmente se limitan a hacer aquello que les es solicitado sin manifestar cualquier señal de iniciativa, deberán ser medidos sus niveles de satisfacción, como forma de diagnosticar eventuales problemas.

2.3. Comportamiento de fuga

El comportamiento de fuga parece relacionarse con el aumento de absentismo o, de otra forma, con la intención (y concretización) del individuo a cambiar de función, o hasta a abandonar la propia organización.

El absentismo representa costos adicionales para la organización, pues implica un esfuerzo crecido para los colegas de trabajo y, a veces, la sustitución temporal del colaborador. A pesar de que algunos estudios destacan la relación entre la ausencia de satisfacción en el trabajo con el incremento de absentismo (STEERS y RHODEES, 1978), muchas investigaciones apuntan en el sentido contrario, es decir, revelan una baja correlación entre la satisfacción y el absentismo (FARREL y STAMM, 1988; HACKETT y GUION, 1985; SCOTT y TAYLOR, 1985).

Estudios más recientes (KOHLER y MATHIEU, 1993; DALTON y MESCH, 1991) refuerzan la idea de que el absentismo es una variable extremadamente compleja y puede depender mucho más de otras variables que no de la satisfacción; como por ejemplo la enfermedad, del propio sujeto o de un familiar; el stress; el desarrollo de actividades comerciales o de negocios de la propia persona; el nacimiento de un niño o el aumento de las exigencias asociadas al apoyo de los hijos.

El *turnover*, a su vez, presenta una alta relación con la satisfacción en el trabajo (BLUEDORN, 1982; CRAMPTON y WAGNER, 1994). Lo mismo se verifica entre la satisfacción en el trabajo y el deseo de querer abandonar la organización (BLAU, 1993; SHORE, NEWTON y THORNTON, 1990).

2.4. Burnout

El *burnout* resulta de una respuesta emocional a la situación del trabajo; se identifica con un estado de extrema debilidad psicológica y emocional. Estamos frente a una situación de agotamiento extremo en lo emocional, con la ausencia de productividad del individuo.

La mayoría de los estudios demuestran correlaciones significativas entre el nivel de satisfacción en el trabajo y el *burnout* (BACHARACH, BAMBERGER, y CONLEY, 1991; SHIROM, 1989).

2.5. Bienestar físico y psicológico

La salud física y psicológica se ve frecuentemente influenciada por el nivel de *satisfacción en el trabajo*. Se verifican correlaciones elevadas entre la salud psicológica y la satisfacción en el trabajo (JEX y GUDANOWSKI, 1992; SPECTOR et. al., 1988).

Se verifican también correlaciones elevadas entre la salud física y la satisfacción en el trabajo (BEGLEY y CZAJKA, 1993; FOX, DWYER y GANSTER, 1993; LEE, ASHFORD y BOBKO, 1990; O'DRISCOLL y BEEHR, 1994).

2.6. Satisfacción con la vida

En nuestras sociedades, el mundo del trabajo se encuentra separado de las otras esferas de la vida, desarrollándose en espacios y tiempos específicos. No obstante, mantiene ciertas relaciones con otros dominios – como la familia, la enseñanza, el consumo, el ocio, la participación y el acceso a recursos sociales y políticos –, por lo que se puede hablar de la centralidad en la organización y funcionamiento de los procesos sociales individuales y colectivos.

La satisfacción con la vida se refiere a la evaluación que el individuo hace de sus condiciones de vida en general, de su calidad de vida como un todo, con relación a dimensiones específicas.

Diversos estudios apuntan a la existencia de una relación entre la satisfacción con la vida y la satisfacción en el trabajo (RAIN, LANE y STEINER, 1991).

Se verifican, por ejemplo, correlaciones moderadas y positivas entre estas dos variables (JUDGE y WATANABE, 1993; SCHAUBROECK, GANSTER y FOX, 1992; WEAVER, 1978).

3. Medidas de satisfacción en el trabajo

Los métodos utilizados para medir la satisfacción en el trabajo son los métodos directos y los indirectos. (HARPAZ, 1983).

Por lo que se refiere a los métodos directos, se destaca la utilización del cuestionario como aquello que se ha utilizado más frecuentemente. Este

instrumento permite la recogida de información a nivel de las actitudes de los inquiridos con relación a múltiples dimensiones del trabajo.

Los individuos pueden responder, en la mayoría de los casos, escogiendo una de las diversas alternativas presentadas sobre la forma de una escala de acotación. También es usual utilizar otros métodos como la entrevista, las escalas de diferenciadores semánticos, el método de los incidentes críticos y, la comparación.

Los métodos indirectos procuran minimizar desviaciones de las informaciones y obtener información más precisa de las verdaderas actitudes de los individuos, en contrapartida al formalismo de la estructura de los métodos directos (PEIRÓ y PIETRO, 1996). Pero, los métodos indirectos presentan una serie de inconvenientes significativos, fundamentalmente sobre la subjetividad de las interpretaciones y la dificultad de cuantificación de las respuestas de los sujetos.

Según los autores, los métodos indirectos más utilizados se asientan en técnicas proyectivas (por ejemplo, escalas de rostro de las personas, interpretación de diseños, completar frases). El individuo, al interpretar los diseños o al completar las frases revelará, sin saberlo, sus actitudes.

3.1. Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ

El Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ (WEISS, DAWIS, ENGLAND y LOFQUIST, 1967) tiene como base la teoría de adaptación al trabajo (DAWIS et al., 1964) y se presenta de dos formas.

La primera, y principal, es una versión compuesta por 100 ítems, repartidos en subescalas, con 5 ítems relacionados con varias dimensiones del trabajo, como por ejemplo la supervisión (relaciones humanas), la supervisión (técnica), la actividad, la independencia, la variedad, el estatus social, los valores morales, la seguridad, la autoridad, las políticas y prácticas de la organización, la responsabilidad, la creatividad, las condiciones de trabajo y los colegas de trabajo.

Otro aspecto de este cuestionario es su división en dos escalas principales: una escala de satisfacción intrínseca en el trabajo, otra de satisfacción extrínseca. Permite obtener un índice de satisfacción general. Cada ítem posibilita una respuesta de acuerdo con diferentes alternativas presentadas a través de una escala de acotación de cinco puntos.

La segunda forma del cuestionario es una versión reducida de la primera y, a semejanza de ésta, permite medir la satisfacción general en el trabajo, la satisfacción intrínseca en el trabajo y, la satisfacción extrínseca en el trabajo. Las propiedades psicométricas del instrumento han demostrado ser las adecuadas. (PEIRÓ y PIETRO, 1996).

3.2. Job Diagnostic Survey – JDS

El Job Diagnostic Survey – JDS (HACKMAN & OLDHAM, 1975), fue desarrollado para observar los efectos de las características del trabajo en los individuos. La estructura está compuesta por subescalas (de dos a cinco ítems cada) que miden la naturaleza del trabajo y de las tareas, la motivación, la personalidad, los estados psicológicos y las reacciones al trabajo.

Una de esas reacciones es, precisamente, la *satisfacción en el trabajo* y, en este contexto, permite observar varios aspectos de la satisfacción en el trabajo como, por ejemplo, la seguridad, las recompensas, la supervisión. Los encuestados pueden responder en base a una de siete alternativas (de extremadamente insatisfecho hasta extremadamente satisfecho), sujetas a una escala de acotación.

3.3. Job Satisfaction Survey – JSS

El Job Satisfaction Survey – JSS se asienta en nueve subescalas que procuran medir la satisfacción con cada una de las nueve dimensiones, así como la satisfacción global (SPECTOR, 1985).

La escala contiene 36 ítems (cuatro por dimensión), posibilitando una respuesta de entre varias alternativas sustentadas a través de una escala de acotación (seis puntos). Cada ítem invoca una afirmación favorable o desfavorable con relación a un aspecto del trabajo.

Por lo que se refiere a las propiedades psicométricas, la consistencia interna, obtenida con una muestra de 3067 sujetos que respondieron al JSS (SPECTOR, 1997), es globalmente adecuada. La validez del instrumento es satisfactoria. Entre otros trabajos, el autor correlacionó cinco de las subescalas (salario, promoción, supervisión, colegas de trabajo y, naturaleza del trabajo) con el Job Descriptive Index – JDI, donde obtuvo resultados favorables.

3.4. Job Descriptive Index – JDI

Fue revisado por SMITH (1985), siendo uno de los cuestionarios más utilizados. Tiene una escala que mide cinco dimensiones relacionadas con el trabajo: a) La satisfacción con el trabajo; b) la satisfacción con el salario; c) satisfacción con las promociones; d) satisfacción con la supervisión y, e) satisfacción con los colegas de trabajo.

Algunos investigadores que utilizan este instrumento optan por, además de los índices parciales, un índice de satisfacción global, sumando los resultados de las cinco subescalas. Pero, esta práctica no es recomendable (IRONSON et. al., 1989).

El cuestionario presenta 72 ítems, con 9 o 18 ítems por subescala. Al sumar las puntuaciones de cada ítem, se obtiene el resultado de cada subescala. Cada ítem se caracteriza por una palabra, o por una frase corta, que procura describir el trabajo.

El sujeto puede responder de acuerdo con tres alternativas: Si; No sabe y No. Cada dimensión del trabajo subescala empieza por una breve explicación de la tarea a ejecutar. Las propiedades psicométricas de este instrumento son bastante adecuadas (SPECTOR, 1997).

3.5. El cuestionario S4/82

Desarrollado por MÉLIA, PEIRÓ y CALATAYUD (1986). Consta de 82 ítems y permite evaluar seis factores:

1. Satisfacción con la supervisión y la participación en la organización (19 ítems);
2. Satisfacción con el ambiente físico del trabajo (16 ítems);
3. Satisfacción con las prestaciones materiales y las recompensas complementarias (20 ítems);
4. Satisfacción intrínseca en el trabajo (12 ítems);
5. Satisfacción con la remuneración, las prestaciones básicas y la seguridad en el empleo (14 ítems);
6. Satisfacción con las relaciones interpersonales (6 ítems).

3.6. Job in General Scale – JIG

El Job in General Scale – JIG (IRONSON et al., 1989), fue concebido con vistas a evaluar la satisfacción general en el trabajo, dejando como segundo objetivo la medida de algunas dimensiones del trabajo. Según los autores, la *satisfacción en el trabajo* no deriva de una suma de las diferentes dimensiones del trabajo, debiendo ser medida, a través de una escala general.

Su estructura está compuesta por 18 ítems que se refieren, con una única palabra o a través de frases / afirmaciones cortas, a aspectos relacionados con el trabajo en términos genéricos y, no con relación a dimensiones específicas del trabajo. Permite que el sujeto escoja una de tres alternativas (está de acuerdo: Sí; si no sabe: ?; está en desacuerdo : No).

Respecto a las propiedades psicométricas, el JIG presenta una buena consistencia interna, con Alfas oscilando de 0,91 a 0,95. Las correlaciones con otros instrumentos de medida de satisfacción también son favorables.

3.7. Escala Multidimensional de Satisfacción en el Trabajo

La “Escala Multidimensional de Satisfacción en el Trabajo” de SHOUKSMITH, PAJO y JEPSSEN (1990) contempla las siguientes categorías: Salario, oportunidad de ascenso, relación en el ambiente de trabajo y condiciones de trabajo.

El instrumento está dividido en tres partes. La primera parte consta de 37 ítems y enfoca la satisfacción en el trabajo en relación con el salario, la oportunidad de ascenso, la relación en el ambiente de trabajo con los colegas y con el superior inmediato. La segunda parte comprende cinco (5) ítems referidos a las condiciones de trabajo. La tercera contiene dos preguntas abiertas, las cuales enfocan las perspectivas personales sobre la satisfacción en el trabajo.

3.8. Cuestionarios utilizados en el ámbito educacional

CABALLERO (2001:101-103) en la construcción de su herramienta de investigación para la medición de la “*Satisfacción e insatisfacción de directores escolares*”, contrastó con otros instrumentos que se relacionan en gran medida con lo suyo y nuestro tema de investigación. Éstos los presentamos a continuación.

3.8.1. Cuestionario de satisfacción profesional para profesores

Con una muestra de 395 profesores, el cuestionario de MARIA VICTORIA GORDILLO (1988) pretendió describir la satisfacción / insatisfacción de los profesores en los siguientes ámbitos: 1. Dirección del centro; 2. Actividad; 3. Retribución económica; 4. Relación con padres; 5. Estrés; 6. Instalación escolar; 7. Relaciones con colegas; 8. Imagen social y 9. Satisfacción general.

3.8.2. Los profesores evalúan la Universidad

Con el objetivo de posibilitar una mejora de la productividad investigadora y docente del profesorado universitario, se aplicó un cuestionario en la Universidad Complutense de Madrid (FERNÁNDEZ, 1991) que comprende seis dimensiones:

1. El grado de satisfacción ante las instituciones universitarias (M.E.C., Rectorado y Decanatos).
2. El clima social del profesorado (las relaciones con sus compañeros, fundamentalmente aquéllas que se mantienen dentro de cada departamento).
3. Las relaciones alumnos / profesor desde la perspectiva de este último (dado que las opiniones de los alumnos sobre la docencia del profesor ya habían sido analizadas).
4. Los procesos actuales de selección y promoción del profesorado.
5. Un conjunto de elementos ponderativos de especial significación para la valoración de la productividad investigadora y la calidad docente (ratio alumnos / profesor, auto percepción del profesorado, etc.).
6. El funcionamiento de los principales servicios institucionales (biblioteca, laboratorio, secretaría, etc.).

3.8.3. Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes

En el cuestionario de ZUBIETA IRÚN Y SUSINOS RADA, 1992 se empleó a una muestra de 1131 profesores de los diversos niveles de enseñanza de Cantabria.

El instrumento abarca cuatro ámbitos: 1. Opiniones sobre la situación general de la enseñanza en España; 2. Las satisfacciones e insatisfacciones de los docentes; 3. Actitudes sobre la actividad docente y el sistema escolar y, 4. Datos sociodemográficos.

3.8.4. Cuestionario sobre condiciones de trabajo en la enseñanza pública no universitaria

Los objetivos, de FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, NAVARRO SADA Y HIGUERA TORRÓN (1993), fueron conocer los principales elementos de insatisfacción del profesorado con relación a las condiciones profesionales y laborales.

El cuestionario contempla las siguientes dimensiones: 1. Retribuciones; 2. Jornada y calendario; 3. Salud laboral; 4. El trabajo docente y su evaluación;

5. Formación del profesorado; 6. Carrera docente y expectativas profesionales; 7. Calidad de la enseñanza y reforma del sistema educativo y, 8. Los sindicatos y el profesorado.

3.8.5. Cuestionario C-3 – Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos (GAIRÍN, 1993)

“Instrumento diseñado para la detección de necesidades formativas normativas, expresadas, percibidas y comparativas, con la finalidad de proponer modelos y currículums de formación aplicables a nuestra realidad” (CABALLERO (2001:103)

3.8.6. Cuestionario de evaluación del contexto académico (CECA)

Resultado de una investigación con 813 profesores, realizada por la Universidad de Granada: *“La satisfacción del profesorado universitario”* (SÁENZ BARRIO y LORENZO, 1993).

El cuestionario está estructurado en seis ámbitos o factores: 1. Docencia; 2. Realización profesional; 3. Relaciones personales; 4. Estructura organizativa; 5. Perspectiva sociolaboral del profesorado; 6. Investigación.

3.8.7. Cuestionario de satisfacción profesional docente

Investigación desarrollada por PADRÓN HERNÁNDEZ (1994), para conocer el nivel de insatisfacción profesional del profesorado que ejerce la enseñanza universitaria.

Comprende diez dimensiones: 1. Elección profesional; 2. Interacción profesor-alumno; 3. Relación con los compañeros y compañeras de trabajo; 4. Relaciones con los padres y madres de mis alumnos y alumnas; 5. Organización y funcionamiento de mi centro de trabajo; 6. Relaciones con la Administración Educativa; 7. Mi tarea como profesor o profesora; 8. Estilo de enseñante; 9. Formación y preparación profesional; 10. Satisfacción general como profesor o profesora.

3.8.8. Cuestionario sobre la función directiva: Problemas y formación

Fue utilizado por DE VICENTE ET. AL., (1996) en una investigación sobre los equipos directivos de los centros escolares de Andalucía. Se desarrolla en tres ámbitos:

1. Datos previos;

2. Problemas actuales de la función directiva;
3. Inventario de creencias sobre la formación de directivos.

3.8.9. Cuestionario de “Satisfacción e insatisfacción de los directivos escolares” (CABALLERO, 2001)

Resultado de una investigación con 1.073 directivos (educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional) en Andalucía.

El cuestionario está estructurado en nueve dimensiones o factores: 1. Realización profesional; 2. Interacción Director con alumnos; 3. Relación con los compañeros; 4. Relaciones con los padres; 5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal; 6. El centro docente; 7. Los equipos de trabajo; 8. La comunidad de Profesores y, 9 El consejo escolar.

4. Nuestros instrumentos de medición

Delante del referencial hasta ahora expuesto – variables y medidas de satisfacción en el trabajo, así como, la existencia de un cuestionario específico sobre “*Satisfacción y insatisfacción de los directivos escolares*” (CABALLERO, 2001) – y, preocupado con la validez, fiabilidad y rigor científico, elegimos los siguientes instrumentos de investigación:

- El Cuestionario de CABALLERO (2001) “*Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares*”.
- El Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*”.
- La Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al gestor escolar.
- Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001) EPQ-RS versión abreviada

4.1. El Cuestionario de CABALLERO (2001) “Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares”

Este instrumento se encuadra perfectamente en nuestro objeto de estudio, por presentar las mismas idiosincrasias, especificidades y particularidades de nuestra investigación: “*Satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil)*”.

SALVADOR MATA en la presentación del libro de CABALLERO (2001:12) afirma lo siguiente: “(...), *la investigación nos ofrece una radiografía, válida y fiable, del nivel de satisfacción e insatisfacción de los directores escolares en Andalucía y de las causas que lo generan. Se cumple, así, una de las funciones de la investigación educativa: generar conocimiento válido sobre la educación.*”

El instrumento de CABALLERO (2001) fue traducido, validado y probado en la lengua portuguesa (ver capítulo VI – Metodología), configurando las siguientes dimensiones:

- 1. Realización profesional** como director
- 2. Las interacciones** del director con los alumnos (as)
- 3. Relaciones** con los compañeros de trabajo
- 4. Relaciones** con los padres de los alumnos
- 5. Relaciones** con la Administración Educativa y Municipal
- 6. Relaciones** con la organización y funcionamiento del centro escolar
- 7. Relaciones** con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo
- 8. Relaciones** con la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores
- 9. Relaciones** con la organización y funcionamiento del consejo escolar

4.2. El Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*”

Buscando la rigurosidad científica y para aproximarnos lo más posiblemente al entendimiento de la realidad que vamos a investigar, utilizamos también otro instrumento de medida, el cuestionario S20/23 de MÉLIA Y PEIRÓ (1989), por tener algunos factores que no fueron contemplados en el cuestionario de CABALLERO (2001).

Debido a la gran cantidad de items (82) del “*Cuestionario general de satisfacción en organizaciones laborales (S4/82)*”, MÉLIA y PEIRÓ elaboraron el S20/23, una versión más simplificada con 05 factores y 23 items.

Este instrumento **S20/23** “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*” muestra los siguientes factores:

- 1. Relaciones** del directivo con la **supervisión** de las jerarquías superiores.

2. **Percepciones** con relación al espacio físico, iluminación, ventilación, climatización e higiene.
3. **Percepciones** con relación a las prestaciones recibidas (sueldo, formación, promoción...).
4. **Oportunidades** intrínsecas que el trabajo ofrece al directivo escolar.
5. **Posibilidades** de autonomía y participación.

4.3. La Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al gestor escolar

- ¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

La entrevista fue otro instrumento que elegimos para que, subjetivamente, pudiésemos tener más datos respecto a la “*Satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil)*” y, así, tener más riqueza de información que pudiera contribuir a la mejoría del fenómeno estudiado.

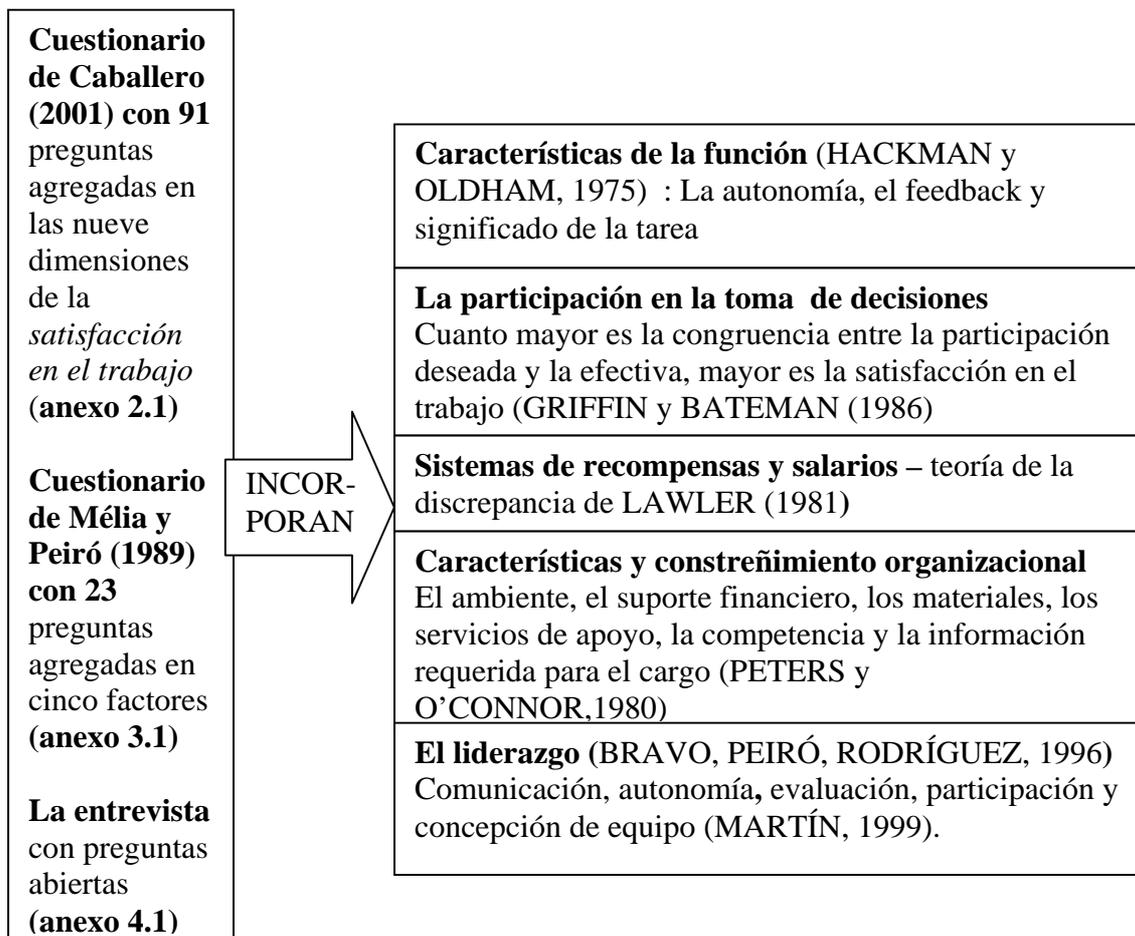
4.4. Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001) EPQ-RS versión abreviada

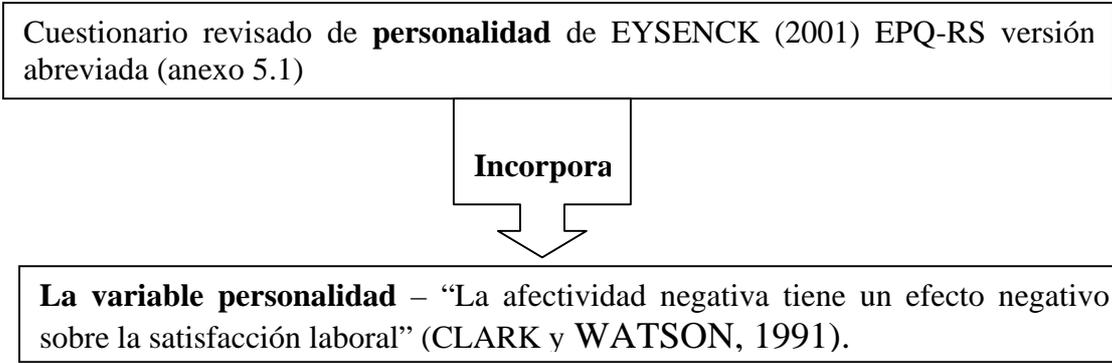
Con 48 preguntas, el objetivo fue tener un perfil psicológico de los investigados y después hacer la comparación de la evaluación psicológica por grupos (introvertidos, extrovertidos e, introvertidos-extrovertidos) con las respuestas de las tres preguntas de la entrevista sobre grado de *satisfacción en el trabajo*.

5. Lo que incorporan nuestras herramientas de investigación

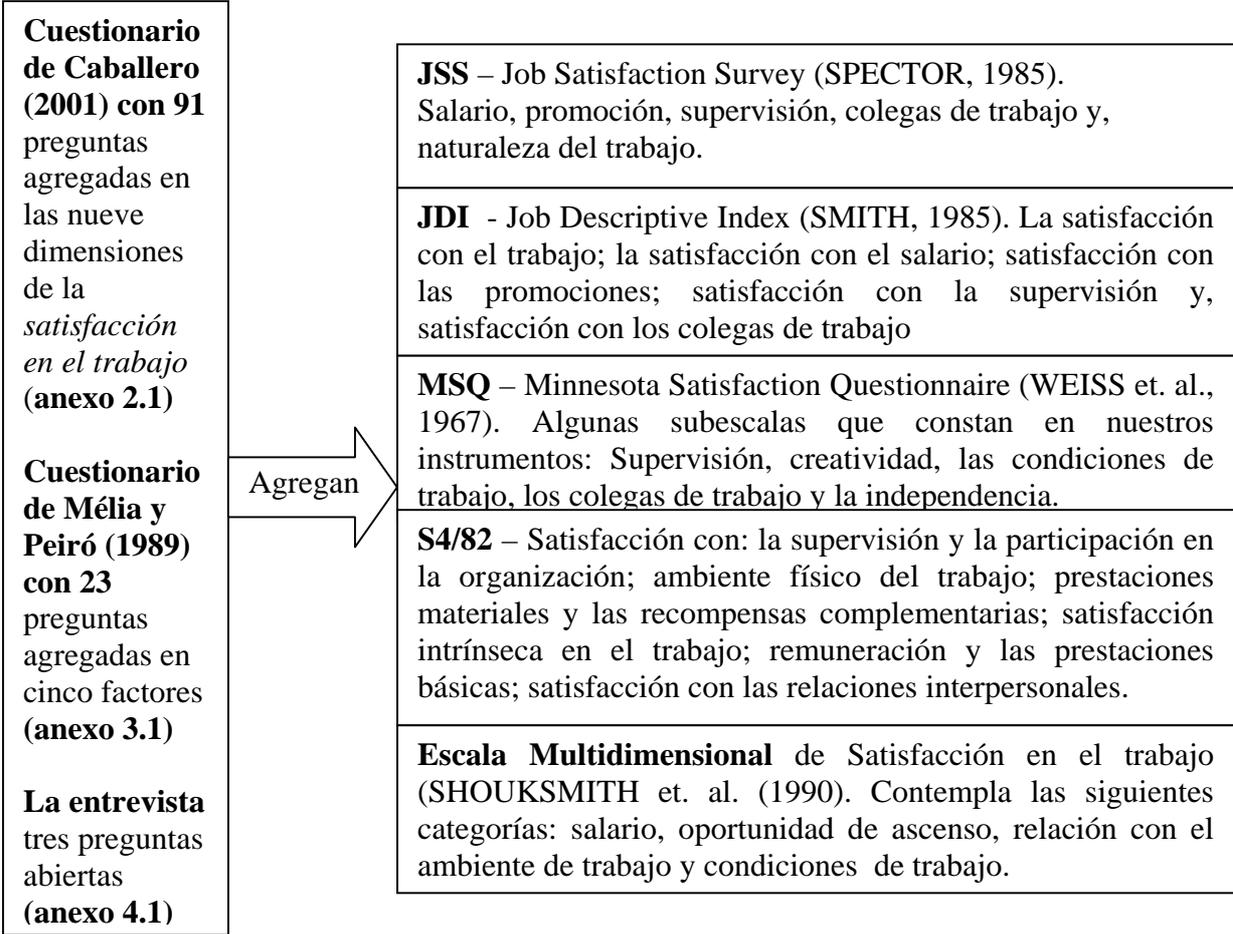
Preocupados con la validez, fiabilidad y rigor científico de nuestros instrumentos de investigación, las herramientas elegidas en este estudio han incorporado **variables** resultantes de la *satisfacción en el trabajo* y **medidas** de *satisfacción laboral* ya desarrolladas en otras investigaciones.

5.1. Nuestros instrumentos y la incorporación de las posibles variables determinantes de la *satisfacción en el trabajo*





5.2. Nuestros instrumentos y la incorporación de medidas de satisfacción en el trabajo



6. Resumen

Procuramos en este capítulo entender las **variables** que influyen en la *satisfacción del trabajo*, se destacan **dos** conjuntos de variables que interfieren en la actitud de la persona en situación laboral:

- 1 – Características individuales (los intereses, las actitudes y las necesidades que la persona trae a la situación de trabajo);

2 – Las características del trabajo (ambiente del trabajo para el individuo; los atributos de las tareas, que incluyen la cantidad de responsabilidad, la variedad de tareas, y hasta que punto el trabajo tiene características que las personas tienen satisfacción).

Para el director de la escuela secundaria pública las variables **determinantes** de la *satisfacción en el trabajo* son: Las características de la función, la participación en la toma de decisiones, las recompensas y sueldos, el liderazgo; las características y constreñimiento organizacional, la personalidad y variables sociodemográficas (como por ejemplo la edad, las habilitaciones académicas o el tiempo en el cargo de dirección).

A su vez, la *insatisfacción en el trabajo*, en la gestión de la escuela secundaria pública, puede traer **consecuencias** para los directores, tales como:

- Disminución del desempeño profesional y de la productividad;
- Menor comportamiento de ciudadanía organizacional;
- Comportamiento de fuga (absentismo y *turnover*)
- Burnout (agotamiento extremo en lo emocional),
- Problemas físicos y psicológicos;
- Insatisfacción con la vida.

Con relación a las **medidas** de *satisfacción en el trabajo*, la revisión de literatura ha permitido concluir la existencia de un gran número de instrumentos, incluso en la área educacional. Esto nos ha ayudado en la selección de nuestras herramientas de investigación (Cuestionario de Caballero, 2001 “*Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de los directores escolares*”; Cuestionario de Mélia y Peiró, 1989 “*La medida de satisfacción laboral en contextos organizacionales*” y, la entrevista con tres preguntas abiertas **anexo 4.1.**), las cuales incorporan y agregan los diversos instrumentos de medida analizados en este capítulo.

Los instrumentos referidos en el párrafo anterior fueron herramientas indispensables para la construcción de nuestro modelo de análisis del **Capítulo V**, que presentaremos a la continuación.

CAPÍTULO V – MODELO DE ANÁLISIS DE LA *SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO* DE LA GESTIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS SECUNDARIAS

1. OPCIÓN PARADIGMÁTICA

- 1.1. Perspectiva comprensiva-integradora
- 1.2. Contribuciones teóricas y epistemológicas

2. MODELO DE ANÁLISIS

- 2.1. La definición del concepto de *Satisfacción en el trabajo* (ST)
- 2.2. Las Hipótesis, sus *conceptos, dimensiones y indicadores*
 - 2.2.1. Hipótesis 1 – *Ausencia de Autonomía* x ST
 - 2.2.2. Hipótesis 2 – *Gestión Participativa* x ST
 - 2.2.3. Hipótesis 3 – *Formación* x ST

3. RESUMEN

CAPÍTULO V – MODELO DE ANÁLISIS DE LA SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LA GESTIÓN DE ESCUELAS PÚBLICAS SECUNDARIAS

En el primer capítulo de esta tesis explicitamos cómo los cambios de paradigmas del mundo actual exigen a los directores escolares un nuevo perfil de competencias y de formación frente a la Sociedad del conocimiento y de la información.

Estas nuevas exigencias presentan cuestiones fundamentales e imprescindibles en la gestión de la escuela pública, tales como:

- Flexibilidad;
- Autonomía;
- Gestión participativa;
- Práctica reflexiva;
- Formación permanente;
- Trabajo en colaboración;
- Competencia administrativa-financiera y también pedagógica;
- Auto evaluación;
- Investigación acción;
- Liderazgo educativo;
- Relaciones interpersonales;
- Aprender a aprender y,
- Saber trabajar con complejidad.

Frente a tantas temáticas que involucran la gestión de las escuelas públicas y buscando dar respuestas a los desafíos que se imponen a los directores, en la actualidad, elegimos el tema *Satisfacción en el trabajo* como una forma de evaluar la dirección de la organización escolar.

El trabajo, como verificamos en lo *capítulo II*, es un fenómeno histórico, fisiológico, político, económico, técnico, psicológico y social. Refleja la *satisfacción o insatisfacción* del individuo: con relación al trabajo en sí; con relación con los otros, con la familia, con la vida y consigo mismo.

Debido a la complejidad de entendimiento y de riqueza de la categoría trabajo, acreditamos que nuestra investigación sobre “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundaria públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*” posibilitó algunas respuestas sobre las dificultades y posibilidades de la gestión escolar en Brasil.

El modelo de análisis, que utilizamos en nuestra investigación, incorpora el modelo interactivo de *la satisfacción en el trabajo* (demostrado en el capítulo III).

La idea-clave del modelo interactivo es que el comportamiento de las personas es coherente, siendo esa coherencia resultante de la construcción de la psicología social de las situaciones.

Luego, se vuelve difícil explicar la *satisfacción en el trabajo* si separamos personas y situaciones. Los modelos interactivos apuntan a un tercer camino para el estudio de la *satisfacción en el trabajo*, rechazando las visiones unilaterales, sean las personales (que subvaloran el peso de las circunstancias en el comportamiento humano) o las situaciones (que confieren al ser humano un papel pasivo y que de algún modo se adapta a las situaciones).

Antes de exponer la construcción de nuestro modelo de análisis, comprendamos nuestra opción paradigmática en el comprensión de la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias.

1. Opción paradigmática

1.1. Perspectiva comprensiva-integradora

GAIRÍN y VILLA (1999) en una evaluación de los diferentes modelos y enfoques, en el análisis del funcionamiento de la organización escolar, han comprobado lo compleja que es la realidad organizativa. A su vez destacan la importancia de *integrar* diversos niveles de análisis para permitir una visión más global y *comprensiva* del funcionamiento de la institución escolar, posibilitando así del desarrollo de una intervención más fundamentada y cualificada sobre la misma.

Los autores citados, en base a las referencias de (SERGIOVANNI, 1984; ANTÚNEZ, 1994; DELGADO, 1992), dicen que una perspectiva comprensiva e integradora del perfil de dirección de una escuela debería incluir entre sus funciones las siguientes dimensiones:

- a) *Técnica;*
- b) *Humana;*
- c) *Pedagógica;*
- d) *Simbólica y Cultural;*
- e) *Política.*

Por otro lado GAIRÍN y VILLA (1999:53) hacen la siguiente advertencia:

“A pesar de que sostenemos como deseable un perfil integrador y multidimensional en el ejercicio de los cargos directivos, no podemos olvidar que determinadas opciones conceptuales, ideológicas y políticas realizadas desde opciones teóricas, sociales, legislativas e incluso personales respecto a las dimensiones y funciones anteriormente señaladas pueden determinar la configuración de perfiles diversos y el desarrollo de los distintos estilos directivos. En cualquier caso, será siempre deseable su análisis para la toma de conciencia en el ejercicio y la búsqueda de la coherencia entre esas variables personales y contextuales”.

La perspectiva comprensiva e integradora de comprensión de la organización de la escuela, dentro de nuestro objeto de estudio que es la *Satisfacción en el trabajo*, nos parece que presenta posibilidades concretas para que los directores consigan entender el ambiente político, social, cultural, ideológico, psicológico, técnico y pedagógico de la rutina escolar; Posibilitando así, menos *insatisfacción* con el proceso de liderazgo educativo.

Este paradigma que asumimos, tiene como principio fundamental que la mejoría de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela secundaria pública necesita, para su concretización y para una educación de calidad, contribuciones de la *perspectiva científico-racional*; de la *visión humanista* y, del *enfoque crítico o político*.

Es decir, es necesario comprender e integrar esos tres paradigmas para que la dirección de la escuela pueda gestionar el proceso de la enseñanza-aprendizaje con una mayor eficiencia y eficacia.

Perspectiva técnico científica

Si estamos en un mundo globalizado que exige profesionales competentes, con capacidades de aprender a aprender y capaces de dar respuestas lo más rápido posible, la racionalidad *técnico-científica* es indispensable en este proceso. Aquí la objetividad y el rigor científico deben ser perseguidos tanto en la gestión de la escuela secundaria como en el proceso pedagógico y metodológico del proceso educacional.

En este abordaje se incluyen la *“imagen tecnológica de la escuela”* (CODD, 1989:141-143), *“la escuela como empresa”* (MARTÍN-MORENO, 1989:28-33) y la *“escuela como burocracia”* (SÁENZ BARRIO, 1993:17).

La racionalidad *técnico-científica* solo logrará buenos frutos si la gestión despierta la motivación, la autoestima y establecer vínculos afectivos en las diversas tareas que involucra la administración de una escuela secundaria pública.

Visión humanista

Es la preocupación de mirar a cada persona de la organización, no como un objeto y sí como sujeto, con expectativas, emociones, deseos, sueños y proyectos. Peculiaridades que deben ser observadas y trabajadas para posibilitar la autonomía individual con compromiso y responsabilidad colectiva de una gestión escolar con más *satisfacción en el trabajo* que se realiza.

En este abordaje nos encontramos CODD (1989:143) con “*la imagen existencial de la escuela*”; COSTA (1996) con las imágenes de la “*escuela como democracia*” y de la “*escuela como cultura*”.

Con preocupaciones predominantemente pedagógicas y no del tipo organizacional y administrativo, JOHN DEWEY (1978, 1989) defendió un modelo de escuela como una “*microsociedad*” dentro de la sociedad global, una *escuela para la ciudadanía*, realizando una concepción de educación con *experiencia democrática*.

El concepto de “*escuela comunidad educativa*” representa la transposición de las ideas de JOHN DEWEY para el ámbito organizacional marcado por los “*modelos humanistas de organización*”, decurrentes de la teoría de las relaciones humanas. Afirmando la predominancia de la persona sobre las estructuras, se destacan los principios de la *singularidad, autonomía, apertura, interdependencia y solidaridad*.

La concepción y aceptación de un proyecto educativo común orientador de la participación de los profesores, alumnos, funcionarios, padres y sociedad. Un clima positivo de relaciones humanas, la responsabilidad de todos y la dedicación de cada uno; tales son los trazos esenciales de la escuela como lugar de encuentro en el que la armonía y el consenso prevalecen.

Abordaje crítico o político

Esta perspectiva, considera las organizaciones como construcciones sociales mediatizadas por la realidad social-cultural y política más amplia. Distingue entre una realidad superficial (morfología organizativa) y una realidad profunda que la morfología organizativa procura ocultar, constituida por una red compleja de relaciones legitimadas por la estructura social dominante.

Se incluyen en este abordaje las imágenes “reproductora” y “reconstructora” referidas por CODD (1989:145-149); la imagen de la “escuela como arena política” referida por COSTA (1996:80); “El lado oculto de la organización escolar” SANTOS GUERRA (2002); “La micro política del poder” (GONZÁLEZ (1989:118-123; 1993:184-186).

Comprender e integrar el paradigma político o crítico para que el gestor tenga una mayor *satisfacción con el trabajo* que ejecuta, conlleva un compromiso y responsabilidad que la gestión de la escuela debe asumir con relación a la función social de la escuela.

Dentro de esta perspectiva, se necesitaría trabajar cuestiones fundamentales en la escuela: Ciudadanía; valores; compromiso con lo entorno social a la escuela; enseñanza-aprendizaje dentro del contexto de la realidad del alumno; investigación-acción; gestión escolar y proceso educacional reflexivo, crítico y con compromiso por un mundo mejor.

Pero, nuestra opción paradigmática de **integrar y comprender** el abordaje *científico-racional*, la perspectiva *humanista* y, el *enfoque crítico o político* no es un manual que aplicado adecuadamente posibilitará la *satisfacción en el trabajo* de cualquier director o directora de una escuela. La gestión de una escuela pública, por su especificidad, particularidad, diversas dimensiones y complejidad se concretiza en las interacciones con personas y de forma bien diferente a la organización particular empresarial.

La escuela pública “no tiene propietario” o “accionistas”. Cada persona de la organización escolar tiene su paradigma, tiene su visión del mundo sobre lo que debería ser una enseñanza-aprendizaje de calidad. Perspectivas a veces cerradas en si mismas, en otros momentos abiertas y, a veces alternando (tanto a escala individual como grupal); las cuales legitimando o afrontando el paradigma existente en la especificidad de cada institución escolar.

La dirección escolar en la búsqueda de un proyecto *comprensivo, integrador* y preocupado con una mejor *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela secundaria pública, deberá desarrollar un clima de trabajo donde:

- “Participación, comunicación, confianza y motivación” (MARTÍN, 1999a:33) sea una constante.
- Deberá optar por el trabajo de equipos colaborativos (ANTÚNEZ et al., 2002).

- Aceptará el conflicto como elemento fundamental para el cambio (TOMÁS, 1995).
- Desarrollará una buena comunicación y una eficacia negociadora (CARAMÉS, 2001).
- Establecerá vínculos afectivos en las interacciones de las diversas actividades de la comunidad educativa.

1.2. Contribuciones teóricas-epistemológicas

Nuestra opción paradigmática descrita en la sección anterior, en con el fin de proporcionar una menor *insatisfacción en el trabajo* de la dirección de las escuelas públicas, nos remite a una gran cuestión epistemológica, antropológica, metodológica, política, social e ideológica: ¿Qué educación perseguimos dentro de nuestra perspectiva paradigmática elegida?

Como respuestas buscaremos las contribuciones de RUÉ (2001), MORIN (2001) y COLOM (2002).

El profesor JOAN RUÉ, en el curso de doctorado de pedagogía aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (2001-2002), presentó de forma bien clara los *retos* de un “*currículo básico*” para la democratización de la enseñanza, los cuales acreditamos fortalecerá nuestra opción paradigmática y, presentará las siguientes especificidades:

- Aproximar la separación entre educación (formación del ser humano) e instrucción (muy instructiva) que introducen los modelos tecnológicos de desarrollo curricular.
- Reconciliar las dimensiones de enseñanza y del educador en las actuaciones del mayor numero posible de profesionales.
- Dotarse, los equipos educativos y los profesionales de apoyo, de criterios y recursos para analizar y diagnosticar los contextos de los procesos de enseñanza-aprendizaje de centro y aula, con el fin de potenciar desarrollos curriculares mucho más funcionales para los sujetos.
- Incrementar el grado de implicación y coordinación (complicado y difícil) de y entre los distintos agentes educativos (profesores, padres y alumnos) en el desarrollo curricular en los centros.
- Incrementar el grado de contextualización socio-cultural de los contenidos y de las experiencias curriculares.

- Profundizar en los modelos de desarrollo curricular, distintos a la organización por materiales, que permitan incorporar los intereses vitales y experiencias de los alumnos.
- Ampliar la noción de evaluación desde su concepción sumativa hacia la dimensión formativa, reguladora y auto evaluadora.
- Ampliar los criterios de éxito personal, escolar y académico de los alumnos, más allá de los instructivos y cognitivos, a fin de incrementar su autoestima personal.
- Transformar la dinámica de intervención sobre la escuela, basada en el poder administrativo y en el conocimiento educativo externo para una reflexión colaborativa sobre y en la acción.

Las contribuciones de MORIN (2001:18-23) y que asumimos integralmente dentro de nuestra perspectiva paradigmática, se denominan “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”:

I – Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

Resulta llamativo que la educación, que aspira a comunicar conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus dispositivos, imperfecciones, dificultades y tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto de dar a conocer qué es conocer.

II – Los principios de un conocimiento pertinente

Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto. Es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo.

III – Enseñar la condición humana

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidad compleja de la naturaleza humana está completamente desintegrada en la educación, a través de las disciplinas, y hace imposible aprender qué significa ser humano. Hay que restaurarla de modo que cada uno de nosotros, allá donde esté, llegue a conocer y tome conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

IV – Enseñar la identidad terrenal

El destino ahora de carácter planetario del género humano es otra realidad fundamental ignorada por la educación. El conocimiento del desarrollo de la era planetaria va a incrementarse en el siglo XXI, y el reconocimiento de la identidad terrenal, que cada vez va a ser más indispensable a escala personal y para todos, debe convertirse en uno de los más importantes objetos de la educación.

V – Afrontar las incertidumbres

Gracias a las ciencias hemos adquirido muchas certezas, pero también nos han revelado, a lo largo del siglo XX, innumerables campos de incertidumbre. La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres aparecidas en las ciencias físicas (microfísica, termodinámica, cosmología), surgidas en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.

Habría que enseñar principios de estrategia que permitan hacer frente a los riesgos, lo inesperado y lo incierto, y modificar su evolución en virtud de la información adquirida en el camino. Es necesario aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza.

VI – Enseñar a comprender

Comprender es al mismo tiempo un medio y un fin de la comunicación humana. Ahora bien, la educación para comprender está ausente de nuestras enseñanzas. El planeta necesita comprensión mutua en todos los sentidos. Teniendo en cuenta la importancia de la educación para la comprensión en todos los niveles educativos y en todas las edades, para el desarrollo de la comprensión se necesita reformar las mentalidades. Ésta debería ser la tarea de la educación del futuro.

VII – La ética del género humano

La ética no puede enseñarse con lecciones de moral. Debe formarse en las mentes a partir de la conciencia que el ser humano tiene de ser al mismo tiempo individuo, parte de una sociedad y parte de una especie. Cada uno de nosotros llevamos en nosotros esta triple realidad. De igual manera, todo desarrollo auténticamente humano debe comprender el desarrollo

conjunto de las autonomías individuales, las participaciones comunitarias y la conciencia de pertenecer a la especie humana.

Estos principios colocados por EDGAR MORIN, en los párrafos anteriores, son fruto de las diversas obras del autor, entre ellas “*Ciencia con conciencia*” (1984) y “*Pensamiento complejo*” (1994), cuyos fundamentos son incorporados y encaminados hacia la educación, en esta extraordinaria obra “*Los siete saberes necesarios para la educación*” (2001).

¿Qué reflexiones teóricas y epistemológicas de MORIN contribuyen a nuestra visión de educación, que puedan proporcionar una mayor *satisfacción en el trabajo* como director o directora de una escuela pública secundaria?

Es en el sentido didáctico, epistemológico, metodológico y político de comprensión de la naturaleza biológica, psicológica y social de la especie humana, donde se comprende que cada ser humano tiene una historia de vida, visión de mundo, referencias y, que su pensar e intereses son frutos de una cultura o lenguajes recibidos.

Es necesario que cada gestor o equipo directivo comprenda las diferencias de cada alumno, profesor, funcionario, padre, madre y los diversos segmentos del entorno social de la escuela.

Debe existir una preocupación de la *satisfacción en el trabajo* en términos del colectivo. El director o directora de un centro escolar estará más o menos satisfecho con su estilo de liderazgo, y dependerá del grado de satisfacción de la comunidad educativa y de su entorno social con relación al trabajo realizado por la escuela.

La *satisfacción en el trabajo* del equipo directivo de la escuela se concretiza no porque todos los problemas estén solucionados; sino debido a la conciencia y comprensión de la *complejidad* de los procesos, de la estructura, de los valores, de las relaciones, del contexto, de la cultura y de la diversidad de cada ser humano en sus interacciones en el ambiente escolar.

Tener conciencia que lo imprevisible, las incertidumbres, las dudas forman parte del proceso y, la gran pregunta es cómo saber administrarlas. Tener conciencia de que nadie es perfecto, de que la ciencia sigue avanzando y de que no existirá una escuela sin problemas.

Dentro de nuestra opción paradigmática comprensiva e integradora del entendimiento de la gestión de una escuela secundaria, la teoría del caos desarrollada en la obra de COLOM (2002) *“La (de) construcción del conocimiento pedagógico”* nos ofrece también grandes posibilidades epistemológicas para que el directivo de una organización escolar tenga una mayor reflexión sobre el universo educativo, pudiendo así tener una mejor comprensión y *satisfacción en el trabajo* que ejecuta.

COLOM en su trabajo procura mostrar la necesidad de una nueva *narrativa científica*, ya que la desarrollada por la modernidad no ha conseguido dar suficientes respuestas a las cuestiones de la naturaleza y de los fenómenos humanos y sociales.

La excesiva preocupación de la ciencia con: el orden, las hipótesis, análisis, constatación, causa – efecto, ausencia de conexión del específico con el general y, el investigador distante del objeto de estudio, hicieron que la teoría quedase cada vez más distante de la realidad.

El autor citado, preocupado con un nuevo paradigma para la educación, busca sus fundamentos teóricos en el mundo de los sistemas: la clásica concepción sistémica, los sistemas cibernéticos, la ciencia de la complejidad y, la *teoría del caos*. Su investigación teórica hace referencia a (de) construir una teoría positivista y presentar posibilidades de una nueva narrativa científica.

“Es decir, la no linealidad – la imprevisión, el azar, lo desconocido, lo complejo – forma parte intrínseca de la naturaleza y requiere, de eso creemos que no nos queda duda alguna, de un nuevo discurso para su comprensión. De esta forma, quizás la crisis de la razón no sea tal, sino que la razón de la crisis estriba en la necesidad de contar con una racionalidad que dé cuenta del desorden. Pues bien, creemos que la teoría del caos puede considerarse el fundamento de la nueva razón y lógica de otra narratividad que puede a su vez darnos razón de ella” (COLOM, 2002:108-109).

COLOM evidencia que *“Una teoría pedagógica del caos es una teoría pedagógica de la complejidad o, lo que es lo mismo, una teoría caótica de lo pedagógico es, en el fondo, una teoría de la complejidad pedagógica”*.

Dentro de esta lógica enumeraremos los principios fundamentales del trabajo de este autor:

- La teoría de los sistemas no demuestra, no fundamenta, no racionaliza, pero ofrece una visión compleja de la realidad.
- La teoría del caos puede considerarse el fundamento de la nueva razón y la lógica de otra narrativa científica. Modelo crítico, nuevas maneras de pensar la realidad y difícilmente adaptado a dogmas y normas.
- Caos no es igual a desorganización, lo caótico posee mecanismos de auto organización.
- La teoría del caos realiza la síntesis entre el orden y el desorden. Dialéctica o contradicción permanente entre orden y desorden.
- Cualquier fenómeno debe ser explicado por la teoría de la complejidad o teoría del caos.
- La teoría del caos desautoriza la teoría educativa pero le ofrece la posibilidad de una nueva teoría.
- Incorpora lo improbable, el desorden, el azar, la complejidad y la dialéctica.
- La teoría del caos ofrece los mismos fundamentos epistemológicos para explicar la teoría y la práctica educativa. Es decir, enfoque caótico – complejo – del conocimiento educativo, debe exigir una práctica – compleja – caótica de la educación.
- Teoría caótica o compleja de la educación corresponde a una práctica educativa de carácter caótico y complejo.
- Educar para el caos y para la complejidad.
- Prácticas educativas como por ejemplo: “*el aprendizaje en laberinto, el aprendizaje interpretativo, la autogestión educativa, la investigación-acción, la educación ambiental, la creatividad y, el hipertexto*”. Todas fundamentadas en la teoría caótica o compleja de la construcción del conocimiento, donde se proporciona a los alumnos un momento de partida caótico o

desordenado del conocimiento, para que ellos en un clima de libertad, autonomía, participación e investigación busquen un nuevo orden, que a su vez en otro momento despertará un nuevo desorden para un nuevo orden y así sucesivamente.

Esta contribución epistemológica de COLOM fortalece nuestra opción paradigmática **comprensiva** e **integradora** en la comprensión de la realidad que investigamos “*Satisfacción en el trabajo*” de los directivos de las escuelas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Es decir, comprender e integrar es entender que el subsistema gestión de una escuela está integrado en un sistema económico, político, social, ideológico, complejo, indeterminado, caótico y desordenado. Entender también que la administración de una escuela convive con la complejidad, con el caos, con los imprevistos, indeterminaciones, micro política, negociaciones y articulaciones.

El pensamiento lineal acredita que estar satisfecho en una escuela secundaria pública es cuando: todas las cosas están en orden, funciona bien, los alumnos tienen buenas notas, son disciplinados, los padres tienen una relación cordial con la escuela, los profesores son amigos y discuten sus metodologías, los funcionarios administrativos tienen una buena armonía con la dirección y con los alumnos, en las reuniones toda la comunidad educativa participa y coloca sus posicionamientos.

No se deslumbra que la comprensión de la crisis, del caos y de la complejidad de la gestión de la escuela podría ser una forma de mayor seguridad en nuestra práctica educativa. Es decir, tenemos una seguridad de que los desórdenes son inherentes al proceso y necesarios para que busquemos nuevos órdenes.

La administración de la escuela tiene *satisfacción en su trabajo* no porque todo está en orden, sino debido a que comprende que la práctica educativa es construida con desorden – orden – desorden – orden, ininterrumpidamente.

Muchos trabajos científicos, muchas legislaciones, proyectos educativos y curriculares se han producido preocupados siempre con una educación de calidad que sea ética y comprometida con la condición humana en sus aspectos instrumental y ontológico. Mas, ética y compromiso con la condición humana no se hacen por decreto o por discursos.

Son importantes las teorías, las legislaciones, los planes, programas y proyectos. Pero, es en la *praxis* educativa que se hace la construcción y reconstrucción de una verdadera escuela ciudadana. El equipo directivo debe estar siempre preocupado con cada persona de la institución escolar. Es el cuidado con lo otro: sea profesor, alumno, funcionario o cualquier elemento del entorno social a la escuela.

2. Modelo de análisis

COLOBRANS (2001:153) afirma que: un modelo de análisis es una herramienta que se utiliza para entender determinadas cosas. Los modelos reproducen a pequeña escala y de manera gráfica fenómenos que suceden en la vida real. Para diseñar un modelo es necesario establecer una serie de categorías y definir el tipo de relaciones que se establecen entre ellas.

Para QUIVY y CAMPENHOUDT (1998:115) un modelo de análisis es: *“Conjunto estructurado y coherente, compuesto por conceptos y hipótesis articulados entre si, constituye aquello a que se llama el modelo de análisis de una investigación. Construirlo equivale, por tanto, a elaborar un sistema coherente de conceptos y de hipótesis operacionales.”*

El *modelo de análisis* es el prolongamiento natural de la problemática investigada, articulando de forma operacional las referencias teóricas, epistemológicas e intuitivas (así como las experiencias del investigador, sus observaciones y vivencias sobre el contexto estudiado) que serán finalmente utilizadas para orientar el trabajo de construcción de la metodología, de la investigación empírica y, de la presentación y análisis de los resultados.

En la continuación presentaremos la construcción de nuestro modelo de análisis. Inicialmente empezaremos con la definición del concepto de *“Satisfacción en el trabajo”* y sus dimensiones, para después mostrar los conceptos, dimensiones e indicadores de las *hipótesis*.

2.1. La definición del concepto de satisfacción en el trabajo

Como resultado de la construcción del **capítulo III**, la definición del concepto de *satisfacción en el trabajo* puede tener dos perspectivas:

1. Actitud generalizada con relación al trabajo, atendiendo a tres componentes: cognitiva, afectiva y de comportamiento. Son los procesos psicológicos que constituyen la experiencia **subjetiva** de la *satisfacción en el trabajo*.

2. Las particularidades, especificidades, características y situaciones del trabajo que producen las experiencias subjetivas de *satisfacción en el trabajo*.

En términos de la gestión escolar y considerando los instrumentos de medición de la *Satisfacción en el trabajo* que hemos elegido para nuestra investigación, en el **capítulo IV** (MÉLIA y PEIRÓ, 1989; CABALLERO, 2001), podemos presentar gráficamente, en la próxima página, la siguiente configuración:

SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO
(En la gestión de la escuela secundaria pública)



* **1 a 9** Corresponde a las **9** dimensiones de CABALLERO, 2001 y **1 a 5** los **05** factores de MÉLIA y PEIRÓ ,1989 (ambos con sus respectivos ítems de medición de satisfacción en el trabajo)

2.2. Las Hipótesis, sus conceptos, dimensiones e indicadores

“Al pormenorizar la hipótesis, se ha desarrollado un modelo para explicar y interpretar el fenómeno” (COLOBRANS, 2001:153).

HIPÓTESIS – “Una hipótesis es una afirmación tentativa que se hace sobre algo y en la que se ponen en relación dos o más variables (conceptos, fenómenos o elementos) entre sí. La hipótesis es un ejercicio de proyección intelectual que supone aceptar un riesgo. Los resultados de la investigación permitirán demostrar la validez o invalidez de semejante relación, su vuelta al estado anterior de opinión o su salto a la nueva condición de tesis” (COLOBRANS, 2001:151).



CONCEPTO – “El concepto, o construcción de conceptos, es una construcción abstracta que visa dar cuenta del real. Para este efecto, no retiene todos los aspectos de la realidad en cuestión, pero solamente aquello que exprime lo esencial de esa realidad, del punto de vista del investigador. Se trata, de una construcción selección. La construcción de un concepto consiste en definir las dimensiones que lo constituyen y, enseguida precisar sus indicadores, gracias al cual estas dimensiones podrán ser medidas”(QUIVY y CAMPENHOUDT, 1998:150).



DIMENSIONES – Grado de diversidad de un concepto, lo cual puede ser estudiado sobre varias perspectivas y evaluado en función de múltiples criterios. (QUIVY y CAMPENHOUDT, 1998:112).



INDICADORES – “Son manifestaciones objetivamente observables y medibles de las dimensiones del concepto (...). No obstante, existen conceptos para los cuales los indicadores son menos evidentes. La noción de indicador se vuelve entonces mucho más imprecisa. Este puede ser una marca, una señal, una expresión, una opinión o cualquier fenómeno que nos informe acerca del objeto de nuestra construcción” (QUIVY y CAMPENHOUDT, 1998:122).

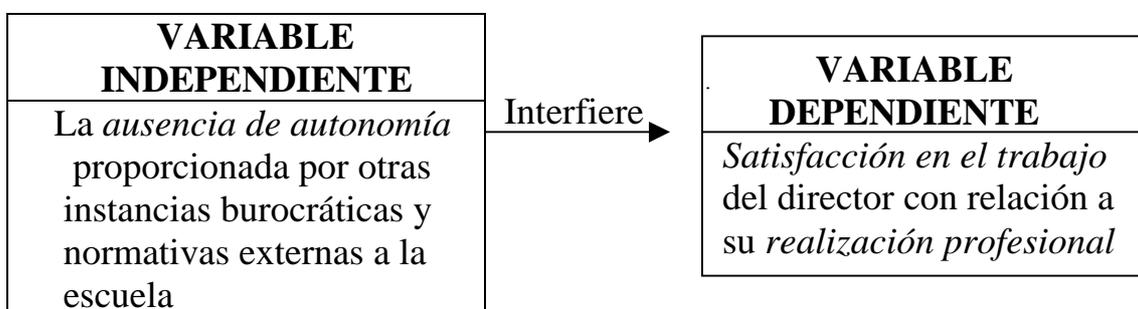
En esta investigación, nuestros indicadores de medición de la satisfacción en el trabajo (en sus diversas dimensiones) de los directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil son: las 9 dimensiones de CABALLERO, 2001; los 05 factores de MÉLIA y PEIRÓ (1989) y la entrevista con 3 preguntas abiertas (¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar? ¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar? ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?)

2.2.1. La hipótesis 1

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

En otras palabras: La *autonomía* necesaria para que los gestores escolares tengan *satisfacción en el trabajo*, con relación a su *realización profesional*, está en relación con el funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

Gráficamente podemos presentar la siguiente forma:



Mostraremos a la continuación el concepto de autonomía, sus dimensiones e indicadores necesarios para la medición de la *satisfacción en el trabajo* con relación a esa variable.

CONCEPTO DE AUTONOMÍA

MAX WEBER definió autonomía como:

“Autonomía significa, al contrario de heteronomía, que el orden del agrupamiento no es impuesto por alguien de fuera del mismo y exterior a ello, sino por sus propios miembros”(1984:40).

Autonomía es, de acuerdo con esta definición, una forma de auto-regulación de cualquier agrupamiento social (una nación, una comunidad local, una escuela, un grupo profesional, etc.), sin interferencia de una entidad extraña o ajena.

Siendo así, actualmente, la palabra autonomía significa la emergencia, al menos en el discurso del campo educacional, de una necesidad de sustitución de la estructura de poder y dominación heterónoma constituida por el ejercicio del poder, sobre y en las escuelas, por el Estado.

Pero, cuando hablamos de autonomía, es preciso tener presente, tal como afirma FRANÇOIS LOUIS que: “*la autonomía no es la independencia (...), la autonomía no tiene la vocación de permitir desvíos en relación a las normas esenciales del sistema educativo (...) y el Estado debe continuar apto a determinar los objetivos, corregir los desequilibrios y las desigualdades (...). Ese papel deberá ser desempeñado y entendido como el de un socio (...) más preocupado con la ayuda del que con la reglamentación*” (1996:50).

La sociología de la educación nos propone, sobre autonomía, o concepto de “*autonomía relativa*”.

Contrariamente a las teorías estructural-funcionalista –en que la escuela es una institución neutra, un mero lugar de instrucción que posibilita la *excelencia cultural* y el conocimiento objetivo e imparcial–, para las teorías de la reproducción, la escuela desarrolla en los alumnos no sólo las capacidades técnicas necesarias para el desempeño laboral, sino simultáneamente, inculca también los valores y disposiciones necesarias para la manutención de instituciones y relaciones sociales que facilitan la traducción del trabajo en lucro.

ALTHUSSER (1974), que integra esta perspectiva sociológica, apunta, como principal mecanismo para explicar la reproducción económica e ideológica de la sociedad, las prácticas auto-reguladoras del Estado, a través del uso de dos principales armas: *Aparatos Represivos*, tales como la policía, el ejército, las prisiones y, los *Aparatos Ideológicos*, que actúan principalmente a través del poder y consenso, donde se integran la escuela, la iglesia, etc..

BOURDIEU y PASSERON (1977), inscritos en la perspectiva de las teorías de la reproducción, defienden que no existe un simplismo determinismo entre el sistema escolar y la estratificación social. Existe la posibilidad de dentro de la escuela que hayan individuos que hagan críticas y utilicen formas de enseñanza de oposición, no siendo así meros reproductores de la orden social dominante. Esta visión es también un elemento importante a considerar, cuando se habla de *autonomía relativa* de la escuela.

EDGAR MORIN (1990) desarrolló otra concepción de autonomía en relación con la idea de *dependencia*, en base a la cibernética y a la teoría “*Bertalanffyiana*” de los sistemas. Según este autor, la autonomía es concebida a partir de tres ideas-claves: la de retroacción, de propiedades emergentes y de sistemas abiertos.

El *concepto de retroacción*, sustituye el concepto clásico de causalidad lineal por el de causalidad en anillo. La causalidad en anillo, o retroactiva, permite al sistema recibir información sobre los efectos de la acción en el ambiente, permitiendo así, comparar la forma de cómo funciona con relación a un patrón anteriormente definido.

MORIN ha concluido, a partir de este raciocinio, que un sistema que se anilla a sí mismo, al controlar y transformar la información que recibe del ambiente sobre los efectos que ejerce sobre ese mismo ambiente, le permite la retroacción sobre sí mismo de forma que se organiza y orienta en el sentido de los objetivos definidos, creando, en consonancia, su propia autonomía.

Conjuntamente con el concepto de retroacción, el concepto de *emergencia* de la teoría general de los sistemas, concurre también en la concepción de autonomía de una organización. Un sistema, como un todo organizado, presenta propiedades que no existen en las partes aisladas – son las propiedades emergentes.

Las propiedades emergentes confieren a la organización propiedades que las partes aisladas no poseen y que, una vez emergente, dan condición de vida propia confiriendo autonomía a la entidad.

En esta teoría de MORIN, una tercera idea-clave del concepto de autonomía es la de un *sistema simultáneamente abierto y cerrado*. Un sistema para sobrevivir y mantener su individualidad tiene necesidad de energía. La autonomía sola puede ser concebida a partir de la dependencia del sistema con relación al ambiente, de donde extrae la energía que precisa.

“Un sistema abierto es un sistema que puede alimentar su autonomía, pero a través de la dependencia en relación al ambiente exterior” (MORIN, 1990:218).

Por otro lado, el sistema tiene que ser cerrado para mantener su singularidad y autonomía.

Continuando con el pensamiento de MORIN de las características del sistema (autonomía y dependencia), son necesariamente complementarias para la supervivencia de éste. Por ejemplo, la autonomía psicológica individual y personal del hombre es conseguida a partir de la familia, de la escuela y de la sociedad en general.

Como dice MORIN:

“El concepto de autonomía complementa el de dependencia, aunque le sea también antagónico (...). El concepto de autonomía es un concepto no substancial, pero relativo y relacional. No expreso que cuanto más dependiente más autónomo. No hay reciprocidad entre estos términos. Manifiesto que no puede concebirse autonomía sin dependencia” (1990, 218:219).

DIMENSIONES DE LA AUTONOMIA

El concepto de autonomía presenta un contexto diverso, desde el punto de vista jurídico-administrativo, consonante a la naturaleza de la actividad sobre la cual incide. Así, puede hablarse de *autonomía política*, *autonomía administrativa*, *autonomía financiera*, *autonomía pedagógica* y *autonomía científica* (FORMOZINHO, 1986; SOUSA FERNÁNDES, 1992; SARMENTO, 1993; BARROSO, 1996).

Autonomía política (capacidad de repartir poder) significa disponer de poder de orientación política, del poder de crear leyes, del poder de escoger los gobernantes, apenas verificando la conformidad de los actos administrativos con la ley. Implica, necesariamente, la descentralización.

Autonomía administrativa proviene del ejercicio de la función jurídica de la administración. La autonomía administrativa, según SOUSA FERNANDES (1992), consiste en la práctica de diferentes actos administrativos e involucra áreas diversas. Se traduce en el poder de reglamentar (sobre situaciones jurídicas genéricas) y en el poder de dirección (sobre decisiones jurídicas concretas).

La *autonomía administrativa* engloba también: la *autonomía reglamentaria*, que consiste en la capacidad de producir normas; la *autonomía patrimonial*, siendo la capacidad de gestionar libremente su patrimonio y, la *autonomía de recursos humanos* que permite reclutar libremente personas para sus servicios.

Autonomía financiera consiste en poder generar recursos propios y aplicarlos libremente, según un plan libremente elaborado.

Autonomía científica se define por la capacidad de crear currículos que la institución considera adecuados a sus fines, a través de la libre elección de contenidos curriculares y por la posibilidad de investigar y divulgar, dentro de ciertos límites.

Autonomía pedagógica incluye elegir métodos y técnicas de enseñanza-aprendizaje; Escoger el sistema de evaluación más coherente con las opciones pedagógicas hechas; Seleccionar los órganos de gestión intermedia y las estructuras pedagógicas, haciendo la definición de su composición y respectivas competencias.

Los tipos de *autonomía* descritos no son todos compatibles con un modelo centralizado de administración. SOUSA FERNÁNDES (1992) explicita que es el contenido de la autonomía lo que determina esa compatibilidad. En su texto, la autonomía política y ciertas modalidades de autonomía administrativa no son posibles en un sistema centralizado.

Hecha la construcción del **concepto de autonomía** y sus **dimensiones** ahora explicitaremos los *indicadores* que pueden medir la *satisfacción en el trabajo* de las dimensiones de la *autonomía*.

INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN AUTONOMÍA POLÍTICA:

- Los factores 1 y 5 de MÉLIA y PEIRÓ (1989) – **Supervisión** de las jerarquías superiores y Posibilidades de **autonomía y participación**.
- Las dimensiones 1, 5, y 9 de CABALLERO (2001) – **Realización profesional** como directivo; **Relaciones** con la Administración Educativa y Municipal y, **Relaciones** con la organización y funcionamiento del consejo escolar.

INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN AUTONOMÍA ADMINISTRATIVA E FINANCIERA:

- Los factores **1, 2 y 4** de MÉLIA y PEIRÓ (1989): **Supervisión** de las jerarquías superiores; **Percepciones** con relación al espacio físico, iluminación, ventilación, climatización e higiene; **Oportunidades** intrínsecas que el trabajo ofrece al directivo escolar.
- Las dimensiones **1, 5, y 6** de CABALLERO (2001): **Realización profesional** como directivo; **Relaciones** con la Administración Educativa y Municipal; **Relaciones** con la organización y funcionamiento del centro escolar;

INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN AUTONOMÍA CIENTÍFICA Y PEDAGÓGICA:

- Las dimensiones **5, 6, 7 y 8** de CABALLERO (2001): **Relaciones** con la Administración Educativa y Municipal; **Relaciones** con la organización y funcionamiento del centro escolar; **Relaciones** con la

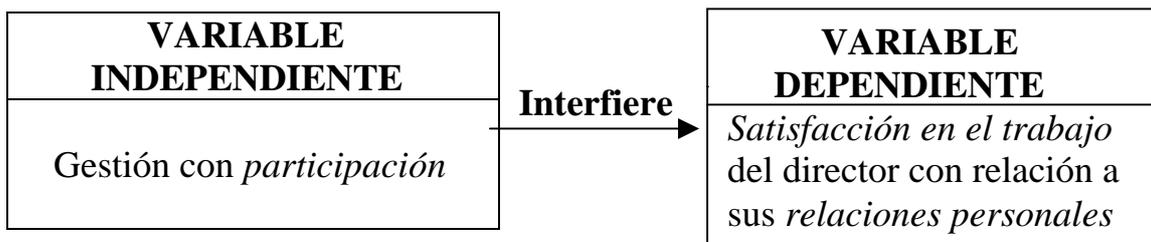
organización y funcionamiento de los equipos de trabajo; **Relaciones** con la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores.

2.2.2. La hipótesis 2

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

En otras palabras: La *gestión participativa* proporciona mejoría en la *satisfacción en el trabajo* de los gestores escolares y en sus *relaciones personales*.

Gráficamente:



CONCEPTO DE PARTICIPACIÓN

Participación es un concepto mucho presente en el discurso actual, pero con sentidos y contornos diversificados. Como proyecto político y democrático, la participación está relacionada con:

“Bienestar e integración de los individuos con la salud y desarrollo de la democracia (...), dar expresión a las necesidades y a los intereses concretos de las poblaciones (...), frenar la agresividad de la burocracia (...), controlar los abusos del poder. De este modo, se dice que la ‘participación’ aparece como forma de asegurar la decisión democrática y la garantía de los administrados que escapan a los controles tradicionales (político y judicial)” (BAPTISTA MACHADO, 1982:36).

Para OTERO (1974:148-149), la participación, consiste en la posibilidad de interferir en el proceso decisorio. En la perspectiva desde el punto de vista de una organización, que procura la consecución de determinadas objetivos. Participar consiste, fundamentalmente, en crear las condiciones que permitan a sus miembros tomar parte en las decisiones que les afectan.

Así mismo, la participación consiste en ofrecerles un mínimo de información y experiencia, que les permita intervenir en las cuestiones que les incumben.

De parte de los elementos de la organización, según este autor, dependerá entre otros factores, de la formación y experiencia de los participantes, de su interés por los asuntos tratados (si los afecta mucho o poco), del nivel de integración en el trabajo, en el grupo y en la organización.

Para SIQUIERA (1998:104) *“La administración participativa en la escuela es percibida como un mecanismo capaz de posibilitar mayor involucramiento de los profesionales de la educación con el planeamiento y la toma de decisiones en la práctica cotidiana. De ese modo, la preocupación en la escuela y en el alumno y, la posibilidad de autonomía y buenos resultados se ven aumentados.”*

A este tipo de administración participativa, se ve acreditado el aumento de espacios para incorporar la capacidad creativa y solidaria de las comunidades escolar y local. Tal práctica favorece el despertar de iniciativas y programas a partir de las interlocuciones, de los diálogos, de la crítica y de la reflexión como respuesta a los deseos y a las necesidades de la escuela pública y de la sociedad que la financia.

A partir de lo explicitado hasta ahora, podemos presentar las principales funciones sociales que la participación puede cumplir y que sintetizamos de la siguiente forma:

- Facilita la integración social;
- Favorece una educación para la ciudadanía;
- Beneficia una mayor estabilidad política por el conocimiento que los gobernantes adquieren sobre las necesidades e intereses concretos de las poblaciones;
- Facilita la buena ejecución de los programas de la administración, a través de la cooperación de una población más informada;
- Funciona como mecanismo de control de los abusos de poder;
- La participación aparece también con la recuperación del “sentimiento comunitario”, conduciendo a un perfeccionamiento de la democracia.

DIMENSIONES DE LA PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA PÚBLICA

Para que la participación sea posible, es necesario que las escuelas dispongan de espacios de mediación y de regulación de los diferentes

intereses y expresión de diferentes legitimidades que se pueden consubstanciar en tres grandes categorías de interventores e intervenciones (BARROSO, 2000:176):

El estado y su administración educativa y municipal

En base a la legitimidad democrática de la constitución, atribuciones, competencias y modos de funcionamiento, tiene, como principal finalidad, garantizar, de modo activo, la democracia, la igualdad, la equidad, la eficacia del servicio público de educación, a través de las siguientes funciones: definición, ejecución y control de políticas nacionales y locales; apoyo de recursos financieros, humanos y materiales; regulación de procesos; estímulos al desarrollo y cambio; evaluación de los resultados; compensación de las desigualdades.

Los alumnos (as) y sus familias

En base a la legitimidad de sus derechos como ciudadanos y directamente interesados y afectados por el servicio público de la educación, los alumnos y sus familias, tienen como principal finalidad, ejercer el control social sobre la escuela, con el fin de asegurar su democracia, igualdad, equidad y eficacia.

Eso se hace, no solamente a través de mecanismos de prestación de cuentas por parte de los diferentes niveles de la administración, sino también, a través de la responsabilidad y participación directa, de los alumnos y sus familias, en los debates, acuerdos, compromisos y decisiones, necesarios a la definición, construcción, ejecución y evaluación de un proyecto educativo común de escuela.

Los profesores y administrativos (funcionarios)

En base a la legitimidad de las competencias profesionales, pero también como ciudadanos responsables por la prestación de un servicio público, tiene, como principal finalidad, asegurar las actividades y tareas necesarias a la realización de la misión educativa de la escuela, en el perfil de sus atribuciones propias.

Éstas se ejercen en contextos pedagógicos, principalmente las relaciones con los alumnos, pero también en las intervenciones de carácter social, cultural y cívico con las familias, los alumnos y con la comunidad local en su conjunto.

INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y MUNICIPAL

- El factor **1** y de MÉLIA y PEIRÓ (1989): **Supervisión** de las jerarquías superiores.
- La dimensión **9** de CABALLERO (2001): Relaciones con la organización y **funcionamiento del consejo escolar**.

INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS Y SUS FAMILIAS

- Las dimensiones **2, 4 y 9** de CABALLERO (2001): **Las interacciones** Director con los alumnos; **Relaciones** con los padres de los alumnos; Relaciones con la organización y **funcionamiento del consejo escolar**.

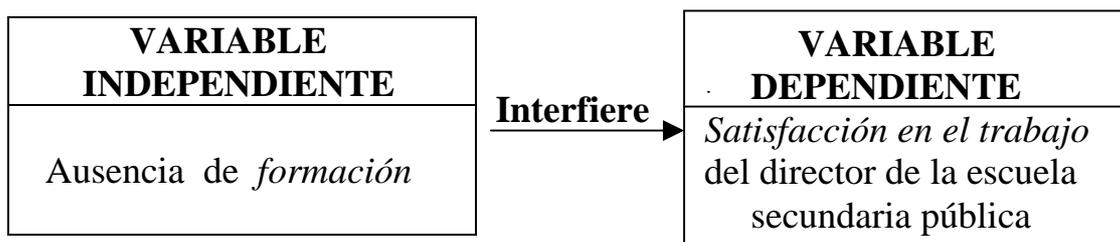
INDICADORES DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO CON LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES Y ADMINISTRATIVOS (FUNCIONARIOS)

- Las dimensiones **3, 6, 7, 8 y 9** de CABALLERO (2001): **Relaciones** con los compañeros de trabajo; **Relaciones** con la organización y funcionamiento del centro escolar; **Relaciones** con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo; **Relaciones** con la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores. ; Relaciones con la organización y **funcionamiento del consejo escolar**.

2.2.3. La hipótesis 3

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

Gráficamente podemos presentarlo la siguiente forma:



CONCEPTO DE FORMACIÓN y SUS DIMENSIONES

El hecho de que la formación pueda contribuir, de modo decisivo, a la salud, desarrollo y eficacia de una organización parece haber sido frecuentemente despreciado. Todas las organizaciones tienen que adaptarse a los cambios políticos, económicos, sociales y tecnológicos, si quieren sobrevivir y tener buenos resultados.

“La formación deberá ser una inversión planeada sistemáticamente para el desarrollo de los conocimientos, capacidades y actitudes que un individuo necesita para desempeñar una tarea de forma satisfactoria. Es una asociación entre formando y formador, que trabajan, en conjunto, para alcanzar los niveles de aprendizaje necesarios, para dar respuesta a los requisitos de las tareas” (BUCKLEY, R. Y CAPLE, J., 1998:17).

Debemos tener bien claro, en primer lugar que, la formación, como realidad conceptual no se identifica ni se diluye dentro de otros conceptos que también se usan, tales como educación, enseñanza, entrenamiento, etc. En segundo lugar el concepto formación incluye una dimensión personal de desarrollo humano global que es preciso tener en cuenta frente a otras concepciones eminentemente técnicas. En tercer lugar, el concepto de formación tiene que ver con la capacidad de formación, así como con el deseo de formación. Es el individuo, la persona, el responsable último por la actuación y el desarrollo de procesos formativos.

Se entiende así la formación como desarrollo y cambio personal en un contexto de socialización (LESNE y MINVIELLE, 1990). Se acentúan las dimensiones de un continuo proceso de transformación personal y social y, de situación ecosistémica (BERBAUM, 1982) que aseguran aprendizajes y el desarrollo profesional y personal.

Es también en esta perspectiva que encaramos el reto de aprender como un continuo de formación integrado por tres procesos casi simultáneos: *Integración, transformación y evaluación* (BRUNER, 1969).

La *integración* implica la adquisición de nueva información conduciendo a la sustitución, al enriquecimiento o al perfeccionamiento de conocimientos anteriores.

La *transformación* comprende los medios por los cuales trabajamos con la información, y por los cambios que imponemos al conocimiento para adaptarnos a las nuevas tareas, a través de su extrapolación, interpolación o conversión en nuevas formas.

El tercer aspecto de proceso, dice que la *evaluación* corresponde a la adecuación de las transformaciones que operamos en el conocimiento a la tarea a realizar. Se trata de una especie de acomodación, pero operando críticamente. BRUNER le llamó proceso crítico por implicar un juicio de adecuación.

Es por eso que, para nosotros, la formación se deberá procesar preferentemente a partir de la experiencia en contexto, alternando con la reflexión crítica y teorizante o en el propio contexto organizacional de servicio.

También BERBAUM (1993) se refiere a tres operaciones simétricas en la ejecución de la estrategia de aprendizaje del sujeto en situación de formación: la recogida de los datos, la implementación de la estrategia y la evaluación de los efectos.

Lo que aquí se señala es, por un lado, la integración indisoluble del proceso crítico o evaluativo en el propio acto de aprender o en la estrategia de aprendizaje (por naturaleza formativa), y por otro, la idea fundamental de que el saber se construye a través de interacciones interpersonales.

Podemos ir más lejos, destacando cómo el abordaje cognitivo del cambio social posibilita las transformaciones en términos de aprendizajes colectivos y, afrontando los programas cognitivos del formando como una conquista de poderes, tal como se entiende en la sociología de la aprendizaje (CHAUVEAU, 1987).

LOS INDICADORES

Con lo visto en los párrafos anteriores, el concepto de formación involucra las siguientes dimensiones: *Proceso de integración; proceso de transformación y, proceso de evaluación.*

Pero estas dimensiones presentan dificultades en su medida cuantitativa, presentamos como INDICADORES de medición la entrevista, con las siguientes preguntas abiertas:

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

3. Resumen

En este capítulo procuramos construir nuestro modelo de análisis, para la investigación en la región de Jacobina-Bahía-Brasil, de la “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas*”.

Empezamos situando nuestra **problemática**, decurrente de los cambios de paradigmas en la sociedad y en los sistemas educativos, que exige un nuevo perfil de director comprometido con: trabajo en colaboración, participación, formación, reflexión, el aprender a aprender, saber trabajar con la complejidad y, la construcción de la autonomía individual y colectiva.

Verificamos que el *trabajo* es una categoría de fundamental importancia para entender las interacciones personales en las organizaciones y que nuestro **tema** “*Satisfacción en el trabajo*” es un aporte valiosísimo para la evaluación de las fortalezas y debilidades de la gestión de las escuelas secundaria públicas.

Procuramos mostrar sucintamente los tres paradigmas (técnico-racional, humanista y el crítico o político), para la comprensión de la *satisfacción en el trabajo* de la dirección de la institución escolar. Pues, solo así, conseguiremos mostrar nuestra opción paradigmática, *comprensiva e integradora*, que procura la interacción de los tres paradigmas en la búsqueda de una mejor *satisfacción en el trabajo* de la dirección.

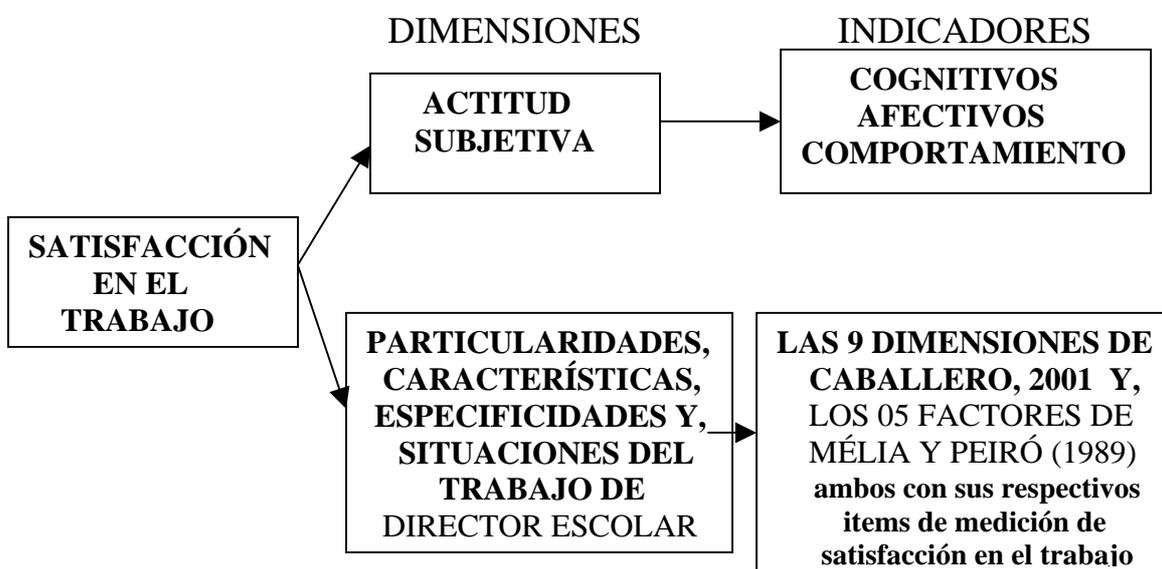
Dentro de este paradigma elegido, hemos buscado contribuciones teóricas y epistemológicas de diversos autores (TOMÁS, 1995; GAIRÍN y VILLA, 1999; MARTÍN, 1999; CARAMÉS, 2001; RUÉ, 2001; CABALLO, 2001; MORIN, 2001; ANTÚNEZ et al., 2002 y, COLOM, 2002).

Hemos aprendido en este capítulo que, para tener seguridad en la gestión de la escuela secundaria pública y una *mejor satisfacción en el trabajo*, es necesario conocer, saber administrar y convivir con cuestiones como:

- Micro política del poder;
- Comprensión de las diferencias;
- Autonomía con dependencia;
- *Satisfacción en el trabajo* en términos de colectivo;
- Convivir con lo imprevisible, las incertidumbres y, las dudas;
- Caos y conflictos no son lo mismo que desorganización, lo caótico posee mecanismos de auto organización;
- Educar para el caos y para la complejidad;
- La teoría del caos realiza la síntesis entre el orden y el desorden;

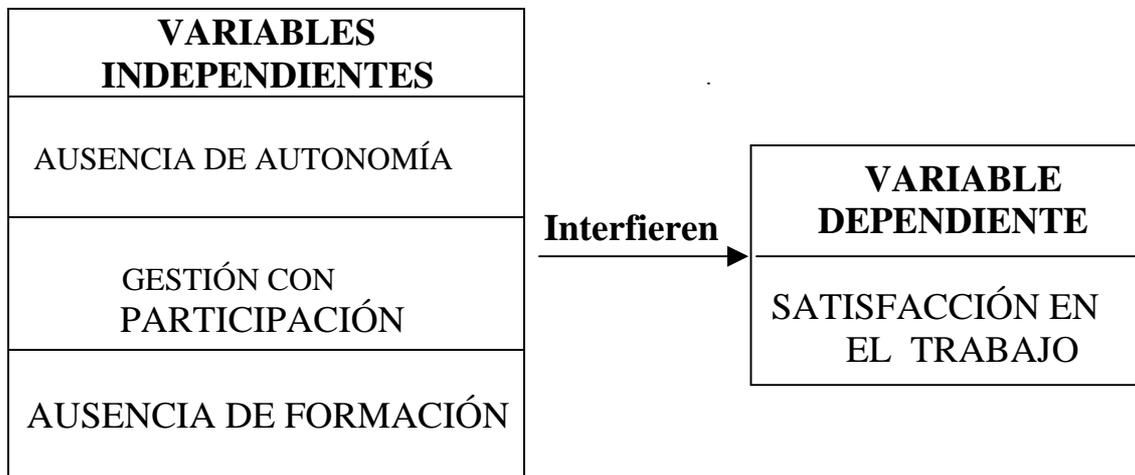
- La teoría caótica o compleja de la educación corresponde a una práctica educativa de carácter caótico y complejo;
- Prácticas educativas como por ejemplo: auto formación, autogestión, círculos de calidad, auto evaluación, investigación acción, praxis reflexiva;
- La administración de la escuela tendría *satisfacción en su trabajo* no porque todo está en orden sino, debido a saber comprender que la práctica educativa es construida con desorden – orden – desorden – orden, ininterrumpidamente.

El concepto de *satisfacción en el trabajo*, sus dimensiones e indicadores presenta la siguiente estructura gráfica:



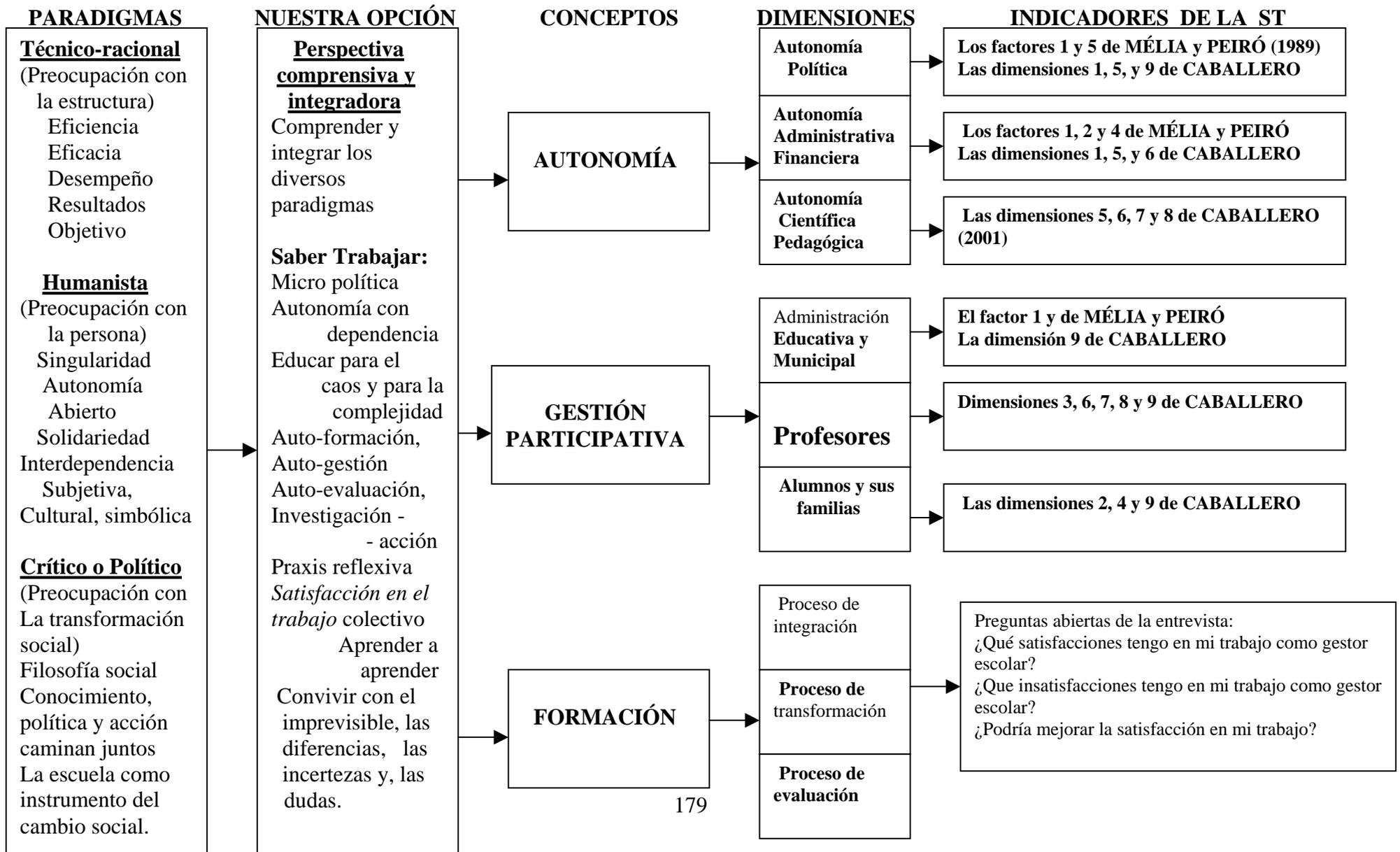
Construimos nuestro modelo de análisis teniendo como base: el modelo interactivo de *satisfacción en el trabajo* (capítulo III); nuestra opción paradigmática presentada en este capítulo, las **hipótesis** de nuestra investigación, sus **conceptos**, **dimensiones** y los **indicadores** de medición elegidos en el capítulo IV (9 dimensiones de CABALLERO, 2001; los 05 factores de MÉLIA y PEIRÓ, 1989 y, la entrevista con 3 preguntas abiertas).

Nuestras **hipótesis** son:



A continuación (página siguiente) presentaremos gráficamente, nuestro modelo de análisis con los *conceptos* fundamentales de las hipótesis, sus *dimensiones e indicadores*, para después mostrar la metodología (**capítulo VI**), que orientará nuestra investigación empírica del grado de “*Satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*”.

MODELO DE ANÁLISIS DE “SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS DIRECTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS DE LA REGIÓN DE JACOBINA-BAHÍA-BRASIL”.



PARTE SEGUNDA – MARCO APLICADO

CAPÍTULO VI – METODOLOGÍA

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS
2. VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN
3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN
 - 3.1. El enfoque
 - 3.2. El método descriptivo
 - 3.3. Técnica de investigación: estudios analíticos
 - 3.4. La muestra
 - 3.5. Tamaño de la muestra
 - 3.6. Los instrumentos para la recogida de información
 - 3.6.1. Los cuestionarios, su fiabilidad y validez
 - 3.6.2. La entrevista
4. TRADUCCIÓN Y VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN
 - 4.1. La traducción
 - 4.2. La validación de los contenidos de los instrumentos en lengua portuguesa
5. ESTUDIO PILOTO E INCORPORACIÓN DE UN INSTRUMENTO DE MEDIDA DURANTE EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN
 - 5.1. Estudio Piloto
 - 5.2. Más tiempo de convivencia en la escuela e incorporación de un instrumento de medida durante el desarrollo de la investigación.
6. PROCEDIMIENTOS PARA LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN
7. ANÁLISIS DE LOS DATOS
 - 7.1. Tratamiento de las respuestas de los cuestionarios
 - 7.2. Tratamiento de las respuestas de las entrevistas
8. RESUMEN

METODOLOGÍA

En este apartado del trabajo presentamos las cuestiones referidas a la metodología que utilizamos para el abordaje del objeto de estudio y el desarrollo de la investigación.

En primer lugar, definimos los objetivos e hipótesis y, en segundo lugar, las variables que orientarán el estudio de carácter empírico aquí asumido.

Como tercer asunto a abordar en este apartado, está el relacionado con el diseño de la investigación, a partir de un enfoque descriptivo y analítico, con un abordaje cualitativo y cuantitativo del objeto de estudio. Igualmente, se justifica la muestra, su tamaño y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de los datos.

El cuarto aspecto se trata de la traducción y validación de los instrumentos para la lengua Portuguesa. Enseguida explicitamos los resultados del estudio piloto, la necesidad de más tiempo de convivencia en la escuela y la incorporación de una entrevista con 30 especialistas en gestión educacional.

Los últimos aspectos a considerar son los procedimientos utilizados para la obtención de los datos, hasta llegar al análisis e interpretación de los datos de los cuestionarios y de las entrevistas.

1. Objetivos e hipótesis

1.1. Objetivo general de la investigación

*Conocer el nivel de **satisfacción profesional** de los Directores, en cada una de las dimensiones que configuran su actividad, en los Centros de Enseñanza de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, **para** poder presentar contribuciones de intervención.*

1.2. Objetivos específicos

1.2.1. *Conocer la **satisfacción o insatisfacción** en el trabajo, de los directores de los centros de Enseñanza de escuelas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, con las siguientes dimensiones:*

- *Realización Profesional;*
- *Interacción Del Director con los Alumnos;*

- *Relaciones con los Compañeros;*
- *Relaciones con los Padres;*
- *Relaciones con la Administración Educativa y Municipal;*
- *Los Equipos y Departamentos / Seminarios Docentes;*
- *El Centro Docente;*
- *Los Profesores;*
- *El consejo Escolar.*

1.2.2. *Conocer la satisfacción o insatisfacción en el trabajo, de los directores de los centros de Enseñanza de escuelas secundarias de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, con los siguientes factores:*

- La supervisión
- El ambiente laboral
- Las prestaciones recibidas
- La satisfacción intrínseca en el trabajo
- La participación

1.2.3. *Verificar si existen diferencias **significativas e importantes** en el grado de satisfacción del trabajo según variables intermedias o intervinientes (sexo, edad, estado civil, titulación académica, cursos de formación, años de enseñanza, años en el cargo de dirección).*

1.2.4. *Conocer a través de una entrevista las percepciones y perspectivas de los directores con relación a la *satisfacción o insatisfacción en su trabajo.**

1.2.5. *Comparar el nivel de satisfacción en el trabajo con el perfil de la personalidad de los directores investigados.*

1.2.6. *Contribuir a la mejora de la *satisfacción en el trabajo* de gestión de la escuela secundaria pública.*

1.3. Las hipótesis

H.1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

H.2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y

reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

H.3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

2. Variables de la investigación

“Variables dependientes (Y): reciben este nombre las variables a explicar, es decir, el objeto de la investigación, que se trata de explicar en función de otros elementos.

Variables independientes (X): son las variables explicativas, es decir, los factores o elementos susceptibles de explicar las variables dependientes.

Variables intermedias o intervinientes: en algunos casos de análisis de relación causa-efecto, se introducen una o más variables de enlace interpretativo entre las variables dependientes e independientes. Se trata de variables vinculadas funcionalmente a la variable dependiente y a la variable independiente y que producen un efecto en la relación existente entre esas variables” (ANDEREGG, 1996:102).

Las variables que influyen en la *satisfacción en el trabajo*, de acuerdo a lo que expusimos en el **capítulo (IV)**, involucra: variables de **situaciones** y, variables **individuales** (características socio-demográficas o características de disposiciones).

Entonces, las percepciones de los directores escolares sobre la *satisfacción en el trabajo* de la gestión se caracterizan por ser: individual, particular, única, con influencias psicosociales, y estará condicionada siempre por las dimensiones constitutivas de la organización escolar que se exponen a continuación:

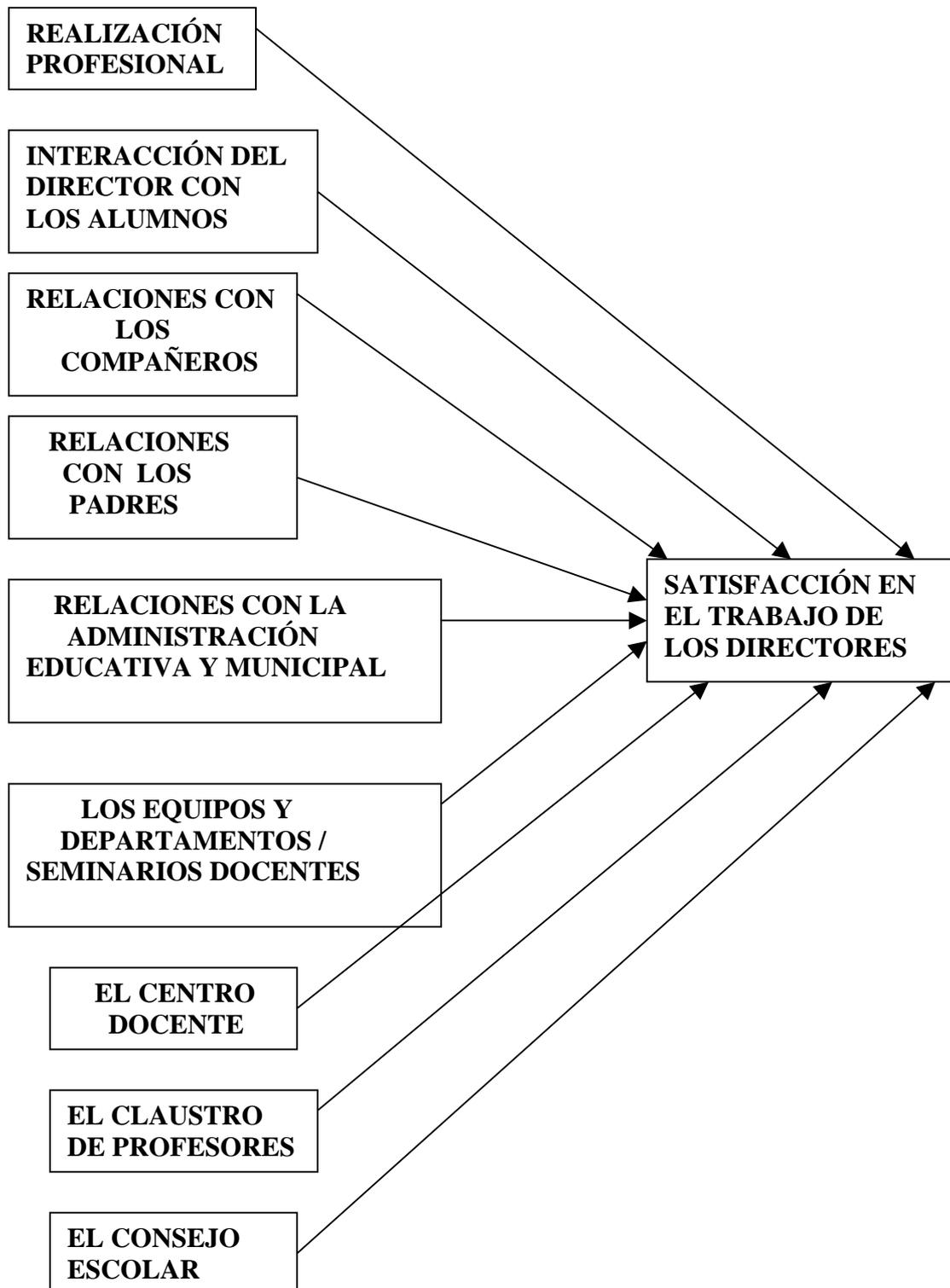
- Los procesos inherentes a la escuela
- Su contexto o comunidad que la rodea
- Las relaciones internas y externas de la escuela(Es decir, su micro y macro político)
- Su estructura formal e informal
- Sus valores

- Su cultura.

En un intento por comprender esta realidad multidimensional, presentamos en las páginas siguientes las variables que manejamos para la investigación sobre: “La *satisfacción en el trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-bahía-Brasil”.

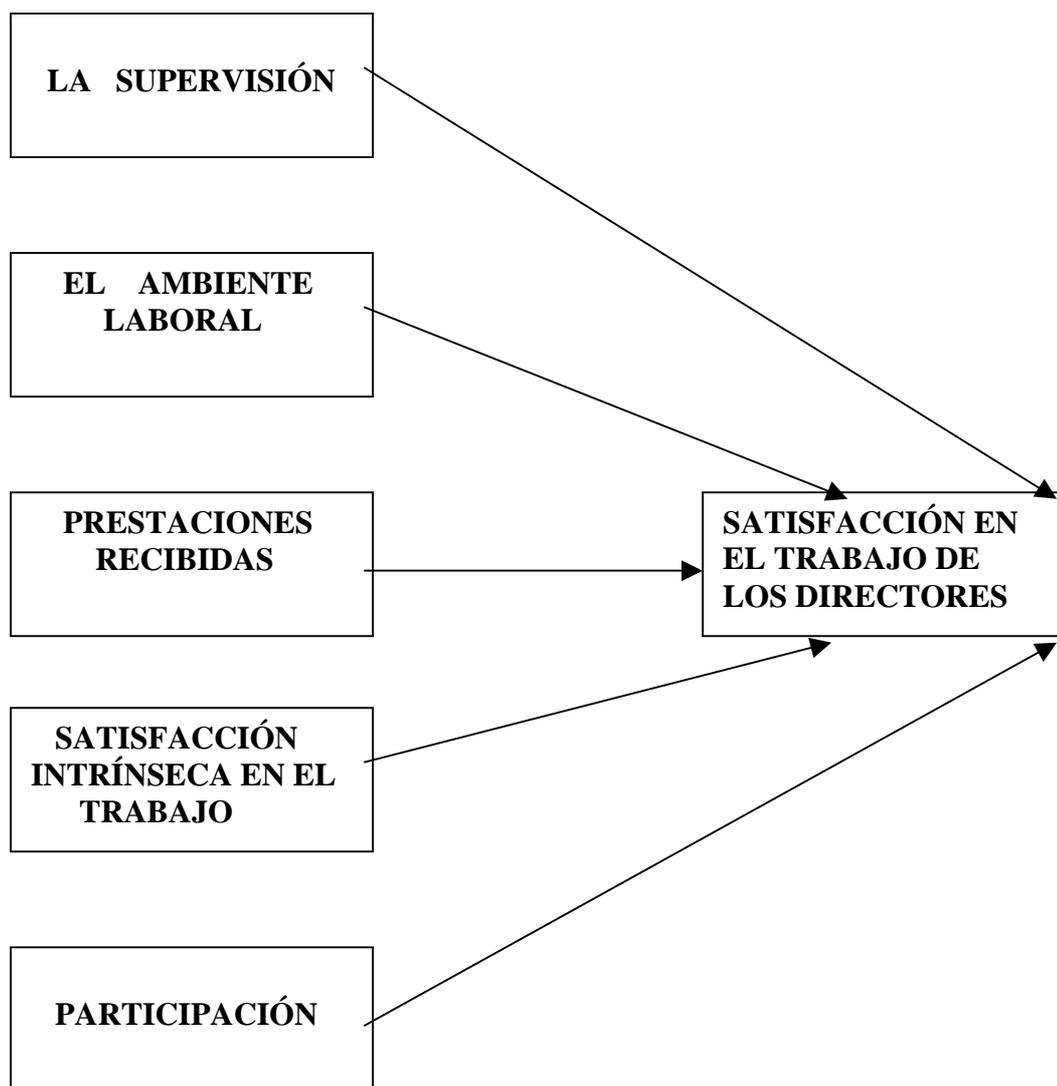
2.1. VARIABLES INDEPENDIENTES Y VARIABLE DEPENDIENTE

(Resultantes de la aplicación del cuestionario de CABALLERO, 2001 – anexo 2)



2.3. VARIABLES INDEPENDIENTES Y VARIABLE DEPENDIENTE

(Resultantes de la aplicación del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ, 1989 – anexo 3)



2.5. VARIABLES INDEPENDIENTES Y VARIABLE DEPENDIENTE

(Resultantes de la entrevista)

Estas variables son aquellas que pueden emerger del análisis de contenido de los resultados de las tres preguntas abiertas de la entrevista (**anexo 4**) y que corresponden a las *percepciones subjetivas* de los directores y directoras de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, en relación con la *satisfacción en el trabajo*.

Nuestro marco teórico y modelo de análisis construido en **los capítulos (I al V)** brindaran la posibilidad de instituir algunas **variables subjetivas**, que probablemente podrían aparecer en el discurso de los entrevistados. A continuación presentamos algunas de las posibles **variables independientes**, las cuales pueden ser responsables o pueden estar involucradas en la **satisfacción o insatisfacción en el trabajo** del director en la escuela.

VARIABLE DEPENDIENTE Satisfacción en el trabajo (relacionada con las tres preguntas de la entrevista)	VARIABLES INDEPENDIENTES (opiniones, ideas, creencias y valores significativos)
1. Satisfacciones en el trabajo de gestor escolar	1.1. Resultados de los alumnos 1.2. Reconocimiento de la comunidad escolar con el trabajo de la dirección 1.3. Relaciones interpersonales 1.4. Condiciones de trabajo 1.5. El clima
2. Insatisfacción en el trabajo de gestor escolar	2.1. Ausencia de autonomía 2.2. La gestión de personas 2.3. Burocracia 2.4. Ausencia de recursos humanos y materiales 2.5. Administración de los conflictos
3. ¿Podría mejorar la <i>satisfacción en el trabajo?</i>	3.1. Autonomía afectiva 3.2. Recursos humanos y materiales 3.3. Mejor remuneración 3.4. Menos burocracia 3.5. Más formación 3.6. Auto evaluación 3.7. Investigación – acción 3.8. Desvelar el lado oculto de la organización escolar 3.9. Contemplar la dimensión pedagógica

3. Diseño de la investigación

“El esbozo, esquema, prototipo o modelo que indica el conjunto de decisiones, pasos y actividades a realizar para guiar el curso de una investigación” (ANDER-EGG, 1996:153).

Consciente de la complejidad de administrar una escuela pública y de la opción paradigmática asumida en el trabajo, reflejada en el marco teórico en el cual se expresa nuestra concepción de *satisfacción en el trabajo* de gestión de la escuela secundaria pública, intentamos, dentro de nuestras limitaciones empíricas, presentar un diseño que se aproxime en lo posible a la *perspectiva comprehensiva e integradora*.

Una perspectiva que no pretende ser dicotómica ni ecléctica, pero que intenta comprender e incluir los diversos paradigmas desde sus potencialidades favorecedoras del proceso estudiado, bien sea desde sus fortalezas instrumentales y/o metodológicas. En este sentido, los enfoques cuantitativo y cualitativo, el método descriptivo en su vertiente analítica (con sus respectivos instrumentos de recogida de datos), forman parte del diseño que explicaremos a continuación.

3.1. El enfoque

LESSARD et al. (1994), cuando analiza — cualitativo-cuantitativo: Dicotomía o integración — afirma:

“Una de las maneras de abordar este aspecto epistemológico de las metodologías cualitativas consiste en examinar el modo cómo los investigadores se posicionan frente al tipo de relación que existe, o podría existir, entre metodologías ‘cualitativas’ y metodologías ‘cuantitativas’. Podemos identificar dos posturas bastante diferentes: una que toma partido de sepáralas y otra que opta por la tesis de una integración entre cualitativo y cuantitativo (...)”(p.31).

La integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo permite que el investigador pueda realizar un contraste o triangulación de sus conclusiones, con el objeto de tener una mayor garantía respecto a que los datos obtenidos no sean producto de un procedimiento específico, limitado a una situación particular.

Esto no se limita a lo que puede ser recogido en una entrevista, si no que puede, igualmente, realizar varias entrevistas, asimismo, puede aplicar uno o varios tipos de cuestionarios, así como puede investigar diferentes

cuestiones, en ocasiones diferentes, y todo ello, utilizando fuentes tanto documentales como datos estadísticos diversos.

Debido a la dificultad que tiene el investigador de producir un conocimiento completo, acabado, de la realidad; los diferentes abordajes que propone un estudio caracterizado por su multidimensionalidad metodológica, puede contribuir a proyectar un poco de luz sobre las cuestiones o interrogantes aquí planteadas.

En definitiva, es la integración armónica de diferentes puntos de vista, así como las diversas formas de recoger y analizar los datos, que pueden aportarnos una idea, la construcción de una realidad, más amplia e inteligible de la complejidad de un problema de las características que abordamos en este estudio.

Creemos que los investigadores en educación deben admitir que no existe una sola técnica, un solo medio válido para recoger los datos en un proceso de investigación. En este sentido, es más plausible considerar la existencia de una interdependencia entre los aspectos cuantificables y la vivencia de la realidad objetiva en lo cotidiano. La elección de trabajar con datos estadísticos, o con un único grupo o individuo, o con ambos, depende de las preguntas formuladas y de los problemas a los que se pretende dar respuesta.

Es precisamente el proceso de investigación emprendido el que cualifica las técnicas y los procedimientos necesarios para las respuestas que se quieren alcanzar. Cada investigador debe establecer los procedimientos de recogida de datos que le sean más adecuados a los objetivos y propósitos de su investigación, y que se adapten a las características del objeto de estudio. En este sentido, la creatividad y la flexibilidad para explorar las vías más idóneas, son actitudes necesarias en este proceso de búsqueda, y no mitificar la idea según la cual los datos cualitativos (DESHAIES,1997) comprometen la objetividad, la neutralidad y el rigor científico.

Para diagnosticar las percepciones de los directores de 40 escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, respecto a la *satisfacción en el trabajo*, se trabajó con una escala tipo Likert en los cuestionarios. Junto a los instrumentos mencionados se incorporaron tres preguntas abiertas, que nos permitieron abrir de la forma más amplia posible los canales de comunicación con los informantes, y así lograr una mayor comprensión de la realidad estudiada.

Los cuestionarios (**anexos 2, y 3**) y la entrevista (**anexo 4**), creemos, serán los materiales vitales para aproximarnos a esta realidad. En este sentido, nos encontramos frente a importantes limitaciones. La principal es que seamos conscientes de que si pudiésemos convivir dentro de los centros, la observación de esta realidad podría ser más fecunda y detallada respecto al objeto investigado, sin embargo, por razones materiales y físicas es difícil llevar adelante un trabajo que exige un alto grado de involucramiento por parte del investigador.

Dado que el objetivo aquí planteado es el de obtener un perfil que revele los puntos *fuertes* y *débiles* en relación con la satisfacción en el trabajo del liderazgo educativo, creemos que la utilización – aplicación tanto de los cuestionarios como de la entrevista – tienen cabida en una investigación como la descrita, la cual se caracteriza por su carácter cuantitativo y cualitativo.

3.2. El método descriptivo

“No se manipula ninguna variable. Se limita a observar y a describir los fenómenos. Se incluyen dentro de la investigación descriptiva a los estudios de desarrollo, estudios de casos, encuestas, estudios correlacionales, estudios de seguimiento, análisis de tendencias, series temporales, estudios etnográficos, investigación histórica, etc. La metodología cualitativa es fundamentalmente descriptiva. Sin embargo, la investigación descriptiva puede utilizar metodología cuantitativa o cualitativa” (BISQUERRA, 1989:65).

Debido a las peculiaridades de nuestro objeto de estudio, las variables involucradas y referencias teóricas (LEÓN y MONTERO, 2001; COLÁS, 1998; ARNAL et al, 1994; BISQUERRA, 1989; ARY et al, 1986 e BARTOLOMÉ, 1984), se decidió utilizar en el diseño del estudio el **método descriptivo**.

“Los estudios de esta índole tratan de obtener información acerca del estado actual de los fenómenos. Con ello se pretende precisar la naturaleza de una situación tal como existe en el momento del estudio. A diferencia de la investigación experimental, no se aplica ni se controla el tratamiento. El objetivo consiste en describir “lo que existe” con respecto a las variaciones o a las condiciones de una situación” (ARY et al, 1986:308).

Para COLÁS y BUENDÍA (1998) el método descriptivo está siendo aplicado en numerosos estudios: evaluación y diagnóstico escolar, organización y planificación educativa, orientación psicopedagógica,

educación especial, formación del profesorado, etc. En este sentido, agregan que *“Como principales virtualidades de estos métodos podremos reseñar la posibilidad de proveer información básica en la toma de decisiones y aportar conocimientos sobre situaciones, actitudes y comportamientos en el ámbito educativo”* (Pp. 177 – 178).

BARTOLOMÉ (1984:401) presenta, metodológicamente hablando, tres características que definen al método en cuestión:

1. Utiliza el método inductivo;
2. Hace uso de la observación como técnica fundamental; y
3. Tiene como objetivo fundamental, descubrir hipótesis.

“La investigación descriptiva casi nunca busca la comprobación de hipótesis. (...) Dicho en otra forma, el investigador no va a comprobar una hipótesis sino a buscar información que le ayude a tomar una decisión” (ARY et al, 1986:308).

El *Diagnostico de la satisfacción en trabajo* de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, se encuadra dentro de los presupuestos del método descriptivo, ya que pretendemos tener, a través de las voces de los gestores, sus percepciones respecto a qué tipo de gestión proporcionaría un mejor ambiente de trabajo.

Esto no significa la inexistencia de intuiciones de nuestra parte respecto a las cuestiones que dificultan la administración de una escuela, que están implícitas en el desarrollo del marco teórico, como por ejemplo la:

1. Ausencia de una cultura que incorpore la complejidad, los conflictos, las incertidumbres, el caos, la imprevisibilidad y el desorden como un proceso natural de crecimiento y desarrollo de la organización.
2. Ausencia de discusión y reflexión de la micro política del poder en el interior de la escuela con la posibilidad de negociación, para que todos estén satisfechos con el consenso logrado.
3. Crisis en la educación, la ausencia de participación y de autonomía en la escuela son siempre imputadas a otras instancias o personas, y poco se habla de *“Lo que yo y nosotros podemos hacer en colaboración, reflexión, propuestas de acciones para que la gestión de nuestra escuela funcione.”*

3.3. Técnicas de investigación: estudios analíticos

COLÁS y BUENDÍA (1998:178) identifican cuatro tipos básicos de **métodos descriptivos**: (a) los estudios tipo encuestas, orientados a describir una situación dada; (b) los estudios analíticos en que el fenómeno es analizado en términos de sus componentes básicos; (c) los estudios observacionales caracterizados porque la información es recogida de forma directa por los sujetos observados y no mediante respuestas objetivadas de ellos mismos; y (d) los estudios sobre desarrollo que tienen como principal objetivo investigar patrones y secuencias de desarrollo y/o cambios como una función del tiempo.

“Los estudios analíticos se caracterizan porque tratan de extraer información a través de análisis minuciosos y profundos de determinados contextos, sujetos o materiales. Sus aplicaciones cubren distintos ámbitos educativos: estudios sobre la composición factorial de un conjunto de datos, construcción de instrumentos de medición y de observación y el análisis de contenido de discursos orales, visuales e impresos. Las técnicas metodológicas que se exigen en cada caso son muy diferentes: análisis factorial, correlaciones y análisis de contenido” (COLÁS, 1998:180).

Las respuestas del cuestionario (**anexo 2 y 3**) ofrecen cuantitativamente muchas informaciones sobre qué variables independientes influyen en la *satisfacción en el trabajo de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil*. De allí que, los estudios analíticos, a través de recursos estadísticos (como análisis descriptivos, correlación de Rho de Spearman; pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Dunn), nos permiten un análisis minucioso de la medición del grado de *satisfacción o insatisfacción en el trabajo del gestor escolar*.

De igual manera, los estudios analíticos se pueden realizar mediante análisis de contenido de las respuestas de los sujetos a la entrevista, con el propósito de fortalecer los hallazgos respecto a la *satisfacción o insatisfacción en el trabajo de director escolar*.

3.4. La muestra

De una población de 45 escuelas públicas en la región estudiada, se construyó una muestra *no probabilística* que comprendió a 40 escuelas del total anterior.

“A menudo, las investigaciones sociales se realizan en situaciones en las que uno no puede elegir las muestras probabilísticas que se emplean en las encuestas de gran escala” (BABBIE, 2000:173)”

“A veces es apropiado elegir una muestra sobre la base de nuestros conocimientos de la población, sus elementos y la naturaleza de los objetivos de nuestra investigación: en suma, basados en nuestro juicio y el propósito del estudio” (BABBIE, 2000: 174).

En este sentido, el principal criterio utilizado para la selección de la muestra de los 40 directores de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, fue la receptividad de las escuelas para responder al instrumento de la investigación.

“Muestras razonadas o intencionadas. Este tipo de muestra supone o exige un cierto conocimiento del universo a estudiar; su técnica consiste en que el investigador escoge – intencionalmente y no al azar – algunas categorías que él considera típicas o representativas del fenómeno a estudiar. En el estudio de comunidades rurales, por ejemplo, se puede elegir algunas chacras o fincas que se estiman “típicas” o representativas del conjunto” (ANDER-EGG, 1996:186).

“Muestreo intencional u opinático. Se eligen los individuos que se estima que son representativos o típicos de la población. Se sigue un criterio establecido por el experto o investigador. Se seleccionan los sujetos que se estima que pueden facilitar la información necesaria” (ARNAL et al, 1994:78).

3.5. Tamaño de la muestra

Cuarenta (40) directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

3.6. Los instrumentos para la recogida de información

Los instrumentos utilizados para estos propósitos fueron los que se señalan a continuación:

- Carta de presentación de la Directora de la Universidad Estatal de Bahía-Brasil (Campus IV), presentado por el investigador y justificando los motivos de la realización de la investigación;

- Encuesta sobre factores profesionales de los directores escolares (**anexo 1**);
- Cuestionario de CABALLERO (2001) referente a las nueve dimensiones de medición de la satisfacción en el trabajo (**anexo 2**);
- Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*” (**anexo 3**);
- Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK EPQR-RS escala abreviada (**anexo 5**);
- La entrevista, con un guión que contiene tres preguntas dirigidas al administrador escolar (**anexo 4**).

3.6.1. Los cuestionarios, su fiabilidad y validez

El cuestionario de CABALLERO, 2001 (anexo 2)

EL Cuestionario “*nivel de satisfacción de los directores escolares*” del profesor Juan Caballero Martínez (2001), es resultado de años de investigación del Grupo de investigación ED. INVEST del Departamento de Didáctica y Organización escolar de la Universidad de Granada.

“(…), *la validación de la versión definitiva del cuestionario ha tomado como indicador fundamental la información aportada desde la validez de constructo, entendiendo que un constructo –en este trabajo, ‘la satisfacción personal y profesional de los Directores’– es un rasgo o estructura subyacente relativamente estable y consistente, que da cuenta de una serie de conductas u opiniones.*” (CABALLERO,2001:107).

“Teniendo en cuenta que índices de ‘alfa’ en torno a 0.80 se consideran aceptables para instrumentos de este tipo, podemos asegurar que el coeficiente obtenido confiere a ese cuestionario una alta consistencia y fiabilidad (...)” (ídem, p. 119).

El cuestionario, presenta instrucciones breves con alternativas de respuesta por intervalos graduales de 1 a 5:

1. Insatisfacción alta
2. Insatisfacción moderada
3. Ni satisfacción ni insatisfacción
4. Satisfacción moderada
5. Satisfacción alta

El cuestionario se estructura en tres dimensiones:

- A. REALIZACIÓN PROFESIONAL
- B. RELACIONES PERSONALES
- C. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

A. REALIZACIÓN PROFESIONAL

Esta dimensión consta de 14 ítems y hace referencia a la satisfacción / insatisfacción del Director sobre la tensión que comporta su trabajo, el reconocimiento social que percibe, el complemento económico que recibe, la forma de acceder al cargo, el tiempo del cual dispone para realizar sus tareas y las condiciones materiales en que realiza su trabajo.

B. RELACIONES PERSONALES

Esta dimensión ha sido estructurada en cuatro ámbitos:

B.1. *Interacción director/a – alumnos/as*

Este ámbito consta de nueve ítems y trata sobre la satisfacción / insatisfacción en las relaciones académicas y personales con los alumnos en el centro.

B.2. *Relaciones con los compañeros*

Consta de 13 ítems y hace referencia a la satisfacción / insatisfacción de los Directores respecto a la integración con los compañeros, la ayuda que recibe de ellos, el prestigio que posee entre sus compañeros y, en general, el clima relacional que perciben entre los distintos niveles de convivencia profesional con sus compañeros.

B.3. *Relaciones con los padres*

Consta de once ítems y hace referencia a la satisfacción / insatisfacción de los Directores respecto a la ayuda y apoyo que recibe de los padres, el reconocimiento de su trabajo por los padres, las relaciones entre padres y profesores, la participación de los padres en la resolución de problemas, la preocupación de los padres por el estudio de sus hijos y, en general, el clima relacional que percibe con los padres.

B.4. *Relación con la Administración educativa y municipal*

Consta de 11 ítems, referidos a la satisfacción / insatisfacción respecto a la ayuda, apoyo y atención que reciben los Directores de la Administración Educativa y Municipal.

C. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

Esta dimensión comprende también cuatro ámbitos:

C.1. *El centro docente*

Consta de 11 ítems y trata sobre la satisfacción / insatisfacción con la organización y funcionamiento del Centro, la planificación adecuada / inadecuada de tareas y objetivos, la disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos.

C.2. *Los equipos y departamentos / seminarios docentes*

Este ámbito consta de 13 ítems y se refiere a la satisfacción / insatisfacción en relación con el clima en que se desarrollan los equipos y seminarios y el nivel de participación y dedicación del profesorado en los Órganos de Coordinación Docente.

C.3. *El Claustro de profesores*

Consta de 10 ítems y hace referencia a la satisfacción / insatisfacción sobre la eficacia, operatividad en las reuniones, la participación del profesorado, el clima existente entre sus miembros y la influencia que tiene el Claustro en las decisiones que se toman en el Centro.

C.4. *El Consejo Escolar*

Es el último ámbito de la Estructura Organizativa y, a la vez, del cuestionario; comprende 12 ítems y hace referencia a satisfacción / insatisfacción sobre la eficacia del Consejo Escolar como órgano máximo de gestión y participación del Centro, el cumplimiento de las funciones propias, el consenso y compromiso sobre el tipo de educación, el ambiente de colaboración, coordinación y respecto entre los miembros y, en general, el clima que perciben los Directores en el Consejo Escolar.

El cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ (anexo 3)

Según MELIÁ y PEIRÓ (1989) el cuestionario S20/23, posee las “virtudes” de su predecesor (el cuestionario S4/82), porque, de acuerdo con los autores, “...mostró valores satisfactorios de fiabilidad y validez (...) y fue desarrollado como un cuestionario extenso, potente en contenido y útil como fuente de diagnóstico, preciso en investigación y en consultoría” (p. 60).

Con el cuestionario reducido a 23 ítems, según los investigadores, se logra una versión estructuralmente más completa, la cual fue probada y validada mediante una matriz de correlación y de estructura factorial significativa en

los factores considerados, que hacen de éste un instrumento profundo, válido y eficaz.

La versión del S20/23 presenta una validez destacable y su consistencia interna es relevante (Alfa = 0.92).

Fue diseñada con el propósito de optimizar el proceso de medición que fuese, por una parte útil, y por la otra de cómoda aplicabilidad. Sobre todo, puede permitir la obtención de *“una evaluación rica de contenido de la satisfacción laboral, teniendo en cuenta las importantes restricciones motivacionales y temporales a las que puede estar expuesto el trabajo del investigador o el consultor en contextos organizacionales”* (MÉLIA y PEIRÓ, ídem:67)

Lo cuestionario presenta alternativas de respuesta por intervalos graduales de 1 a 5:

1. Totalmente **insatisfecho**
2. Algo **insatisfecho**
3. **Indiferente**
4. **Algo** satisfecho
5. **Totalmente** satisfecho.

El cuestionario contempla 5 factores medibles que permiten evaluar agrupadamente la *satisfacción* con respecto a:

- La Supervisión (I)
- El Ambiente (físico) Laboral (II)
- Las Prestaciones Recibidas (III)
- La Satisfacción Intrínseca en el Trabajo (IV)
- La Participación (V)

Permitiendo así, mediante el diseño de esta escala, obtener resultados con un valioso contenido relacionado con las actitudes laborales.

- Al **Factor I** corresponden los ítems del 13 al 18, los cuales evidencian:
 - Las relaciones personales con la jerarquía ascendente
 - Supervisión sobre el trabajo que realiza
 - El tipo, la proximidad y la frecuencia de actos de supervisión
 - El modo como principalmente juzgan el trabajo realizado
 - El sentido de justicia y ecuanimidad

- Los apoyos recibidos.
- El **Factor II** agrupa los ítems del 6 al 10 y evalúa especialmente:
 - Higiene y salubridad
 - Las condiciones físicas de trabajo
 - Iluminación
 - Ventilación
 - Climatización.
- El **Factor III** agrupa los ítems 4, 11, 12, 22 y 23, los cuales corresponden a los siguientes aspectos:
 - Salario
 - Formación
 - Promociones
 - Respeto a las normas y convenios
 - Negociaciones sobre la contratación de beneficios y derechos laborales
- El **Factor IV** agrupa los ítems 1, 2, 3 y 5, que evalúan:
 - El grado de satisfacción de realización del trabajo
 - Las oportunidades que ofrece el propio trabajo para realizar actividades en las cuales se destacan.
 - Posibilidad de hacer lo que desea
 - Objetivos y metas a lograr.
- El **Factor V** agrupa los ítems 19, 20 y 21, y evalúa especialmente:
 - La posibilidad de decidir con autonomía en relación con las tareas que realiza
 - Participación en las decisiones del órgano en las áreas de trabajo a las que pertenece
 - La cooperación en el Grupo de Trabajo.

Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK, 2001 EPQ-RS versión abreviada (anexo 5)

El objetivo de la aplicación de este instrumento fue realizar con sus resultados, una comparación con grado de *satisfacción en el trabajo* de los 40 directores entrevistados.

“En su conjunto, los resultados obtenidos nos permiten concluir que la adaptación española del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck, tanto en su versión completa (EPQ-R) como abreviada (EPQ-RS), resulta un instrumento fiable y válido en la medida de las dimensiones básicas de la personalidad extraversión, neuroticismo y psicoticismo, así como en la escala de disimulo/ conformidad (escala L). De este modo, el EPQ-RS tiene las garantías psicométricas necesarias que le acreditan como uno de los instrumentos de medida de la personalidad a escoger, tanto en ámbitos aplicados (clínico, escolar, de las organizaciones y de la salud, entre otros), como de investigación o selección de personal” (EYSENCK, 2001:39).

El cuestionario tiene 48 preguntas con dos alternativas: SI o NO. Evalúa tres dimensiones básicas de la personalidad:

Extraversión (escala E): Sociable, vivaz, activo, asertivo, buscador de sensaciones, despreocupado, dominante, espontáneo y aventurero.

Emotividad (escala de Neuroticismo o N): Ansioso, deprimido, sentimientos de culpa, baja autoestima, tenso, irracional, tímido, triste y emotivo.

Dureza (escala de Psicoticismo o P) : Agresivo, frío, egocéntrico, impersonal, impulsivo, antisocial, baja empatía, creativo y rígido.

Tiene también una escala de **Disimulo/conformidad** (escala L) que pretende medir la tendencia de algunas personas al falseamiento positivo de las respuestas del cuestionario.

“Resultaría difícil pensar en cualquier área de las ambiciones y empeños humanos en la que las diferencias individuales de personalidad resultasen poco relevantes y en la que el conocer el grado de extraversión, emotividad o dureza de una persona no fuera de una gran ayuda” (EYSENCK, 2001:22).

3.6.2. La entrevista

“La entrevista consiste en una conversación entre dos personas por lo menos, en la cual una es el entrevistador y otra u otras son las entrevistadas; estas personas dialogan con arreglo a ciertos esquemas o pautas acerca de un problema o cuestión determinada, teniendo un propósito profesional. Presupone, pues, la existencia de personas y la posibilidad de interacción verbal dentro de un proceso de acción

recíproca. Como técnica de recopilación va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre; en ambos casos se recurre a una 'guía' o 'pauta' que puede ser un formulario o un esquema de cuestiones que han de orientar la conversación" (ANDER-EGG, 1996:226).

En la metodología cualitativa, la entrevista es la técnica más utilizada después de la observación. En esta investigación, dicha técnica nos permite indagar las percepciones subjetivas que poseen los directores respecto a la *satisfacción o insatisfacción en el trabajo* de gestión en las escuelas públicas de educación secundaria.

Basándose en la experiencia de la investigación de la tesina (2002-2003), cuando trabajamos con 30 directores de escuelas secundarias públicas de la región del norte de Portugal, utilizamos las siguientes preguntas:

1. ¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
2. ¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
3. ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

4. Traducción y validación de los instrumentos de la investigación

4.1. La traducción de los instrumentos

El investigador de esta tesis, ha llevado a cabo la traducción del cuestionario de CABALLERO, 2001 (**anexos 1 y 2**) y, las condiciones que han legitimado esta tarea son:

- Estar residiendo durante tres años en España;
- Tener un Master en Administración y Planificación Educativa (Portugal) y un Master en Calidad y Procesos de Innovación Educativa (UAB);
- Haber publicado artículos en lengua española sobre gestión educacional;
- Percibir la realidad educacional de España, pudiendo así verificar ciertas peculiaridades en las preguntas del cuestionario de CABALLERO;
- Tener investigada la gestión de la escuela secundaria pública de Portugal;

- Estar investigando la gestión de la escuela secundaria pública en Brasil;
- Aprobar satisfactoriamente dos cursos de lengua española en los servicios de idiomas modernos de la Universidad Autónoma de Barcelona.

La Dra. Katia Siquiera de Freitas Ph.D. fue la responsable de la revisión de la traducción y contextualización a la realidad educacional Brasileña del cuestionario de CABALLERO, 2001 (**anexo 1** con 23 preguntas y **anexo 2** con 104 preguntas).

La Doctora es especialista en Gestión Educacional, Editora de la Revista Gestión en Acción, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Bahía-Brasil, Coordinadora del Programa de Posgraduación en Educación – Línea temática Política y Gestión en Educación.

En el cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ, 1989 (**anexo 3**) con **23** preguntas y la entrevista (**anexo 4**) no fue necesaria la traducción ya que fue utilizado en lengua portuguesa por el investigador en la región norte de Portugal, en la realización de la investigación empírica de la tesina.

El cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK, 2001 EPQ-RS versión abreviada (**anexo 5**), con 48 preguntas, no se necesitó ni la traducción ni la validación, por ser ya utilizado en lengua portuguesa, por psicólogos en Brasil.

En el **anexo 5.1** está la versión en lengua portuguesa del referido cuestionario.

4.2. La validación de los contenidos de los instrumentos en lengua portuguesa

Hemos realizado la validación con aquellas personas involucradas en la gestión de la escuela secundaria Pública en Brasil; verificando si las preguntas eran coherentes con la realidad de la gestión escolar Brasileña.

Fueron cinco directores de escuelas públicas secundaria y cinco especialistas en gestión educacional los jueces que evaluaron las preguntas, en lengua portuguesa, de los cuatro cuestionarios (**anexos 1, 2 y 3**) y la entrevista (**anexo 4**).

Paralelamente a las respectivas preguntas, ellos señalaban alternativas de respuesta por intervalos graduales de 1 a 5:

1. Totalmente en desacuerdo
2. Moderadamente en desacuerdo
3. Ni de acuerdo ni en desacuerdo
4. Moderadamente de acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

Consideramos eliminadas de los respectivos cuestionarios, las preguntas que obtuvieran puntuaciones 1 y 2 en un porcentaje mayor de 30%.

A continuación presentamos los números de las preguntas en lengua española y, cómo se validaron a la lengua portuguesa.

EN LENGUA ESPAÑOLA

EN LENGUA PORTUGUESA

CABALLERO (2001)
Anexo 1 (23 preguntas)
Anexo 2 (104 preguntas)

Validados por jueces Brasileños
Anexo 1.1 (19 preguntas)
Anexo 2.1 (91 preguntas)

MÉLIA y PEIRÓ (1989)
Anexo 3 (23 preguntas)

Anexo 3.1 (23 preguntas)

LA ENTREVISTA
Anexo 4 (3 preguntas)

Anexo 4.1 (3 preguntas)

5. Estudio piloto e incorporación de más un instrumento de medida

5.1. Estudio Piloto

Con los instrumentos de la investigación traducidos y validados en lengua portuguesa, planeamos y desarrollamos una investigación empírica piloto con diez directores de escuelas secundarias públicas del Estado de Bahía-Brasil.

Los objetivos fueron: probar los cuestionarios, la entrevista, sentir las interacciones con los directores escolares, sus receptividades, motivaciones y transparencia en las informaciones.

En el trabajo piloto, desarrollado en septiembre de 2003, se contacto con cinco (5) escuelas en la ciudad de Cruz de las Almas-Bahía-Brasil, y más

tarde con otras cinco (5) escuelas en Salvador (Capital del Estado de Bahía-Brasil), verificando en la práctica las dificultades que se experimentaron en la implementación de este tipo de trabajo de investigación.

Entre estas limitaciones destacaban las dificultades en el acceso a los directores y/o directoras para proceder a las entrevistas, fundamentalmente, debido a sus compromisos administrativos, curriculares, políticos y representativos.

Por otro lado, constatamos un cierto nivel de desconfianza de esos directores respecto a las intenciones del investigador, observando una actitud de excesivo celo con las respuestas que aportaban durante las encuestas.

Percibimos el comportamiento de los directores escolares al responder cada instrumento de la investigación:

Anexo 1.1 – Datos generales de los directores con **19 preguntas** (Resultante del cuestionario de CABALLERO-2001 traducido, adaptado y validado a la realidad Brasileña)

Aquí no hubo mayores problemas por tratarse de preguntas relacionadas con cuestiones sociodemográficas y profesionales de los directores encuestados.

Solamente en la cuestión 18 (calificar de 1 a 5, el nivel de preparación para el cargo de la gestión) hubo una tendencia de sobrevalorar las respuestas, teniendo en cuenta la relación con la evaluación que el director tendría que hacer sobre su desempeño y competencia en el ejercicio del cargo de dirección de la escuela.

Anexo 2.1 – Grado de satisfacción en el trabajo (escalas de 1 a 5) con **9 dimensiones** y **91 preguntas** (Resultante del cuestionario de CABALLERO-2001 traducido, adaptado y validado a la realidad Brasileña)

Debido al número de preguntas, el investigador sintió durante las encuestas, que los directores se mostraban un poco cansados y que requeriría de dos encuentros con cada gestor para la aplicación de los instrumentos.

En las respuestas de este instrumento **anexo 2.1** observamos que los directores hacían declaraciones verbales de *insatisfacción en el trabajo*, con determinadas preguntas; pero, señalaban otra diferente en el cuestionario.

En cuestiones que comprometían sus competencias, desempeño y responsabilidad tendían a dar respuestas favorables de grado de *satisfacción en el trabajo* (escalas 4-*satisfacción moderada* y 5-*satisfacción alta*).

En aquellas preguntas que trataban sobre la administración educativa externa, comunidad municipal, padres y alumnos, las respuestas presentaban escalas 2 y 3 (*insatisfacción moderada* y *ni satisfacción ni insatisfacción*).

Lo interesante en este estudio piloto, con los 10 directores, es que la escala 1 (*Insatisfacción alta*) sólo aparece en apenas **una** respuesta de las **91** del cuestionario (**anexo 2.1**).

Anexo 3.1 – Grado de satisfacción en el trabajo (escalas de 1 a 5) con **5 factores** y **23 preguntas** (Resultante del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ-1989 traducido, adaptado y validado a la realidad Brasileña)

Debido a un número menor de preguntas ese cuestionario tuvo una mayor aceptación. Así mismo se observaron las mismas cuestiones detectadas sobre las respuestas del **anexo 2.1**, con respecto a que los directores encuestados registraban una información en el cuestionario y opinaban otra cosa verbalmente.

Anexo 4.1 – La entrevista con **tres preguntas abiertas**

Aquí, los 10 directores entrevistados demostraron una mayor transparencia en las respuestas de las tres preguntas sobre el *grado de satisfacción en el trabajo*, en la dirección de escuelas secundarias públicas en el Estado de Bahía-Brasil.

Fueron más abiertos, más auto evaluativos, permitiendo que en sus discursos emergiesen las contradicciones; hicieron sus reivindicaciones, sus deseos y sueños de una gestión que lograra una escuela de calidad.

Anexo 5.1 – El cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK, 2001 EPQ-RS versión abreviada con **48 preguntas** (alternativas SÍ o NO).

Sólo un director rehusó a responder este cuestionario, señalando que presentaba preguntas muy íntimas y que no estaría dispuesto a responderlas.

Para los restantes nueve directores fue un momento de relax, de auto

conocimiento de sus personalidades, sus valores y de motivación al responder al cuestionario.

5.2. Más tiempo de convivencia en la escuela e incorporación de un instrumento de medida durante el desarrollo de la investigación.

En algunas escuelas hubo contradicciones **entre** las respuestas de las encuestas del director y las observaciones del investigador (con los alumnos, administrativos y profesores) en los pasadizos y áreas libres de las escuelas visitadas.

Detectado ese canal de información, observamos nuestra importancia en la investigación empírica de la tesis (con los 40 directores escolares de la región de Jacobina-Bahía-Brasil), la permanencia del investigador durante más tiempo en las escuelas, para poder así aproximarse más a la realidad objeto de estudio.

Preocupado también con los resultados del estudio piloto, con relación a la sobrevaloración de las respuestas de los cuestionarios **anexos 2.1 y 3.1**, decidimos incorporar más un instrumento en nuestra investigación: tres preguntas abiertas destinadas a los especialistas en gestión educacional sobre el grado de satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas.

1. ¿Qué piensan los especialistas en gestión educacional, sobre las *satisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?
2. ¿Cuáles son las opiniones de los especialistas en gestión educacional, sobre las *insatisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?
3. ¿Cuáles son las manifestaciones de los especialistas en gestión educacional, sobre lo que podría mejorar en la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

6. Procedimientos para la recogida de información

La realización de la investigación procedió a realizarse en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2003, en 40 escuelas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Durante este tiempo mantuvimos el contacto con los respectivos directores de las escuelas, allí entregábamos la carta de presentación de la Directora de la Universidad del Estado de Bahía (Campus IV), informábamos sobre los objetivos de la investigación, hacíamos una breve exposición sobre cada instrumento (**anexos 1.1, 2.1, 3.1, 4.1 y 5.1**) y acordábamos una fecha para la realización de los dos encuentros.

En el primer encuentro los directores señalaban, en la presencia del investigador, los siguientes cuestionarios: Datos generales de los directores (**anexo 1.1**); su grado de *satisfacción en el trabajo* con 91 preguntas (**anexo 2.1**) y, cuestionario de personalidad con 48 preguntas (**anexo 5.1**).

Ya en la segunda cita, los encuestados registraban las respuestas al cuestionario de grado de *satisfacción en el trabajo* con 23 preguntas (**anexo 3.1**) y las respuestas a las tres preguntas abiertas de la entrevista (**anexo 4.1**).

En la entrevista, el investigador hacía las preguntas y simultáneamente transcribía en un cuaderno de notas las respuestas. Se observó que los entrevistados se sentían más seguros, y se constató que las informaciones esenciales fueron registradas, reuniendo así las condiciones para realizar el análisis de contenido en el tratamiento de los datos.

7. Análisis de los datos

7.1. Tratamiento de las respuestas de los cuestionarios

Anexo 1.1 – Factores demográficos y Profesionales de los Directores Escolares

Con los resultados construimos gráficos y tablas, en las cuales presentamos la **distribución de los elementos de la muestra por:** sexo, edad, estado civil, titulación académica, cursos de formación, años de enseñanza y años en el cargo de director.

Anexos 2.1 y 3.1 – Grado de satisfacción en el trabajo

Para el tratamiento y análisis de los datos derivados de las 91 preguntas del **anexo 2.1** y de las 23 del **anexo 3.1**, utilizamos el programa informático SPSS (Statistical Psychologic and Society Science), en la versión 11.0, para sistematizar y procesar la información. En este sentido, aplicamos los siguientes análisis estadísticos:

- Media, desviaciones estándar y porcentajes de las **variables independientes** que influyen en el grado de *satisfacción en el trabajo* (**variable dependiente**) de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.
- Correlaciones entre los ítems o variables (Rho de Spearman).
- Análisis factorial.
- Pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y Dunn para la verificación de la existencia o no de diferencias significativas entre grupos (**por variables intervinientes**) con relación al grado de *satisfacción en el trabajo*.

Anexo 5.1 – cuestionario de personalidad

Con las respuestas de las 48 preguntas del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck, versión abreviada EPQ-RS (**anexo 5.1**), utilizamos las normas de interpretación y Baremos (varones + mujeres) del Manual EPQ-R (EYSENCK, 2001) para la construcción del perfil de personalidad de cada uno de los directores investigados.

Esta tarea fue ejecutada por la Dra. Isabella Regina Gomes de Queiroz (Consejo Regional de Psicología – 03/02306 BAHIA-BRASIL) que permitió la comparación de la evaluación psicológica y de los perfiles de la personalidad de los directores, con las respuestas de las preguntas de las entrevistas, sobre el grado de *satisfacción en el trabajo* (**Capítulo XI**).

7.2. Tratamiento de las respuestas en las entrevistas

A partir de las informaciones obtenidas, mediante las respuestas de tres preguntas abiertas formuladas en la entrevista con los 40 directores escolares y con los 30 especialistas en gestión educacional, se puede realizar el análisis de contenido.

En el **anexo 12** aparece un listado de las *percepciones* de los directores escolares sobre la *satisfacción en el trabajo* y, el **anexo 16** el listado referente a las *representaciones* de los especialistas en gestión educacional sobre el grado de satisfacción en el trabajo

En el **Capítulo X**, la misma información es representada por **categorías** en lo que hace referencia a los 40 directores entrevistados y, en el **anexo 15**

aparecen las categorías que emergieron de los especialistas en gestión educacional.

Con el propósito de mantener el anonimato de los informadores, se procedió a codificar las opiniones de los directores utilizando una numeración que iba desde G1 hasta G40 y E1 hasta E30 para los especialistas en gestión educacional.

En el tratamiento de la información cualitativa se utilizó la técnica de análisis de contenido, con la finalidad de detectar las informaciones que describiesen los elementos, el análisis, de la postura del director escolar y de los especialistas respecto al tema de *satisfacción en trabajo*.

En cuanto a una aproximación conceptual del análisis de contenido, este estudio se ajusta a lo que sostiene BARDIN (1979), quien lo define como:

“Otro conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones, queriendo obtener, por procedimientos sistemáticos de descripción del contenido de las mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción (variables inferidas) de estas mensajes” (p.42).

En este sentido, el análisis de contenido es concebido como un método de interpretación inferencial, en el cual el investigador intenta llegar más allá, saber más de lo que literalmente se ha expresado en el mensaje por parte del informante.

OLABUENAGA y ISPIZUA (1983:217) afirman que *“el análisis de contenido debe tener un texto y su propio contexto, lo evidente y lo oculto.”*

De esta forma, a través de la lectura de las informaciones se intentó traspasar el límite propiamente descriptivo del contenido manifiesto, para alcanzar mediante la inferencia del texto, y su contexto, una interpretación más significativa, sin perder de vista los planteamientos de los directores y expertos en su conjunto.

A continuación se describen las fases de este tipo de análisis, de acuerdo con lo que señala BARDIN (1979):

- El pre análisis;
- El análisis del material; y
- El tratamiento de los resultados, inferencias e interpretaciones.

En el pre análisis se realiza una primera lectura de las informaciones recogidas, con el propósito de construir una visión general respecto a las mismas, registrando así las primeras impresiones que determinarán los próximos pasos a seguir en el trabajo.

Tras esta lectura y organización de las informaciones iniciales, que permiten tener una visión amplia de las respuestas obtenidas, BARDIN señala cuatro principios fundamentales en la selección del material a ser estudiados:

- **Exhaustividad:** con el propósito de abarcar el máximo de elementos necesarios para el análisis se deben reunir todos los documentos posibles.
- **Representatividad:** el material seleccionado debe ser representativo de todo el universo del cual fue extraído, de no ser así, sería imposible realizar cualquier tipo de inferencia a partir de las evidencias obtenidas.
- **Homogeneidad:** todos los documentos deben ser seleccionados a partir de un único criterio.
- **Pertinencia:** todos los documentos obtenidos deben ser adecuados a los propósitos de la investigación.

En este trabajo se suscriben todos los principios antes mencionados, ya que consideramos que éstos son fundamentales en la investigación científica.

De esta forma, se intentó reunir todo el material posible, sin menospreciar ninguna información significativa, seleccionándose grupos de directores que representaban la opinión del sector investigado. Todos los análisis fueron regidos por idénticos criterios, de allí que los relatos obtenidos permiten afirmar que existe adecuación de las informaciones respecto al objetivo descrito para la investigación.

Durante la elaboración del listado de ítems, se procuró con la mayor rigurosidad posible ajustarnos a ese listado de los directores y de los especialistas, de tal manera que los resultados finales reflejasen el verdadero pensamiento del director y del experto en gestión educacional.

En la medida de lo posible se mantuvieron las manifestaciones de los directores y de los especialistas tal y como ellos las expresaron.

En las fases de **análisis del material** y del **tratamiento de los resultados**, se procedió a realizar un examen detallado de las opiniones de los directores y expertos, intentado **identificar y enumerar los ítems** que estuviesen relacionados con un mismo aspecto de cada pregunta relacionada con esta percepción del **director escolar** y del **especialista en gestión educacional** sobre la *satisfacción en el trabajo* (**anexos 12 y 16** respectivamente).

En esta parte de la investigación fueron seleccionadas las unidades de registro que, según BARDIN, “*corresponde a un segmento del contenido a considerar como unidad base, dirigiendo la categorización y la cuantificación mediante el establecimiento de frecuencias*” (179:104)

En la etapa siguiente, se procedió a la categorización de las respuestas de los directores y de los especialistas de las tres preguntas de la entrevista, relacionadas con la *satisfacción en el trabajo*. Para BARDIN, la categorización “*...es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto, por diferenciación e, seguidamente, por reagrupamiento según el género (analogía), con criterios previamente definidos*” (1979:117).

Cada categoría está formada por un grupo de elementos (unidades de registro), que poseen características comunes. Dentro de cada categoría se identificaron subcategorías, las cuales presentan semejanzas aún mayores.

En este sentido, se optó por trabajar utilizando el procedimiento denominado “*por milla*” (BARDIN, ídem:119), el cual no es proporcionado a priori, sino que las categorías emergen del análisis de las informaciones, siendo denominadas dichas categorías sólo al final del proceso. De allí que se procuró otorgar para cada título de categoría una denominación que describiese fielmente lo que buscaba representar o reflejar.

En el **Capítulo X**, están las categorías que emergerán de las entrevistas con los 40 directores entrevistados y en el **anexo 15** las que brotarán de las entrevistas con los especialistas en gestión educacional.

El criterio seguido para el establecimiento de las categorías fue el denominado “*categorización temática*”, el cual consiste en determinar los núcleos de sentido, que componen una comunicación, cuya presencia o frecuencia sea significativa para el objetivo propuesto. Cualitativamente, la presencia de determinados temas denota los valores de referencia y los modelos de comportamiento presente en los discursos.

La categorización temática parte de un listado de los ítems identificados en las declaraciones (opiniones) de los directores y expertos, aislando los elementos, que se referían a términos diferentes y que han pasado a la categorización grupal de esos ítems, a través de la investigación de lo que haya en común entre ellos.

8. Resumen

El desarrollo de esta nuestra investigación tuvo como objetivo general conocer el nivel de *satisfacción en el trabajo* de los Directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, en cada una de sus dimensiones que configuran su actividad, para así poder presentar contribuciones de intervención y sugerir futuras líneas de investigación.

El diseño se enmarca dentro de un enfoque cualitativo y cuantitativo, con la utilización del método descriptivo y la técnica de estudios analíticos tanto para los cuestionarios –S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ, 1989; CABALLERO, 2001 y, EYSENCK, 2001– como para el análisis de contenido de las respuestas de las tres preguntas de la entrevista, sobre el tema satisfacción y insatisfacción en el trabajo de gestión de las escuelas secundarias públicas.

La traducción, adaptación y validación de los instrumentos para la lengua portuguesa, comprobarán su fiabilidad y validez tanto en su aplicación práctica como en la interacción con las categorías desarrolladas en el marco teórico.

El estudio piloto, fue de fundamental importancia, para conocer el terreno donde iríamos a trabajar y elegir la **muestra intencional** que hemos utilizado para concretización de la investigación. La opción por este tipo de muestra fue debido a las dificultades en el acceso a los directores y directoras, los cuales siempre estaban con sus agendas comprometidas.

A pesar de haber trabajado con 90% del universo de directores de la región de Jacobina, ese tipo de muestra anteriormente mencionada, constituye una de las limitaciones en este estudio.

La incorporación de un entrevista, con tres preguntas destinadas a 30 especialistas en gestión educacional, ha enriquecido nuestra investigación en el sentido de comprobación de nuestras tres hipótesis de trabajo, así

como permitió hacer comparaciones con las respuestas de las entrevistas de los 40 gestores escolares.

En la recogida de las informaciones, sentimos que la aplicación del cuestionario de CABALLERO (2001), por tener muchas preguntas (91- versión portuguesa), era la fase más difícil tanto para los entrevistados como para el investigador. En el cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ, 1989 (23 preguntas) no apreciamos mayores problemas.

El cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK, versión abreviada EPQ-RS era un momento de desconcentración con los encuestados y, la entrevista fue el momento crucial donde brotó en profundidad lo oculto de la gestión de las escuelas secundarias públicas.

Se hace necesario resaltar que, mientras el cuestionario de CABALLERO (2001) sea constituido de muchas preguntas, no debemos olvidar que es él único que hemos encontrado y que contempla las dimensiones de la *satisfacción en el trabajo* relacionadas con la gestión de las escuelas públicas:

1. Realización profesional;
2. Interacción Director con alumnos;
3. Relación con los compañeros;
4. Relaciones con los padres;
5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal;
6. El centro docente;
7. Los equipos de trabajo;
8. La comunidad de Profesores;
9. El consejo escolar.

Presentada la metodología que hemos utilizado en la investigación empírica de esta tesis, con la intención de comprobación o no de nuestras tres hipótesis de trabajo, demostraremos a continuación los resultados y el análisis del objeto de estudio.

CAPÍTULO VII – ESPACIO DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA)

1.EL ESPACIO DE LA INVESTIGACIÓN

2. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

2.1. Sexo y edad

2.2. Estado civil

2.3. Titulación académica y formación para ser director

2.4. Años de enseñanza y años en el cargo de dirección

2.5. Nivel de preparación de los gestores

3. RESUMEN

CAPÍTULO VII – ESPACIO DE LA INVESTIGACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

Este capítulo presenta en un primer momento el espacio donde fue realizada la investigación (Región de Jacobina-Bahía-Brasil); situándolo geográficamente a través de cartografías.

En el segundo momento describiremos el origen del topónimo Jacobina, el municipio, su historia y las ciudades de la región de Jacobina donde desarrollamos nuestra investigación.

En un tercer momento llevaremos a cabo la presentación y análisis de los resultados de la descripción de la muestra por: *sexo; edad; estado civil; habilitaciones académicas; formación para ser gestor; años de ejercicio en la docencia; años de ejercicio en el cargo de director y nivel de preparación para ejercer el cargo de directivo.*

Con los resultados y análisis de las respuestas de los directores sobre la *capacitación* para ejercer el cargo, se comprueba una de nuestras hipótesis (H3) sobre la ausencia de una formación específica y adecuada para ejercer la dirección en los centros y que dificulta la *satisfacción en el trabajo* de esos gestores.

Por último haremos un pequeño *resumen*, sobre el capítulo, donde destacaremos la importancia de la *formación continuada y en servicio* de los dirigentes escolares, al demostrar los beneficios que pueden ser obtenidos en la calidad y autonomía de la escuela.

1. El espacio de la investigación

BRASIL



Jacobina

Jacobina esta asentada en la región central del Estado de Bahía (**Brasil**). El municipio se localiza en un valle, cercado por sierras, morros, lagos y cascadas. Es también conocida como la ciudad del Oro, destacándose por sus recursos naturales, por las manifestaciones folklóricas, la riqueza de las minas de oro y su acervo histórico cultural.

El municipio tiene una área de 2.328,9 km², con una población de 76.429 habitantes y con una altitud de 470 metros. Limita al norte con: *Mirangaba, Saúde y Caém*; Al sur: *Várzea Nova y Miguel Calmon*; Al este: *Serrolândia y Capim Grosso*; Al oeste: *Ourolândia*.

Situada a 330 kilómetros de **Salvador** (capital del estado de Bahía-Brasil), la ciudad sorprende al visitante tras el primer contacto, su belleza plástica. Su arquitectura colonial y su localización entre los morros, la transforma

aborígenes, esa pareja, conseguía vencer la hostilidad inherente a los indígenas y facilitaba a los aventureros la penetración en las tierras no cultivadas de la región. *Jacob* y su compañera *Bina*, fueron famosos y escuchados sobre cualquier acontecimiento que hubiese en la aldea.

Los primeros habitantes de la región fueron los indios *Payayás*, que pertenecían probablemente a la familia de los *Cariri*, y que ocupaban el valle del *Paraguaçu* septentrional, principalmente la Sierra del *Orobó*. Se dispersaron por toda la *Chapada Diamantina* y *Piemonte*, mezclándose con otras diversas tribus.

La ciudad y su historia

La ciudad de Jacobina data del inicio del siglo XVII. Muchos expedicionarios brasileños, portugueses y otros aventureros llegan al municipio en busca de las minas de oro descubiertas en sus tierras. En 1652, la llegada de la familia **Guedes de Brito** llevó a muchos esclavos y colonos, empezando el crecimiento de la población.

El oro fue el responsable del crecimiento del arrabal a la categoría de Villa (Villa de Santo Antonio de Jacobina) a través de la Carta Regía, de D. Joao V, en el año de 1720. Como la explotación en la época era muy grande, el Consejo Ultramarino, para garantizar el cobro de rentas, decretó la creación de dos casas de fundición.

En 1880, la Villa se convirtió a la categoría de Ciudad, con el nombre de Agrícola Ciudad de Santo Antonio de Jacobina, cuya instalación fue en el 11 de enero de 1893.

Jacobina tiene dos grandes minas de oro: *Canavieiras* y *Itapicuru*, que eran explotadas por la Minería de Jacobina. La historia de la ciudad es la historia del oro, historia de sueños y fantasías, la permanente búsqueda de la riqueza que siempre inquietó al hombre. El descubrimiento de diamantes en la *Chapada Diamantina* provocó la emigración de muchos mineros. Al norte del municipio, están las minas de *Carnaíba* y *Socotó*, donde se extraían esmeraldas. Hoy, la base de la economía de Jacobina es la agropecuaria.

Con una población de casi 80.000 habitantes, Jacobina es el Municipio sede de la región, que ofrece mejores equipamientos, infraestructura, facultad, comercio y servicios.

Las ciudades de la región de Jacobina donde desarrollamos nuestra investigación

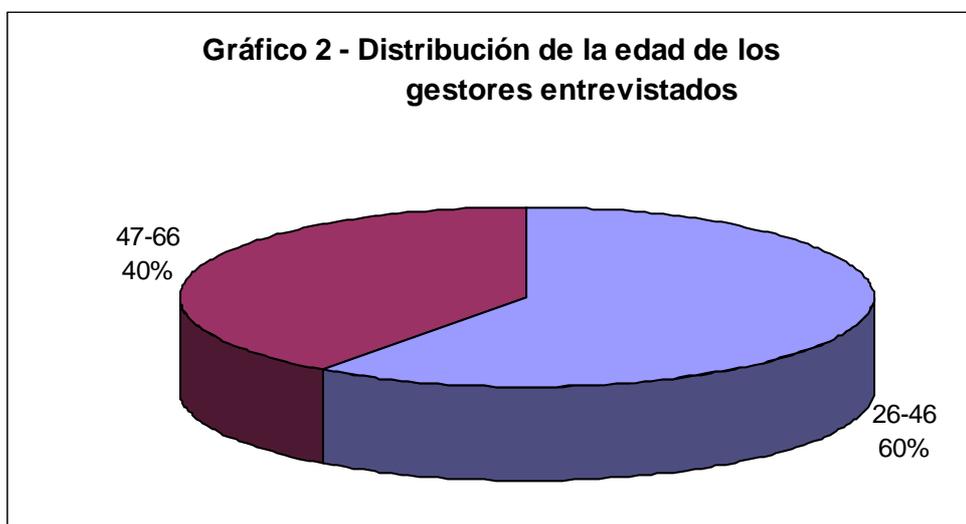
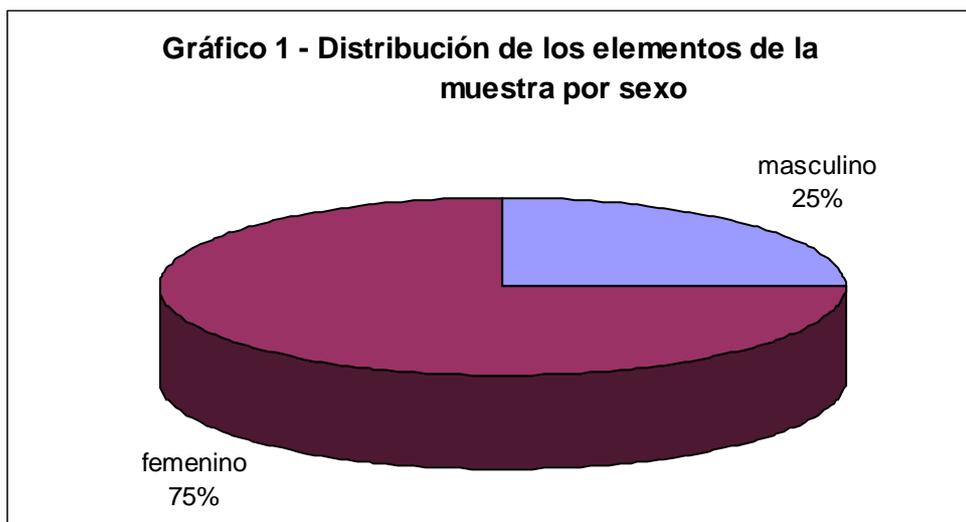
La población de directores, de escuelas secundarias públicas en la región de Jacobina, es de 45. Nuestra investigación fue con el 90% de esos gestores abajo descritos:

<u>Ciudades</u>	<u>Gestores investigados</u>
Caém	02
Capim Grosso	03
Jacobina	03
Mairi	03
Mirangaba	03
Miguel Calmon	03
Morro do Chapéu	03
Ourôlandia	03
Quixabeira	03
Serrolândia	03
Umburanas	02
Várzea Nova	03
Várzea do Poço	03
Várzea da Roça	<u>03</u>
Total	40
	==

2. Descripción de la muestra

2.1. Sexo y edad

La muestra está compuesta por 40 directores de la región de Jacobina. La mayoría son mujeres (75% del total); el grupo de edad más frecuente está comprendido entre 26 y 46 años, esto correspondió a un 60% (ver **gráfico 1 y 2** pagina siguiente).



Existe un predominio del sexo femenino ($n = 30$) en la muestra de los 40 gestores de las escuelas secundarias públicas investigadas en la región de Jacobina. Esa alta representatividad, sigue la misma tendencia con relación a los profesores, donde la presencia de mujeres es mayor que la de los hombres.

En este contexto específico estudiado, se reflejan las representaciones que tiene el macro sistema político, social, económico y cultural con relación a la figura: “*ser profesor de la escuela secundaria*”. Por lo menos en Brasil, donde hemos tenido vivencias concretas, donde ser profesor de la escuela primaria o secundaria no es el objetivo principal que las familias desean para sus hijos, fundamentalmente los hombres.

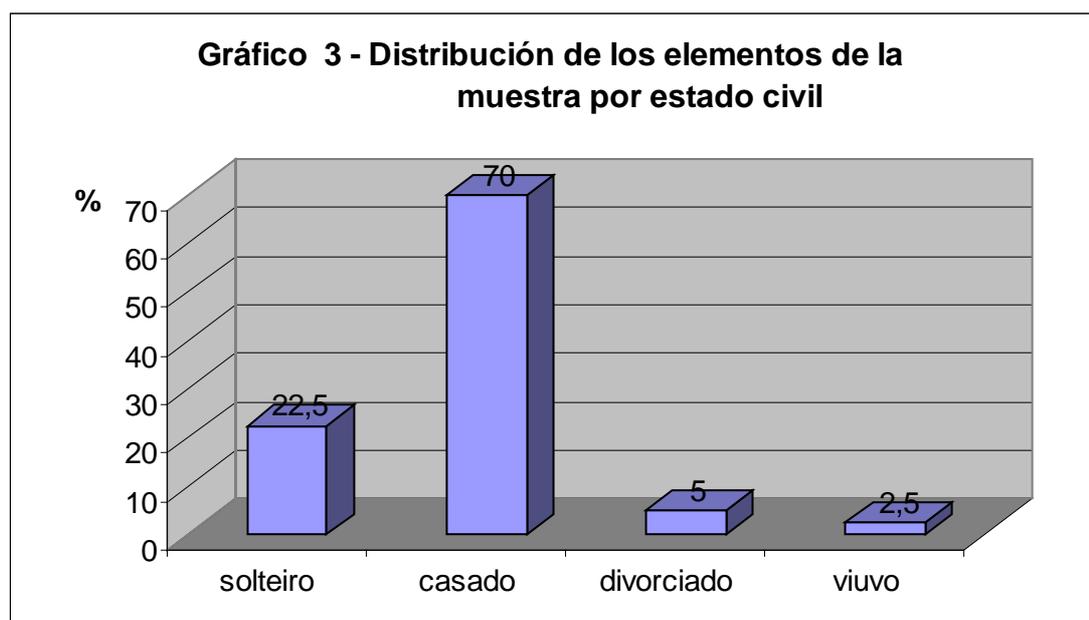
En consecuencia, por el número mayoritario de *profesoras* en las escuelas públicas, existe mayor posibilidad de que más mujeres tengan el dominio

del proceso de la gestión de la organización escolar y, así se justifica por qué en la administración de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahia (Brasil) exista un predominio del sexo femenino.

Con relación a la distribución de la edad de los gestores encuestados se verifica un perfil joven de directivos. Un sesenta por ciento con una edad entre 26 y 46 años. El aspecto positivo de este fenómeno es que los jóvenes, en teoría, no estarían tan viciados en algunos hábitos ya enraizados en la gestión de la escuela pública, siendo más abiertos y estando más predispuestos a los cambios del proceso de la enseñanza aprendizaje de nuestro tiempo.

2.2. Estado civil

Los 40 gestores de la pesquisa están mayormente casados (70% del total), seguidos de los solteros (22,5%), después los divorciados (5%) y, por último los viudos con 2,5% (ver gráfico 3).

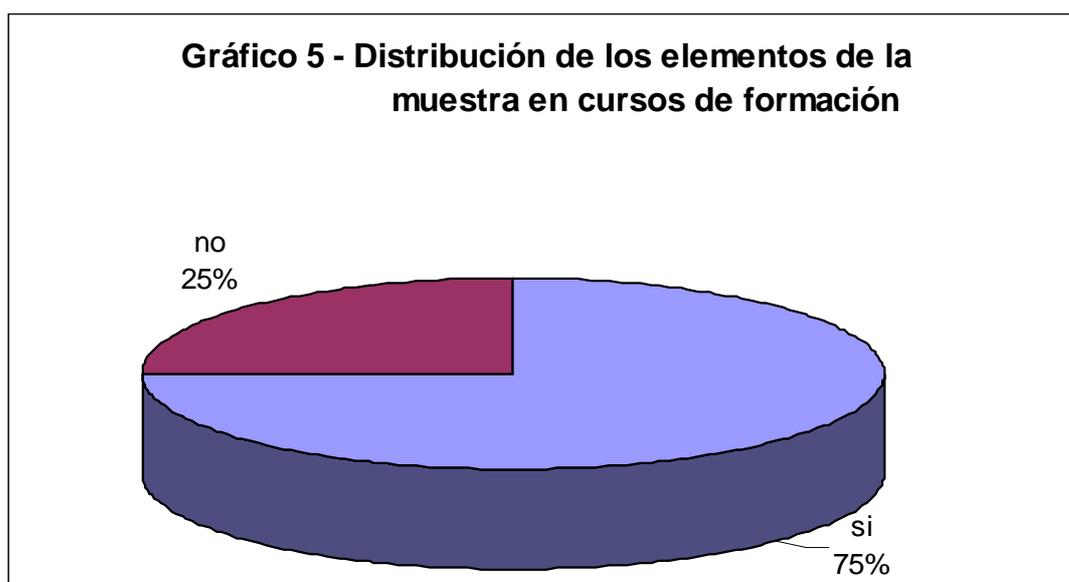
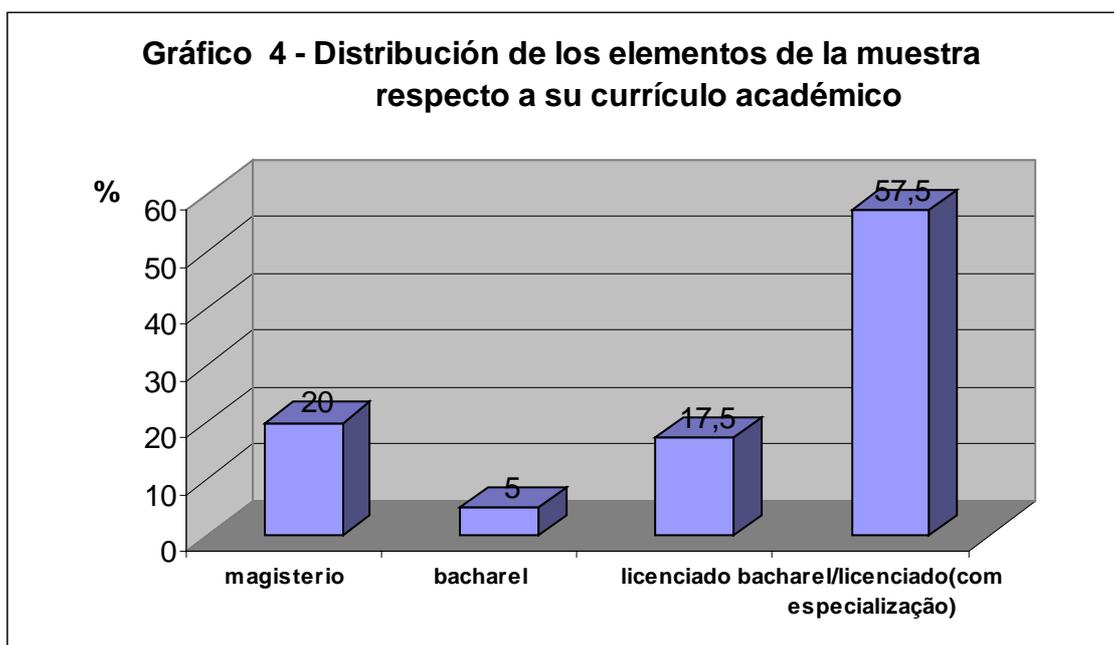


Con relación a la distribución de los elementos de la muestra por estado civil, los resultados presentados (gráfico 3 arriba) **no** indican ningún fenómeno extraordinario que merezca ser destacado.

2.3. Titulación académica y formación para ser director

De los 40 gestores, un 80% del total tienen nivel superior. Siendo que un 5% bachilleres, un 17,5% licenciados y un 57,5% poseen bachillerato / licenciatura con especialización (ver gráfico 4). Es bueno resaltar que bachillerato en Brasil es un curso de nivel superior con menor tiempo de duración que la licenciatura.

Por lo que se refiere a la preparación para la dirección se observa que están habilitados un 75% de aquellos que ejercen esa función (ver gráfico 5).



La gestión de las escuelas públicas de secundaria en la región de Jacobina configura un cierto privilegio, *en términos de capacitación*, ya que un ochenta por ciento (80%) de los directivos entrevistados poseen un nivel superior y un setenta y cinco por ciento (75%) tienen un curso de formación.

MEDEIROS (2000:102), afirma que: *“Los directores escolares presentan un elevado nivel de titulación y, un grupo bastante representativo tiene formación específica en administración escolar o está frecuentando cursos de especialización o algún entrenamiento en administración escolar o equivalente. No obstante, permanecen las prácticas tradicionales de gestión y no se tienen evidencias de cambios en el desempeño de esos profesionales, decurrente de esos programas”*.

Una de las razones que están llevando a las Secretarías de Educación y CONSED (Consejo Nacional de Educación) a discutir y trabajar una alternativa para la capacitación a distancia de los gestores escolares es el descrédito en el actual sistema educativo.

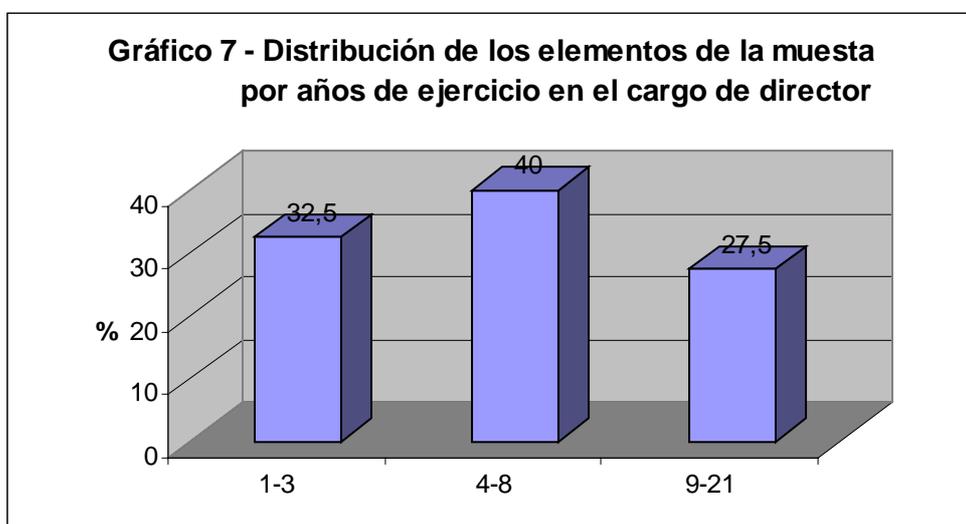
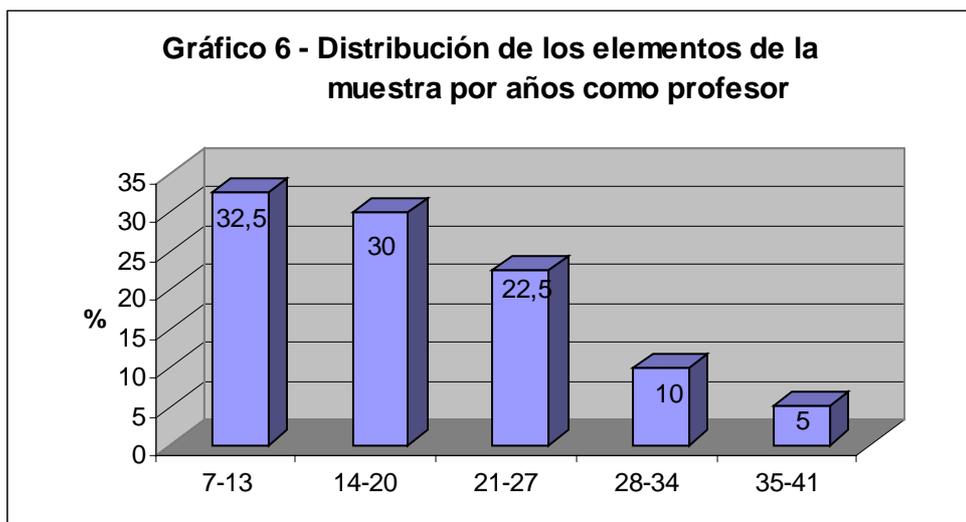
Se constatan dos extremos:

1. La oferta de cursos tópicos y rápidos (de 20 a 40 horas), imposibilitando el desarrollo de competencias profesionales y de una visión amplia de la realidad en la cual actúan esos profesionales;
2. Oferta de cursos demasiado largos, en general ofrecidos por Universidades e Instituciones de enseñanza superior, normalmente distanciados de las necesidades cotidianas escolares.

2.4. Años de enseñanza y años en el cargo de dirección

Con respecto a los años de enseñanza, la mayoría tienen más de 14 años, esto corresponde a un 67,5% del total de entrevistados y, los que tienen 7-13 años como profesor corresponde a un 32,5% del total (**ver gráfico 6 pagina siguiente**).

La distribución de los años de ejercicio en el cargo mostró que la mayoría están en el grupo de 4 a 8 años (40% del total), en segundo lugar están los que tienen 1-3 años, los cuales correspondieron a un 32,5% del total (**ver gráfico 7 pagina siguiente**).



De los 40 gestores estudiados, el 67,5% (**ver gráfico 6**) tienen más de 14 años en la profesión docente. Ese dato brinda la posibilidad de formularnos una hipótesis respecto al ejercicio del cargo de gestor, en la comprensión de que cuando logra asumir esta responsabilidad ya lleva recorrida una larga trayectoria en el ejercicio de la profesión docente. Este hecho puede contribuir a una mejor comprensión y gestión de la institución.

Sin embargo, existe por otro lado una historia de vida profesional, personal, cultural y de una serie de valores enraizados que requieren ser contrastados con nuevas concepciones y formas de concebir cómo ha de ser construida realmente la institución escolar. En esta comprensión, el gestor que al mismo tiempo es un profesor, necesita crear posibilidades para propiciar una profunda renovación en el ambiente de la escuela, comprometida ésta con los “*saberes necesarios para la educación del futuro*”.

En este contexto, la formación y auto formación desempeñan un papel de extrema relevancia, no solamente para los gestores, sino también para todos aquellos que participan del proceso educativo en la escuela secundaria (directores, profesores, funcionarios y padres). Creemos que éste puede ser el camino del despertar, del auto conocimiento en su actividad profesional, del abrirse a lo nuevo y de creer en el cambio con mayores posibilidades de *satisfacción en el trabajo* que realizan.

Sin embargo, el director debe ser consciente de la diversidad de proyectos individuales, grupales y, también, de sus respectivos paradigmas. Aquí surge la importancia de la negociación como elemento clave de la administración de conflictos, para que se logren unos niveles de satisfacción equilibrada, en la cual todos salgan beneficiados.

El 72,5% de los directores encuestados se distribuyen entre un año de ejercicio en el cargo hasta los ocho años (**Ver gráfico 7**). Este indicador abre posibilidades a que diferentes profesores puedan tener acceso al cargo de gestión de los centros, pudiendo así, comprender la *complejidad* de la administración de una escuela secundaria pública, tanto en sus procesos, estructura, relaciones y valores, como en su contexto y cultura.

De esta forma, cuando un director retoma su puesto de profesor estará en condiciones de compartir las mismas preocupaciones del nuevo gestor, y tomar conciencia de que las crisis, las incertidumbres, las dudas, dificultades y administración de los conflictos son inherentes al proceso de construcción de la organización escolar.

En el marco de esta perspectiva, la *satisfacción en el trabajo* de gestión deja de ser individual para convertirse en un proceso colectivo, debido entre otras cosas, a que se generan complicidades, compromisos, y a la responsabilidad de los diversos elementos participantes en la comunidad educativa para proporcionar una mayor satisfacción en un número más significativo de personas involucradas en el trabajo.

2.5. Nivel de preparación de los gestores

Los 40 directores encuestados de la región de Jacobina-Bahia-Brasil (**tabla 1 página siguiente**), en su auto evaluación del *nivel de preparación para ejercer el cargo de gestor* de la escuela secundaria pública, presentan la menor media en el ítem “Psicología aplicada y orientación educacional” ($x=3,28$). Todavía, señalan un mayor *nivel de capacitación* en “Cumplimentar documentos oficiales” y “Relaciones interpersonales”, ambos con media de 4,15.

Tabla 1. Nivel de preparación de los gestores.

	1	2	3	4	5	Media	DP
PLANEAMEN	2 5,00	1 2,50	10 25,00	16 40,00	11 27,50	3,83	1,03
EVALU_ESCO	0 0,00	1 2,50	15 37,50	19 47,50	5 12,50	3,70	0,72
EVALU_PRO	1 2,50	0 0,00	19 47,50	16 40,00	4 10,00	3,55	0,78
REL_INTERP	0 0,00	0 0,00	10 25,00	14 35,00	16 40,00	4,15	0,80
LEGIS_ESCO	1 2,50	0 0,00	13 32,50	24 60,00	2 5,00	3,65	0,70
TEC_GESTIÓ	1 2,50	4 10,00	10 25,00	23 57,50	2 5,00	3,53	0,85
DOC_OFICIAL	0 0,00	1 2,50	10 25,00	11 27,50	18 45,00	4,15	0,89
ORG_ESCOL	0 0,00	1 2,50	12 30,00	12 30,00	15 37,50	4,03	0,89
ORG_SERVIC	0 0,00	1 2,50	15 37,50	14 35,00	10 25,00	3,83	0,84
ORG_ATIVIDA	1 2,50	1 2,50	16 40,00	18 45,00	4 10,00	3,58	0,81
INFRAESTRU	0 0,00	4 10,00	16 40,00	14 35,00	6 15,00	3,55	0,88
REL_PADRES	0 0,00	1 2,50	10 25,00	15 37,50	14 35,00	4,05	0,85
DINÁ_GRUPO	0 0,00	2 5,13	14 35,90	17 43,59	6 15,38	3,69	0,80
MOD_TECN	1 2,50	2 5,00	12 30,00	21 52,50	4 10,00	3,63	0,84
PSICOLOGÍA	0 0,00	9 22,50	14 35,00	14 35,00	3 7,50	3,28	0,91
DIDÁCTICA	1 2,50	2 5,00	17 42,50	17 42,50	3 7,50	3,48	0,82

Mínimo = 1 y Máximo = 5

En la tabla anteriormente presentada mostramos tres gran bloques de *tareas* con sus respectivas *medias* del *nivel de preparación para ejercer el cargo de gestor de la escuela secundaria pública*, en la región de Jacobina-Bahía-Brasil:

1) Psicología aplicada y orientación escolar (3,28); Didáctica General: modelos didácticos, metodologías innovadoras, sociología de la educación, etc. (3,48); Técnicas de gestión (3,53); Infraestructura material y de espacios (3,55); Evaluación de programas (3,55); Organización de actividades complementarias (3,58).

2) Modelos, estrategias y técnicas relativas a la formación del profesorado en ejercicio (3,63); Legislación escolar en sus aspectos generales y específicos (3,65); Dinámica de grupos (3,69); Evaluación escolar (3,70); Planificación – Proyecto Educativo, Plan de centro / memoria, etc. (3,83); Organización de los servicios escolares – Comedor y transporte (3,83).

3) Organización general del centro – Dpto., Equipos y Horarios (4,03); Relaciones con los padres (4,05); Cumplimentación de documentos oficiales (4,15); Relaciones interpersonales (4,15).

Es en el **primer bloque**, en relación a los **bloques 2 y 3**, donde están las medias más bajas del *nivel de preparación para ejercer el cargo de gestor de la escuela secundaria pública* en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Los directores están *insatisfechos en su trabajo* de gestor por no considerarse aún *capacitados* para cuestiones pedagógicas, técnicas de gestión, metodologías, evaluación de programas y, cuestiones de psicología y orientación educacional.

Esto viene a probar nuestra hipótesis (**H3**) de que “La ausencia de una *formación* específica y adecuada para ejercer la dirección, en los centros educativos, dificulta la *satisfacción en el trabajo* de la gestión”

Lo que refleja nuestra preocupación teórica del **capítulo I** cuando escribimos sobre las implicaciones de los cambios de paradigmas para los directivos de las escuelas públicas. Es decir, el mundo cambió, más la educación no cambió con ello; los jóvenes pasan años en un sistema educacional caduco, estudiando contenidos que jamás utilizarán, preparándose para un mundo que no existe más.

Ese escenario integra el desorden histórico relativo al proceso de formación de los profesionales de magisterio, lo que parece intensificarse con las expectativas creadas por la LDB (Ley nº 9.394/96) sobre la titulación del nivel superior para los docentes y sobre los cursos de Pedagogía o de pos – graduación, como requisitos para la formación de profesionales de soporte pedagógico, incluyendo también los gestores escolares.

Recientemente, han surgido iniciativas en apoyo a las demandas municipales, con el soporte de recursos del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valorización del Magisterio (FUNDEF).

Estos puntos refuerzan la necesidad de revisión de todo el proceso de formación y profesionalización del magisterio, lo cual no es objeto de este trabajo.

La cuestión que moviliza la presente discusión es: ¿Cómo desarrollar la capacitación de liderazgos escolares en el ejercicio de sus funciones? ¿Que abordajes pueden ser desarrollados? ¿Cómo auxiliar en el desarrollo de competencias sin retirarlos de su actividad profesional? ¿Cómo ayudarlos en la resolución de los problemas con los que se enfrentan diariamente? ¿Cómo asegurar un patrón de calidad en esa formación?

La formación pasa a ser vista como un instrumento fundamental para el desarrollo de las competencias, envolviendo valores, conocimientos y habilidades para tratar con los cambios acelerados, con contextos complejos, diversos y desiguales, para aprender a compartir decisiones, tratar con procesos de participación y adaptarse permanentemente a las nuevas circunstancias y demandas institucionales.

En esta perspectiva, se indican los abordajes de la formación continuada y en servicio, con una preocupación en la elevación de su calidad y en la adecuación de esa formación a las nuevas exigencias impuestas a la gestión educacional y a los liderazgos escolares.

3. Resumen

De una población de 45 directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, la muestra de la investigación está constituida por 40 gestores, lo que corresponde a un 90% del total de la población objeto del estudio.

Veamos en la tabla, de la pagina siguiente, una síntesis del perfil de la muestra investigada.

VARIABLES	Frecuencia	%
Sexo del director		
masculino	10	25
femenino	30	75
Edad del director		
26-46	24	60
47-66	16	40
Estado Civil		
soltero	9	22,5
casado	28	70
divorciado	2	5
viudo	1	2,5
Titulación Académica		
magisterio	8	20
Bachillerato	2	5
licenciatura	7	17,5
licenciatura y bachillerato con especialización	23	57,5
Acceso al Cargo		
Designación política por el gobierno	40	100
Formación para ser director(a)		
Sí	30	75
No	10	25
Años como profesor		
7-13	13	32,5
14-20	12	30
21-27	9	22,5
28-34	4	10
35-41	2	5
Años como director		
1-3	13	32,5
4-8	16	40
9-21	11	27,5

Hay una predominancia del sexo femenino (75 %) y de un colectivo de directores jóvenes (60% con edad entre 26-46 años); del colectivo investigado un 70% están casados y un 22,5% son solteros.

En términos de currículo académico un 80% tiene nivel superior; un 57,5% con especialización y, un 75% hicieron un curso de formación en gestión escolar.

El acceso al cargo es a mediante designación política por el gobierno del estado de Bahía, lo que dificulta la autonomía en la gestión de las escuelas públicas secundarias en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

El 67,5% de los directores encuestados tienen más de 14 años en la profesión de docente y el 72,5% está entre un año y ocho en el cargo de director.

En la evaluación – 16 preguntas con escalas de 1 a 5 – que los 40 gestores respondieron con relación a su nivel de preparación para el cargo de gestor escolar, han demostrado por un lado estar capacitados en cuestiones relacionadas con la organización y funcionamiento del centro y, por otro lado, han presentado *insatisfacción en el trabajo* a causa de la ausencia de capacitación sobre cuestiones pedagógicas.

Sin negar el mérito de las experiencias bien sucedidas que vienen desarrollándose en la capacitación de directores escolares, se puede afirmar que, en la mayoría de los casos, los cursos existentes continúan vinculadas al patrón tradicional de capacitación asistemáticos y desintegradas de una política más amplia de construcción de un proyecto educativo de escuela, así como de la práctica de sus profesionales.

En el contexto de los cambios que invaden el escenario educacional y la gestión escolar, la formación continuada y en servicio viene ganando progresiva importancia, como indicador de que el aprendizaje debe asumir un carácter permanente y dinámico en la vida de los profesionales de cualquier organización humana.

Es evidente que el agotamiento del modelo Taylorista/Fordista generó cambios en el patrón fragmentado de división del trabajo, exigiendo formas integradas de trabajo en equipo, rompiendo con la lógica individualista y pasando a la lógica de la competencia colectiva.

Este escenario impone cambios sustanciales a los métodos y procesos de adquisición del conocimiento. Más de lo que se obtiene de una simple asimilación de conocimientos, importa aprender a articular esos conocimientos con situaciones concretas y a aprender a transitar entre nuevas informaciones y situaciones de permanente cambio.

Se vuelve relevante el cómo aprender las competencias transversales y la interdisciplinaridad. El aprendizaje, en consecuencia pasa a ser el punto fundamental, la formación y el aprendizaje colectivo una de las cuestiones fundamentales a ser considerada. Nuevos métodos pasan a ser utilizados, inclusive el uso de tecnologías y modalidades a distancia.

Ganan todas las formas de aprendizaje colectivo en el trabajo, que favorezcan la autonomía institucional y de desarrollo profesional. Los seminarios de relatos de casos, el cambio de experiencias, la formación de redes, el intercambio, el auto estudio, entre tantos otros, están indicados como estrategias a ser utilizadas en los programas de formación continuada

en servicio, de los *gestores escolares*, contextualizadas en la práctica de los profesionales y en el proyecto institucional de la escuela.

En el capítulo siguiente identificaremos los resultados y análisis del *grado de satisfacción en el trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina, cuyas conjeturas son resultantes de las respuestas del cuestionario anexo 2 de CABALLERO (2001), el cual fue traducido a la lengua portuguesa, probado y validado (ver capítulo de la metodología y del estudio piloto) en el contexto de la *gestión escolar en Brasil*.

CAPÍTULO VIII – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (I)

1. MEDIA Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DEL GRADO DE *SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO* POR DIMENSIONES

2. ALGUNAS DIFERENCIAS ENTRE GRUPOS CON RELACIÓN AL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

3. CORRELACIONES DE LAS VARIABLES DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

4. RESUMEN

CAPÍTULO VIII – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (I)

En este capítulo presentamos los resultados y análisis del *grado de satisfacción en el trabajo (I)* de las Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa (**anexo 2.1**).

Haremos inferencias puntuales sobre la sobrevaloración en las respuestas del cuestionario y contrastandolo con las declaraciones informales de los directores, con referencias de bibliografía y con observaciones personales del investigador cuando la visita a las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina.

A lo largo las secciones de este capítulo iremos haciendo *la comprobación o no* de las **tres grandes hipótesis** de este trabajo:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

En una primera sección exponemos la media, las desviaciones estándar y los porcentajes del *grado de satisfacción en el trabajo*, de los gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil), en sus nueve dimensiones (factores):

1. Realización profesional;
2. Interacción Director con alumnos;
3. Relación con los compañeros;
4. Relaciones con los padres;
5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal;
6. El centro docente;

7. Los equipos de trabajo;
8. La comunidad de Profesores;
9. El consejo escolar.

En una segunda sección, con los resultados del test de Kruskal-Wallis, expondremos algunas diferencias entre grupos con relación al grado de *satisfacción en el trabajo* de la muestra investigada.

En la tercera sección presentaremos las correlaciones más significativas entre los ítems o variables que influyen la *Satisfacción en el trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil).

Por fin hacemos un pequeño resumen del capítulo, donde destacamos: la comprobación en los resultados de un cierta sobrevaloración en las respuestas de los encuestados, del cuestionario del **anexo 2.1**; la confirmación de algunas de nuestras hipótesis y, la gestión pedagógica siendo un elemento preocupante en la gestión educativa Brasileña.

1. Media y desviaciones estándar del grado de *satisfacción en el trabajo* por dimensiones

En la **tabla 2** se muestran las medias por ítems de las nueve dimensiones. Como se puede observar la mayoría de los gestores contestaron **entre** la alternativa 3 (*ni satisfacción ni insatisfacción*) y 4 (*satisfacción moderada*).

Sin embargo, en el factor *Relaciones con los padres* se presenta la media más baja (3,05) y la *Relación con los compañeros* es la que indica la media más alta (4,01).

Tabla 2 – Media y desviaciones estándar del grado de *satisfacción en el trabajo* por dimensiones (factores)

DIMENSIONES (FACTORES)	Media	DE
1. Realización profesional (12 ítems)	3,58	0,89
2. Interacción Director (a) con alumnos (as)(8 ítems)	3,71	0,79
3. Relación con los compañeros (11 ítems)	4,01	0,55
4. Relaciones con los padres (10 ítems)	3,05	0,84
5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal (8 ítems)	3,38	0,96
6. El centro docente (10 ítems)	3,80	0,83
7. Los Equipos de Trabajo(12 ítems)	3,44	0,92
8. La comunidad de Profesores (9 ítems)	3,93	0,55
9. Consejo escolar (11 ítems)	3,86	0,68

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Los 40 directores de la región de Jacobina-Bahía (Brasil) demuestran, conforme la **tabla 2**, un mayor grado de *satisfacción en el trabajo* con:

- Realización profesional (3,58);
- La interacción con los alumnos (3,71);
- El centro docente (3,80);
- Consejo escolar (3,86);
- La comunidad de profesores (3,93);
- Relación con los compañeros (4,01).

Por otro lado los 40 gestores, exteriorizan medias bajas de *satisfacción en el trabajo* con:

- Relaciones con los padres (3,05);
- Relaciones con la Administración Educativa y Municipal (3,38);
- Los Equipos de Trabajo (3,44).

En nuestro estudio piloto (**Capítulo VI**) se observaron las dificultades de confiar en las respuestas de los cuestionarios **anexos 2.1 y 3.1**; ya que los mismos gestores no *muy satisfechos* con ciertas cuestiones, en el *ejercicio de su cargo*, tendían a dar respuestas más favorables de las que la realidad mostraba.

Esto se comprueba en la **tabla 2** con medias altas de *satisfacción en el trabajo* con: *Relación con los compañeros, la comunidad de profesores, el consejo escolar y el centro docente*; **temas** que en el análisis de contenido de las **entrevistas** (capítulo **X**), con los 40 directores y con 30 especialistas en educación, se constata **otro** perfil de evaluación.

1.1. Consistencia interna de las nueve dimensiones

En la **tabla 3** (página siguiente) se muestran los resultados de la prueba estadística alpha de Cronbach. Estos datos muestran que los alpha, en los nueve factores, oscilan entre 0,89 a 0,94.

El coeficiente “alpha” expresa la consistencia interna o el grado de uniformidad y de coherencia entre las respuestas de los sujetos a cada una de las subvariables (preguntas o items) de cada factor o variable.

De acuerdo con lo que podemos verificar en la **tabla 3**, los resultados obtenidos son considerados globalmente satisfactorios, ya que algunos autores consideran el valor considerado como “mínimo deseado” es de 0.75 (ALMEIDA & FREIRE 1997) y para otros 0.60 (VEIGA, 1996).

Debemos resaltar también que el análisis factorial determinó un total de diecinueve factores, los cuales explicarán un 92,26% de la varianza total (ver **anexo 7**).

TABLA 3

VALORES DEL ALPHA DE CRONBACH POR FACTOR			
ÍTEMS	FACTORES	Nº DE SUJETOS	ALPHA DE CRONBACH
V1+V2+V4+V5+V6+V7+V8+V9+V10+V11+V12	Realización Profesional	40	0,9352
V13+V14+V15+V16+V17+V18+V19+V20	Interacción Director - Alumnos	40	0,8927
V21+V22+V23+V24+V25+V26+V27+V28+V29+V30+V31	Relación con los compañeros	40	0,889
V32+V33+V34+V35+V36+V37+V38+V39+V40+V41	Relación con los padres	40	0,9233
V42+V43+V44+V45+V46+V47+V48+V49	Relación con la administración educativa y municipal	40	0,9324
V50+V51+V52+V53+V54+V55+V56+V57+V58+V59	La escuela	40	0,8971
V60+V61+V62+V63+V64+V65+V66+V67+V68+V69+V70+V71	Los equipos de trabajo	40	0,9388
V72+V73+V74+V75+V76+V77+V78+V79+V80	La comunidad de profesores	40	0,8868
V81+V82+V83+V84+V85+V86+V87+V88+V89+V90+V91	El consejo escolar	40	0,9157

Fuente: anexo 6

1.2. Grado de satisfacción en el trabajo con la realización profesional

La **realización profesional** del gestor en educación fue una variable que utilizamos para medir qué *satisfacciones en el trabajo* está el director sintiendo en el ejercicio de su cargo, en cuestiones como: capacidad de ser creativo; autonomía; condiciones materiales; reconocimiento social; tensión en el trabajo; posibilidades de formación y su desempeño en la función que ocupa.

En la generalidad (conforme **tabla 4** abajo) los 40 directores de la región de Jacobina-Bahía (Brasil) presentaron *satisfacción en el trabajo* con la variable **realización profesional** en un porcentaje de *satisfacción moderada* de **55%** y una *satisfacción alta* de **13%**.

TABLA 4 - Satisfacción en el trabajo con la realización profesional

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V1 – Las posibilidades que me ofrecen el cargo de Director para ser creativo y disfrutar de mi trabajo	0	4	4	30	2	3,75
	0,00	10,00	10,00	75,00	5,00	
V2 – Las oportunidades que tengo para ejecutar iniciativas y desarrollar mis capacidades	0	1	7	30	2	3,83
	0,00	2,50	17,50	75,00	5,00	
V3 – La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones	1	14	3	19	3	3,23
	2,50	35,00	7,50	47,50	7,50	
V4 – El desempeño cotidiano del cargo	0	2	5	27	6	3,93
	0,00	5,00	12,50	67,50	15,00	
V5 – Las condiciones generales en que realizo mi trabajo	0	13	3	18	6	3,43
	0,00	32,50	7,50	45,00	15,00	
V6 – La tensión que comporta mi trabajo	0	7	9	21	3	3,50
	0,00	17,50	22,50	52,50	7,50	
V7 – El reconocimiento social que percibo como Director	0	4	0	26	10	4,05
	0,00	10,00	0,00	65,00	25,00	
V8 – Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo	1	14	6	14	5	3,20
	2,50	35,00	15,00	35,00	12,50	
V9 – El tiempo que dispongo para realizar mis tareas	0	11	3	17	9	3,60
	0,00	27,50	7,50	42,50	22,50	
V10 – Mi preparación profesional para desempeñar el cargo	0	1	0	31	8	4,15
	0,00	2,50	0,00	77,50	20,00	
V11 – La forma de acceder al cargo	0	5	7	21	7	3,75
	0,00	12,50	17,50	52,50	17,50	
V12 – El complemento económico que percibo por mi trabajo de director	6	17	6	10	1	2,58
	15,00	42,50	15,00	25,00	2,50	
Total de V1 a V12 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	2,00	19,00	11,00	55,00	13,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escala: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

El complemento económico para el trabajo de director con media de 2,58, las condiciones materiales en que realiza su trabajo con 3,20 de media y la libertad y autonomía que ofrece el cargo de Director para tomar decisiones con media de 3,23, son los tres ítems que presentan menores grados de satisfacción en el trabajo en la gestión de la escuela secundaria pública de la región investigada.

Estos resultados reflejan económicamente el descontento de los directores cuyos sueldos son un poco mayores que los docentes y, en contrapartida, tienen un trabajo muy arduo en la gestión curricular, administrativa y de relaciones interpersonales.

Con respecto a las condiciones materiales para el ejercicio de sus funciones, los directivos reclaman la ausencia de material didáctico, material de apoyo, recursos humanos y espacios para desarrollar las actividades del centro.

*La libertad y autonomía que ofrece el cargo de Director para tomar decisiones (V3), con un bajo grado de satisfacción en el trabajo, empieza a dar pistas para nuestra **Hipótesis 1** cuando afirmamos que:*

“El grado de satisfacción en el trabajo de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela”.

Es decir, la *ausencia de autonomía* es siempre imputada a otras instancias, a otras personas y en menor medida se habla de lo que podemos hacer para que la gestión de la escuela sea más efectiva, basada en colaboración, acciones y propuestas de acción.

Las *satisfacciones en el trabajo* (satisfacción moderada + satisfacción alta) relativas a la realización profesional (**tabla 4**) de los 40 gestores encuestados son:

- V1 – Las posibilidades que me ofrecen el cargo de Director para ser creativo y disfrutar de mi trabajo = 80%
- V2 – Las oportunidades que tengo *para* ejecutar iniciativas y desarrollar mis capacidades = 80%
- V4 – El desempeño cotidiano del cargo = 82,50%

- V7 – El reconocimiento social que percibo como director = 90%
- V10 - Mi preparación profesional para desempeñar el cargo = 97,5%

Por nuestra convivencia de tres meses en las escuelas (octubre, noviembre y diciembre de 2003), por las declaraciones informales de los gestores y por las entrevistas realizadas con directores y especialistas en educación, acreditamos que esos porcentajes arriba descritos tienen una valoración demasiado alta por parte de los encuestados.

Además los cargos directivos de educación, en el caso concreto de la región de Jacobina-Bahía (Brasil), son un 100% indicación política; lo que **no** permite al gestor desfrutar de una *satisfacción en el trabajo* con medias tan elevadas en los ítems **V1, V2, V4, V7 y V10**.

La escolaridad media de la población brasileña, de 10 y más años, es inferior a todos los países desarrollados, inclusive los de América Latina; la permanencia y aprobación escolar, bien como el desempeño de los alumnos, son aún bajas; las desigualdades regionales y la exclusión escolar de segmentos sociales menos favorecidos, demarcan la complejidad del desafío de ofrecer educación de calidad para todos (MEDEIROS, 2000:99).

Con la presuposición de que los resultados de desempeño escolar están relacionados con el desempeño profesional de los liderazgos escolares y con el estilo que desarrollan en la construcción de la identidad institucional de la escuela, el párrafo anterior viene a fortalecer nuestra afirmación de la sobrevaloración de los 40 directores encuestados en las respuestas del *grado de satisfacción en el trabajo* de los ítems: preparación y desempeño profesional en el ejercicio del cargo.

1.3. Grado de satisfacción en el trabajo en la interacción entre director y alumnos

El elemento fundamental y prioritario en la institución escolar, tanto en el proceso como en los resultados son los alumnos. Una gestión preocupada por una educación de calidad debe perseguir una buena interacción con sus alumnos. Esto engloba asuntos como: motivación, flexibilidad, participación, convivencia, normas, derechos y deberes.

En la **tabla 5**, los 40 directores, de la investigación de la región de Jacobina-Bahía (Brasil), afirman un grado de *satisfacción en el trabajo* con la variable **interacción entre gestor y alumnos** en un porcentaje de *satisfacción moderada* de **56%** y una *satisfacción alta* de **14%**.

TABLA 5 - Satisfacción en el trabajo con la interacción entre director y alumnos

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V13 – El respeto a las normas de convivencia dentro del centro por parte de los alumnos	0	2	8	20	10	3,95
	0,00	5,00	20,00	50,00	25,00	
V14 – La flexibilidad y apertura que poseo ante las iniciativas y la participación de los alumnos	0	0	3	26	11	4,20
	0,00	0,00	7,50	65,00	27,50	
V15 – La existencia de un adecuado nivel de convivencia	0	2	3	29	6	3,98
	0,00	5,00	7,50	72,50	15,00	
V16 – El nivel de participación y colaboración de los alumnos en el centro	0	9	7	20	4	3,48
	0,00	22,50	17,50	50,00	10,00	
V17 – El grado de cumplimiento de los derechos de los alumnos	0	0	11	26	3	3,80
	0,00	0,00	27,50	65,00	7,50	
V18 – El grado de aceptación que tengo entre los alumnos	0	2	3	28	7	4,00
	0,00	5,00	7,50	70,00	17,50	
V19 – La dedicación e interés de los alumnos por el estudio	0	19	5	16	0	2,93
	0,00	47,50	12,50	40,00	0,00	
V20 – La participación de los alumnos en los órganos de la escuela	2	10	6	17	5	3,33
	5,00	25,00	15,00	42,50	12,50	
Total de V13 a V20 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	1,00	14,00	15,00	56,00	14,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Las medias más **bajas** de satisfacción en el trabajo con relación a la interacción director y alumnos son los ítems: La dedicación e interés de los alumnos por el estudio (2,93); La participación de los alumnos en los órganos de la escuela (3,33) y El nivel de participación y colaboración de los alumnos en el centro (3,48).

Las medias más **altas** de satisfacción en el trabajo son: *El grado de cumplimiento de los derechos de los alumnos* (3,80); *El respeto a las normas de convivencia dentro del centro por parte de los alumnos* (3,95); *La existencia de un adecuado nivel de convivencia* (3,98); *El grado de aceptación que tengo entre los alumnos* (4,00) y, *La flexibilidad y apertura que poseo ante las iniciativas y la participación de los alumnos* (4,20).

Por los dos párrafos anteriores se observa claramente la postura de la separación de responsabilidad en las respuestas de *satisfacción / insatisfacción en el trabajo* con relación a la interacción dirección y alumnos.

En los temas que son de responsabilidad directa de los gestores, ellos sobrevaloran términos de **moderado a alto grado de satisfacción** y, en las cuestiones que acreditan no ser de su responsabilidad y sí de los alumnos demuestran *insatisfacción en su trabajo* de gestión.

Percibamos la contradicción del discurso y de la práctica en un caso concreto que vivenciamos en una escuela:

El investigador cuando llega al centro escolar, el director lo invita a conocer todas las instalaciones de la institución y, en el transcurso de la visita, el gestor afirma que en su escuela el alumno está siempre en primer lugar; que en ella se trabaja la autoestima de sus alumnos y que violencia y pintar las paredes de la escuela no existen en esa escuela.

También afirma que la relación con los profesores es democrática y de participación en la toma de decisiones.

La visita se efectuó en el turno de la tarde. Una cosa curiosa es que todas las salas de las clases de laboratorio estaban cerradas. El gestor siempre llamaba a su auxiliar administrativo para abrir las puertas de los diversos laboratorios (informática, química, biología, física, historia y geografía).

Durante la visita por las instalaciones del centro aparecían alumnos y alumnas que hacían reivindicaciones específicas al gestor. Éste intentaba ser cordial y lo más gentil posible, mostrándose distante del investigador y negociando individualmente los alumnos.

Hubo dos momentos conflictivos que el director no consiguió evitar que el investigador presenciase. Uno de esos momentos fue cuando dos alumnas reivindicaban enfáticamente “¿Señor director, cuándo tendremos un profesor de matemáticas, ya que hace dos meses que no aparece?”.

El otro momento fue cuando tres alumnos preguntaron “¿Por qué la sala de informática está tan bien equipada y no fue ha sido aún inaugurada?”.

El investigador conversando informalmente con un profesor de esa escuela tuvo conocimiento que el citado gestor era concejal del Municipio y que su papel en la escuela era más político que pedagógico. Los profesores

faltaban mucho y ello no ejercía ninguna iniciativa con el objetivo de tener aliados políticos de su elección.

Este caso anteriormente descrito, no podemos generalizarlo a toda la muestra estudiada; nuestro objetivo es demostrar que debemos tener mucho cuidado con las respuestas cuantitativas, las cuales pueden apenas presentar la superficialidad del objeto de estudio.

Aún haciendo un análisis de la **tabla 5** (Satisfacción en el trabajo con la interacción entre director y alumnos) hay una cierta *insatisfacción en el trabajo* de la gestión con la ausencia de *participación* de los alumnos (**V16 y V20**).

Todo esto privilegia de cierta forma, nuestra **Hipótesis 2** cuando aportamos que: “Participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, **alumnos**, administrativos, profesores, administración educativa y municipal *influyen* la *satisfacción en el trabajo* con las relaciones personales”.

1.4. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con los compañeros

El clima de interacción entre el equipo directivo y sus compañeros de trabajo influencia el comportamiento y los sentimientos de las personas; influyendo en el desempeño de la gestión de la escuela y posibilitando una mejor *satisfacción en el trabajo* de la dirección.

Los indicadores de medida pueden ser: Nivel de la integración; prestigio entre los colegas; respaldo de los profesores; el clima de la escuela; el respecto por las sugerencias; el grado de cumplimento y eficacia por parte de los compañeros y la existencia de problemas, presiones “políticas” y resistencias entre los compañeros.

La *satisfacción en el trabajo* (**tabla 6** página siguiente) en las relaciones con los compañeros en la región de Jacobina es altísima, con un porcentaje de **90%** (satisfacción moderada + satisfacción alta).

TABLA 6 - Satisfacción en el trabajo en la relación con los compañeros

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V21 – La integración con mis compañeros de centro	0	1	2	31	6	4,05
	0,00	2,50	5,00	77,50	15,00	
V22 – El prestigio que poseo entre mis compañeros	0	0	1	34	5	4,10
	0,00	0,00	2,50	85,00	12,50	
V23 – Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar	0	1	12	20	7	3,83
	0,00	2,50	30,00	50,00	17,50	
V24 – El respaldo que tengo del profesorado del Centro	0	1	4	29	6	4,00
	0,00	2,50	10,00	72,50	15,00	
V25 – El clima del centro en relación con el desempeño de mis funciones	0	1	1	33	5	4,05
	0,00	2,50	2,50	82,50	12,50	
V26 – El clima existente entre los miembros del Claustro y el Director	0	1	0	36	3	4,03
	0,00	2,50	0,00	90,00	7,50	
V27 – El respeto a las aportaciones de cada profesor al desarrollo de la escuela	0	1	1	28	10	4,18
	0,00	2,50	2,50	70,00	25,00	
V28 – El grado de cumplimiento y celo por el trabajo bien hecho por parte de los compañeros	0	1	3	32	4	3,98
	0,00	2,50	7,50	80,00	10,00	
V29 – La existencia de problemas, presiones “políticas”, resistencias entre los compañeros	0	1	9	24	6	3,88
	0,00	2,50	22,50	60,00	15,00	
V30 – El clima de trabajo que predomina entre los compañeros	0	1	1	34	4	4,03
	0,00	2,50	2,50	85,00	10,00	
V31 - La ayuda que recibo de mis colegas	0	1	1	33	5	4,05
	0,00	2,50	2,50	82,50	12,50	
Total de V21 a V31 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	0,00	2,00	8,00	76,00	14,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Conforme a la tabla de arriba, todos los ítems de la variable *Satisfacción en el trabajo en la relación con los compañeros* enuncian en su mayoría una **media** de 4 o próxima a 4, en la escala de satisfacción de 1 a 5. Lo que expresa una óptima convivencia de los directores, de la muestra investigada, en las relaciones de la rutina escolar con sus compañeros.

Estos resultados no contemplan el “*lado oscuro de la organización escolar*” que afirma SANTOS GUERRA (2002) al enfatizar la perversidad y el perverso en la organización escolar tanto a nivel micro como macro.

“La irracionalidad y la perversión pueden aparecer en todas las fases del proceso: pensar, planificar, decidir, actuar, evaluar y mudar. Las buenas intenciones de los actores, de cada actor, no garantizan la bondad del mecanismo instalado en la organización. El hecho de cada persona que trabaja dentro de la organización no ser perversa no evita el hecho de ser

piezas de un engranaje, de una estructura, de un mecanismo perverso” (SANTOS GUERRA, 2002:16)

Observemos tres declaraciones de gestores, que conseguimos durante el desarrollo de la aplicación de los instrumentos de la investigación y que contradice los altos porcentajes de la **tabla 6**, relativos a la *Satisfacción en el trabajo en la relación con los compañeros*.

“El profesor debería ser también administrador durante un período, de esta forma lograría tener una mejor visión de la escuela y constatar que los compañeros no se comprometen en todo lo posible con el proceso de la enseñanza aprendizaje” (G13).

“Es complejo administrar una escuela pública e importante el trabajo cuerpo a cuerpo; es decir, despertar el compromiso y la responsabilidad por toda la escuela. Por ejemplo, cuando un profesor sólo está preocupado con su asignatura, pretende desarrollar una actividad con todas las clases de aula y solicita la paralización de la escuela para que sea realizado el evento. No hay una preocupación en pensar en el proceso educacional como un colectivo global y sobretodo el tema de la interdisciplinariedad” (G5).

“Los profesores están concentrados en cuatro paredes, preocupados con la eficiencia e eficacia de los contenidos programáticos y, terminan por olvidar que cada asignatura precisa estar articulada con el conjunto de la escuela en el proceso de enseñanza–aprendizaje” (G28).

1.5. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con los padres

La complejidad de la sociedad en el mundo actual, sus crisis, las exigencias del mercado de trabajo, los cambios de paradigmas y, los cambios de valores y de referenciales de la familia hicieron germinar, también en la educación en Brasil, discusiones y reglamentos sobre la importancia de los padres en la participación de la gestión de la escuela.

En nuestra exploración empírica en la región de Jacobina-Bahía (Brasil), con 40 gestores, se observa (**tabla 7** a seguir) más *insatisfacciones en el trabajo* que de satisfacciones en las **relaciones con los padres**.

TABLA 7 - Satisfacción en el trabajo en la relación con los padres

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V32 – La participación de los padres en la resolución de problemas	1	15	10	13	1	2,95
	2,50	37,50	25,00	32,50	2,50	
V33 – La ayuda que prestan al trabajo de los profesores	1	16	13	10	0	2,80
	2,50	40,00	32,50	25,00	0,00	
V34 – La preocupación de los padres por el estudio de sus hijos	1	20	12	7	0	2,63
	2,50	50,00	30,00	17,50	0,00	
V35 – La objetividad de los padres al afrontar los problemas de sus hijos	1	18	16	5	0	2,63
	2,50	45,00	40,00	12,50	0,00	
V36 – La participación de los padres en los órganos de gobierno	1	17	13	9	0	2,75
	2,50	42,50	32,50	22,50	0,00	
V37 – El reconocimiento de mi trabajo por los padres	0	2	10	26	2	3,70
	0,00	5,00	25,00	65,00	5,00	
V38 – Las exigencias de los padres respecto a la Dirección del Centro	0	8	18	10	4	3,25
	0,00	20,00	45,00	25,00	10,00	
V39 – La ayuda y apoyo que recibo de parte de los padres	1	14	12	12	1	2,95
	2,50	35,00	30,00	30,00	2,50	
V40 – El respeto de los padres hacia las competencias de los profesores y la Dirección	0	2	18	16	4	3,55
	0,00	5,00	45,00	40,00	10,00	
V41 – Las relaciones entre padres y profesores	0	9	13	14	4	3,33
	0,00	22,50	32,50	35,00	10,00	
Total de V32 a V41 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	1,50	30,00	34,00	30,5	4,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Los directivos están *satisfechos* con:

- El reconocimiento de mi trabajo por los padres (3,70);
- El respeto de los padres hacia las competencias de los profesores y la Dirección (3,55)

Por otro lado están *insatisfechos* con:

- La objetividad de los padres al afrontar los problemas de sus hijos (2,63);
- La preocupación de los padres por el estudio de sus hijos (2,63);
- La participación de los padres en los Órganos de gobierno (2,75);
- La ayuda que prestan al trabajo de los profesores (2,80);
- La participación de los padres en la resolución de problemas (2,95);
- La ayuda y apoyo que recibo de parte de los padres (2,95);

Este perfil de *Satisfacción en el trabajo* en la relación con los padres señala que existe un distanciamiento entre la escuela y la comunidad, relacionado con expectativas no atendidas por ambas partes.

La participación que la escuela solicita a las familias no facilita esta participación de los padres en la vida escolar de sus hijos y, la ausencia de familiaridad de los padres con la escuela no autoriza que ellos muestren sus reivindicaciones de manera objetiva.

La escuela continúa siendo vista como una caja negra; los padres ignoran lo que pasa dentro de ella; aunque la escuela sea vista como espacio de cambios sociales por los alumnos, la socialización no es todavía un aspecto valorado por el equipo escolar.

En términos de nuestras hipótesis de trabajo, los resultados de la **tabla 7** contribuyen al fortalecimiento de la **Hipótesis 2**:

“Participación efectiva, compartida y reflexiva de los **padres**, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal *influyen* la *satisfacción en el trabajo* con las relaciones personales”.

1.6. Grado de satisfacción en el trabajo en la relación con la administración educativa y municipal

Los ítems de medición del grado de *satisfacción del trabajo* en la **relación con la administración educativa y municipal** (ver tabla **8** a seguir) están relacionados con:

1. Nivel de apoyo, recursos y medios de la administración educativa en el trabajo de la dirección.
2. La cooperación entre los centros escolares y las diversas instituciones sociales y políticas de la comunidad local.

TABLA 8 - Satisfacción en el trabajo en la relación con la administración educativa y municipal

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V42 – El apoyo de la Administración educativa a la labor de la Dirección	0	10	5	22	3	3,45
	0,00	25,00	12,50	55,00	7,50	
V43 – Los medios y recursos que la Administración educativa pone a mi disposición	0	18	5	13	4	3,08
	0,00	45,00	12,50	32,50	10,00	
V44 – La participación informativa en las decisiones que debe tomar la Administración	0	3	12	20	5	3,68
	0,00	7,50	30,00	50,00	12,50	
V45 – Las facilidades institucionales para la resolución de los problemas de la escuela	0	5	13	20	2	3,48
	0,00	12,50	32,50	50,00	5,00	
V46 – La ayuda e información que recibo de la Directoria regional de Educación (DIREC)	0	6	9	16	9	3,70
	0,00	15,00	22,50	40,00	22,50	
V47 – La atención de la Administración educativa en las bajas del profesorado	0	3	19	12	6	3,53
	0,00	7,50	47,50	30,00	15,00	
V48 – La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc	0	19	9	8	4	2,93
	0,00	47,50	22,50	20,00	10,00	
V49 – La cooperación del Ayuntamiento con el centro	0	17	4	13	6	3,20
	0,00	42,50	10,00	32,50	15,00	
Total de V42 a V49 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	0,00	25,00	24,00	39,00	12,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Las *satisfacciones en el trabajo en la relación con la administración educativa y municipal* con sus respectivas medias son:

- La ayuda e información que recibo de la Directora regional de Educación (3,70);
- La participación informativa en las decisiones que debe tomar la Administración (3,68)
- Las facilidades institucionales para la resolución de los problemas de la escuela (3,48);
- El apoyo de la Administración educativa a la labor de la Dirección (3,45).

Y las *insatisfacciones en el trabajo* con sus respectivas medias son:

- Los medios y recursos que la Administración educativa pone a disposición (3,08).
- La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc (2,93);
- La cooperación del Ayuntamiento con el centro (3,20).

Las *insatisfacciones en el trabajo en la relación con la administración educativa y municipal* apuntadas por los 40 directores, de la región de Jacobina-Bahía, estimulan la discusión de tres cuestiones importantes en la gestión de la escuela secundaria pública en Brasil:

1. La importancia del trabajo voluntariado;
2. Las asociaciones con otras instituciones públicas y particulares en la gestión de la escuela.
3. La autonomía.

El trabajo del voluntariado

El trabajo del voluntariado viene siendo una necesidad para complementar los recursos públicos de los que disponen las escuelas para implementar sus planes de trabajo. Por mayores que sean los recursos de los cuales una escuela dispone, hay siempre tareas adicionales que precisan ser realizadas para que la escuela logre su objetivo mayor: una buena formación para sus alumnos.

Algunas experiencias, aún tímidas, ya se hacen en Brasil: alumnos más mayores o con talentos especiales ayudan a los más nuevos en actividades curriculares y extracurriculares; funcionarios y profesores practican acciones voluntarias para numerosas tareas eventuales o sistemáticas.

Los padres constituyen el mayor potencial de voluntarios y el vínculo de atracción de nuevos voluntarios.

Para recibir, acoger y beneficiarse del trabajo voluntario, el equipo directivo, profesores y administrativos deben ser concientes de la importancia de este trabajo. Es necesaria la preparación del clima, ya que muchas veces existen resistencias; inclusive resistencias justificadas por el miedo, prejuicio y experiencias negativas que precisan ser superadas.

Las asociaciones

Como en el caso del trabajo voluntario, las asociaciones pueden darse por iniciativa de las otras instituciones o por la propia escuela. En ambos casos la escuela debe estar preparada para que la asociación contemple las prioridades del Plan de desarrollo de la escuela y su proyecto pedagógico.

Pero, también debe mantenerse abierta a sugerencias nuevas, que contribuyan a superar sus metas y expectativas, o para nuevas oportunidades que surjan de la asociación.

“Muchas veces, una buena asociación acontece de forma espontánea: la gente se encuentra en medio del camino, empieza a enamorarse y, conversando y conviviendo, descubre posibilidades de caminar juntos. Tiene cosas que la escuela precisa y no tiene condiciones de conseguir. De repente, aparece alguien que tiene mayor acceso a esos recursos y puede conseguir o ceder a la escuela” (G11).

La autonomía

Originariamente, el concepto significaba capacidad de autodeterminación, de autogobierno. Como todas las instituciones viven dentro de un contexto, la autonomía nunca es ilimitada.

La cuestión de la autonomía ha sido abordada de formas diversas en diferentes países, especialmente en los industrializados, donde los sistemas educacionales son más desarrollados. Aquello que es decisión de la escuela o de la administración educativa es muy variable; sea por ejemplo con relación a la contratación y dimisión de profesores, selección de libros didácticos o administración de los recursos financieros.

De modo general, las escuelas en los países más desarrollados poseen las siguientes características:

- Directores bien preparados, escogidos por criterios de mérito y experiencia;
- A pesar de que las decisiones y recursos están centralizados, las escuelas disponen de suficientes recursos para el quehacer diario.
- En un mismo sistema escolar; las escuelas son tratadas igualmente, reciben personal y recursos en base a criterios objetivos e imparciales.

En Brasil, el grado de autonomía de las escuelas varía mucho entre las diferentes redes y sistemas de enseñanza y, hasta dentro de un mismo sistema.

En los sistemas de los gobiernos regionales, las escuelas concentradas en la ciudad central reciben más atención y supervisión que las otras ciudades. Esa proximidad puede llevar, tanto a una autonomía de las escuelas, que acaban adquiriendo más recursos y poder, como a una mayor dependencia.

En las escuelas de las ciudades sin sede del gobierno regional, la autonomía varía también en función a la forma de actuación de los órganos regionales. Las de la municipalidad tienen más interferencia que las rurales que están en abandono, sin autonomía y también sin atención.

Hoy en las escuelas públicas Brasileñas el PDE – Plan de desarrollo de la escuela y el PPe – Proyecto pedagógico, desde que tienen un compromiso de una construcción colectiva, son dos instrumentos básicos que pueden garantizar una cierta autonomía para las escuelas y una mejor *satisfacción en el trabajo* del equipo directivo.

Internamente, estos dos instrumentos aseguran que las propuestas de la comunidad escolar sean aprobadas por el consejo escolar y, que en nombre de este colectivo, se apoyen y fiscalicen las acciones de la dirección.

Los órganos superiores al frenar el desarrollo del PDE y del PPe (sancionados por el consejo escolar) aseguran que la escuela está de acuerdo con las directrices de la administración educativa y al mismo tiempo se compromete a asegurar a la escuela los recursos previstos para la realización de los respectivos planos.

Un consejo escolar activo y competente sustituye, con mayor eficacia, cualquier tentativa de control burocrático de la administración educativa.

Cada escuela debe analizar sus necesidades y llegar a un consenso sobre lo que es prioritario. Definir las prioridades, procurar los medios y la mejor manera para hacer asociaciones, atraer voluntarios y seducir la comunidad para que atraviese sus portones y participe en su vida y en su historia.

1.7. Grado de satisfacción en el trabajo con la relación al centro escolar

El grado de *satisfacción en el trabajo* con **relación al centro escolar** engloba el nivel de estructura organizativa de la escuela en los siguientes aspectos:

- Existencia de objetivos de la escuela claramente definidos y planeamientos adecuados de las tareas;
- Organización académica de la escuela y proyecto participativo;
- Clima de las reuniones y nivel de dialogo y colaboración dentro del equipo directivo;
- Disponibilidad de recursos materiales y tecnológicos;
- Posibilidades de participación en la vida de la escuela.

En la **tabla 9** a seguir, se identifica un *grado de satisfacción en el trabajo* muy significativo en la **relación con el centro escolar**, con un **61%** de satisfacción moderada y un **17%** de satisfacción alta.

TABLA 9 - Satisfacción en el trabajo en la relación con el centro escolar

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V50 – La existencia de objetivos de Centro claramente definidos	0	4	3	25	8	3,93
	0,00	10,00	7,50	62,50	20,00	
V51 – La planificación adecuada de las tareas	0	3	3	27	7	3,95
	0,00	7,50	7,50	67,50	17,50	
V52 – La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo	1	8	5	22	4	3,50
	2,50	20,00	12,50	55,00	10,00	
V53 – La organización académica de mi Centro	0	0	5	29	6	4,03
	0,00	0,00	12,50	72,50	15,00	
V54 – La coordinación de todo el profesorado en aspectos fundamentales	1	2	6	26	5	3,80
	2,50	5,00	15,00	65,00	12,50	
V55 – El clima de las reuniones	0	1	3	29	7	4,05
	0,00	2,50	7,50	72,50	17,50	
V56 – El nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo	0	0	3	31	6	4,08
	0,00	0,00	7,50	77,50	15,00	
V57 – La disponibilidad de recurso materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) en mi centro	1	12	3	18	6	3,40
	2,50	30,00	7,50	45,00	15,00	
V58 – La disponibilidad de recursos tecnológicos (video, ordenadores, etc.) en mi centro	1	13	4	12	10	3,43
	2,50	32,50	10,00	30,00	25,00	
V59 – Las posibilidades de participación en la vida del Centro	0	4	5	24	7	3,85
	0,00	10,00	12,50	60,00	17,50	
Total de V50 a V59 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	1,00	11,00	10,00	61,00	17,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escala: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Nuevamente el escenario vuelve a mostrarse; en los ítems que tienen dependencia directa con los equipos directivos (**V50 a V56 y V58, V59**) las medias y porcentajes de las respuestas de *satisfacción en el trabajo con relación al centro escolar* son altas.

Y con relación a los ítems **V57 y V58** que engloban recursos materiales y tecnológicos, los cuales están de cierta forma en dependencia con la administración educativa, se verifica una *satisfacción menor* en la población investigada.

1.8. Grado de satisfacción en el trabajo en relación con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo

Cada vez más, el trabajo en grupo es característico de las personas y organizaciones que aprenden. Trabajar efectivamente en equipo es una de las habilidades consideradas más valiosas para quien se enfrenta al mercado del trabajo. De ahí la importancia de la medición del *grado de satisfacción en el trabajo* en la **relación con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo**.

TABLA 10 - Satisfacción en el trabajo en relación con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V60 – El clima en que se desarrollan los trabajos en equipo	0	2	2	33	3	3,93
	0,00	5,00	5,00	82,50	7,50	
V61 – La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales	1	10	5	18	6	3,45
	2,50	25,00	12,50	45,00	15,00	
V62 – La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios	0	10	2	25	3	3,53
	0,00	25,00	5,00	62,50	7,50	
V63 – La preocupación de los equipos por implantar nuevas metodologías, sugerir actividades, motivar el trabajo, asistir a lo profesores en su docencia, etc	0	12	6	19	3	3,33
	0,00	30,00	15,00	47,50	7,50	
V64 – La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y/o seminarios	0	4	3	30	3	3,80
	0,00	10,00	7,50	75,00	7,50	
V65 – La dedicación a la coordinación curricular	0	16	4	15	5	3,23
	0,00	40,00	10,00	37,50	12,50	
V66 – La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)	0	15	3	16	6	3,33
	0,00	37,50	7,50	40,00	15,00	
V67 – La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación	1	15	4	14	6	3,23
	2,50	37,50	10,00	35,00	15,00	
V68 – La operatividad y eficacia de las reuniones	0	2	3	30	5	3,95
	0,00	5,00	7,50	75,00	12,50	
V69 – La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela	0	17	3	19	1	3,10
	0,00	42,50	7,50	47,50	2,50	
V70 – El reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores	1	10	4	21	4	3,43
	2,50	25,00	10,00	52,50	10,00	
V71 – La potenciación de la investigación en grupo	1	20	2	14	3	2,95
	2,50	50,00	5,00	35,00	7,50	
Total de V60 a V71 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	1,00	27,00	9,00	53,00	10,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa. **Escalas:** 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Las más altas medias (**tabla 10** página anterior) de los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina Bahía (Brasil) con el *grado de satisfacción en el trabajo* en la relación con la **organización y funcionamiento de los equipos de trabajo** son las siguientes:

- El clima en que se desarrollan los trabajos en equipo (3,93);
- La operatividad y eficacia de las reuniones (3,95);
- La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y/o seminarios (3,80);

Ya las medias más bajas de *satisfacción en el trabajo* fueron:

- La potenciación de la investigación en grupo (2,95);
- La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela (3,10);
- La dedicación a la coordinación curricular (3,23);
- La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación (3,23).

Este perfil de insatisfacciones está relacionado con la *gestión pedagógica* y refleja el porqué del bajo desempeño del proceso de enseñanza aprendizaje en Brasil.

Aún estando reglamentado en ley (Art. 1º párrafo 2º da Ley nº 9.394/96), que destaca la importancia de que la enseñanza secundaria “deberá vincularse al mundo del trabajo y a la practica social”, *los equipos de trabajo* de las escuelas secundarias públicas Brasileñas no lograran ofrecer de forma articulada, una educación equilibrada, con funciones equivalentes para todos los educandos y que proporcione:

- La formación de la persona para desarrollar valores y competencias necesarias a la integración de su proyecto individual al proyecto de la sociedad en que se sitúa;
- El crecimiento del educando como persona humana, incluyendo la formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y del pensamiento crítico;
- La preparación y orientación básica para su integración al mundo del trabajo, con las competencias que garanticen su evolución profesional y que permitan acompañar a los cambios que caracterizan la producción de nuestro tiempo;
- El desarrollo de las competencias para continuar aprendiendo, de forma autónoma y crítica, en niveles más complejos de estudios.

1.9. Grado de satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores

La comunidad de profesores tiene un papel fundamental en la participación de la vida de la escuela. Esa intervención se sitúa no solamente en el ámbito de las discusiones y de la elaboración del proyecto educativo sino también, en las decisiones y en la responsabilidad de las acciones que vayan a producir una gestión pedagógica que atienda a las exigencias y necesidades de los alumnos de nuestro tiempo.

En la **tabla 11** se verifica un grado de *satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores* muy significativo (77% de satisfacción moderada y 9% de satisfacción alta).

TABLA 11 - Satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores

ÍTEMS	1	2	3	4	5	Media
V72 – La participación del profesorado	0	4	4	28	4	3,80
	0,00	10,00	10,00	70,00	10,00	
V73 – La influencia del Claustro en las decisiones que se toman en el centro	0	1	7	26	6	3,93
	0,00	2,50	17,50	65,00	15,00	
V74 – La eficacia del Claustro como órgano para la discusión y toma de decisiones sobre cuestiones profesionales del trabajo docente	0	2	6	28	4	3,85
	0,00	5,00	15,00	70,00	10,00	
V75 – La eficacia y la operatividad de las reuniones	0	1	2	34	3	3,98
	0,00	2,50	5,00	85,00	7,50	
V76 – La colaboración y participación de los profesores en la elaboración del (Proyecto pedagógico, reglamentos y otros)	0	2	5	29	4	3,88
	0,00	5,00	12,50	72,50	10,00	
V77 – La planificación de las reuniones del Claustro	0	0	2	35	3	4,03
	0,00	0,00	5,00	87,50	7,50	
V78 – Las competencias que la norma atribuye al Claustro	0	0	4	32	4	4,00
	0,00	0,00	10,00	80,00	10,00	
V79 – La relación de equilibrio y estabilidad entre el consejo Escolar y el Claustro de profesores	0	1	4	31	4	3,95
	0,00	2,50	10,00	77,50	10,00	
V80 – El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones	0	0	4	35	1	3,93
	0,00	0,00	10,00	87,50	2,50	
Total de V72 a V80 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	0,00	3,00	11,00	77,00	9,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

En la **tabla 11** se muestra (página anterior) la casi inexistencia de *insatisfacciones en el trabajo*, por parte de los 40 gestores de la región de Jacobina, **con relación a la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores.**

Estos resultados presentan una cierta contradicción con el escenario de la educación brasileña y con algunas cuestiones de *insatisfacción en el trabajo* de los directores desarrollados en este capítulo; como por ejemplo la *insatisfacción en el trabajo* con la **organización y funcionamiento de los equipos de trabajo** en la parte pedagógica, tema que se observa también en la comunidad de profesores.

1.10. Grado de satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento del consejo escolar

El consejo escolar es el lugar apropiado para la discusión de propuestas relacionadas con los objetivos educacionales tanto en el aspecto pedagógico, como en el administrativo y financiero; acompaña a la ejecución del proyecto escolar, bien como a la aplicación de los recursos en cada unidad de enseñanza.

Es un órgano colectivo de análisis y solución de problemas. Busca la superación de la práctica del centralismo, posibilitando la gestión participativa de la comunidad escolar en auxilio de la calidad de la enseñanza, estimulando tomas de decisiones de forma conjunta a través de la relación entre la comunidad escolar y los órganos superiores de la administración educacional.

“La implantación de consejos escolares es ejemplo de iniciativa, casi siempre política, que busca incentivar posibles canales de participación representativa en la escuela pública. Esa inserción en las escuelas públicas de Bahía (BRASIL), concebida como un “avance” en defensa de la autonomía, en la práctica aún no consiguió ocupar el espacio de actuación que le fue concebido. Parece haber una relación de dependencia entre el director de la escuela y las decisiones del consejo escolar, incluso cuando el Presidente del consejo no es, obligatoriamente, el director de la escuela” (SIQUIERA, 2000:51).

En la **tabla 12** (página siguiente), con excepción del ítem **V85**, todos los demás ítems del *grado de satisfacción en el trabajo* con **relación a la organización y funcionamiento del consejo escolar**, demuestran medias altas de *satisfacción* en la muestra investigada.

Lo que manifiesta **no** desvelar “*el lado oscuro de la organización escolar*” y que SANTOS GUERRA afirma que lo perverso no hace parte del discurso oficial:

“Desde el punto de vista institucional, todo es coherente, todo es bueno, todo es racional, todo es positivo. Se insiste en crear prescripciones, en explicarlas claramente y en conseguir que sean concretizadas de forma precisa. Cuando este circuito funciona, todo se mantiene en orden” (SANTOS GUERRA, 2002:17).

TABLA 12 - Satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento del consejo escolar

ÍTEMES	1	2	3	4	5	Media
V81 – El consenso y compromiso sobre el tipo de educación	0	1	6	27	6	3,95
	0,00	2,50	15,00	67,50	15,00	
V82 – La clarificación y reflexión colectiva sobre las metas educativas del Centro	0	7	6	25	2	3,55
	0,00	17,50	15,00	62,50	5,00	
V83 – La eficacia del Consejo Escolar como órgano máximo de gestión y participación de la Comunidad Educativa	0	4	7	24	5	3,75
	0,00	10,00	17,50	60,00	12,50	
V84 – La eficacia en el cumplimiento de las funciones propias	0	0	4	34	2	3,95
	0,00	0,00	10,00	85,00	5,00	
V85 – La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal	0	14	5	17	4	3,28
	0,00	35,00	12,50	42,50	10,00	
V86 – La operatividad y dinámica de las reuniones	0	0	4	30	6	4,05
	0,00	0,00	10,00	75,00	15,00	
V87 – El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar	0	1	4	29	6	4,00
	0,00	2,50	10,00	72,50	15,00	
V88 – El ambiente de colaboración, coordinación y respeto entre sus miembros	0	0	3	28	9	4,15
	0,00	0,00	7,50	70,00	22,50	
V89 – Las relaciones entre padres, profesores y alumnos	1	6	4	23	6	3,68
	2,50	15,00	10,00	57,50	15,00	
V90 – El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones	0	0	4	28	8	4,10
	0,00	0,00	10,00	70,00	20,00	
V91 – La influencia del Director en la toma de decisiones en el consejo escolar	0	1	2	32	5	4,03
	0,00	2,50	5,00	80,00	12,50	
Total de V81 a V91 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	0.00	8,00	11,00	68,00	13,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escalas: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

2. Algunas diferencias entre grupos con relación al grado de satisfacción en el trabajo

Utilizando el test de Kruskal-Wallis detectamos solamente en el variable **sexo** y **años como gestor**, diferencias significativas en el *grado de satisfacción en el trabajo* por factores de los 40 directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (ver **tabla 13** abajo).

En la variable **sexo** las diferencias significativas del grado de satisfacción en el trabajo por factores se concentrarán en: *Realización profesional* (Factor 1); *Relaciones con la Administración Educativa y Municipal* (Factor 5); *El centro docente* (Factor 6) y, *El consejo escolar* (Factor 9).

Y en la variable **años como director** las diferencias significativas se agruparán apenas en la *relación con los compañeros* (Factor 3).

Tabla 13 – Diferencias significativas del grado de satisfacción en el trabajo por factores

Variables	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5	Factor 6	Factor 7	Factor 8	Fact.9
Sexo	+	NS	NS	NS	+	+	NS	NS	+
Estado civil	NS	NS							
Edad	NS	NS							
Titulación académica	NS	NS							
Nº de alumnos	NS	NS							
Años como profesor	NS	NS							
Años como director	NS	NS	+	NS	NS	NS	NS	NS	NS
Recibió formación	NS	NS							

+ Diferencia estadísticamente significativa utilizando el test de Kruskal-Wallis

NS – no estadísticamente significativa

Factores: 1-Realización Profesional; 2-Interacción Director con alumnos

3-Relación con los compañeros; 4 -Relaciones con los padres;

5-Relaciones con la Adm. Educ. y Municipal; 6-El centro docente;

7-Los equipos de trabajo; 8-La Comunidad de Profesores;

9- El consejo escolar.

En la **tabla 14** (página siguiente), entre los factores 1, 5, 6 y 9 aquello que presentó más ítems de diferencias estadísticamente significativas de *grado de satisfacción en el trabajo*, con relación al **sexo**, fue el factor 01 (*Realización profesional*) y el factor 6 (*El centro docente*) con 7 ítems.

Tabla 14 – Ítems que presentaran diferencias significativas del grado de satisfacción en el trabajo con relación al sexo

Realización profesional (factor 1)	SEXO	El consejo escolar (Factor 9)	SEXO	El ceto docente (Factor 6)	SEXO	Relaciones con la Administración Educativa y Municipal (Factor 5)	SEXO
V1		V81-		V50- La existencia de objetivos de Centro claramente definidos	+	V42- El apoyo de la Administración educativa a la labor de la Dirección	+
V2- Las oportunidades que tengo para ejecutar iniciativas y desarrollar mis capacidades	+	V82-		V51- La planificación adecuada de las tareas	+	V43- Los medios y recursos que la Administración educativa pone a mi disposición	+
V3 – La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones	+	V83-		V52-		V44- La participación informativa en las decisiones que debe tomar la Administración	+
V4		V84- La eficacia en el cumplimiento de las funciones propias	+	V53- La organización académica de mi Centro	+	V45-	
V5- Las condicionales generales en que realizo mi trabajo	+	V85- La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal	+	V54-		V46-	
V6		V86-		V55-		V47-	
V7		V87- El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar	+	V56- El nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo	+	V48- La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc	+
V8- Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo	+	V88- El ambiente de colaboración, coordinación y respecto entre sus miembros	+	V57- La disponibilidad de recurso materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) en mi centro	+	V49- La cooperación del Ayuntamiento con el centro	+
V9- El tiempo que dispongo para realizar mis tareas	+	V89-		V58- La disponibilidad de recursos tecnológicos (video, ordenadores, etc.) en mi centro	+		
V10- Mi preparación profesional para desempeñar el cargo	+	V90- El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones	+	V59- Las posibilidades de participación en la vida del Centro	+		
V11- La forma de acceder al cargo	+	V91- La influencia del Director en la toma de decisiones en el consejo escolar	+				

La variable **años como Director** presentó diferencias estadísticamente significativas de *grado de satisfacción en el trabajo* en el factor 3 (*Relación con los compañeros*) con 04 ítems, conforme a la **tabla 15** abajo.

Tabla 15 – Ítems que presentan diferencias significativas del grado de satisfacción en el trabajo con relación al tiempo en el cargo de dirección

Relación con los compañeros (factor 3)	Años como director
V21 – La integración con mis compañeros de Centro	+
V22 –	
V23 – Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar	+
V24 –	
V25 –	
V26 –	
V27 – El respeto a las aportaciones de cada profesor al desarrollo de la escuela	+
V28 –	
V29 –	
V30 – El clima de trabajo que predomina entre los compañeros	+
V31 –	

+ Diferencia estadísticamente significativa utilizando el teste de Kruskal-Wallis

3. Correlaciones de las variables del grado de satisfacción en el trabajo

En el **anexo 8** se presenta la matriz de correlaciones entre los ítems (Rho de Spearman).

En general, las correlaciones son de signo positivo y significativo. Estos resultados indican una fuerte relación entre los diversos ítems o variables que influyen la *Satisfacción en el trabajo* del director de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil).

Consideramos significativas las correlaciones iguales o superiores a 0,70.

La variable *La potenciación de la investigación en grupo* (**V71**) es la que mejor explica correlaciones significativas (**12**) entre las 91 variables de nuestra investigación.

Otras tres variables que tuvieron también correlaciones significativas altas fueran las siguientes: Las condiciones materiales en que realizo mi Trabajo (**V8**); La dedicación a la coordinación curricular (**V65**) y, El grado de

aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar (**V87**).

Tabla 16 – La potenciación de la investigación en grupo (**V71**) y sus correlaciones significativas

ÍTEMS	S
V3 – La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones	0,73
V9 – El tiempo que dispongo para realizar mis tareas	0,73
V43 – Los medios y recursos que la Administración educativa pone a mi disposición	0,82
V48 – La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc	0,81
V49 – La cooperación del Ayuntamiento con el centro	0,74
V57 – La disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) en mi centro	0,73
V58 – La disponibilidad de recursos tecnológicos (video, ordenadores, etc.) en mi centro	0,79
V65 – La dedicación a la coordinación curricular	0,74
V66 – La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)	0,70
V67 – La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación	0,77
V69 – La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela	0,72
V85 – La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal	0,76

Fuente: anexo 8

Las **12** correlaciones de **V71** – *La potenciación de la investigación en grupo* – (**tabla 16** arriba) destaca la importancia de que la *satisfacción en el trabajo* de esta variable tiene una fuerte correlación con:

- Las prácticas pedagógicas (**V65, V66, V67 y V69**);
- Los recursos materiales y tecnológicos (**V57 y V58**);
- La administración educativa y municipal (**V43, V48 y V49**);
- La autonomía (**V3**);
- El tiempo disponible para realizar las tareas (**V9**) y,
- La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal (**V85**).

Tabla 17 – La dedicación a la coordinación curricular (**V65**) y sus correlaciones significativas

ÍTEMS	S
V38 – Las exigencias de los padres respecto de la Dirección del Centro	0,71
V62 – La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios	0,75
V63 – La preocupación de los equipos por implantar nuevas metodologías, sugerir actividades, motivar el trabajo, asistir a los profesores en su docencia, etc	0,77
V66 – La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)	0,92
V67 – La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación	0,86
V69 – La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela	0,88
V70 – El reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores	0,78
V71 – La potenciación de la investigación en grupo	0,74
V85 – La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal	0,72

Fuente: anexo 8

La variable *La dedicación a la coordinación curricular* tiene correlaciones significativas con *Las exigencias de los padres (V38)*; con *La existencia de un Plan de Centro que sea algo más que una exigencia formal (V85)* y, con siete variables (**V62, V63, V66, V67, V69, V70, V71**) relacionadas con el grado de *satisfacción en el trabajo* en relación con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo.

Significa que, cambios en *La dedicación a la coordinación curricular*, en la dirección de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina, podrán posibilitar *satisfacción en el trabajo* de los directores: en sus relaciones con los equipos de trabajo; en las relaciones con los padres y en la posibilidad de que el Proyecto pedagógico juntamente con el Plan de desarrollo de la escuela sea una realidad en la praxis educativa.

Tabla 18 – El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar (**V87**) y sus correlaciones significativas

ÍTEMS	S
V21 – La integración con mis compañeros de Centro	0,70
V79 – La relación de equilibrio y estabilidad entre el consejo Escolar y el Claustro de profesores	0,81
V84 – La eficacia en el cumplimiento de las funciones propias	0,75
V86 – La operatividad y dinámica de las reuniones	0,85
V88 – El ambiente de colaboración, coordinación y respeto entre sus miembros	0,78
V89 – Las relaciones entre padres, profesores y alumnos	0,77
V90 – El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones	0,70
V91 – La influencia del Director en la toma de decisiones en el consejo escolar	0,74

Fuente: anexo 8

La variable **V87** (*El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar*) tiene correlaciones con las siguientes variables:

- Variables relacionadas con *grado de satisfacción en el trabajo con relación a la organización y funcionamiento del consejo escolar* (V84, V86, V88, V89, V90, V91);
- Con el claustro de los profesores (V79) y,
- Con la integración con mis compañeros de centro (V21)

Estas ocho (8) correlaciones de **V87** fortalecen una de nuestras hipótesis:

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

Tabla 19 – Las condiciones materiales en que realizo mi Trabajo (**V8**) y sus correlaciones significativas

ÍTEMS	S
V3 – La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones	0,73
V5 – Las condicionales generales en que realizo mi trabajo	0,75
V9 – El tiempo que dispongo para realizar mis tareas	0,75
V46 – La ayuda e información que recibo de la Directora regional de Educación (DIREC)	0,70
V47 – La atención de la Administración educativa en las bajas del profesorado	0,72
V48 – La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc	0,72
V49 – La cooperación del Ayuntamiento con el centro	0,72
V89 – Las relaciones entre padres, profesores y alumnos	0,74

Fuente: anexo 8

Las **08** correlaciones de **V8** – *Las condiciones materiales en que realizo mi Trabajo* – (**tabla 19**) acentúan la importancia de que la *satisfacción en el trabajo* de esta variable tiene una fuerte correlación con:

- Autonomía, tiempo para las tareas y condiciones generales de realización del trabajo (V3, V5 y V9);
- Apoyo de la Administración educativa y Municipal (V46, V47, V48, V49);
- Relaciones entre padres, profesores y alumnos, en la organización y funcionamiento del consejo escolar (V89).

Las ocho correlaciones de **V8** ayudan a comprobar nuestra Hipótesis número **1**:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

4. Resumen

Los resultados de las respuestas, de los 40 gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía, al cuestionario de CABALLERO (2001), demuestran en su conjunto un perfil (tabla de abajo) de *satisfacción en el trabajo* de un **69%** (satisfacción moderada + satisfacción alta), un **16%** de *insatisfacción* y, un **15%** ni de *satisfacción* ni de *insatisfacción en el trabajo*.

DIMENSIONES / ESCALAS	1	2	3	4	5
1. Realización profesional (12 ítems)	2,00	19,00	11,00	55,00	13,00
2. Interacción Director con alumnos (8 ítems)	1,00	14,00	15,00	56,00	14,00
3. Relación con los compañeros (11 ítems)	0,00	2,00	8,00	76,00	14,00
4. Relaciones con los padres (10 ítems)	1,50	30,00	34,00	30,50	4,00
5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal (8 ítems)	0,00	25,00	24,00	39,00	12,00
6. El centro docente (10 ítems)	1,00	11,00	10,00	61,00	17,00
7. Los Equipos de Trabajo (12 ítems)	1,00	27,00	9,00	53,00	10,00
8. La comunidad de Profesores (9 ítems)	0,00	3,00	11,00	77,00	9,00
9. Consejo escolar (11 ítems)	0,00	8,00	11,00	68,00	13,00
Total	1,00	15,00	15,00	57,00	12,00

Fuente: Respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa.

Escala: 1- Insatisfacción alta; 2- Insatisfacción moderada; 3- Ni satisfacción ni insatisfacción; 4- satisfacción moderada; 5- Satisfacción alta.

Lo que se observa, en el análisis de los resultados, es que en los ítems de las preguntas del cuestionario que tienen relación con la responsabilidad de los directores, éstos tienden a responder con un *alto grado de satisfacción en el trabajo*. Esto influye en el porcentaje del total de cada **dimensión** de la *satisfacción en el trabajo* (Relación con los compañeros **90%**; Relación con la comunidad de los profesores **86%**; El consejo escolar **81%**; El centro docente **78%** y, Interacción Director con alumnos **70%**).

En los ítems que los directores acreditan **no** formar parte de su responsabilidad, el *grado de satisfacción en el trabajo* se presenta con

porcentajes menores (Relación con la Administración Educativa y Municipal **51%** y, Relación con los padres **34,50%**).

Observemos cada **dimensión** de forma individual:

RELACIÓN CON LOS COMPAÑEROS

Es una dimensión muy delicada de la organización escolar, ya que encierra variables como: clima, cultura de la escuela, relaciones interpersonales, emociones, poder, liderazgo, política de la rutina escolar y una gestión autoritaria o una gestión más compartida colaborativa.

Los 40 directores encuestados presentaron en las respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001), un grado de *satisfacción en el trabajo* de un **90%**, en la dimensión relacionada con los compañeros, al mismo tiempo que preferían no profundizar en las problemáticas inherentes a esta dimensión. Esto, impidió desenmascarar “el lado oscuro de la organización escolar” en relación a sus conflictos y resistencia a los cambios.

LA COMUNIDAD DE PROFESORES

Está relacionada con la dimensión anterior e incluye cuestiones de participación y colaboración del claustro de profesores en la gestión de la escuela. Incluye la eficacia de las reuniones del claustro de profesores; participación en el consejo escolar y en el Plan de desarrollo de la escuela; así como en su Proyecto pedagógico.

Los directores investigados optaron también por no identificar los problemas clave de esta dimensión al presentar un grado de *satisfacción en el trabajo* de un **86%**.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DEL CENTRO DOCENTE

Esta dimensión presentó, por los encuestados de la muestra, un grado de *satisfacción en el trabajo* de un **78%**.

Esta dimensión resulta bien valorada, al igual que las dos anteriores, en el desarrollo de temas como: planificación, objetivos del centro, proyecto común, participación, organización académica, clima de las reuniones, diálogo y colaboración.

EL CONSEJO ESCOLAR

Es una dimensión que aún ha de integrarse en mayor medida en las escuelas Brasileñas, ya que aún no existe esta gestión participativa entre los segmentos de la comunidad escolar y local.

En las 40 escuelas que investigamos, el acceso al cargo de director escolar es mediante designación política y el consejo escolar es un órgano más normativo y legal, que atiende las exigencias de las jerarquías superiores para la obtención de recursos humanos, financieros y materiales. Por lo tanto, un **81%** de grado de *satisfacción en el trabajo* en esta dimensión es muy alto.

INTERACCIÓN DIRECTOR CON LOS ALUMNOS

La relación alumnos (as) y la escuela es todavía un gran tesoro a descubrir. ¿Cómo motivarlos para que el placer y el esfuerzo puedan caminar juntos?

Lo que verificamos en las entrevistas con los 40 directores en la región de Jacobina-Bahía-Brasil, fueron algunas afirmaciones negativas y pesimistas sobre el discente:

- No quieren a nadie;
- Son violentos;
- Son perezosos;
- Son indisciplinados.

Por lo tanto, un **70%** de grado de *satisfacción en el trabajo* en la interacción Director-alumnos parece ser un porcentaje un poco elevada.

REALIZACIÓN PROFESIONAL

Los bajos porcentajes de *La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones, Las condiciones materiales en que realizo mi Trabajo y, El complemento económico que percibo por mi trabajo de director* hicieron que la dimensión **Realización Profesional** obtuviese un **68%** de satisfacción en el trabajo.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LOS EQUIPOS DE TRABAJO

Se observa sólo un **63%** de *satisfacción en el trabajo*. Se contempla en sus 12 ítems, cuatro variables que presentan muchas dificultades en la enseñanza-aprendizaje Brasileña:

- La potenciación de la investigación en grupo;
- La adecuación de la actividad individual de la clase a una visión colectiva y consensuada de la escuela;
- La dedicación a la coordinación curricular;
- La coordinación existente respecto a programas, metodología y evaluación.

RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y MUNICIPAL

Aquí está la dimensión responsable de la ausencia efectiva de autonomía en las escuelas secundarias públicas Brasileñas. Presentó, en la muestra de los 40 directores investigados, un grado de *satisfacción en el trabajo* de un **51%**.

Es un hecho la evaluación que los gestores hacen, sobre la dependencia casi total de la escuela de las jerarquías superiores y órganos externos a la escuela.

La cuestión es que estos mismos, casi en su mayoría, son incapaces de fomentar propuestas –a pesar de las limitaciones– que puedan sensibilizar y ejercitar la autonomía en los diversos espacios de la escuela, principalmente en el aula.

RELACIONES CON LOS PADRES

Los directores encuestados presentan solamente un **34,50%** de *satisfacción en el trabajo* en las relaciones con los padres.

Los gestores responsabilizan a los padres por: ausencia de participación en los órganos de la escuela; ausencia de preocupación por los estudios de sus hijos y, falta de ayuda en el trabajo de los profesores.

No obstante, esto suscita una pregunta: ¿Hasta que punto la escuela – en este momento histórico, social, político y económico Brasileño – está sensibilizando, llevando a cabo formación puntual con los padres, democratizando y permitiendo que éstos sean responsables de la construcción de la escuela de sus hijos?

Hipótesis confirmadas

Las Relaciones con los padres y las Relaciones con la Administración Educativa y Municipal presentan una *insatisfacción en el trabajo* de los directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil). Lo cual corrobora, nuestra hipótesis número **1** cuando afirmamos que:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

Y *las insatisfacciones en el trabajo* de los gestores de la muestra, por la **ausencia de participación** de los alumnos y de los padres en la vida de la escuela, **dan soporte a** la hipótesis 2:

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los **padres, alumnos,** administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

Diferencias significativas de satisfacción en el trabajo

Tuvieron diferencias estadísticamente significativas con relación al **sexo** en las siguientes **dimensiones:** Realización profesional (7 ítems); Relaciones con el centro docente (7 ítems); Relaciones con la Administración Educativa y Municipal (6 ítems) y, El Consejo Escolar (6 ítems).

Hubo también diferencias estadísticamente significativas con relación a **años como Director** en la **dimensión** *Relación con los compañeros*, con 04 ítems.

Las correlaciones y las hipótesis

Hay una fuerte correlación entre los diversos ítems o variables que influyen la *Satisfacción en el trabajo* del director de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil).

Las ocho (08) correlaciones de la variable “*El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar*” (V87) fortalece nuestra hipótesis número 2:

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

Por otro lado, las ocho correlaciones de la variable “*Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo*” (V8) ayuda a comprobar nuestra hipótesis número 1:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

Las 12 correlaciones de la variable “*La potenciación de la investigación en grupo*” (V71) y, las nueve correlaciones de la variable “*La dedicación a la coordinación curricular*” (V65) hacen nacer una cuestión importantísima: **La ausencia de gestión pedagógica en las escuelas secundarias públicas investigadas.**

Temática está, que aparecerá con mucha frecuencia, en el análisis de contenido de las entrevistas con los 40 gestores y con los 30 especialistas en gestión educacional (capítulo X y XII respectivamente).

A continuación vamos a presentar el **capítulo IX** con los resultados y análisis de las respuestas del cuestionario **anexo 3** (S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ, 1989), para verificar, a través de este instrumento de medida, el nivel de satisfacción en el trabajo de los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-bahía (Brasil).

CAPÍTULO IX – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (II)

1. GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (II)

- 1.1. Diferencias significativas en el grado de satisfacción
- 1.2. Correlaciones de las variables del grado de satisfacción en el trabajo
- 1.3. Consistencia interna de los cinco factores

2. MEDIA Y DESVIACIONES ESTÁNDAR DEL GRADO DE *SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO* POR LOS CINCO FACTORES

- 2.1. Grado de satisfacción en el trabajo con la supervisión
- 2.2. Grado de satisfacción en el trabajo con el ambiente laboral
- 2.3. Grado de satisfacción en el trabajo con las prestaciones recibidas
- 2.4. Grado de satisfacción en el trabajo con la satisfacción intrínseca en el trabajo
- 2.5. Grado de satisfacción en el trabajo con la participación

3. RESUMEN

CAPÍTULO IX – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DEL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO (II)

El capítulo IX tiene como objetivo mostrar los resultados y análisis del grado de *satisfacción en el trabajo* (II) de las respuestas del cuestionario **S20/23** de MÉLIA y PEIRÓ (1989), probado y validado en lengua Portuguesa (anexo 3.1).

Mientras analizamos los resultados del instrumento **S20/23**, haremos también algunas comparaciones con los resultados del cuestionario de CABALLERO (2001) presentados en el capítulo VIII.

En la primera sección presentamos el perfil general del *Grado de satisfacción en el trabajo* por factores y mostramos los resultados del test de Kruskal-Wallis, para verificar diferencias significativas entre grupos. Enseguida, mostramos las correlaciones de las variables del *grado de satisfacción en el trabajo* y, la consistencia interna de los cinco factores del instrumento de la investigación.

En una segunda sección exponemos las medias y desviaciones estándar del *grado de satisfacción en el trabajo*, de los directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil), en el conjunto de los factores y en cada uno de ellos:

1. Supervisión;
2. Ambiente Laboral;
3. Prestaciones Recibidas;
4. Satisfacción Intrínseca en el Trabajo y,
5. Participación.

Por fin hacemos una pequeña síntesis, destacando la importancia de la entrevista con preguntas abiertas y una convivencia mayor en el espacio donde se realiza la investigación como estrategias fundamentales en la superación de los límites de la aplicación de los cuestionarios.

1. Grado de satisfacción en el trabajo

Utilizando los resultados del cuestionario **S20/23** de Mélia y Peiró (1989), para la medición del *grado de satisfacción en el trabajo* de los 40 gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahia (Brasil), constatamos que las respuestas a las 23 preguntas del citado instrumento presentan un *algo satisfecho* un **59%** y un *totalmente satisfecho* un **7%**.

A su vez las *insatisfacciones en el trabajo* son de un **20%** (totalmente insatisfecho + algo insatisfecho) y mostraron indiferencia un **14%**.

Tabla 20 – Porcentajes del Grado de *satisfacción en el trabajo* por factores

FACTORES / ESCALAS	1	2	3	4	5
1. Supervisión	0,50	7,50	21,00	65,00	6,00
2. Ambiente Laboral	3,00	14,00	5,00	64,00	14,00
3. Prestaciones Recibidas	3,00	33,00	19,50	39,00	5,50
4. Satisfacción Intrínseca en el trabajo	1,00	10,00	12,00	71,00	6,00
5. Participación	2,00	27,00	11,00	56,00	4,00
Total	2,00	18,00	14,00	59,00	7,00

Fuente: Respuestas del cuestionario **S20/23** de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escalas:** **1** = Totalmente insatisfecho; **2** = Algo insatisfecho; **3** = Indiferente; **4** = Algo satisfecho; **5** = Totalmente satisfecho.

Los porcentajes **más** significativas de grado de *satisfacción en el trabajo* se agrupan en el factor *Ambiente Laboral* (78%); *Satisfacción Intrínseca en el trabajo* con un 77% y *Supervisión* con un 71%.

Y los porcentajes con **menor** grado de *satisfacción en el trabajo* se aglutinan en el factor *Prestaciones Recibidas* con un **44,50%** y con el factor *Participación* con un **60%**.

1.1. Diferencias significativas en el grado de satisfacción

Con los resultados de las respuestas del cuestionario de MÉLIA/PEIRÓ en el Programa SPSS y utilizándose el test de Kruskal-Wallis, **no** observamos diferencias significativas en el grado de *satisfacción en el trabajo*, por factores, en las variables intervinientes de los 40 gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina (ver **tabla 21** abajo).

Tabela 21 – Resultados del test de Kruskal-Wallis de las diferencias significativas en el grado de satisfacción en el trabajo (**II**)

Variáveis/Fatores	Fator 1	Fator 2	Fator 3	Fator 4	Fator 5
SEXO	NS	NS	NS	NS	NS
ESTADO CIVIL	NS	NS	NS	NS	NS
EDAD	NS	NS	NS	NS	NS
TITULACIÓN ACADÉMICA	NS	NS	NS	NS	NS
Nº DE ALUMNOS	NS	NS	NS	NS	NS
AÑOS COMO PROFESOR	NS	NS	NS	NS	NS
AÑOS COMO DIRECTOR	NS	NS	NS	NS	NS
RECIBIÓ FORMACIÓN	NS	NS	NS	NS	NS

+ Diferença estatisticamente significativa utilizando o teste de Kruskal-Wallis

NS - não estatisticamente significante

1.2. Correlaciones de las variables del grado de satisfacción en el trabajo

En el **anexo11** se presenta la matriz de correlaciones (Rho de Spearman) entre las respuestas de los 23 ítems del cuestionario **S20/23** de Mélia y Peiró.

En general, las correlaciones son de signo positivo y significativo. Estos resultados indican una fuerte relación entre los diversos ítems o variables que influyen en la Satisfacción en el trabajo de la gestión de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahia (Brasil).

Consideramos significativas las correlaciones iguales o superiores a 0,60.

La variable *objetivos e metas que debe alcanzar* (**V5**) es la que más explica las correlaciones significativas (**6**) entre las 23 variables del instrumento S20/23.

Otras cuatro variables que tuvieron también correlaciones significativas fueron las siguientes: El trabajo como fuente de realización (**V1**); Las

oportunidades que el trabajo le ofrece para hacer cosas en las cuales se destaca (V2); El sueldo recibido (V4) e, higiene y salubridad del local de trabajo (V6).

1.3. Consistencia interna de los cinco factores

En la **tabla 22** abajo se muestran los resultados de la prueba estadística alpha de Cronbach. Estos datos muestran que los alpha, en los cinco factores, oscilan de 0,80 a 0,88.

El coeficiente “alpha” expresa la consistencia interna o el grado de uniformidad y de coherencia entre las respuestas de los sujetos a cada una de las subvariables (preguntas o items) de cada factor o variable.

De acuerdo con lo que podemos verificar en la **tabla 22**, los resultados obtenidos son considerados globalmente satisfactorios, ya que algunos autores consideran el valor considerado como “mínimo deseado” de 0.75 (ALMEIDA & FREIRE 1997) y para otros de 0.60 (VEIGA, 1996).

Debemos resaltar también que el análisis factorial determinó un total de siete factores, los cuales explicarán un 82,3% de la varianza total (ver **anexo 10**).

Tabla 22 – Valores del alpha de Cronbach por factor

ÍTEMS	FACTORES	Nº DE SUJETOS	ALPHA DE CRONBACH
V13+V14+V15+V16 +V17+V18	Supervisión	40	0,8805
V6+V7+V8+V9+V10	Ambiente Laboral	39	0,831
V4+V11+V12+V22 +V23	Prestaciones Recibidas	40	0,8592
V1+V2+V3+V5	Satisfacción Intrínseca en el trabajo	40	0,7976
V19+V20+V21	Participación	40	0,8044

Fuente: anexo 9

2. Media y desviaciones estándar del grado de *satisfacción en el trabajo* por los cinco factores

Conforme se puede observar, por las medias de la **tabla 23**, abajo, la mayoría de los directivos dieron respuestas **entre** la alternativa **3** (*indiferente*) y **4** (*algo satisfecho*).

Sin embargo, es el factor 3 (*Prestaciones Recibidas*) el que muestra la media más baja (**3,11**) y es el factor 4 (*Satisfacción Intrínseca en el Trabajo*) el que demuestra la media más alta (**3,73**).

Tabla 23 – Media y desviaciones estándar del grado de *satisfacción en el trabajo (II)* por factores

FACTORES	Media	SD
1. Supervisión (6 itens)	3,69	0,71
2. Ambiente Laboral (5 itens)	3,72	0,96
3. Prestaciones Recibidas (5 itens)	3,11	0,91
4. Satisfacción intrínseca en el trabajo (4 itens)	3,73	0,74
5. Participación (3 itens)	3,35	0,69

Fuente: Respuestas del cuestionario S20/23 de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escala:** 1 = Totalmente insatisfecho; 2 = Algo insatisfecho; 3 = Indiferente; 4 = Algo satisfecho; 5 = Totalmente satisfecho.

Los 40 gestores de la región de Jacobina-Bahía (Brasil) manifiestan, conforme a la tabla de arriba, **mayores** medias de *grado de satisfacción en el trabajo* con:

- Supervisión (3,69);
- Ambiente Laboral (3,72) y,
- Satisfacción Intrínseca en el trabajo (3,73)

Las **menores** medias de *grado de satisfacción en el trabajo* se concentran en:

- Ausencia de participación (3,35) y,
- Las prestaciones recibidas (3,11)

Si comparamos este perfil presentado con las *medias* de las respuestas del cuestionario de CABALLERO (**capítulo VIII**) apenas encontramos una contradicción, que es la relativa al grado de *satisfacción en el trabajo* con las **instancias superiores**.

En aquel instrumento, las respuestas sobre el *grado de satisfacción en el trabajo* con la **administración educativa** presenta una media de 3,38; y en

los resultados del cuestionario de MÉLIA Y PEIRÓ sobre el grado de *satisfacción en el trabajo* con la **supervisión** indican una media de 3,69.

2.1. Grado de satisfacción en el trabajo con la supervisión

Con el objetivo de medir el nivel de las relaciones con las instancias superiores presentamos, en la **tabla 24**, los resultados del *grado de satisfacción en el trabajo* con la supervisión.

Los 40 directivos de la muestra investigada demuestran un grado de *satisfacción* con el factor supervisión de **71%** (algo satisfecho + totalmente satisfecho) y, presentan una *insatisfacción* de apenas **8%**.

Esos resultados tan favorables para la Administración Educativa pueden reflejar un cierto cuidado de los directivos con sus superiores ya que, el cargo que ocupan es de confianza, es decir es mediante designación política del gobernador de Estado de Bahía.

TABLA 24 – Satisfacción en el trabajo con la supervisión

ÍTEMS / ESCALAS	1	2	3	4	5	Media
V13 – Relaciones personales en las instancias de poder	0	2	6	28	4	3,85
	0,00	5,00	15,00	70,00	10,00	
V14 – Supervisión sobre el trabajo que realiza	0	1	8	29	2	3,80
	0,00	2,50	20,00	72,50	5,00	
V15 – Periodicidad (frecuencia) de las Inspecciones	0	4	13	22	1	3,50
	0,00	10,00	32,50	55,00	2,50	
V16 – Forma como evalúan y juzgan su trabajo	0	3	8	26	3	3,73
	0,00	7,50	20,00	65,00	7,50	
V17 – Igualdad de trato y sentido de justicia	1	2	10	24	3	3,65
	2,50	5,00	25,00	60,00	7,50	
V18 – Apoyo recibido de parte de las instancias Superiores	0	6	6	26	2	3,60
	0,00	15,00	15,00	65,00	5,00	
Total de V13 a V18 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	0,50	7,50	21,00	65,00	6,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario **S20/23** de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escalas:** **1** = Totalmente insatisfecho; **2** = Algo insatisfecho; **3** = Indiferente; **4** = Algo satisfecho; **5** = Totalmente satisfecho.

2.2. Grado de satisfacción en el trabajo con el ambiente laboral

El grado de *satisfacción en el trabajo* con el ambiente laboral corresponde a las percepciones que el gestor escolar tiene con relación a las instalaciones de la escuela; a nivel de espacio físico, higiénico, iluminación, ventilación y climatización.

Las opiniones de los encuestados en nuestra investigación exteriorizan un grado de satisfacción en el trabajo con el factor ambiente laboral (**tabla 25**) de un **78%** (algo satisfecho + totalmente satisfecho).

Es decir, presentan medias altas de *grado de satisfacción* con excepción de la variable V7 (*Ambiente y espacio físico del local de trabajo*) con una media de 3,33.

TABLA 25 – Satisfacción en el trabajo con el ambiente laboral

ÍTEMS / ESCALAS	1	2	3	4	5	Media
V6 – Higiene y salubridad del local de trabajo	0	5	4	24	6	3,79
	0,00	12,82	10,26	61,54	15,38	
V7 – Ambiente y espacio físico del local de trabajo	2	12	2	19	5	3,33
	5,00	30,00	5,00	47,50	12,50	
V8 – Iluminación del local de trabajo	2	3	0	30	5	3,83
	5,00	7,50	0,00	75,00	12,50	
V9 – Ventilación del local de trabajo	1	4	1	28	6	3,85
	2,50	10,00	2,50	70,00	15,00	
V10 – Climatización del local de trabajo	1	4	2	27	6	3,83
	2,50	10,00	5,00	67,50	15,00	
Total de V6 a V10 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	3,00	14,00	5,00	64,00	14,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario S20/23 de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escalas:** **1** = Totalmente insatisfecho; **2** = Algo insatisfecho; **3** = Indiferente; **4** = Algo satisfecho; **5** = Totalmente satisfecho.

2.3. Grado de satisfacción en el trabajo con las prestaciones recibidas

Fue en el factor *prestaciones recibidas* (tabla 26) donde las respuestas del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ obtuvieron las peores medias de grado de *satisfacción en el trabajo* (Sueldo recibido 2,53; Oportunidades de formación y actualización 2,58 y, oportunidades de promoción en la carrera 3,35).

Los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil) están muy *insatisfechos* con el *sueldo recibido* y con las oportunidades de *formación y actualización*; ambas variables con un **67,50%** de *insatisfacción en el trabajo* (totalmente insatisfecho + algo insatisfecho).

La cuestión de la *insatisfacción en el trabajo* con la variable formación y actualización viene a reforzar nuestra hipótesis número **3**, la cual fue también evidenciada en el capítulo **VII**:

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

TABLA 26 – Satisfacción en el trabajo con las prestaciones recibidas

ÍTEMS / ESCALAS	1	2	3	4	5	Media
V4 – Sueldo recibido	4	23	3	8	2	2,53
	10,00	57,50	7,50	20,00	5,00	
V11 – Con las oportunidades de formación y actualización	2	25	3	8	2	2,58
	5,00	62,50	7,50	20,00	5,00	
V12 – Con las oportunidades de promoción en la carrera	0	7	15	15	3	3,35
	0,00	17,50	37,50	37,50	7,50	
V22 – Con el modo cómo son cumplidas las normativas legales y los convenios sindicales	0	5	7	26	2	3,63
	0,00	12,50	17,50	65,00	5,00	
V23 – Con la forma cómo se procesan las negociaciones sobre la contratación de beneficios y derechos laborales	0	6	11	21	2	3,48
	0,00	15,00	27,50	52,50	5,00	
Total de V4, V11, V12, V22 y V23 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	3,00	33,00	19,50	39,00	5,50	

Fuente: Respuestas del cuestionario **S20/23** de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escala:** **1** = Totalmente insatisfecho; **2** = Algo insatisfecho; **3** = Indiferente; **4** = Algo satisfecho; **5** = Totalmente satisfecho

2.4. Grado de satisfacción en el trabajo con la satisfacción intrínseca en el trabajo

El grado de *satisfacción del trabajo* en las cuestiones relacionadas con la **satisfacción intrínseca en el trabajo** con respecto a la realización profesional y personal de cada directivo en el ejercicio de su cargo; sea en hacer las cosas que le gusta y se destaca, sea el trabajo como fuente de realización o el placer de sentir que los objetivos y metas de la escuela sean alcanzados.

Los 40 directivos investigados manifiestan en sus respuestas al cuestionario **S20/23** de Méliá y Peiró porcentajes significativos (**tabla 27**) de *grado de satisfacción en el trabajo* en el factor **satisfacción intrínseca en el trabajo**:

- El trabajo como fuente de realización 85%;
- Oportunidades de hacer las cosas en las que destaca 80%; y,
- Oportunidades de hacer las cosas que le gustan 80%.

Estos resultados refuerzan los del cuestionario de CABALLERO (2001), en la sección sobre *grado de satisfacción en el trabajo* con la **realización profesional**, donde aparecen también altos porcentajes de *satisfacción*. De la misma forma que cuestionamos en aquel capítulo la sobrevaloración en las respuestas, también lo hacemos aquí:

¿Cómo puede el gestor estar realizado en su trabajo, hacer las cosas que le gustan, que destaque y, al mismo tiempo exteriorizar *insatisfacción en el trabajo* de **77,50%** (**tabla 28** página siguiente) con la posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo?

TABLA 27 – Satisfacción en el trabajo con la satisfacción intrínseca en el Trabajo

ÍTEMS / ESCALAS	1	2	3	4	5	Media
V1 – El trabajo como fuente de realización	0	4	2	30	4	3,85
	0,00	10,00	5,00	75,00	10,00	
V2 – Oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer las cosas en las cuales se destaca	0	2	6	31	1	3,78
	0,00	5,00	15,00	77,50	2,50	
V3 – Oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer las cosas que le gustan	1	2	5	29	3	3,78
	2,50	5,00	12,50	72,50	7,50	
V5 – Objetivos y metas que debe alcanzar	0	8	6	24	2	3,50
	0,00	20,00	15,00	60,00	5,00	
Total de V1, V2, V3 y V5 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	1,00	10,00	12,00	71,00	6,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario **S20/23** de Méliá y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escala:** **1** = Totalmente insatisfecho; **2** = Algo insatisfecho; **3** = Indiferente; **4** = Algo satisfecho; **5** = Totalmente satisfecho

2.5. Grado de satisfacción en el trabajo con la participación

Los 40 directivos de las escuelas secundarias públicas, de la región de Jacobina-Bahía (**tabla 28**), muestran gran *insatisfacción del trabajo* en la variable **posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo**; presentando una *insatisfacción* de un **77,50%** (totalmente insatisfecho + algo satisfecho).

Y con relación a las variables que hay con cuestiones internas a la gestión de las escuelas, los resultados aparecen con un alto porcentaje de grado de *satisfacción en el trabajo*:

- Participación en las decisiones en el órgano o en el área de trabajo al que pertenece (**80%**);
- Posibilidad que tiene de participar en las decisiones del grupo de trabajo en asuntos relacionados con la escuela (**82,50%**).

TABLA 28 - Satisfacción en el trabajo con la participación

ÍTEMS / ESCALAS	1	2	3	4	5	Media
V19 – Posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo	2	29	1	7	1	2,40
	5,00	72,50	2,50	17,50	2,50	
V20 – Participación en las decisiones en el órgano o en el área de trabajo al que pertenece	0	2	6	30	2	3,80
	0,00	5,00	15,00	75,00	5,00	
V21 – Posibilidad que tiene de participar en las decisiones del grupo de trabajo en asuntos relacionados con la escuela	0	1	6	31	2	3,85
	0,00	2,50	15,00	77,50	5,00	
Total de V19 a V21 en porcentaje por las escalas de grado de satisfacción (1 a 5)	2,00	27,00	11,00	56,00	4,00	

Fuente: Respuestas del cuestionario S20/23 de Mélia y Peiró (1989) validado y probado en lengua Portuguesa. **Escalas:** 1 = Totalmente insatisfecho; 2 = Algo insatisfecho; 3 = Indiferente; 4 = Algo satisfecho; 5 = Totalmente satisfecho

3. Resumen

Los resultados de las respuestas de los 23 ítems (variables) del cuestionario S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ (1989), sobre el *grado de satisfacción en el trabajo*, de los 40 gestores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina, presentaron el siguiente perfil:

FACTORES	Algo satisfecho + totalmente satisfecho
1. Supervisión (6 ítems)	71%
2. Ambiente Laboral (5 ítems)	78%
3. Prestaciones Recibidas (5 ítems)	44,5%
4. Satisfacción intrínseca en el trabajo(4ítems)	77%
5. Participación (3 ítems)	60%
Total	66%

Los porcentajes con **mayor** grado de *satisfacción en el trabajo* se concentran en el factor *Ambiente Laboral* (78%); *Satisfacción Intrínseca en el trabajo* con un 77% y *Supervisión* con un 71%.

Y los porcentajes con **menor** grado de *satisfacción en el trabajo* se centralizan en el factor *Prestaciones Recibidas* con un **44,50%** y con el factor *Participación* con un **60%**.

Los resultados, perseguirán la misma tendencia de las respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001). Los gestores mostraron una tendencia a sobrevalorar las cuestiones de su responsabilidad y a señalar bajas *satisfacciones en el trabajo* en aquellas cuestiones que **no** estaban bajo su control y poder.

Hubo apenas una excepción, en el factor supervisión. Las respuestas del cuestionario de CABALLERO (2001) presentan un grado de *satisfacción en el trabajo* con la **administración educativa** en un porcentaje de un **51%** y, las respuestas del instrumento **S20/23** (MÉLIA y PEIRÓ) demuestran un grado de *satisfacción en el trabajo* con la **supervisión** de un **71%**.

Veamos a continuación, las variables más significativas y responsables del porcentaje de grado de *satisfacción en el trabajo* de cada **factor**.

PRESTACIONES RECIBIDAS

Compuesta de cinco variables, tres de ellas son responsables del bajo porcentaje de grado de *satisfacción en el trabajo* de la muestra investigada.

<u>Variables</u>	<u>(algo satisfecho + totalmente satisfecho)</u>
Sueldo recibido	25,00%;
Oportunidades de formación y actualización	25,00%;
Oportunidades de promoción en la carrera	45,00%;

Esto avala que: los gestores de las escuelas secundarias públicas del micro región de Jacobina-Bahía-Brasil están insatisfechos con las cuestiones financieras, con la formación y con la promoción en la carrera.

Apenas un 25% de *satisfacción en el trabajo* en las oportunidades de formación y actualización fortalece nuestra hipótesis número 3:

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

PARTICIPACIÓN

“La posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo” que tuvo apenas un 20% de grado de *satisfacción en el trabajo*, fue la responsable de que el factor **participación** presentase solo un 60% de grado de *satisfacción en el trabajo*.

La autonomía, como tuvimos oportunidad de verificar en nuestra convivencia de tres meses en las 40 escuelas investigadas, es una de las variables más culpables del caos y crisis de la gestión educacional. Lo que fundamenta nuestra hipótesis número 1:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores i escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

SUPERVISIÓN

De cinco variables, **dos** de ellas destacan en las opiniones de los 40 directores encuestados, dando lugar a que este factor exprese un alto grado de *satisfacción en el trabajo*: Relaciones personales en las instancias de poder con un 80% y, supervisión sobre el trabajo que realiza con un 77,50%.

Estos porcentajes tan elevados son contradictorios: ¿Cómo pueden los directores entrevistados sobrevalorar esos dos ítems y al mismo tiempo

estar insatisfechos con la posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo, con un 20% de grado de satisfacción?

AMBIENTE LABORAL

Compuesta de cinco variables, **cuatro** de las cuales fueron responsables del alto porcentaje en el grado de satisfacción en el trabajo.

<u>Variables</u>	<u>(algo satisfecho + totalmente satisfecho)</u>
Higiene y salubridad del local de trabajo	76,92%;
Iluminación del local de trabajo	87,50%;
Ventilación del local de trabajo	85,00%;
Climatización del local de trabajo	82,50%;

Consideramos los porcentajes arriba mostrados demasiado altos. En las 40 escuelas que estuvimos, encontramos algunas con una buena infraestructura de calidad; pero, en la gran mayoría, en lo que se refiere al ambiente laboral, muchas cosas necesitaban ser cambiadas y mejoradas.

SATISFACCIÓN INTRÍNSECA EN EL TABAJO

Tres variables, de un total de cuatro, fueron las responsables del alto porcentaje en este **factor**.

<u>Variables</u>	<u>(algo satisfecho + totalmente satisfecho)</u>
El trabajo como fuente de realización	85,00%;
Oportunidad de hacer las cosas en las que destaca	80,00%;
Oportunidad de hacer las cosas que le gustan	80,00%;

En verdad, estas variables son muy subjetivas. Cada persona tiene la libertad de afirmar que su trabajo es fuente de realización o no; y que posibilita o no las oportunidades de hacer las cosas en las cuales destaca y que le gustan.

No obstante, surge una contradicción, en el conjunto de los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil:

Por un lado, *“Estoy realizado, hago las cosas en las cuales destaco y que me gustan y por otro: no tengo autonomía efectiva; Los alumnos no quieren a nadie; son indisciplinados; los padres no se interesan por la escuela y, las cuestiones didácticas, metodológicas y de investigación presentan serios problemas”* (declaraciones observadas durante el registro de las respuestas al cuestionario de CABALLERO Y, MÉLIA y PEIRÓ).

Los altos porcentajes (Ambiente Laboral 78%; Satisfacción Intrínseca en el trabajo 77% y Supervisión 71%;) nos hacen insistir en la importancia de

las entrevistas con preguntas abiertas, de las declaraciones informales de los sujetos objeto del estudio, de la necesidad de una mayor convivencia del investigador con los sujetos en su espacio de trabajo y de tener la seguridad de los límites de la aplicación de los cuestionarios.

Como ya tuvimos oportunidad de escribir en esta investigación, **algunos** directores, al señalar los cuestionarios delante del investigador proporcionaban una opinión verbal diferente de la que escribían en los cuestionarios.

En la aplicación del cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK-EPQR-RS escala abreviada (**anexo 5**) se constató que un 80% de los 40 gestores se expresaron de una forma poco sincera, falseando o manipulando su manera de ser. De aquí la importancia de trabajar con diversos instrumentos de medida.

En el capítulo **X**, el análisis de contenido de las entrevistas de los 40 directores, nos brindará la oportunidad de otra lectura sobre el *grado de satisfacción en el trabajo* de estos directores de la región de Jacobina-Bahía (Brasil); así como de la confirmación **o no** de nuestras hipótesis de trabajo.

CAPÍTULO X – PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

1. SATISFACCIÓN

- 1.1. Coordinación
- 1.2. Resultados
- 1.3. Relaciones interpersonales

2. INSATISFACCIÓN

- 2.1. Ausencia de compromiso y responsabilidad
- 2.2. Ausencia de autonomía
- 2.3. Gestión pedagógica

3. ¿PODRÍA MEJORAR LA SATISFACCIÓN EN MI TRABAJO?

- 3.1. Autonomía efectiva
- 3.2. Compromiso y responsabilidad
- 3.3. Formación

4. RESUMEN

CAPÍTULO X – PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

Como se expuso en el capítulo dedicado a la metodología, la obtención de las informaciones de las conversaciones se hizo mediante tres preguntas abiertas a los directores seleccionados para el estudio, siguiendo el guión de entrevista que mostramos a continuación:

- ¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
- ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

De acuerdo con este guión de entrevista, se efectuó el análisis de contenido de las respuestas obtenidas de cada pregunta, elaborándose para ello 40 registros correspondiente al mismo número de entrevistas realizadas (ver listado del **anexo12**), en las cuales se preguntó en torno a las percepciones de este grupo de gestores respecto a su *satisfacción en el trabajo*.

Después, siguiendo con el proceso de categorización propuesto por BARDIN (1979), construimos categorías (ver tabla página siguiente) para cada una de las tres preguntas utilizadas en la entrevista.

Este capítulo pretende hacer una presentación y discusión de las categorías que emergen con mayor frecuencia en las respuestas, de los 40 directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, sobre las tres preguntas mencionadas.

En el desarrollo de las secciones, procuraremos confrontar semejanzas y divergencias **entre** las respuestas de las entrevistas y la de los cuestionarios de CABALLERO (2001) y MÉLIA y PEIRÓ,1989 (capítulos VIII y IX respectivamente).

Procuraremos también verificar la comprobación o no de las tres hipótesis de investigación.

PERCEPCIONES DE LOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

(40 escuelas secundarias públicas de la region de Jacobina-Bahia-Brasil)

PREGUNTAS	CATEGORÍAS	%
1. Satisfacción	1.1. Coordinación	45,00
	1.2. Resultados	43,00
	1.3. Relaciones interpersonales	40,00
2. Insatisfacción	2.1. Ausencia de compromiso y responsabilidad	40,00
	2.2. Ausencia de autonomía	37,50
	2.3. Gestión pedagógica	15,00
3. Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?	3.1. Autonomía efectiva	40,00
	3.2. Compromiso y responsabilidad	32,50
	3.3. Formación	32,50

La tabla anterior corresponde a los **resultados por categorías**, que obtuvieron mayor incidencia de repetición en las respuestas aportadas por los gestores de acuerdo con el guión de entrevista presentado.

La base para la construcción de las categorías indicadas previamente se puede visualizar en el **anexo 12** (registro de las entrevistas de los gestores–**G1** a **G40**), en el cual verificamos el número de veces que una misma categoría se repetía. Luego se procedió a listarse por orden decreciente el número de repeticiones.

Cabe destacar que los porcentajes aquí presentados tienen otro sentido de interpretación, es decir, es la valoración de la categoría en términos de jerarquía de importancia en las respuestas de los gestores.

1. Satisfacción

La primera de las preguntas, que encabeza el cuadro de abajo, incluida en el ítem **satisfacción**, destacó tres categorías que quedan explicadas en el mencionado cuadro, en el cual se especifican las frecuencias en las respuestas en cada una de ellas.

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

CATEGORÍAS	N	%	Gestor (a)
Coordinación (del proceso de enseñanza-aprendizaje)	18	45,00	1,2,3,4,5,7,9,13,16,18,19,23,26,27,28,31,33, 38
Resultados (contribución en la formación de los jóvenes y los buenos resultados de los alumnos)	17	43,00	6,7,8,9,11,12,14,16,17,18,21,31,32,34,38,39,40
Relaciones interpersonales (contacto humano con las diversas entidades de la comunidad educativa, padres y comunidad local)	16	40,00	1,5,6,8,9,11,19,20,28,29,30,31,32,33,36,40
Formación continuada	1	2,50	24
Gestión Participativa	1	2,50	37

Fuente: Registros de las entrevistas en el **anexo 12**

De lo anterior se desprende una tendencia hacia la *satisfacción en el trabajo*, por la **coordinación** del proceso de enseñanza-aprendizaje de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil). Después se destacan los **resultados** obtenidos en las actividades que desarrollan en la escuela por parte de los entrevistados y, finalmente, las **relaciones interpersonales** establecidas entre este colectivo

En la tabla de arriba se destaca, que la **formación continuada** y la **gestión participativa** es motivo de *satisfacción en el trabajo* en la opinión de **apenas 01** gestor, en esas dos respectivas categorías.

Con relación a esa poca *satisfacción del trabajo* en la **formación continuada** de los directores, demostrado en las respuestas de las preguntas abiertas de la entrevista, se viene a reforzar nuestro análisis en el capítulo **VII**, en la sección que escribimos sobre el nivel de preparación de los gestores. Ahí verificamos las dificultades que en Brasil tienen los órganos gubernamentales y las escuelas secundarias en la implantación de

una **formación** para los directores que atienda a los desafíos de los nuevos tiempos, principalmente con respecto a las cuestiones pedagógicas.

Aquí, la **hipótesis 3** parece mostrar su evidencia:

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

Por otro lado, la declaración de apenas 01 gestor satisfecho con la **gestión participativa** tiende a fortalecer nuestras inquietudes a las respuestas del instrumento de CABALLERO-2001 (capítulo VIII); donde llevamos a acreditar una cierta sobrevaloración en las respuestas a algunas variables de *grado de satisfacción en el trabajo*.

Por ejemplo en las variables: **V14** – *La flexibilidad y apertura que poseo ante las iniciativas y la participación de los alumnos (92,50%)*; **V27** – *El respecto a las aportaciones de cada profesor al desarrollo de la escuela (95%)*; **V52** – *La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo (65%)*; **V59** – *Las posibilidades de participación en la vida del Centro (77,50%)*; **V72** – *La participación del profesorado (80%)*; y, **V76** – *La colaboración y participación de los profesores en la elaboración del Proyecto pedagógico, reglamentos y otros (82,50%)*.

Conozcamos a continuación, las tres categorías que más aparecen en las respuestas de las entrevistas sobre el *grado de satisfacción en el trabajo* en las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil).

1.1. Coordinación

Esta categoría, que representa el 45 % de las opiniones, se destaca como una de las más importantes en el momento de conocer el *grado de satisfacción en el trabajo* de los gestores escolares.

Los entrevistados se sienten *satisfechos en el trabajo*, por la posibilidad que el cargo de *liderazgo* les proporciona, en la **coordinación** de las siguientes atribuciones:

- Apoyar alumnos y profesores en los proyectos de la escuela;
- Dedicación para que haya un buen clima emocional e intelectual;
- Servir a la comunidad educativa y local;

- Trabajar con las diferencias;
- Ser el responsable de la delegación de tareas;
- Ser el elemento articulador del dialogo, del planear, del ejecutar y del evaluar.
- Contribuir al crecimiento de la institución, en su reconocimiento, en la mejora del espacio físico y en una enseñanza de calidad.

Abajo presentamos el discurso de **dos** directores, los cuales reflejan las representaciones que los mismos tienen, sobre la **coordinación** del proceso de la enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria pública de la muestra investigada:

“Coordinar el trabajo juntamente con todo el cuerpo docente y discente, siendo reconocido por toda la sociedad. Formar ciudadanos que consigan ingresar en el mercado de trabajo y que sean multiplicadores de sus conocimientos” (G7).

“Desempeñar mis funciones dentro de las normas y leyes previstas (Secretaría de Educación, Ley de Directrices y Bases, Ministerio de Educación y Cultura), delegando tareas a todo el equipo que compone nuestra dirección. Procurando dialogar, relacionarme con todos de la mejor forma posible. Planeando, ejecutando y evaluando de un modo general para recuperar los errores y disfrutar de los aciertos” (G27).

Cabe destacar que en los discursos de los gestores consultados, no se hace evidente la importancia de formar jóvenes que desarrollen la capacidad de contextualizar los conocimientos adquiridos, interesados en la investigación, en indagar en lo desconocido, en el estímulo por la curiosidad sobre lo conocido y desconocido, que posean una actitud reflexiva y crítica. En este mismo orden de ideas, no parece ser prioritario el desarrollo de la autonomía personal de los alumnos.

¿Cómo podemos hablar de la necesidad de diálogo, de la participación y de la autonomía en la gestión de estos centros educativos, sí en su cotidianidad pedagógica, metodológica y en la práctica curricular no se expresa el ejercicio político en la educación?

1.2. Resultados

Los **resultados** del proceso de la enseñanza-aprendizaje constituyen el segundo de los factores que proporciona *satisfacción en el trabajo* para el gestor.

Un cuarenta y tres por ciento (43%) de los entrevistados se sienten satisfechos en su trabajo, en la medida en que se expresa el reconocimiento de la comunidad educativa (padres, alumnos, funcionarios y profesores) hacia la labor llevada a cabo por los gestores en sus respectivos centros, lo cual produce regocijo al percibir que la colaboración ha sido útil y fructífera.

Son los feedbacks extrínsecos e intrínsecos apuntados por HACKMAN y OLDHAN (1975), los que permiten el conocimiento de los resultados reales del trabajo y, consecuentemente, creando un estado psicológico en un trabajo determinado.

“Reconocimiento de la sociedad y la amistad de los alumnos” (G8);

“Trabajar con el grupo unido, dedicado y, verificar que nuestro trabajo está produciendo resultados” (G34);

“Verificar el crecimiento del nivel de aprendizaje de los alumnos y el ingreso en la Universidad” (G12);

La gran cuestión de la cultura y valores implicados en este escenario investigado, se traduce en una preocupación educacional a corto plazo. En este sentido, los objetivos reflejan un predominio de lo instrumental, cuyos enunciados: *“adquisición de conocimientos, buenas notas e ingreso en la universidad”*.

Tal vez esta cuestión de fondo explique el por qué la escuela secundaria pública ha perdido progresivamente su prestigio social, presentes anteriormente en un espacio y un tiempo sociopolítico y económico diferente al actual.

De ahí que la universidad, al recibir a los alumnos provenientes de la educación secundaria, ha de enfrentarse con un gran desafío centrado en las siguientes alternativas:

- 1) Continuación del mismo paradigma inmediatista e instrumental desarrollado por la escuela secundaria, con énfasis en la formación especializada. Este tipo de formación va en la dirección opuesta a las exigencias derivadas de una configuración planetaria marcada por el proceso de globalización, en la cual la alta competitividad de las organizaciones requieren de profesionales capaces de dar respuestas lo más rápido posible en un escenario marcado por la incertidumbre y la vertiginosidad de los cambios.
- 2) Intento de ruptura de este modelo en el marco de una perspectiva a largo plazo, sin olvidar la misión de formar a sus alumnos para el mercado de trabajo, aparte de desarrollar en ellos la capacidad de pensamiento, de almacenar conocimiento mediante la investigación y la capacidad de aplicarla de manera contextualizada. En otras palabras, una formación que desarrolle en cada alumno la competencia instrumental pero a su vez crítica, reflexiva, creativa, emocional y política.

1.3. Relaciones interpersonales

El 40 % de los investigados destacan las relaciones humanas como elemento positivo imprescindible en el trabajo de gestor escolar. Esto involucra la importancia del contacto, de las relaciones, la convivencia, del trabajo en grupo, del trabajo al servicio de la resolución de los conflictos de intereses.

Dentro de las relaciones interpersonales, el contacto humano cotidiano con los diferentes estamentos y colectivos de la comunidad educativa, constituye uno de los elementos vitales para la satisfacción de los gestores en su tarea directiva en los centros escolares.

“Mi gusta trabajar mucho con la parte humana, con esto realizo algunas satisfacciones. Trabajar el ser humano en sus conflictos es interesante; es una forma de diagnosticar y sentir los problemas y las posibles soluciones para mejorar. Ésta es una de las grandes satisfacciones de mi trabajo, ayudar el ser humano a vencer sus problemas y dificultades” (G36).

Administrar una escuela secundaria pública exige, por parte de su gestor, un esfuerzo sobre humano en la tarea de gestión de los diversos aspectos que integran e intervienen en la institución, algunos de los cuales son: las relaciones de trabajo, las políticas educativas, los procesos inherentes a la organización, la micro política del poder en la escuela, el contexto que rodea al centro y la estructura formal e informal del mismo.

Con toda esta complejidad, se observa que en las declaraciones registradas se comprueba que dieciséis (16) de los cuarenta (40) entrevistados, se sienten gratificados de las relaciones cotidianas establecidas en el centro escolar. Esto supone que la imagen de poder y prestigio que se refleja entre los miembros de la comunidad educativa respecto al gestor, hacen de su figura un símbolo de referencia que facilita la concreción de las diversas interacciones para favorecer un buen clima institucional.

2. Insatisfacción

De la segunda pregunta formulada, que trata de recoger las insatisfacciones en el trabajo por parte del gestor, se generaron tres categorías predominantes que reflejan y representan este fenómeno. Se trata de la ausencia de **autonomía**, ausencia de **compromiso y responsabilidad** de los compañeros de trabajo y, de las dificultades de la **gestión pedagógica**.

¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Ausencia de Compromiso y responsabilidad	16	40,00	1,2,3,4,8,9,13,14 17,19,23,26,27, 28,31,40
Ausencia de autonomía	15	37,50	9,11,12,18,20,21 23,24,27,28,29, 35,37,39,40
Gestión pedagógica	6	15,00	17,21,27,31,32, 33
Alumnos indisciplinados y sin motivación	5	12,50	12,17,30,31,34
Parte física de la escuela	5	12,50	16,22,24,27,28
Recursos humanos	5	12,50	16,17,21,27,39
Ausencia de formación	4	10,00	23,27,34,40
Carga horaria y acumulo de funciones	4	10,00	17,20,32,33

Fuente: Registros de las entrevistas en el **anexo 12**

Las respuestas subjetivas de la entrevista respecto a las *insatisfacciones* de los gestores, confirman la aparición de **dos** categorías (**ausencia de**

autonomía y gestión pedagógica) referidas al descontento evidenciado en las respuestas del cuestionario de CABALLERO, 2001 (capítulo VIII), expresadas en los siguientes asuntos:

- *Insatisfacción* con la libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones (V3) y,
- *Insatisfacción* en algunos aspectos pedagógicos desarrollados por los equipos de trabajo (potenciación de la investigación en grupo-V71; adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela-V69; coordinación existente respecto a programas, metodología y evaluación-V67 y, dedicación a la coordinación curricular-V65.

2.1. Ausencia de compromiso y responsabilidad

Esa categoría con un 40% de *insatisfacción en el trabajo*, de los directivos de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina, demuestra la preocupación en responsabilizar sus *desagrados laborales* a determinados componentes de su colectivo interno, así como a algunos segmentos externos a la escuela. Veamos sus declaraciones:

“Ausencia de incentivo por parte de los gobernantes de un manera general” (G23).

“Ausencia de comprensión de algunos miembros de la comunidad escolar; falta de apoyo de la familia; alumnos indisciplinados; alumnos sin motivación” (G17).

“La ausencia de compromiso del equipo de trabajo, dificultando que el objetivo central de la escuela sea alcanzado, que es la enseñanza-aprendizaje” (G3).

“Hay una gran diversidad de objetivos en el conjunto de la escuela. Pero nos encontramos con personas que realmente no desean ser profesores. En ellos se refleja una ausencia de compromiso y responsabilidad con el proceso de enseñanza-aprendizaje”. (G2).

El pensamiento lineal acredita que estar satisfecho en una escuela secundaria es cuando: todas las cosas están en orden, funciona bien, los alumnos tienen buenas notas, son disciplinados, los padres tienen una relación cordial con la escuela, los profesores son amigos y discuten sus metodologías, los funcionarios administrativos tienen una buena sintonía

con la dirección y con los alumnos y en las reuniones toda la comunidad educativa participa y expone sus posicionamientos.

No se deslumbra que la comprensión de la crisis, del caos y de la complejidad de la gestión de la escuela pueda ser una forma de estar más seguro en nuestra práctica educativa. Es decir, tenemos certeza de que los desórdenes son inherentes al proceso y necesarios para que busquemos nuevos órdenes.

La administración de la escuela tendrá *satisfacción en el trabajo* no porque las cosas están en *orden* sino, porque sabe comprender que la práctica educativa es construida con desorden – orden desorden – orden continuamente.

Acreditamos que la claridad de las peculiaridades, particularidades, especificidades, idiosincrasias, características y complejidad de la organización escuela, por parte de los directores y directoras de escuelas secundarias públicas es una aportación de gran valor para una mejor lectura de la apariencia y de la esencia de los fenómenos de la gestión en educación.

Posibilitando así, saber trabajar con lo imprevisible, con la micro política del poder, con las incertidumbres, con las dudas; poder también tener un mayor margen de maniobra en la administración de los conflictos y mejores acciones en las tomas de decisiones, que puedan proporcionar *satisfacción en el trabajo* de dirección de la escuela.

2.2. Ausencia de autonomía

Este aspecto se refleja en el análisis con un **37,50** % de los entrevistados que manifiestan una ausencia de autonomía, que expresa los altos niveles de insatisfacción en el trabajo, y que proyectan la falta de autoridad de la institución. Esto se agrava por las dificultades derivadas de las trabas burocráticas y normativas que afectan la posibilidad de gestión autónoma de los centros.

“No tener autonomía plena para hacer un trabajo educacional a la altura de la comunidad y de la sociedad” (G9).

“Ausencia de autonomía para la contratación de profesores. Los directivos deberían ser elegidos para el cargo a través de elecciones. La política partidaria no debería estar en la Salud ni en la educación” (G11).

“Ausencia de autonomía efectiva para realizar nuestros objetivos”
(G18).

“Dificultades burocráticas en la resolución de cuestiones fundamentales urgentes y que no pueden esperar mucho tiempo”
(G40).

La ausencia de autonomía es un asunto siempre presente en la gestión de las escuelas públicas y que requiere una reflexión especial. Sin prescindir del mérito de las tesis de los entrevistados sobre esta cuestión, conviene destacar que las declaraciones anteriormente mencionadas pueden también expresar otra forma de mirar el problema y que se acerca a nuestra hipótesis número 1:

H1 – “El grado de satisfacción en el trabajo de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela”.

Un asunto clave para aproximarnos a la complejidad de este tema se explica por la exigencia, por un lado de una escuela con mayor autonomía, pero al mismo tiempo se ha de mantener una relación de dependencia y subordinación financiera, material, política y normativa con los diferentes agentes del Ministerio de Educación y Cultura, con la Secretaría de Educación y, con la Dirección Regional de Educación.

¿Cómo administrar esto?

¿Cómo mantener las diversas relaciones institucionales necesarias sin perder su propia personalidad?

Una alternativa o intento de respuesta o de superación de estas cuestiones, y que podría encontrar una respuesta, es la propuesta de ciudad educativa. Esto significa la necesidad de que las escuelas públicas dejen de estar aisladas y se incorporen instituciones (públicas y privadas) de forma participativa en el compromiso de gestión basado en una educación comunitaria.

En la ciudad educativa, la comunidad descubre sus posibilidades y las concibe realizables a través de un proyecto educativo integral e integrador. *Integral* puesto que contemplará todas las dimensiones del desarrollo personal y social, afectando a ese desarrollo todos los recursos existentes; *integrador* porque el proyecto, siendo sistemáticamente participativo,

tendrá un efecto intencional de inclusión de todos los miembros de la comunidad.

En este sentido, la dirección del centro no se presentará ante las instituciones para solicitar recursos materiales y financieros, sino que invitará a participar a las instituciones en las tareas de gestión colectiva del proyecto de escuela. Dicho proyecto no sólo se centrará en la adquisición de conocimientos por parte de los alumnos, sino que habrá un compromiso de contextualizar la teoría con las necesidades de la comunidad.

La dotación de recursos materiales y financieros pueden ser aportados mediante una estrategia de intercambios y de prestaciones de servicios que la escuela puede ofrecer a las empresas. Este elemento constituye uno de los requisitos fundamentales para que la gestión de la escuela consolide su autonomía.

2.3. Gestión pedagógica

Como hemos constatado en las respuestas del instrumento de CABALLERO (2001), aquí también se confirma la *insatisfacción en el trabajo*, de los directores, con las cuestiones pedagógicas.

“No disponemos de coordinación pedagógica. La directora intenta ser mediadora de la parte didáctica y sufre además con algunos profesores que no demuestran compromiso con el trabajo. Esos docentes en todo momento acusan al alumno y a su familia como responsables del fracaso educacional. Pero, han continuado siendo autónomos en sus clases, limitándose a las estrategias tradicionales, como la exposición oral y los ejercicios repetitivos de memorización” (G27).

En las interrelaciones que tuvimos, por tres meses con los 40 directores de nuestra muestra, constatamos la casi inexistencia de una efectiva gestión pedagógica en las unidades de enseñanza-aprendizaje.

El día a día del gestor escolar se caracteriza por la fragmentación ocasionada por la variedad de tareas y por una práctica más determinada por la reacción a los acontecimientos, que por la prioridad de acciones decurrentes de los objetivos pedagógicos.

La afirmación de una práctica directiva predominantemente reactiva significa afirmar una cierta *insatisfacción en el trabajo* de gestión en que la iniciativa propia tiene una reducida importancia en la acción, y donde

esta gestión directiva está más condicionada por la presión de los acontecimientos y de los colectivos de profesores, padres, alumnos y administración del sistema.

Se utiliza más tiempo en operaciones de naturaleza técnico-administrativa y de “*gestión humana*” que de “*política educativa*”.

Se puede concluir que asumen una mayor dedicación en el desempeño del cargo las tareas de gestión administrativa, gestión del personal y gestión del comportamiento de los estudiantes. Por el contrario, las tareas relacionadas con el desarrollo profesional, con las cuestiones pedagógicas, con la planificación y las relaciones con la comunidad son aquellas a las que se dedica menos tiempo y menor atención.

El *Plan de desarrollo de la escuela (PDE)* y el *Proyecto Pedagógico (PPE)*, en la mayoría de las escuelas investigadas son más un momento formal, donde el gestor escolar con sus auxiliares más próximos, lo más rápido posible y con la legitimación del consejo escolar, obedece los requisitos legales y las exigencias del Banco Mundial en la elaboración de los dos documentos mencionados.

El **PDE** por ejemplo es un instrumento meramente cuantitativo, en cual el directivo, para captar más recursos financieros y materiales, elabora un diagnóstico de la escuela, muestra una evaluación constante, demuestra un número de alumnos matriculados, un número de alumnos aprobados y, otros indicadores que contemplan las exigencias de los órganos Gubernamentales e instituciones financieras internacionales.

La praxis pedagógica no existe y eso se refleja en el espacio de la clase, donde no se logra ni capacita al individuo para el mundo del trabajo, cada vez más exigente en el proceso de la globalización, ni lleva a cabo una mediación que posibilite sujetos críticos, participativos, creativos, investigadores, y capaces de intervenir en el cambio de una sociedad mejor.

En esta dirección, es relevante la formación especializada adquirida por los directores para el desempeño de los cargos en las escuelas con prioridad para la gestión pedagógica.

Pero, para la cualificación para el ejercicio de las funciones de administración y gestión escolar (destacando la parte pedagógica), la habilitación específica, la formación permanente y la experiencia en la práctica de los cargos, se vuelve insuficiente. Se ha de romper con la lógica burocrática-administrativa. Ha de existir un fuerte compromiso más

descentralizado, autónomo y caracterizado por una reflexión constante a través de la autoevaluación, círculos de calidad e investigación participativa.

3. ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

La tercera de las preguntas formuladas incluida la entrevista dirigida a este grupo de gestores de centros educativos públicos de educación secundaria, hace referencia a las condiciones que contribuyen con la mejora de la satisfacción en el trabajo. La sistematización de las informaciones obtenidas, y la frecuencia de las respuestas obtenidas, podemos visualizarlas mejor en el cuadro que sigue a continuación:

¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

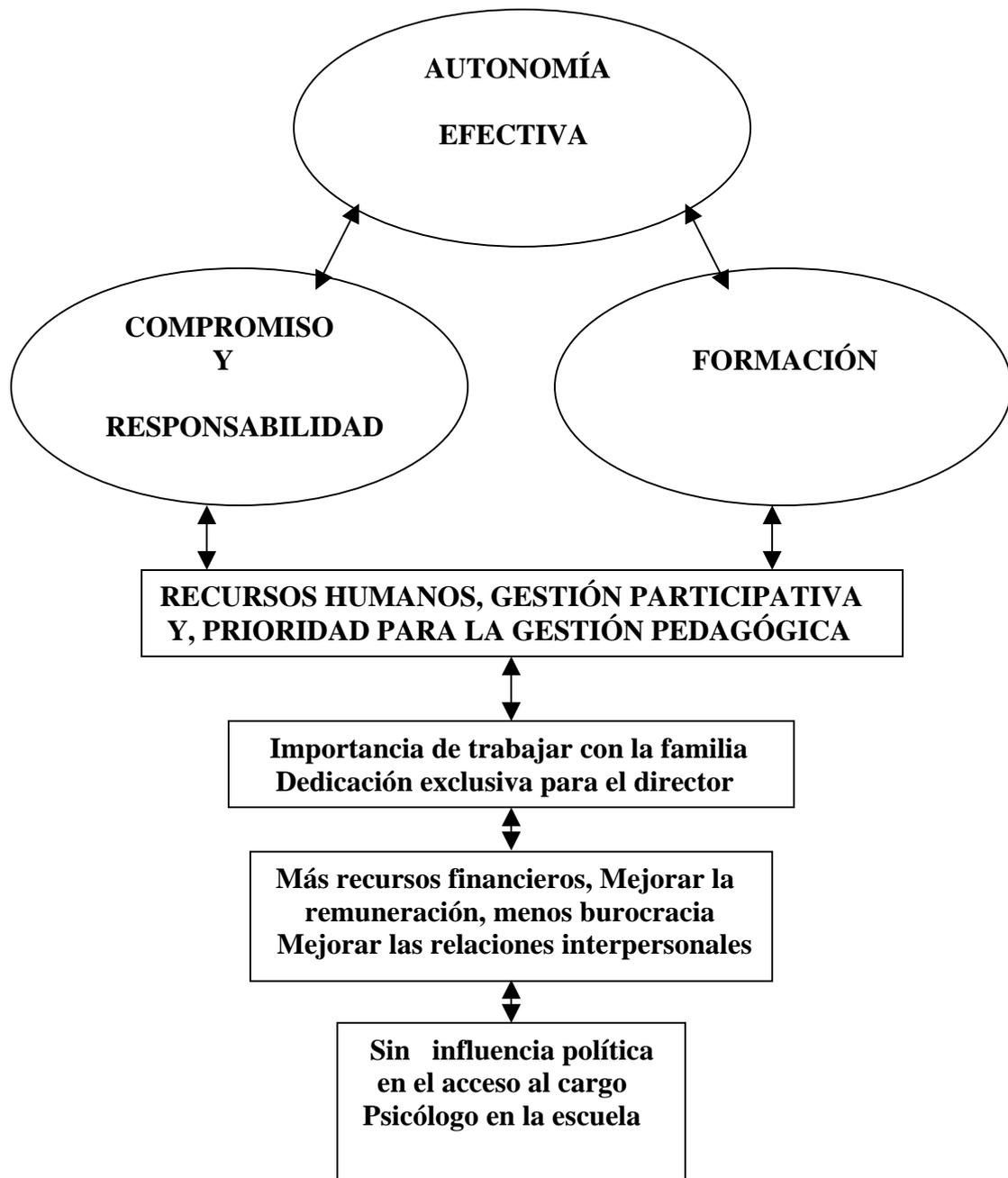
C A T E G O R I A S	N	%	Gestor (a)
Autonomía efectiva	16	40,00	3,8,9,11,16,17,19,20,23,24,26,28,34,36,37,40
Compromiso y responsabilidad	13	32,50	2,4,5,8,10,12,17,23,26,27,28,36,38
Formación	13	32,50	1,5,7,12,21,22,23,27,29,31,33,34,40
Más recursos humanos	10	25,00	7,8,9,11,16,17,19,20,24,39
Gestión pedagógica	9	22,50	1,7,9,11,17,24,27,32,33
Gestión participativa	8	20,00	1,12,19,21,23,29,33,40
Familia	7	17,50	6,12,17,19,29,31,36
Dedicación exclusiva	7	17,50	5,7,12,17,20,29,31
Recursos financieros	5	12,50	13,14,21,27,33
Relaciones interpersonales	5	12,50	5,12,13,27,38
Mejor Remuneración	5	12,50	5,7,19,21,31
Burocracia	5	10,00	17,19,20,33,36
Sin influencia política partidaria	2	5,00	29,35
Psicólogo	2	5,00	12,31

Fuente: Registros de las entrevistas en el **anexo 12**

La **autonomía efectiva**, la **formación**, el **compromiso** y la **responsabilidad** son las categorías más representativas para la mejora de la *satisfacción en el trabajo*, de los 40 directores de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Por otro lado, más **recursos humanos**, mejorar la **gestión pedagógica** y, **gestión participativa** fueron respuestas también significativas, para la calidad de vida del trabajo de gestor.

Percibamos otra forma de exposición del perfil de la mejoría de la *satisfacción en el trabajo*, de los 40 gestores de las escuelas entrevistadas.



Fuente: Análisis de contenido de las 40 entrevistas de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil

La tabla anterior y el perfil de arriba fortalece nuestros cuestionamientos sobre la sobrevaloración de algunos indicadores de *satisfacción en el*

trabajo que aparecieron en los resultados de las encuestas de los cuestionarios de CABALLERO (2001) y MÉLIA y PEIRÓ,1989 (capítulos VIII y IX respectivamente). Veamos a continuación las contradicciones.

Somos conscientes de la limitación de esta comparación abajo descrita, pues estamos confrontando datos cuantitativos con informaciones cualitativas.

Pero, nuestro objetivo es mostrar las **divergencias entre** las respuestas de los cuestionarios (con porcentajes **altas** de grado de *satisfacción en el trabajo*) y, las entrevistas, donde las mismas variables son consideradas **insatisfactorias** en la muestra investigada.

VARIABLES CON PORCENTAJES DE ALTO GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO	INSATISFACCIÓN EN EL TRABAJO
Algunos indicadores del grado de satisfacción en el trabajo de las respuestas del cuestionario de CABALLERO	Algunos indicadores del grado de satisfacción en el trabajo de las respuestas del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ
Dimensión 3 – Relación con los compañeros de trabajo = 90% ; Dimensión 8 – Relación con la comunidad de profesores = 86%	Resultados del análisis de contenido de la entrevista sobre ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo? Ausencia de compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa.
Dimensión 6 – Relación con el centro docente = 78% (organización y funcionamiento del centro)	Ausencia de compromiso y responsabilidad; Ausencia de autonomía efectiva; Ausencia de gestión participativa.
Dimensión 9 – Organización y funcionamiento de consejo escolar = 81%	Ausencia de gestión participativa; Ausencia de autonomía efectiva; Ausencia de gestión participativa.
	V1 – El trabajo como fuente de realización = 85% ; V2 – Oportunidades que el trabajo le ofrece para hacer las cosas en las cuales destaca = 80% V3 – Oportunidades que el trabajo le ofrece para hacer las cosas que le gustan = 80%
	Ausencia de autonomía efectiva.

A continuación analizaremos las tres categorías que obtuvieron mayor frecuencia en las respuestas de los entrevistados a la pregunta **¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?**

3.1. Autonomía Efectiva

En este apartado del trabajo, es la categoría autonomía la que recibe mayor porcentaje (**40 %**) de respaldo por parte de los entrevistados. Ellos insisten en la necesidad de autonomía efectiva a todos los niveles y, a su vez, apuntan los elementos necesarios para lograrla:

- Tener más recursos humanos, financieros y materiales
- Mayor autoridad de los consejos escolares
- Menor burocracia
- Mayor poder de decisión
- Poseer autonomía en la gestión pedagógica y presupuestaria
- Autonomía para incrementar la formación
- Poder elaborar proyectos, programas y tener las condiciones objetivas, materiales necesarios para la ejecución de lo planificado
- Poseer autonomía en la selección, contratación y gestión de los recursos humanos (profesores y funcionarios)
- Normativas más apegadas a las lógicas de los centros
- Que las instancias jerárquicamente superiores (Ministerio de Educación y Cultura, Secretaria de Educación del Estado de Bahía y Directoria Regional de Educación) definan el tipo de intervención de cada instancia estableciendo los límites y competencias de cada una, evitando la duplicidad de acciones y de encomiendas.

En el contexto educativo Brasileño, todas las propuestas anteriores constituyen algunas de las exigencias fundamentales, para concretar las acciones dirigidas a mejorar la *satisfacción en el trabajo* de dirección y con ello una educación secundaria de calidad.

Sin embargo, el gran interrogante derivado de las opiniones de los entrevistados está relacionado con la “*ausencia de autonomía*” como la gran villana de la historia de los centros educativos. Esto queda bien reflejado en lo expuesto arriba.

Se da en la práctica un hecho paradójico, ya que en el Decreto Ley N° 9.394/96 (Directrices y Bases de la Educación Nacional LDB – Brasil), al normativizar la autonomía, democratización y participación de la gestión de los centros educativos, una vez concretado, se produjo el efecto paradójico de descentralizar para aumentar la concentración del poder.

Por otro lado, los directores, profesores, funcionarios, padres y alumnos fueron incapaces de plantear alternativas a esta situación planteada desde las reglamentaciones y leyes educativas brasileñas. Un ejemplo de ello es que el consejo escolar como máximo órgano de poder dentro de la institución, ha sido incapaz de eludir el lastre burocrático y se ha convertido en un espacio para cumplir exigencias y papeleos más relacionados con la burocracia que con alternativas de gestión participativas.

Lo anterior permite confirmar la verificación de una de las tres hipótesis formuladas en el trabajo:

H1 – “El grado de satisfacción en el trabajo de los directivos escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela”.

De los 40 directores entrevistados apenas **dos** apuntan a la posibilidad de que el propio gestor y su equipo directivo sean capaces de crear las condiciones de autonomía:

“La autonomía es el camino para la satisfacción de cualquiera gestor. Pero, empezando por las condiciones creadas por el propio gestor; podríamos enumerar varias. Una de ellas, el trabajo compartido entre Escuela-Padres-Comunidad local, donde se lograría desarrollar trabajos extraordinarios: reducción del índice de evasión escolar; acompañamiento de la familia en la educación de los hijos (as); calidad de la enseñanza; conocimientos diversos a través de palestras de profesionales de diversas áreas” (G36).

“Crear nuestra propia ‘autonomía relativa’ dentro de nuestras posibilidades. Formación; Democratización y participación en las discusiones, elaboración de proyectos y principalmente, en la división de responsabilidad de las acciones” (G40).

Podemos asegurar que todavía hay mucho por conseguir y que los liderazgos educacionales tienen mucho trabajo para hacer antes que las escuelas conquisten y ejerzan su autonomía administrativa y pedagógica con o sin el apoyo de los órganos superiores. Hay una distancia muy grande entre los discursos, las leyes y las prácticas observadas.

Pero, la participación de la sociedad en los destinos de las políticas públicas de país está aumentando y esto apunta a una gran posibilidad de

participación significativa en la escuela. La autonomía, como la define CASTORIADES (1983), aún debe ser alcanzada.

3.1.1. Gestión participativa

No podríamos hablar de autonomía sin tener en cuenta la gestión participativa. Los resultados de las entrevistas apuntan a la categoría participación en las escuelas secundarias públicas, como una praxis todavía a ser lograda.

“Proyecto pedagógico en que alumnos y profesores participan en las decisiones de la dirección de la escuela” (G1).

“La participación de los padres en la escuela contribuiría a una enseñanza y una escuela eficaces” (G19).

“Concretar la gestión participativa, en busca de soluciones viables, con pocos recursos financieros destinados a la escuela; como por ejemplo, la asociación con la comunidad local” (G21).

Las manifestaciones arriba fortalecen nuestra hipótesis número 2:

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

Los miembros de la comunidad educativa, necesitan formular normas comunes de cooperación, donde todas las personas involucradas en el proceso escolar, puedan participar en las tomas de decisiones. La participación verdadera, significa inclusión de los individuos en el proceso, con oportunidades para aportar sus opiniones.

El trabajo colectivo coherente, articulado y posicionado en la escuela, es una tarea desafiante, que exige empeño, paciencia y creencia en aquello que se acredita. El trabajo está basado valores, que se extrapolan a la escuela, envolviendo la realidad social.

La lucha por la gestión democrática de la escuela y satisfacción en el trabajo de la dirección, se incluye en una lucha mayor por la democracia, dentro de la propia sociedad. La eficacia de esta lucha depende de la osadía de cada escuela a experimentar lo nuevo y, no sólo desearla. Para eso, es

necesario confianza, capacidad de las personas involucradas en la escuela y con con intención de resolver sus problemas educacionales.

Somos conscientes de la complejidad de la organización escolar en sus diversos aspectos: incertidumbres; particularidades; crisis; caos; imprevistos; disputa ideológica dentro de la escuela; tensiones entre las personas y a las jerarquías; micro y macro política del poder; conflictos más o menos explícitos; poder más o menos camuflados; relaciones entre las personas; dimensión psicológica y cultura de la escuela.

3.2. Compromiso y responsabilidad

A continuación presentamos un listado de algunas declaraciones responsables por la construcción de la categoría **compromiso y responsabilidad** en la mejoría de la satisfacción en el trabajo:

“El respeto y la confianza, así como el cumplimiento de todos en el proceso escolar ayudaría para a la consecución del éxito. Todos poseen el mismo compromiso y responsabilidad para los resultados de la escuela y el buen hacer de los alumnos” (G2).

“Todos los alumnos interesados. La comunidad en general se revalorizaría la escuela si todos los profesores mostraran compromiso y cualificación y si todas la familias asumiesen la conciencia de la importancia de su papel en la educación de los hijos” (G12).

“Todos los segmentos de la escuela, junto al apoyo de las autoridades y padres de alumnos, han de mostrarse con el mismo propósito de colaborar con el sistema de educación para que tengamos una sociedad digna de conocimiento y poder revindicar los derechos y ejercer los deberes” (G23).

En la realidad, los directores de la muestra investigada, presentan también en la categoría **compromiso y responsabilidad** una lógica semejante a las respuestas de las encuestas (donde utilizamos los instrumentos de CABALLERO-2001 y MÉLIA y PEIRÓ-1989).

Es decir, en aquellas situaciones en las que huyen del control y poder de los directivos y en que se demanda una capacidad de sensibilización, articulación y gestión participativa, demuestran insatisfacción laboral y culpabilizan de las dificultades de la calidad del proceso educativo, a los diversos segmentos educativos internos y externos a la escuela.

Administrar la organización escolar no es tarea fácil, es necesario comprender la micro y macro política en la que está inmersa. A semejanza con las organizaciones en general, la institución escuela posee especificidades y particularidades bien diferenciadas.

Siendo, como todas las organizaciones, una unidad social construida intencionalmente para perseguir fines predeterminados e integrando personas y recursos, con las respectivas interacciones y condicionamientos recíprocos, la escuela posee marcas específicas que la singularizan de los universos organizacionales y que la asocian al conjunto de factores y características siguientes:

- La organización escolar está socialmente construida por una multiplicidad de actores con formación, caminos y perspectivas diferenciadas;
- El trabajo educativo que la escuela desenvuelve, vuelve singulares los procesos y los productos;
- El ejercicio del poder es todavía más complejo, debido al hecho de que los dirigentes y los profesores tienen el mismo tipo de formación y el mismo status;
- Se verifica una percepción, una evaluación y una valorización diferencial de los objetivos de la organización por los diferentes actores;
- Los mecanismos formales de coordinación entre los miembros de la organización escolar son ineficaces, debido a la débil articulación estructural y al carácter difuso de la autoridad;
- El predominio de una cultura de la privacidad y de la responsabilidad individual.

Una reflexión constante –por parte del equipo directivo– sobre la micro política de la organización escolar, logra crear posibilidades del fortalecimiento de alianzas y negociaciones entre grupos divergentes, con el objetivo de una mejor calidad del proceso de la gestión de un centro educativo.

La ausencia del compromiso y responsabilidad por los directores, el caos, el desorden, los desequilibrios y crisis en un ambiente escolar deben ser incorporados en la cultura de la escuela como elemento positivo y

necesario para la reflexión, auto evaluación, auto conocimiento, planteamientos y acciones para el establecimiento de un nuevo orden que será siempre provisorio.

El buscar desvelar el *lado oculto* de la organización escolar, comprender sus *dimensiones* – estructura, relaciones, procesos, valores, contexto, cultura – y su *micro política* del poder, proporcionará a la función directiva un mejor entendimiento del proceso educacional, con posibilidades de una mayor *satisfacción en el trabajo* que ejecuta.

3.3. La formación

La sugerencia de los entrevistados de la importancia de los **recursos humanos**, de la **capacitación en la gestión pedagógica** y de la **formación** de gestores, profesores y funcionarios para una mejor *satisfacción en el trabajo*, demuestra las carencias de proceso formativo, en el colectivo de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Esa constatación desmonta la respuesta del cuestionario de CABALLERO, en la variable **V10** (*Mi preparación profesional para desempeñar el cargo*), donde los 40 directores presentan un grado de *satisfacción en el trabajo* de **un 97,5%**.

Lo que ayuda a la confirmación de nuestra hipótesis número **3**:

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

El movimiento para el aumento de la competencia escolar exige una mayor competencia de su gestión y, la formación de los gestores escolares es una necesidad y un desafío para los sistemas de enseñanza. En Brasil, la formación básica de los dirigentes escolares no se asienta sobre esa área específica de actuación, sino que se basa simplemente en una formación memorística y conceptual.

Los sistemas de enseñanza en Brasil, tienen la responsabilidad y la tarea de promover, organizar y hasta realizar cursos de capacitación para la preparación de directores escolares. Esa responsabilidad se acentúa cuando se evidencia la necesidad de formación continua complementando la formación inicial, como condición para acentuar el proceso de profesionalización de los gestores; de modo que enfrenten los nuevos desafíos a los que están sujetos las escuelas y los sistemas de enseñanza.

Se demuestra que los programas de capacitación profesional son en su mayoría, organizados por órganos centrales, cuya tendencia –debido a su concepción macro sistémica y su distanciamiento del día a día de las escuelas– es considerar la problemática educacional en su carácter genérico y amplio, del que resulta un contenido abstracto y desligado de la realidad.

Este distanciamiento está asociado a una separación entre pensar y hacer, entre teoría y práctica, que se expresa en los programas de capacitación; en vista que las ideas y concepciones son consideradas como buenos discursos, pero imposibles de llevarse a la práctica.

Tal entendimiento se explica por el carácter teorizante de los programas de formación; sin el cuidado de evidenciar, por medios de situaciones que sean simuladas, dramatizaciones o estudio de casos y otros ejercicios, la aplicación y la expresión de la realidad, de las concepciones teóricas tratadas.

Los programas de capacitación deberían asociar teoría y práctica, procurar desarrollar habilidades para que el director sea sujeto en este proceso; un constructor del conocimiento sobre su hacer en el contexto de la escuela y de su comunidad. Tener también en consideración que las tensiones, conflictos y resistencias forman parte del proceso de gestión.

Podemos asegurar que un programa de formación de gestores, debe ser una programa de capacitación del equipo de la gestión de la escuela; incluyendo directores, vice-directores, secretario de la escuela, supervisor educacional, orientador educacional, coordinación de área, coordinación pedagógica, profesores, líderes, alumnos y funcionarios con mayor liderazgo en la comunidad educativa.

La metodología debe estar centrada en situaciones problemas, que adopta como base las situaciones naturales y concretas del trabajo de la gestión de la escuela.

Las cuestiones teóricas- metodológicas de esta formación – que debe estar de acuerdo con la concepción de una gestión democrática y participativa – debe perseguir el desarrollo de competencias y una política de formación continuada de gestores, para establecer una unidad y dirección a sus programas y cursos.

4. Resumen

Ese capítulo del análisis de contenido de las entrevistas, con los 40 directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, fue de suma importancia para vencer nuestras inquietudes con relación a los resultados de las respuestas de los cuestionarios de CABALLERO (2001) y MÉLIA y PEIRÓ (1989).

La tabla comparativa mostrada abajo, fortalece nuestros cuestionamientos sobre la sobrevaloración de algunos indicadores de *satisfacción en el trabajo* que aparecerán en los resultados de las encuestas.

Somos conscientes de la limitación de esta comparación, pues estamos confrontando datos cuantitativos con informaciones cualitativas.

Pero, nuestro objetivo es mostrar las **divergencias entre** las respuestas de los cuestionarios (con **altos** porcentajes de grado de *satisfacción en el trabajo*) y, las entrevistas, donde las mismas variables son consideradas **insatisfactorias** en la muestra investigada.

VARIABLES CON PORCENTAJES DE ALTO GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO	INSATISFACCIÓN EN EL TRABAJO
Algunos indicadores del grado de satisfacción en el trabajo de las respuestas del cuestionario de CABALLERO	Algunos indicadores del grado de satisfacción en el trabajo de las respuestas del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ
Dimensión 2 – Interacción Director con alumnos = 70% Dimensión 3 – Relación con los compañeros de trabajo = 90% ; Dimensión 6 – Relación con el centro escolar = 78% Dimensión 8 – Relación con la comunidad de profesores = 86%	
Dimensión 9 – Organización y funcionamiento del consejo escolar = 81%	
	Factor 1 – Supervisión = 71% Factor 4 – Satisfacción Intrínseca en el trabajo = 77%
	Factor 2 -Ambiente Laboral= 78%
	Resultados del análisis de contenido de la entrevista con los 40 directores de la región de Jacobina
	Ausencia de Compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa; Dificultades en la gestión pedagógica.
	Ausencia de Compromiso y responsabilidad Ausencia de autonomía
	Ausencia de autonomía Dificultades en la gestión pedagógica
	Dificultades en la parte física de la escuela

DIVERGENCIA 1

Las respuestas del cuestionario, de los 40 directores encuestados, apuntan a lo siguiente respecto al *grado de satisfacción en el trabajo*:

- Dimensión 2 = **70%**; que son las interacciones director con alumnos y que involucra variables como participación, motivación, convivencia y flexibilidad.
- Dimensión 3 = **90%**; es la Relación con los compañeros de trabajo y comprende las relaciones interpersonales, el clima, colaboración, participación y cumplimiento de las tareas.
- Dimensión 6 = **78%**; Relación con la organización y funcionamiento del centro docente – es la organización académica de la escuela y proyecto participativo; es el dialogo, la colaboración, la participación, el clima, los recursos materiales y tecnológicos.
- Dimensión 8 = **86%** – Relación con la comunidad de profesores sobre el claustro en la colaboración, participación, elaboración del proyecto pedagógico, reglamentos y otros.

En el **análisis de contenido de las entrevistas**, la categoría “Ausencia de compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa” es la categoría que más se destaca como *insatisfacción en el trabajo* en los directores.

Significa que podemos afirmar que éstos no están muy satisfechos en sus relaciones con los compañeros de trabajo, ni con el claustro ni con los alumnos.

Las insatisfacciones de los entrevistados con la gestión pedagógica –por la imposibilidad de la misma de no poder dar las respuestas necesarias a una mejor enseñanza-aprendizaje que la sociedad exige– significan también que podemos afirmar que los directores tienen serias dificultades en las relaciones con la comunidad educativa.

DIVERGENCIA 2

La organización y el funcionamiento del consejo escolar, con un **81%** de grado de *satisfacción en el trabajo* (en las respuestas del cuestionario de CABALLERO), muestran la eficacia efectiva del consejo, autonomía, plan de desarrollo de la escuela, proyecto pedagógico, gestión y participación de la comunidad educativa.

El porcentaje arriba indicado, es opuesto a las insatisfacciones en el trabajo de los 40 gestores, en sus declaraciones a través de las entrevistas, cuando muestran la ausencia de **compromiso, responsabilidad** y participación de todos en la gestión de la escuela. Expresan también insatisfacción en el

trabajo de la gestión, por la ausencia de **autonomía efectiva** para que el consejo escolar no sea sólo un órgano formal y cumplidor de las normativas legales para la obtención de recursos y aprobación del proyecto educativo.

DIVERGENCIA 3

El factor **1 Supervisión** presenta un **71%** de grado de *satisfacción en el trabajo* y engloba las variables: Relaciones personales con las instancias de poder; supervisión sobre el trabajo que realiza; Periodicidad de las Inspecciones; Forma de evaluar y juzgar su trabajo; Igualdad de trato y sentido de justicia; Apoyo recibido de parte de las instancias superiores. Y, el factor **4, satisfacción intrínseca en el trabajo** con un **77%** de grado de *satisfacción en el trabajo* incluye: El trabajo como fuente de realización; Oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer las cosas en las cuales destaca; Oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer las cosas que le gustan y, objetivos y metas que debe alcanzar.

Las revelaciones en las entrevistas –enfaticando con vehemencia la ausencia de autonomía efectiva (administrativa, financiera y pedagógica) y, de una casi total ausencia de la gestión pedagógica– **contradicen** porcentajes tan altos de grado de *satisfacción en el trabajo* en los factores **1** y **4**.

DIVERGENCIA 4

Las respuestas del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ, de los 40 directores encuestados de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, apuntan en el factor 2 (Ambiente laboral) un *grado de satisfacción en el trabajo* de un 78%. Este factor involucra las variables: Higiene y salubridad, ambiente y espacio físico, iluminación, ventilación y climatización, del lugar de trabajo.

No obstante, en las entrevistas, los investigados demuestran *insatisfacción* con la precaria situación de algunas unidades escolares en su aspecto físico y la necesidad de un mayor número de espacios para atender la demanda de los alumnos.

A pesar de las divergencias puntuales, **entre** el análisis de contenido de los registros de las 40 entrevistas y las respuestas de los cuestionarios de MÉLIA y PEIRÓ (1989) Y CABALLERO (2001), nuestras tres hipótesis de investigación fueron comprobadas.

Tanto en las respuestas de las preguntas abiertas, como en las respuestas del instrumento de CABALLERO (2001), la gestión pedagógica es un tema preocupante y desafiante en la gestión de las escuelas secundarias públicas Brasileñas.

Pensar en la gestión pedagógica, es pensar qué tipo de formación, pretende en su praxis educativa para sus educandos, el colectivo del centro escolar.

Esto nos lleva a acreditar que deba ser una praxis que se aproxime a *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*:

“I – Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; II – Los principios de un conocimiento pertinente; III – Enseñar la condición humana; IV – Enseñar la identidad terrenal; V – Afrontar las incertidumbres; VI – Enseñar a comprender y, VII – La ética del género humano” (MORIN, 2001:18-23).

Dentro de este paradigma, la preocupación de la *satisfacción en el trabajo* debe ser en términos colectivos. El director o directora de un centro escolar estará más o menos satisfecho con su estilo de liderazgo, y dependerá del grado de satisfacción de la comunidad educativa y del entorno social con el trabajo realizado por la escuela.

La *satisfacción en el trabajo*, del equipo directivo de la escuela, se concretiza no porque todos los problemas estén resueltos, sino porque se tiene conciencia y comprensión de la complejidad de los procesos, de la estructura, de los valores, de las relaciones, del contexto, de la cultura y de la diversidad de cada ser humano en sus interacciones en el ambiente escolar.

Tener conciencia que lo imprevisible, las incertidumbres y las dudas forman parte del proceso y, la gran cuestión es cómo saber administrarlas.

La **autonomía efectiva, gestión participativa, gestión pedagógica y formación** –comprometidas con una educación crítica, reflexiva, política, lúdica, auto evaluativa, con competencias, investigativa y creativa– llevará a que las personas involucradas en la escuela, unan sus fuerzas y acrediten (a pesar de las limitaciones) que son capaces de construir su propia autonomía.

En este proceso, las decisiones, acciones y responsabilidades deberán ser compartidas. Pero no es algo que se conquiste del día a la noche; es un camino con mucha lucha.

Por las respuestas que obtuvimos en este capítulo, se muestra cuántas categorías involucra la *satisfacción en el trabajo* del gestor de una escuela secundaria pública.

Por lo tanto, la *satisfacción en el trabajo* de la dirección de una escuela dependerá de la eficiencia y eficacia de las tareas ejecutadas por el equipo directivo. Éstas deben estar respaldadas por un tipo de escuela que acredite que puede llevar a cabo una educación de calidad y comprometida con la condición humana: en sus aspectos contextuales, profesionales, cognitivos, afectivos, políticos, críticos y reflexivos.

¿Qué tipo de personalidad debería ejercer el cargo de gestor de una escuela secundaria pública?

¿Una persona introvertida, extrovertida o una combinación de introversión con extraversión?

No pretendemos profundizar esta cuestión tan polémica y que llevaría a un tema para otra tesis doctoral.

Pero podemos hacer una comparación de las respuestas de las 48 preguntas del cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001) **con** la síntesis de los registros de las respuestas obtenidas en las entrevistas, sobre el *grado de satisfacción en el trabajo*, de los 40 directores interrogados. Temática esta, que mostraremos a continuación, en el capítulo **XI**.

CAPÍTULO XI – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Perfil de personalidad y satisfacción en el trabajo

1. PERFIL DE LA PERSONALIDAD DE LOS 40 ENTREVISTADOS
2. COMPARACIÓN DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA CON EL GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO
3. RESUMEN

CAPÍTULO XI – PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: Perfil de personalidad y satisfacción en el trabajo

Este capítulo tiene como primer propósito mostrar los *perfiles de personalidad* de los 40 gestores de escuelas secundaria pública, de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Con las respuestas de las 48 preguntas del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck, versión abreviada EPQ-RS (**anexo 5.1**), utilizamos las normas de interpretación y baremos (varones + mujeres) del Manual EPQ-R (EYSENCK, 2001) para la construcción del perfil de personalidad de cada uno de los directores investigados.

Como segundo objetivo de esta sección, se hace la comparación de la evaluación psicológica, de los perfiles de la personalidad de los directores, con las respuestas de las preguntas de las entrevistas, sobre grado de *satisfacción en el trabajo*.

Aquí tuvimos como fuentes de referencia la *evaluación psicológica* (**anexo 13**) de la psicóloga Isabella Regina Gomes de Queiroz (Consejo Regional de Psicología – 03/02306 BAHIA-BRASIL) y, la síntesis de los registros de las respuestas de las entrevistas, por bloques de perfil de personalidad de los gestores (**anexo 14**).

Por fin, mostramos un pequeño resumen del capítulo, donde expresamos las peculiaridades y especificidades de cada grupo de perfil de personalidad (**introvertida, extrovertida e introvertido-extrovertido**) con relación al grado de *satisfacción en el trabajo*, en la gestión de la escuela pública secundaria.

1. Perfil de la personalidad de los 40 entrevistados

De los 40 sujetos de la muestra de la investigación, conforme a la **tabla 29** mostrada a continuación, apenas 01 gestor (**G29**) rehusó a responder al cuestionario revisado de personalidad de Eysenck versión abreviada EPQ-RS.

Constatamos que la mayoría de los encuestados se expresaron de una manera muy poco sincera, falseando o manipulando su manera de ser. El 80% de los gestores presentan puntuaciones *altas* (18 directores) y *muy altas* (14 gestores) en la dimensión “Disimulo / conformidad”. Apenas el

G40 manifestó una puntuación *baja* en esta dimensión mencionada; el G4, G11, G20, G23, G28 y G37 expresaron una puntuación *promedio*.

“No se debe olvidar que, en general, cuando se interpreten los resultados o el perfil de un cuestionario de personalidad hay que tener presente las condiciones en las que se aplicó, las instrucciones que realmente se dieron u otras características de las personas evaluadas. Así, puede que los resultados varíen si el que contesta tiene elementos motivacionales para falsear (...)” (EYSENCK, 2001:40).

La forma de acceso al cargo de director de la escuela secundaria pública en la región de Jacobina-Bahía (Brasil) es a través de selección política, lo que puede justificar el porcentaje tan elevado de poca sinceridad en las 48 preguntas del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck, versión abreviada EPQ-RS.

Este hecho de poca sinceridad, también se verificó en las respuestas de los cuestionarios de satisfacción e insatisfacción en el trabajo (**anexo 2.1** y **anexo 3.1**). Algunos directores, en las preguntas más delicadas y que lograrían comprometerle delante de sus órganos superiores, daban una respuesta verbal para el investigador, de grado de *insatisfacción en el trabajo alta*; pero, registraban otra respuesta *más favorable* en la pregunta específica del cuestionario.

La superación de esta cuestión se solucionó a través de la entrevista con tres preguntas abiertas (**anexo 4.1**) con los 40 gestores encuestados y un mayor tiempo de convivencia en las escuelas secundarias investigadas por parte del investigador. Permitiendo así, un mejor diagnóstico de las satisfacciones e insatisfacciones del trabajo en la gestión y autonomía de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Y con relación a las respuestas de las 48 preguntas del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck, versión abreviada EPQ-RS, la evaluación psicológica (**anexo 13**) fue imprescindible para su comparación con el grado de *satisfacción en el trabajo* de los 40 directores de la muestra.

Conforme a la **tabla 29** de la página siguiente, los **22** directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía (Brasil) presentan un perfil de personalidad con características de *introversión*; **14** gestores expresan un perfil de personalidad con aspectos de *introversión* y *también de extraversión* y, apenas **03** directivos presentan elementos característicos de un perfil de personalidad *extravertida*.

TABLA 29 – PERFIL DE PERSONALIDAD DE LOS 40 DIRECTORES ENTREVISTADOS

GESTORES	EXTRAVERSIÓN			NEUROTICISMO (EMOTIVIDAD)			PSICOTICISMO (DUREZA)				Disimulo / conformidad (Poco sincero)			
	Baja	Promedio	Alta	Bajo	Promedio	Alta	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto	Bajo	Promedio	Alto	Muy alto
G1 Introvertido	X			X			X							X
G2 Introvertido	X			X			X						X	
G3 Introvertido	X				X			X					X	
G4 Introvertido	X			X				X				X		
G5 Introvertido	X				X			X					X	
G6 Introvertido	X			X				X					X	
G7 Introvertido	X				X				X					X
G8 Introvertido	X			X				X					X	
G9 Extravertido			X	X			X							X
G10 Introvertido	X					X				X				X
G11 Introvertido	X				X				X			X		
G12 Introvertido	X			X				X						X
G13 Int. ↔ Ext.		X		X			X							X
G14 Introvertido	X			X				X						X
G15 Extravertido			X	X			X							X
G16 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X	
G17 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X	
G18 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X	

TABLA 29 – PERFIL DE PERSONALIDAD DE LOS 40 DIRECTORES ENTREVISTADOS (Continuación)

G19 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X
G20 Int. ↔ Ext.		X		X					X			X	
G21 Introverso	X			X				X					X
G22 Introverso	X				X			X					X
G23 Introverso	X			X				X				X	
G24 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X
G25 Introverso	X					X				X			X
G26 Int. ↔ Ext.		X		X					X				X
G27 Int. ↔ Ext.		X		X				X					X
G28 Introverso	X					X				X		X	
G29													
G30 Introverso	X			X				X					X
G31 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X
G32 Int. ↔ Ext.		X		X				X					X
G33 Int. ↔ Ext.		X		X			X						X
G34 Introverso	X				X			X					X
G35 Introverso	X				X				X				X
G36 Int. ↔ Ext.		X			X				X				X
G37 Int. ↔ Ext.		X		X				X				X	
G38 Introverso	X				X			X					X
G39 Introverso	X				X			X					X
G40 Extraverso			X	X			X				X		

Fuente: Respuestas de los 40 directores del cuestionario revisado de personalidad de Eysenck versión abreviada EPQ-RS (anexo 5.1)

2. Comparación de la evaluación psicológica con el grado de satisfacción en el trabajo

Por la **tabla 29** anteriormente presentada, por la síntesis de los registros de las respuestas de las entrevistas, por los bloques de perfil de personalidad de los gestores (**anexo 14**) y, por la *evaluación psicológica* (**anexo 13**) de la psicóloga Isabella Regina Gomes de Queiroz (Consejo Regional de Psicología – 03/02306 BAHIA-BRASIL), haremos a continuación, la *comparación* de **la evaluación psicológica** con los niveles de *satisfacción y de insatisfacción en el trabajo* de los 40 directores investigados.

Como cada perfil de personalidad tiene sus particularidades, idiosincrasias, especificidades y manera de ser, tuvimos que agregar los bloques de perfiles de personalidad siguientes:

Los **introvertidos** se ajustan en cinco grupos:

- G3, G5, G22, G34 y G38
- **G4, G6, G8, G12, G14, G21, G23, G30 y G39**
- G7, G11 y G35
- G1 y G2
- G10, G25 y G28

Los **introvertidos – extrovertidos** se combinan en tres grupos:

- G27, G32 y G37
- G20, G26 y G36
- G13, G16, G17, G18, G19, G24, G31 y G33

Los **extrovertidos** se disponen en un grupo:

- G9, G15 y G40

2.1. Los gestores introvertidos 3, 5, 22, 34 y 38

Conforme a la tabla 30, de la página siguiente, los gestores 3, 5, 22, 34 y 38 de la región de Jacobina-Bahía-Brasil presentan satisfacción en el trabajo, en la dirección de la escuela secundaria pública, en los siguientes aspectos: la capacidad de proporcionar un buen clima, así como un proyecto colectivo y, también ayudar a los alumnos en su desarrollo.

Sus niveles de extraversión son bajos; pero el neuroticismo y psicoticismo son promedio. Además, son personas poco extrovertidas, moderadamente emotivas y moderadamente blandas de carácter.

Las *insatisfacciones en el trabajo* de este grupo de directores introvertidos se muestran con: la ausencia de compromiso del colectivo de la escuela; los alumnos desmotivados y la intromisión de la política partidaria en la educación.

En las condiciones que pueden ser creadas para obtener una mayor *satisfacción en el trabajo*, hay una preocupación con: La formación para los profesores, mayor autonomía, un mayor compromiso con la escuela y la promoción de una política de relaciones personales.

En este conjunto de gestores analizados, tal vez logren desarrollarse discusiones así como diferentes pasos para acoger a la la comunidad (padres e instituciones) en el proyecto educativo de la escuela y que venga a posibilitar una mayor *satisfacción en el trabajo* para todos.

TABLA 30 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción y de insatisfacción en el trabajo* de los directores 3, 5, 22, 34 Y 38

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
3, 5, 22, 34 y 38	Introversos	Son reservados, discretos y socialmente inhibidos. Extraversión: Baja Neuroticismo y Psicoticismo: promedio		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Participación en el desarrollo de los alumnos; posibilidades de un proyecto colectivo y capacidad de un buen clima emocional e intelectual.		Ausencia de compromiso del colectivo; Intromisión de la política en educación; Alumnos desmotivados.		Formación para los profesores; Mayor compromiso con la escuela; Posibilitar mayor satisfacción para los otros miembros de la institución escolar; Mayor autonomía y promover una política de relaciones interpersonales, asumiendo todos los elementos que forman parte de la unidad escolar.

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.2. Los gestores introvertidos 4, 6, 8, 12, 14, 21, 23, 30, 39

Los directores 4, 6, 8, 12, 14, 21, 23, 30 y 39 conforme a la tabla 31, presentan un psicoticismo promedio, neuroticismo bajo y extraversión también baja.

La evaluación psicológica (**anexo 13**) indica que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos; despreocupados y estables; así como moderadamente amables, altruistas, convencionales y empáticos. Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y su nivel de auto estima serán los esperables de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, adaptándose sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

Los 9 gestores de este grupo indican la formación; autonomía en las decisiones; un liderazgo efectivo y la gestión participativa como elementos fundamentales para obtener mayor *satisfacción* en la gestión escolar.

Sus *satisfacciones en el trabajo* de director escolar son las relaciones personales que mantienen en la institución y, la posibilidad de colaborar en la formación de ciudadanos. Y con relación a las *insatisfacciones en el trabajo* demuestran malestar con la ausencia de autonomía, ausencia de formación y con la baja remuneración.

Aseguramos, de acuerdo con los resultados en el *perfil de personalidad* que presentan los nueve gestores de este grupo de *introvertidos*, así como con sus *satisfacciones e insatisfacciones en el trabajo* de administración de la escuela secundaria pública, una necesidad de inversión en su *formación* principalmente en cuestiones como liderazgo y gestión participativa.

TABLA 31 –Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción* en el trabajo de los directores 4, 6, 8, 12, 14, 21, 23, 30 y 39

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
4, 6, 8, 12, 14, 21, 23, 30, 39	Introversos	Son reservados, discretos y socialmente inhibidos; Son también personas relajadas, poco preocupadas y estables. Extraversión y Neuroticismo: Bajo Psicoticismo: Promedio		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Colaboración en la formación de ciudadanos; relaciones interpersonales		Ausencia de autonomía; ausencia de formación y remuneración.		Formación; Liderazgo efectivo para unir los diversos segmentos; gestión participativa; autonomía de decisiones.

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.3. Los gestores introvertidos 7, 11 y 35

La evaluación psicológica de los gestores 7, 11 y 35 (tabla 32) indica que son personas poco extravertidas, moderadamente emotivas y muy impulsivas. Apuntan una extraversión baja; neuroticismo promedio y psicoticismo alto.

Señalan que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos; moderadamente despreocupados y estables; tienden a carecer de sentimientos de empatía, son muy creativos y bastante antisociales.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad tienden a ser moderadas, los cambios de humor y su nivel de autoestima tienden a ser abruptas, presentando muchas dificultades para adaptarse a las diferentes situaciones conflictivas.

Los puntos en común de este grupo de directores introvertidos con relación a la *satisfacción en el trabajo*, de la gestión de las escuelas secundarias públicas en la micro región de Jacobina (Bahía-Brasil), son el reconocimiento de la sociedad por el trabajo desarrollado por la institución y la importancia de la formación de ciudadanos para el mercado de trabajo.

Las *insatisfacciones en el trabajo* se deben: a la excesiva responsabilidad que los padres esperan de la escuela; a la ausencia de autonomía y a la forma de acceso al cargo.

Como propuesta de mejoría de la *satisfacción en el trabajo* presentan: no interferencia de los políticos en la educación; autonomía efectiva y contratación de personal capacitado.

Se demuestra así, que los gestores introvertidos 7, 11 y 35 tienen en la **autonomía efectiva** un punto decisivo en el proceso de una mayor satisfacción en el trabajo de la administración de la escuela secundaria pública.

TABLA 32 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directores 7, 11 y 35

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
7, 11 y 35	Introversos	Reservados, discretos y socialmente inhibidos; También personas impulsivas, creativas y poco sociales. Extraversión: baja; Neuroticismo: promedio y Psicoticismo: alto		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Reconocimiento por la sociedad; Formación de ciudadanos para el mercado de trabajo e ingreso de alumnos en la Universidad.		Excesiva responsabilidad que los padres esperan de la escuela; ausencia de autonomía y forma de acceso al cargo.		No-interferencia de los políticos en la educación; autonomía efectiva y contratación de personal capacitado.

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.4. Los gestores introvertidos 1 y 2

Conforme a la **tabla 33**, los directores **1 y 2** son introvertidos, con niveles bajos de neuroticismo, psicoticismo y extraversión. Son personas poco emotivas y muy blandas de carácter.

La evaluación psicológica (**anexo 13**) indica que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos, despreocupados, así como amables, altruistas, convencionales y empáticos. Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y su nivel de autoestima son los esperables de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, adaptándose sin mayores dificultades a diferentes situaciones conflictivas.

La *insatisfacción* que tienen *en el trabajo* se debe a la ausencia de compromiso y responsabilidad con la educación por parte de algunos profesores. Y las *satisfacciones en trabajo* corresponden a: ser gratificante trabajar con jóvenes y adolescentes y, al apoyo de los alumnos y profesores en los proyectos de la escuela.

Hay una preocupación en este grupo de gestores con un *proyecto pedagógico más participativo*. Es necesario por tanto que este colectivo lleve a cabo discusiones y planes del porqué, del para qué y del cómo hacer este proyecto; Así como propuestas, acciones y evaluaciones del plan de desarrollo de la escuela.

TABLA 33 - Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directores 1 y 2

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
1 y 2	Introvertidos	Son reservados, discretos y socialmente inhibidos; Son personas relajadas, poco preocupadas y estables; Son también altruistas, empáticos y convencionales. Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo: bajo		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Trabajar con los jóvenes y adolescentes; Apoyo a los alumnos y profesores en los proyectos de la escuela.		Ausencia de compromiso y responsabilidad con la educación por parte de algunos profesores.		Proyecto pedagógico más participativo y compromiso de todos en la parte que corresponde al proceso escolar.

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**).

2.5. Los gestores introvertidos 10, 25 y 28

Los gestores **10, 25 y 28**, conforme a la evaluación psicológica del **anexo 13**, exteriorizan personalidades que tienden a ser reservadas, discretas, socialmente inhibidas; son bastante emotivos; muy impulsivos; bastante aprensivos, preocupados y ansiosos; tienden a carecer de sentimientos de empatía, son muy creativos, y tienden a interesarles cosas diferentes.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y su nivel de autoestima tienden a ser abruptas, presentando muchas dificultades a adaptarse a diferentes situaciones conflictivas.

Este grupo de gestores merecen cuidados especiales en una formación de directores, ya que son personas muy introvertidas, con niveles de emotividad alta y dureza (psicoticismo) muy alta.

Se observa claramente esta preocupación, al observarse las diferentes respuestas sobre *satisfacciones y insatisfacciones en el trabajo* (conforme a la **tabla 35**), de la gestión de la escuela secundaria pública en la región de Jacobina-Bahia-Brasil.

El **G25** rechazó dar las respuestas a las preguntas de la entrevista sobre *satisfacción y insatisfacción en el trabajo* del director escolar.

El **G10** afirma estar siempre *satisfecho con su trabajo* de director; que no tiene ninguna *insatisfacción en el trabajo* y muestra también que este gestor presenta un nivel muy alto de poca sinceridad (**tabla 29**), en las respuestas del cuestionario del perfil de personalidad.

Y el **G28** presenta *satisfacciones en el trabajo* con relación a las relaciones personales y la posibilidad de propiciar mejorías en la educación. Las *insatisfacciones* se dan en siguientes aspectos: Parte física de la escuela; elevado número de personas sin compromiso con la educación; ausencia de autonomía y, la política partidaria influyente en la educación.

Las condiciones que pueden ser creadas obtener una mayor *satisfacción en el trabajo* de gestor escolar, apuntadas por el **G28**, son: Autonomía financiera; autonomía en la selección de profesionales y, autonomía para crear un currículo basado en la realidad escolar.

TABLA 34 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directores 10, 25 y 28

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
10, 25 y 28	Introvertidos	Son reservados, discretos y socialmente inhibidos; Personas aprehensivas, ansiosas y con humor deprimido; Son también personas muy impulsivas, creativas y con niveles muy altos de ausencia de sociabilidad. Extraversión: baja; Neuroticismo: alto; Picoticismo: muy alto		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
G10 – Siempre mi sentí satisfecho		Ninguna		Más dialogo y entendimiento
G28 -Propiciar mejorías en la educación (en el desarrollo de proyectos); Relaciones interpersonales.		Parte física de la escuela; elevado número de personas sin compromiso con la educación; ausencia de autonomía; política partidaria influenciando la educación.		Autonomía financiera; autonomía en la selección de profesionales; autonomía para crear un currículo basado en la realidad escolar.
G25 – No contestó		G25 – No contestó		G25 – No contestó

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.6. Los gestores introvertidos – extrovertidos 27, 32, 37

Los gestores **27, 32 y 37 (tabla 35)** de la región de Jacobina-Bahia (Brasil) presentan *satisfacción en el trabajo*, en la dirección de la escuela secundaria pública, en los siguientes aspectos: Desempeño de las funciones directivas; relaciones interpersonales y en los resultados obtenidos por los alumnos.

Son personas *moderadamente extravertidas*, poco emotivas y moderadamente blandas de carácter. Demuestran un neuroticismo bajo y, una extraversión y psicoticismo promedio.

En la evaluación psicológica (**anexo 13**) indican que tienden a ser moderadamente reservados, discretos, socialmente inhibidos; despreocupados y estables; así como a ser moderadamente amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Las *insatisfacciones en el trabajo* de este grupo de directores *introvertidos-extravertidos* son con: la parte física de la escuela; la ausencia de autonomía; con la ausencia de compromiso y la responsabilidad de los profesores.

En las condiciones que pueden ser creadas para obtener una mayor *satisfacción en el trabajo*, existe una preocupación con: más autonomía; compromiso y responsabilidad de los docentes.

En este conjunto de gestores analizados hay una preocupación con la *parte pedagógica*; una cierta osadía en denunciar las aulas tradicionales y, las injusticias de los profesores en culpabilizar al alumno y a la familia por el fracaso escolar.

¿Será que las discusiones y caminos a seguir para acoger a padres, profesores y alumnos en el *proyecto pedagógico* de la escuela no es de extrema relevancia en la tentativa de posibilitar una mejor *satisfacción en el trabajo* para todos?

TABLA 35 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directivos 27, 32, 37

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica	
27, 32, 37	Introvertido–Extravertido	Son relajados, poco preocupados y estables. Extraversión y Psicoticismo: promedio Neuroticismo: bajo	
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?	¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?	¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?	
Desempeño de las funciones directivas; relaciones interpersonales y resultados obtenidos.	Parte física de la escuela; ausencia de autonomía; parte pedagógica; ausencia de compromiso y responsabilidad de los profesores; injusticia de los profesores en culpabilizar al alumno y a la familia por el fracaso escolar; aulas tradicionales.	Más autonomía; compromiso y responsabilidad de los docentes.	

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.7. Los gestores introvertidos – extrovertidos 20, 26 y 36

Los gestores 20, 26 y 36 (tabla 38), de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, presentan *satisfacción en el trabajo*, en la dirección de la escuela secundaria pública, en los siguientes aspectos: Poder mejorar la autoestima de las personas y contribuir al crecimiento de la escuela.

La evaluación psicológica (**anexo 13**) demuestra que son personas moderadamente extrovertidas, poco emotivas y bastante impulsivas.

Sus *insatisfacciones* son: con el exceso de trabajo burocrático, con las relaciones personales y, con la preocupación de que el trabajo desarrollado no sea de calidad.

Las condiciones que presentan que pueden ser creadas para obtener una mayor satisfacción en el trabajo de gestor escolar son: la reducción de los trabajos burocráticos y mayor autonomía.

El director G36, presenta una propuesta de autonomía muy interesante al observar que: “*Se debe tener autonomía con condiciones creadas por el propio gestor*”.

En este colectivo, sería interesante, en una propuesta de formación, que hubiera sensibilización para discusiones y planteamientos del porqué, del para qué y del cómo hacer esa autonomía; así como propuestas, acciones y evaluaciones del proceso.

TABLA 36 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y *de insatisfacción en el trabajo* de los directivos 20, 26 y 36

GESTOR	PERFIL	Evaluación Psicológica		
20, 26 y 36	Introverso–Extraverso	Personas impulsivas, creativas y poco sociales. G20 y G26 = Extraversión: promedio; Neuroticismo: bajo; Psicoticismo: alto G36 = Extraversión: promedio; Neuroticismo: promedio; Psicoticismo: alto		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Poder mejorar la autoestima de las personas; Contribución para el crecimiento de la escuela.		Un trabajo que no sea de calidad. Exceso del trabajo burocrático y relaciones interpersonales.		Autonomía (con condiciones creadas por el propio gestor); Con la participación de los segmentos: Escuela, Padres y comunidad. Reducción de los trabajos burocráticos

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.8. Los gestores introvertidos – extrovertidos 13, 16, 17, 18, 19, 24, 31 y 33

La evaluación psicológica de los gestores 13, 16, 17, 18, 19, 24, 31 y 33 (**anexo 13**) revela que son personas moderadamente extravertidas, poco emotivas y bastante blandas de carácter.

Los puntos en común de este grupo de directores **introvertidos-extrovertidos** con relación a la *satisfacción en el trabajo*, de la gestión de las escuelas secundarias públicas en la región de Jacobina (Bahía-Brasil), son: El reconocimiento de la sociedad por el trabajo desarrollado por la institución; la colaboración en la formación de ciudadanos y buscar una mayor calidad de la enseñanza.

Las *insatisfacciones en el trabajo* se deben: a la ausencia de autonomía; ausencia de compromiso de los profesionales de la educación; acumulo de funciones y dificultades de aprendizaje de los alumnos.

Como propuesta de mejoría de la *satisfacción en el trabajo* presentan: mayor integración con la familia; mayor compromiso de todos; reuniones periódicas; mejores sueldos; formación para profesores; un psicólogo para la escuela y mejora de la gestión pedagógica.

TABLA 37 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directivos 13, 16,17,18, 19, 24, 31 y 33

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica	
13, 16,17,18, 19, 24, 31,33	Introverso–Extraverso	Son relajados, poco preocupados y estables; Son personas altruistas, empáticas y convencionales. Extraversión: promedio; Neuroticismo y Psicoticismo: Bajo	
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?	¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?	¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?	
Reconocimiento por el trabajo realizado; Colaboración en la formación de ciudadanos; buscar la mejoría búsqueda de una mayor de la calidad de la enseñanza.	Ausencia de autonomía; ausencia de compromiso de los profesionales de educación; acumulo de funciones; dificultades de aprendizaje de los alumnos.	Mayor integración con la familia; mayor compromiso de todos; reuniones periódicas; mejores sueldos; formación para profesores; un psicólogo para la escuela; mejoría de la gestión pedagógico.	

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

2.9. Los gestores extrovertidos 9, 15, 40

Los gestores 9, 15 y 40 presentan una evaluación psicológica de personas muy extravertidas; que tienden a ser sociables, simpáticos, habladores, amigables, acomodadizos, animados, despreocupados, dominantes y buscadores de sensaciones; así como amables, altruistas, responsables y empáticos.

Los puntos en común de los directivos extrovertidos, con relación a la satisfacción en el trabajo de gestión de las escuelas secundarias públicas en la micro región de Jacobina (Bahía-Brasil), son las relaciones interpersonales y la posibilidad de ayudar a los alumnos en la formación de ciudadanos críticos y creativos.

Las insatisfacciones se deben a la falta de reconocimiento del trabajo desarrollado en la escuela, a la dificultad en la gestión de personas, la burocracia, la ausencia de autonomía plena y la incapacidad de crearse la propia autonomía desde la escuela.

Como propuesta de mejora para la satisfacción en el trabajo presentan: contratación de recursos humanos; coordinación pedagógica por área; formación; autonomía efectiva; democratización, participación y responsabilidad de las acciones.

Se demuestra en los gestores 9, 15 y 40 que, la **autonomía plena** es un punto crucial en el proceso de la mejora de la administración de la escuela. Lo que avala, que en un curso de formación de directores con el perfil psicológico de extravertidos, debería profundizarse en la temática de la autonomía en las escuelas, presentando sus posibilidades, limitaciones y profundizando sobre la cuestión de la micro política del poder en el ambiente de la organización escolar. Ya que así el gestor comprendería mejor la complejidad humana en sus diversas interacciones y relaciones.

TABLA 39 – Comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción* y de *insatisfacción en el trabajo* de los directivos 9, 15 y 40

GESTORES	PERFIL	Evaluación Psicológica		
9, 15 y 40	Extravertidos	Sociable, activo y animado; Despreocupado y estable; Altruista, convencional y empático. Extraversión: alta; Neuroticismo y Psicoticismo: Bajo		
¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?		¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?
Relaciones interpersonales; ayuda en la formación de ciudadanos críticos y creativos		Falta de reconocimiento por la comunidad; Ausencia de autonomía plena; burocracia; relaciones interpersonales; la duda de algunos colegas en no acreditar que podemos crear nuestra propia autonomía		Contratación de recursos humanos; Coordinación pedagógica por área; formación; Autonomía efectiva; democratización, participación y responsabilidad de las acciones.

Fuente 1: Evaluación psicológica de los 40 directores (**anexo 13**);

Fuente 2: Síntesis de los registros de las entrevistas por bloques de gestores (**anexo 14**)

3. Resumen

Los perfiles de personalidad construidos por esta investigación, con los 40 entrevistados de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, servirán para confirmar la tesis de EYSENCK (2001:40) de que en determinadas circunstancias, contextos y posición del cargo que se ocupa, lleva a que las personas falseen las respuestas del cuestionario de personalidad. Esto se comprobó con las puntuaciones altas en la dimensión “Disimulo / conformidad” (tabla 29) por parte de los encuestados.

No debemos olvidar que un estudio con profundidad del perfil de la personalidad exige no solamente un cuestionario, sino una batería de tests, así como entrevistas por especialistas del área de psicología.

La ayuda de una psicóloga en Brasil fue fundamental para la interpretación del modelo de EYSENCK y también para hacer la evaluación psicológica de los 40 gestores entrevistados.

SOTO (2002:42) afirma que aún hay dudas con respecto al test de personalidad de EYSENCK; pero es la teoría más antigua y la cual fue subyugada a las pruebas más diversas, así como la que más se aproxima al modelo completo.

En los grupos de gestores *introvertidos* se destaca:

- La formación para los profesores, mayor autonomía, un mayor compromiso con la escuela y promoción de una política de relaciones personales (G3, G 5, G 22, G 34 y G 38).
- Preocupaciones con el liderazgo y la gestión participativa (G4, G6, G8, G12, G14, G21, G23, G30 y G39).
- Autonomía efectiva como punto decisivo en el proceso de una mayor satisfacción en el trabajo de la administración de la escuela secundaria pública (G7, G11 y G35).
- Preocupación con un proyecto pedagógico más participativo (G1 y G2).
- Autonomía efectiva; destacándose la autonomía para crear un currículo basado en la realidad escolar (10, 25 y 28).

En los grupos de gestores *introversos-extroversos* se acentúa:

- Mayor autonomía; compromiso y responsabilidad de los docentes (G27, G32 y G37).
- Mayor integración con la familia; mayor compromiso de todos; reuniones periódicas; mejores sueldos; formación para profesores; un psicólogo para la escuela y mejora de la gestión pedagógica. (G13, G16, G17, G18, G19, G24, G31 y G33).
- Reducción de los trabajos burocráticos y mayor autonomía con unas condiciones creadas por el propio gestor (G20, G26 y 36).

En los grupos de gestores *extroversos* se distingue:

- La **autonomía plena** es el punto crucial en el proceso de la mejora de la *satisfacción en el trabajo* de la administración de la escuela (G9, G15 y G40).

En resultado, verificamos que las percepciones exteriorizadas por los tres grupos de gestores sobre grado de *satisfacción en el trabajo* confirman nuestras tres hipótesis de investigación:

H.1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

H.2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* depende de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

H.3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

En los grupos con perfil de personalidad de personas *introversas*, como también en los de perfil de personas *extraversas* se verifica que la **autonomía efectiva y la formación**, para la gestión de la escuela secundaria pública, es la categoría que más se destaca. En un curso de formación de gestores se requieren discusiones y planteamientos del

porqué, del para qué y del cómo hacer esa autonomía; así como propuestas, acciones y evaluaciones del proceso.

Y en los grupos con perfil de personalidad de personas *introversa-extraversa*, la **autonomía** es también una cuestión esencial para la mejoría en la *satisfacción del trabajo* de los directores en la región de Jacobina-Bahía-Brasil). Se ve un avance en este grupo de perfil de personalidad con relación a los grupos anteriores con respecto al compromiso y a la responsabilidad de todos por la autonomía, destacando:

- La formación para los profesores;
- Las condiciones creadas por el propio gestor en la construcción de la autonomía efectiva;
- Una mayor integración con la familia;
- Mejores sueldos;
- Un psicólogo para la escuela y,
- Mejora de la parte pedagógica.

Por los resultados y análisis presentados en este capítulo, no se verificarán diferencias significativas y preocupantes entre el perfil de personalidad y el grado de *satisfacción en el trabajo* de la gestión de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Esto viene reforzar nuestra opción por el modelo interactivo (**capítulo III**) de *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela pública; el cual privilegia las interacciones entre el sujeto y las situaciones de trabajo.

Son las relaciones interpersonales del trabajo de los directores en su ambiente escolar las definidoras de la *satisfacción o insatisfacción laboral*. Estas relaciones involucran: comunicaciones, tareas, clima del trabajo, cultura de la organización, constreñimiento organizacional, micro política de poder, resultados de la escuela, reconocimiento, autonomía, participación, desarrollo profesional, formación y relación con los padres, alumnos, administrativos, profesores, jerarquías superiores y segmentos sociales y políticos del entorno de la escuela.

Hecha esta digresión sobre “La comparación de la evaluación psicológica con los niveles de *satisfacción y insatisfacción en el trabajo*”, de los 40 directores de nuestra investigación, miremos en el próximo capítulo las percepciones, de 30 especialistas en gestión educacional, sobre las *satisfacciones e insatisfacciones en el trabajo* de la gestión de las escuelas secundarias públicas Brasileñas.

CAPÍTULO XII – RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS CON LOS ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL

1. LO QUE POSIBILITA LA *SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO* DEL DIRECTOR ESCOLAR
2. *INSATISFACCIONES* EN EL TRABAJO DE LA GESTIÓN ESCOLAR
3. ¿PODRÍA MEJORAR LA *SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO*?
4. RESUMEN

CAPÍTULO XII – RESULTADOS Y ANÁLISIS DE CONTENIDO DE LAS ENTREVISTAS CON LOS ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL

Nuestro objetivo en este capítulo es presentar, a través del análisis de contenido, las opiniones que tienen treinta (30) especialistas en gestión educacional sobre el grado de *satisfacción en el trabajo* de los gestores de escuelas secundarias públicas.

Se realizaron entrevistas con 12 especialistas educacionales que trabajan en la formación de directivos, 10 consultores y 08 asesores en gestión y autonomía de escuelas. Todos actuando en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

La entrevista fue desarrollada con tres preguntas:

¿Qué piensan los especialistas en gestión educacional, sobre las *satisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

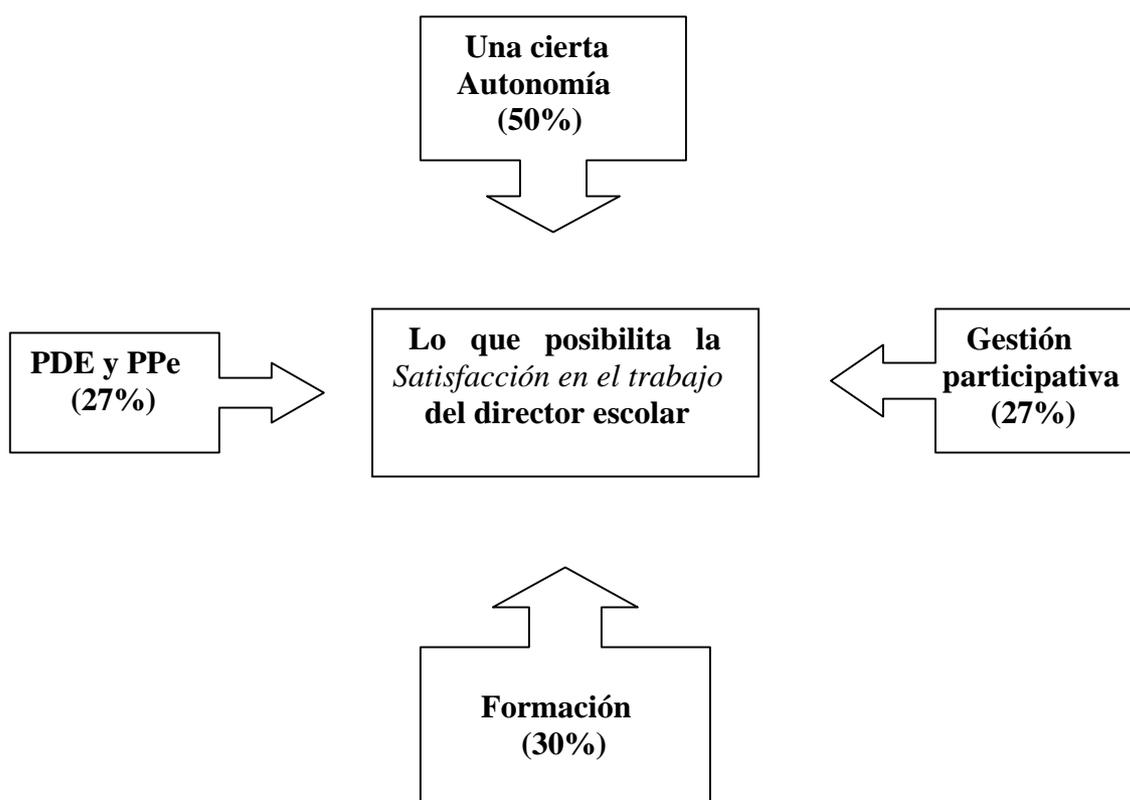
¿Cuáles son las opiniones de los especialistas en gestión educacional, sobre las *insatisfacciones en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

¿Cuáles son las manifestaciones de los especialistas en gestión educacional, sobre lo que podría mejorarse en la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

La base para la construcción de las categorías fue la misma utilizada en el **capítulo X** y, se puede visualizar en el **anexo 15** (síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión educacional **E1 a E30**), en el cual verificamos el número de veces que una misma categoría aparece.

Cabe destacar que los porcentajes aquí presentados tienen otro sentido de interpretación, es decir, es la valoración de la categoría en términos de jerarquía de importancia en las respuestas de los gestores.

1. Lo que posibilita la *satisfacción en el trabajo* del director escolar



Fuente: Síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión educacional (anexo 15)

Por el perfil indicado, un 50% de los especialistas en gestión educacional acreditan una cierta **autonomía** proporciona la *satisfacción en el trabajo* de la administración de la escuela secundaria pública. Un treinta por ciento apuesta por la **formación**; un veintisiete por ciento en la **gestión participativa**; y, un 27% atestiguan que la *satisfacción en el trabajo* está relacionada con el **PDE y PPe** (Plan de desarrollo de la escuela y Proyecto pedagógico).

1.1. Una cierta autonomía

Con los cambios de paradigmas de la sociedad y de la escuela (conforme analizamos en el capítulo I) para dar respuesta lo más rápido posible a las exigencias de una educación más flexible – preocupada con el aprender a aprender; con el pensar crítico, reflexivo y creativo y, con la competencia que no olvide el ser de las personas – procuraron desarrollar también en las escuelas brasileñas la autonomía como la categoría más importante para la mejora de la calidad de la educación.

La LDB/1996 (Ley de directrices y bases de la educación en Brasil) es bien explícita en su artículo 15 sobre esta temática:

“Los sistemas de enseñanza asegurarán a las unidades escolares públicas de educación básica que los integran, progresivos grados de autonomía pedagógica, administrativa y de gestión financiera, tras observar las normas generales del derecho financiero público.”

Veamos lo que describen algunos especialistas en gestión educacional sobre esta cuestión:

“La gestión autónoma de la escuela pública es positiva, porque tiene condiciones de desarrollar su trabajo de acuerdo a su realidad, en la medida en que discute, elabora y ejecuta el Proyecto político pedagógico y, el Plan de desarrollo de la escuela, llevándolos a la práctica, de acuerdo con sus necesidades” (E2).

“Facilidad en administrar los recursos, ya que el gestor, al tener mayor conocimiento del contexto, detecta las carencias reales de la unidad escolar y aplica los recursos dentro de cada situación específica” (E4).

“(...) El proceso de formación y actuación de la autonomía todavía parece tímido o comprometido por influencias bastante conservadoras” (E11).

“La autonomía es parcial y, dependerá del liderazgo del director (E18).

“Algunas autonomías, la financiera por ejemplo” (E23).

“Las escuelas han logrado autonomía para elaborar su reglamento interno, su proyecto pedagógico, su plan de desarrollo de la escuela. Autonomía para administrar los recursos financieros. Cursos de formación para los gestores” (E8).

Por los relatos arriba comentados, se observa que existe una autonomía relativa, formal, condicionada por la liberación de recursos financieros, que descentraliza su aplicación y concentra todavía el control.

Constatamos, en las visitas a las escuelas, que existe una obsesión en los dirigentes por conseguir recursos financieros a cualquier precio. Incluso, observamos en el Plan de desarrollo de la escuela y el Proyecto Pedagógico, relatos y datos estadísticos de un perfil de escuela diferente a su realidad.

Por el escenario que se presenta en la región de Jacobina-Bahía-Brasil y en la mayoría de las escuelas del Estado de Bahía, –donde el acceso al cargo de directivo es por designación política y la autonomía es fundamentalmente financiera, y se encuentra condicionada por las exigencias de los órganos superiores de educación y de las instituciones que brindan los recursos–, acreditamos que solamente el ejercicio de una propuesta pedagógica propia puede empezar a cambiar este status quo.

La proposición pedagógica propia y que posibilita una mayor *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares, debe ser permanentemente reforzada, procurando evitar que las instancias centrales burocraticen aquello en que en el espíritu de la ley es expresión de libertad e iniciativa. Y, que por esta razón, no se puede prescindir del protagonismo de todos los elementos de la escuela, especialmente de los profesores.

La propuesta pedagógica debe reflejar la mejor administración posible entre recursos humanos, financieros, didácticos y físicos, para garantizar tiempos, espacios, situaciones de interacción, formas de organización del aprendizaje e inserción de la escuela en su ambiente social.

1.2. La formación

Las exigencias de autonomía para la gestión de las escuelas secundarias públicas en Brasil, requirieren también de **formación** específica para los nuevos desafíos que se presentan, en la administración de la institución escuela.

En Brasil, hoy en día, para ser dirigente de la escuela secundaria pública es obligatorio tener una certificación de gestor escolar. El proceso de capacitación y obtención del certificado se desarrolla en tres etapas:

1ª etapa – concurso público (abierto no sólo para directores).

2ª etapa – formación (1 año y medio).

3ª etapa – pruebas teóricas para medir el nivel de aprendizaje y obtención de la certificación.

Por sus limitaciones, la formación está centrada más en la gestión administrativa-financiera que en la pedagógica. Algunos especialistas en gestión educacional afirman que la formación ha proporcionado cierta *satisfacción en el trabajo* de los directivos escolares en los siguientes aspectos:

- Ser director sólo aquellos casos que tengan la certificación;
- Cursos de capacitación, que la Secretaria de Educación proporciona, posibilitan al gestor estar siempre actualizado;
- Mayores inversiones en el proceso de formación del gestor;
- Competencia profesional en el área de administración escolar;
- Integración entre los directores al compartir experiencias.

No debemos olvidar que ha habido progresos, al menos cuantitativos, en la formación para la gestión de las escuelas secundarias públicas en Brasil. El director empieza a tener una visión más global de la escuela en sus aspectos pedagógico, financiero y administrativo.

Aunque las limitaciones políticas, burocráticas, de recursos financieros, humanos y materiales, la formación de directores escolares debe contemplar: la autonomía, la gestión participativa y la propuesta pedagógica como discursos posibles de ser construidos, en su praxis colectiva, respetando las especificidades de cada escuela y su contexto.

1.3. Gestión participativa

El artículo 14 de la LDB/96 (Ley de directrices y bases de la educación en Brasil) contempla la gestión participativa en las escuelas públicas, al señalar que:

Los sistemas de enseñanza definirán las normas de la gestión democrática de la enseñanza pública en la educación básica, de acuerdo con sus peculiaridades y conforme a los siguientes principios:

I – participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela;

II – participación de las comunidades escolar y local en consejos escolares o equivalentes.

Al igual que en la cuestión de la autonomía, lo mismo ocurre con la temática de la gestión participativa. Entre lo que está en la ley y lo que sucede en la práctica educativa, hay una distancia enorme.

No obstante, algunos especialistas en gestión educacional, afirman que existe *satisfacción en el trabajo* de la gestión, en la posibilidad de participación de los diversos segmentos de la comunidad educativa.

Verifiquemos estas declaraciones:

“Participación del dirigente en la elaboración y acompañamiento del Plan de desarrollo de la escuela y del Proyecto pedagógico” (E1).

“La posibilidad de la gestión participativa proporciona un mayor compromiso y responsabilidad por parte de la comunidad escolar” (E4).

“Considero que un aspecto de gran importancia en lo referente a la autonomía es la posibilidad de formación del consejo escolar y una posible actuación democrática. El proceso de formación y actuación de la gestión participativa me parece bastante tímido o comprometido políticamente con dominios bastante conservadores” (E11).

“Gestión con posibilidades de participación y democratización” (E24).

“Posibilidad de gestión participativa” (E29).

En la rutina escolar, donde tuvimos la oportunidad de convivir durante tres meses (octubre, noviembre y diciembre de 2003), los incentivos para la actuación en la autonomía administrativa, pedagógica, financiera y a la gestión democrática participativa fueron sido insuficientes.

El desarrollo de liderazgos escolares autónomos no se llevó a cabo. Los incentivos políticos e institucionales a la participación de las comunidades escolar y local han sido pocos e insuficientes en la construcción de la autonomía escolar. La descentralización y la democratización de la administración de las escuelas públicas son teóricamente perseguidas, pero con pocos resultados significativos y permanentes.

Diversas políticas y reformas legislativas, federales, estatales e incluso municipales han observado e incorporado a la creciente tendencia política y social, la democratización de la gestión escolar. No obstante, la participación en la toma de decisiones administrativas, financieras y pedagógicas no alcanza a la mayor parte de aquellos que viven y participan en la vida escolar.

Aseguramos que la consolidación de una gestión democrática participativa necesita competencia cognitiva y afectiva, respaldada en la construcción de valores, hábitos, actitudes y conocimientos. Para el desarrollo de actitudes colectivas, es importante cultivar el espíritu de cohesión a partir de la formación del equipo escolar, en torno a objetivos comunes.

Como afirma NUNES (1999:6): *“Tratándose de una institución como la escuela, locus privilegiado de formación humana; la búsqueda de la democracia presupone dos grandes tareas: desarrollar en los educandos una cultura participativa, valores éticos de solidaridad y actitudes colectivas en la resolución de problemas...”*

1.4. Plan de desarrollo de la escuela (PDE) y Proyecto pedagógico (PPe)

El Plan de desarrollo de la escuela y su Proyecto pedagógico posibilitan *satisfacción en el trabajo* del gestor escolar en los siguientes aspectos:

“Independencia para hacer el PDE y el PPe. Libertad para trabajar temas transversales de acuerdo con nuestras necesidades. Poder decidir sobre materiales didácticos y permanentes, que contemplen las necesidades reales de la escuela” (E3).

“El plan de desarrollo de la escuela y su proyecto educativo proporcionan una gestión autónoma en las escuelas públicas. Por un lado, posibilita la mejora de la calidad de los servicios ofrecidos a la comunidad y, por otro, favorece la decisión y optimización en la aplicación de los recursos, principalmente en la implementación de políticas pedagógicas propias” (E5).

El Plan de desarrollo de la escuela y su Proyecto pedagógico serán en las escuelas brasileñas una realidad concreta, sensibilizando y despertando cuestiones cruciales en el proceso educativo:

- Autonomía y gestión democrática.
- Consejo escolar con la participación de todos los segmentos de la comunidad educativa y representantes de la comunidad local.
- Gestión participativa en la elaboración, ejecución y evaluación del PDE y PPe.

La implantación del proyecto político pedagógico ha sido lenta e incompleta. Las escuelas públicas parecen no dar importancia al desarrollo de un proceso de sistematización y evaluación del trabajo pedagógico, así como de los principales medios para la mejora de la enseñanza pública. En la práctica, las condiciones de elaboración y de ejecución de este proyecto se distancian de la descentralización (CABRAL y DONINHA, 2000:41-42)

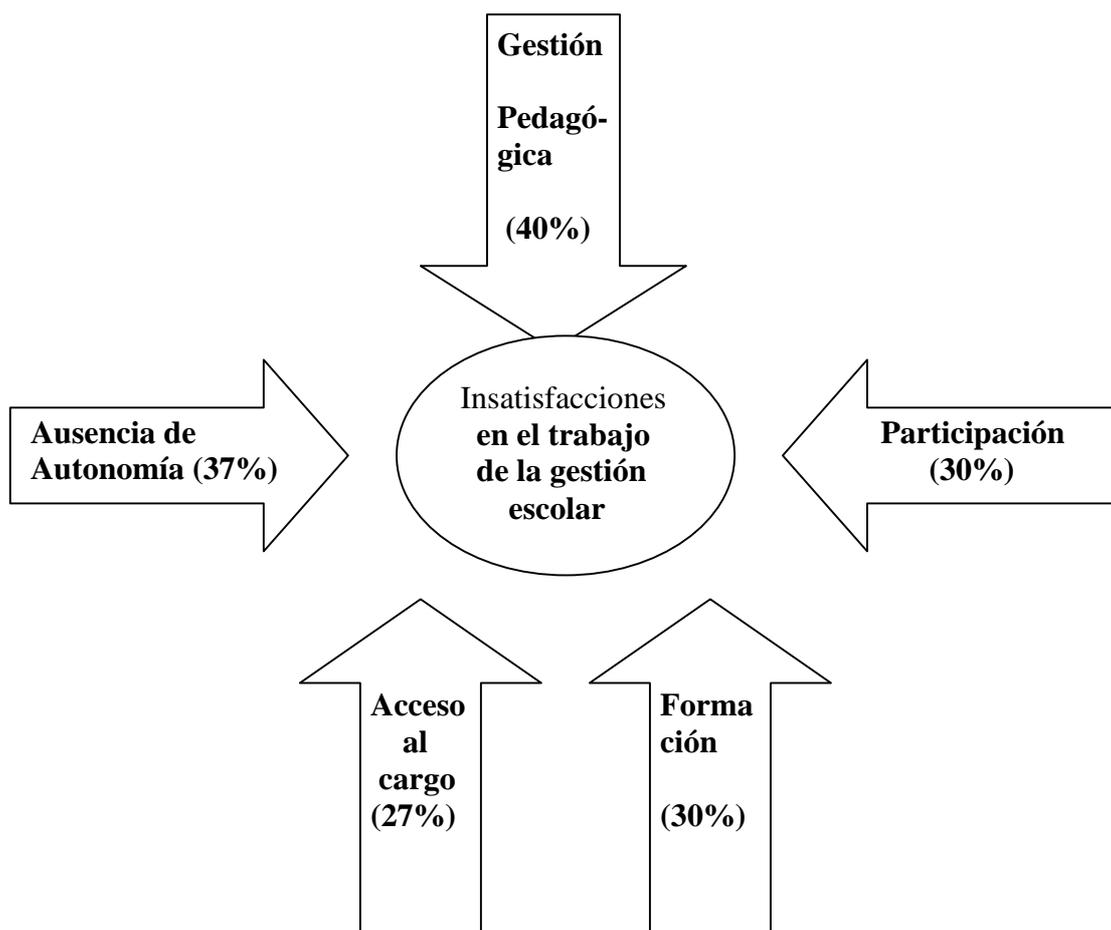
En la mayoría de las escuelas lo que observamos es que, el proceso de elaboración del Plan de Desarrollo de la escuela y el Proyecto Pedagógico no involucra a todos sus actores, no es fruto de decisiones compartidas por todos y, muchas veces, atiende a las exigencias de la Secretaría de Educación, teniendo en cuenta las reformas pretendidas.

La liberación de los recursos destinados al financiamiento del PDE y PPe dependen de criterios relativos a la productividad de la escuela, considerando principalmente la cuestión de la cantidad –número de alumnos matriculados, número de alumnos aprobados, disminución de abandonos, buenos resultados en las pruebas, etc.,– olvidando la dimensión cualitativa del trabajo pedagógico.

Para que la descentralización acontezca en su dimensión de componente democrático, es necesaria la creación de algunas condiciones, tales como: garantía de que los segmentos menos poderosos tengan asiento en los consejos de dirección y que los procesos de gestión y tomas de decisiones sean transparentes.

El Plan de desarrollo de la escuela y el proyecto pedagógico es sólo una oportunidad para que algunas cosas se lleven a cabo, entre ellas: la toma de conciencia de los principales problemas de la escuela y las posibilidades de solución y definición de las responsabilidades colectivas y personales para eliminar o atenuar los errores detectados. Es necesario acreditar las posibilidades y alternativas posibles.

2. Insatisfacciones en el trabajo de la gestión escolar



Fuente: Síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión educacional (anexo 15)

Los especialistas en gestión educacional piensan que *las insatisfacciones en el trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas, se deben a las dificultades de la **gestión pedagógica**, seguido de la **ausencia de autonomía**, para después mostrar las *insatisfacciones* con la **gestión participativa**, con la **formación** y, con el **acceso al cargo**.

Sigamos con los argumentos de los expertos en gestión educacional:

2.1. Gestión pedagógica

“Dificultades del sector pedagógico. Siguiendo las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales, la cuestión todavía no está solucionada. La escuela tiene que ser sumisa a las ‘orientaciones’ de la Secretaría de Educación, en detrimento de la gestión pedagógica. Muchas veces un proyecto remitido por la Secretaría y que no ha obtenido resultados positivos, es cambiado solamente tras de haber causado estragos irreversibles en el aprendizaje de los alumnos” (E18).

"Una gestión con una dirección más implicada en los aspectos técnico, administrativo y financiero, con poca dedicación a los aspectos pedagógicos de la escuela" (E22).

2.2. Ausencia de autonomía

"La autonomía es relativa; el gestor no tiene poder de decisión para mejorar la realidad de su escuela. No puede, por ejemplo, "devolver" profesores que no se encuadran en la dinámica de la escuela. No puede utilizar el dinero que llega de acuerdo con las necesidades que van surgiendo. Existe una sumisión de la escuela a los órganos superiores" (E16).

Otras manifestaciones sobre el porqué de la ausencia de autonomía:

- La supervisión y el acompañamiento de las instancias superiores es una forma del control de la autonomía;
- Imposición de un pseudo modelo autónomo y participativo;
- Designación política para el cargo de director;
- Se reciben las cosas ya decididas;
- Si se precisan recursos, ha de ser de acuerdo con las directrices de la Secretaria de Educación;
- No se tiene autonomía administrativa ni pedagógica;
- Existe una forma de sumisión de la escuela a los órganos superiores;
- Ausencia de autonomía para la contratación de los recursos humanos;

Las explicaciones de los expertos, en gestión educacional, sobre la ausencia de autonomía en la gestión de las escuelas secundarias públicas, ayuda a la comprensión y comprobación de nuestra hipótesis número 1 cuando afirmamos:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

Aseguramos que, la descentralización es un medio y no un fin en la construcción de la autonomía, así como ésta es, también, un medio para la formación democrática de los alumnos.

Comprendemos que todos los problemas relacionados con la educación son problemas de la colectividad, no son problemas exclusivamente del gobierno. En consecuencia, las soluciones para éstos, deben ser buscadas en consenso, teniendo en cuenta la reflexión colectiva sobre la realidad y la necesidad de negociación y el convencimiento local para su concretización; lo que sólo puede ser llevado a la práctica en un espacio autónomo.

Cabe destacar aquí que, las decisiones, antes y después, corresponden a un firme y resuelto compromiso de acción, sin el cual, lo que se necesita y se espera, no se convierte en realidad. No es por tanto, una formalización de intenciones o de expectativas.

2.3. Ausencia de una gestión participativa

“Mientras haya una propuesta de gestión participativa en la escuela, lo que hay en realidad, es una imposición de un modelo de administración pseudoautónomo y participativo, ya que es implantado en lugar de ser fomentado. Las personas, especialmente los dirigentes escolares, han sido invitados a legitimar una pseudoparticipación” (E5)

“La participación no es legítima. Lo que todavía predomina en el concurso público de gestor es la indicación política. Algunos programas educacionales del gobierno del Estado de Bahía, por ejemplo “Educar para vencer”, son dirigidos por químicos, ingenieros, administradores, etc., personas que no provienen del proceso pedagógico de la educación” (E5).

2.4. La formación

“No existe continuidad en la formación del gestor, ni un sistema de supervisión para fortalecer el soporte necesario para la gestión de la unidad escolar” (E2).

“No hay Inversiones cualitativas en la formación, promoviendo una formación que lleve a la condición de ser humano de este gestor y, no pensando en éste, sólo, como un elemento técnico” (E9).

“Un poco disociada de la practica; los alumnos no tienen acceso a la dinámica de la gestión de la escuela pública” (E18).

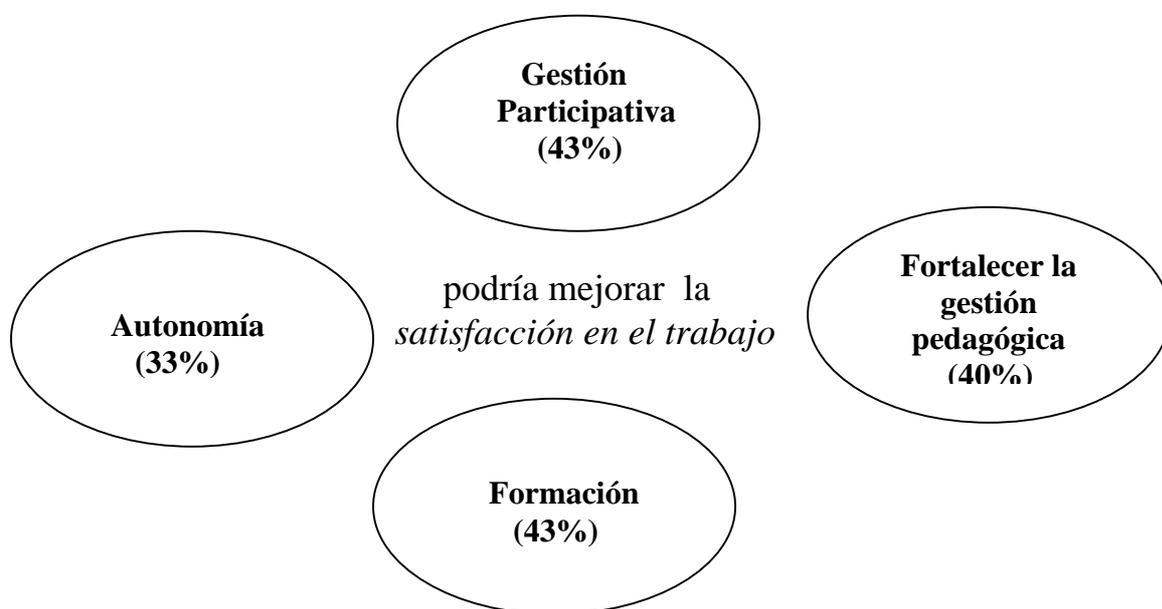
2.5. Acceso al cargo de gestor

“La implicación y compromiso con los partidos políticos, diputados, senadores, etc., en el proceso de promociones e indicaciones de los cargos escolares” (E11).

“Designación política para el cargo de gestor” (E22).

Sigamos con las propuestas de los especialistas en gestión educacional sobre lo que podría mejorar en la *satisfacción del trabajo* de los directores.

3. ¿Podría mejorar la *satisfacción en el trabajo*?



Fuente: Síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión educacional (anexo 15)

Por las síntesis de las entrevistas del **anexo 15** y por el gráfico resumen arriba descrito, los especialistas en gestión educacional opinan que lo que podría mejorar la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias sería posibilitar la **autonomía efectiva**; la concretización de una **gestión participativa**, la **formación continuada** tanto de los directores como de los profesores y, que esta capacitación, fortaleciese la gestión pedagógica.

3.1. La autonomía efectiva

Asociada a la descentralización, la autonomía de la escuela es uno de los conceptos más nombrados en los programas de gestión promovidos por los

sistemas estatales de la enseñanza, como también en programas del Ministerio de Educación, como condición para llevar a cabo el principio constitucional de la democracia de la gestión escolar.

Esto es por que la autonomía de la gestión de la escuela y la existencia de recursos sobre el control local, junto con el liderazgo del director y participación de la comunidad, son considerados los cuatro pilares sobre los cuales se asientan la eficacia escolar.

“La autonomía puede ser construida dentro de la propia escuela. Los gestores tienen dificultades en reconocer y admitir que la eficacia de la escuela depende primeramente de lo que acontece dentro de ella y, no de lo que acontece o deja de acontecer en los órganos de administración central. El problema y la solución para el aprendizaje de los alumnos está en la escuela” (E4).

“El punto fuerte en la autonomía de la administración escolar, es que posibilite la creación del Plan de Desarrollo de la escuela, que atienda las necesidades locales y promueva una participación activa de los profesionales en las decisiones, intentando involucrar cada vez más a toda la comunidad” (E6).

La autonomía no se resume, por tanto, a la cuestión financiera, ni es más significativa en esa dimensión y, sí en la política (capacidad de tomar decisiones compartidas y comprometidas). Usando el talento y la competencia colectivamente organizada y articulada para la resolución de los problemas y desafíos educacionales; asumiendo la responsabilidad por los resultados de esas acciones, es decir, apropiándose de su significado y de su autoría.

3.2. Gestión participativa

“Creación de condiciones para una participación activa de todos los miembros de la escuela en las decisiones necesarias; implicación cada vez más de la comunidad en las actividades escolares; promover progresivamente la democracia para una participación consciente y creativa de todos y, eliminar la centralización de poder” (E6).

“Una gestión participativa, en la cual la comunidad escolar estuviese siempre presente en las decisiones de mejora de la escuela y también un mayor compromiso de los profesionales con las actividades escolares” (E17).

En esta categoría, gestión participativa, esbozada por los expertos en gestión educacional, se afirma nuestra hipótesis número 2.

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

Cualquier acción educativa requiere considerar al individuo como figura central, o se abre un inmenso espacio al fracaso. El ejercicio de la administración participativa, abierta al diálogo, presenta ventajas en términos de procesos y resultados, pues las personas son valoradas y percibidas como agentes.

Centrándose en el individuo, la gestión participativa en la escuela puede traer beneficios. El respeto al trabajo del profesor, al del gestor escolar y al de las comunidades escolar y local podrá llevar a la calidad educativa, siendo compatible con las necesidades de los individuos y de su contexto.

No obstante, no hay como negar que la cuestión de la calidad de la educación no es meramente una cuestión técnica y competencia de los gestores, padres, profesores, alumnos y funcionarios. Parece haber una relación entre el deseo del gobierno en reducir gastos y recursos para el desarrollo del proceso educativo y, la adopción de nuevos modelos de reorganización administrativa de la escuela.

3.3. La Formación

“Un gestor escolar, por ser el responsable en administrar una comunidad educativa, tiene que tener una formación constante y con un enfoque en los diversos sectores de la institución. Participar activamente de la elaboración del reglamento interno, ser conocedor e incluirse en la propuesta pedagógica de la escuela. Participar en la elaboración del Plan de desarrollo de la escuela (PDE), para que así lo pueda administrar. Lo que exige una preparación y un conocimiento bastante amplio. De esa forma, un gestor escolar debe ser seleccionado a través de concurso público y no por una mera designación política, para que se elija al mejor profesional, el que tenga un mayor conocimiento de la administración escolar” (E8).

“Debería darse, en el proceso de formación, un enfoque humanista. Que primero fuese elegido como un ser humano y después como un gestor. Que pudiese ser un gestor de personas” (E9).

Aquí se reafirma la hipótesis número 3:

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

No se puede esperar, que los dirigentes escolares aprendan en su trabajo diario, por ensayo-error: sobre cómo resolver conflictos y actuar convenientemente en situaciones de tensión; cómo desarrollar el trabajo en equipo; cómo conducir los resultados; cómo manejar e implantar el proyecto político pedagógico de la escuela; cómo promover la integración escuela-comunidad; cómo crear negociaciones; cómo movilizar y mantener movilizados actores en la realización de acciones educacionales; cómo mantener un proceso de comunicación y dialogo abiertos; cómo establecer una unidad en la diversidad; cómo planear y coordinar reuniones eficaces; cómo articular intereses diferentes, etc.

La responsabilidad educacional exige profesionalidad. Considerando por un lado, la multiplicidad de competencias y, por otro, la dinámica constante de las situaciones, que imponen nuevos desdoblamientos y nuevos desafíos al gestor.

Fundamental para la formación de directores, un proceso de formación continuada y permanente, en servicio; bien como programas específicos y concentrados, como es el caso de la formación en cursos de Pedagogía y en cursos de post graduación, así como los frecuentes cursos de extensión ofrecidos y/o patrocinados por los sistemas de enseñanza.

3.4. Gestión pedagógica

“Las escuelas necesitan no sólo de profesores, pero también de personas especializadas (pedagogos, psicólogos y asistentes sociales), para la orientación a alumnos, profesores y funcionarios. Hoy tenemos en la coordinación pedagógica a cualquier profesor. El director es un poco psicólogo, orientador y profesor” (E10).

“Más formación en el área pedagógica. Más formación para profesores” (E27).

“Inversiones en la gestión pedagógica. Más formación académica para ejercer el cargo de director” (E29).

La mejora de la calidad de la formación profesional y la valorización del trabajo pedagógico requieren la articulación entre instituciones formadoras (instituciones de enseñanza superior) y las agencias empleadoras, o sea la propia red de enseñanza. La formación profesional implica, también, la articulación entre la formación inicial y la formación continuada.

El refuerzo a la valoración de los profesionales de la educación, garantizándoles el derecho a la formación permanente, significa valorar la experiencia y el conocimiento que los profesores y directivos tienen a partir de su práctica pedagógica.

La formación continuada es un derecho de todos los profesionales que trabajan en la escuela, una vez que ésta posibilita no sólo la progresión funcional basada en la titulación, en la cualificación y en la competencia de los profesionales, sino también propicia el desarrollo profesional de los profesores con relación a las escuelas y sus proyectos.

La formación continuada debe estar centrada en la escuela y formar parte del proyecto político pedagógico. Compete a la escuela:

- a) Proceder a la búsqueda de necesidades de formación continuada de sus profesionales;
- b) Elaborar un programa de formación, contando con la participación y el apoyo de los órganos centrales, fortaleciendo su papel en la concepción, en la ejecución y en la evaluación de dicho programa.

Así, la formación continuada de los profesionales, de la escuela, para la construcción del proyecto pedagógico, no debe limitarse solamente a los contenidos curriculares, sino extenderse a la discusión de la escuela como un todo y sus relaciones con la sociedad.

Además, en los programas de formación continuada deben tratarse cuestiones como: ciudadanía, gestión democrática, evaluación, metodología de la investigación y de la enseñanza y nuevas tecnologías de enseñanza entre otras.

4. Resumen

Se constata en las respuestas de la pregunta: *¿Podría mejorar la satisfacción en el trabajo?* –tanto en la entrevista con los 40 directores de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, como en las citas con los treinta especialistas en gestión educacional– cuatro pilares fundamentales: Gestión **participativa**, mayor **autonomía**, más **formación** y fortalecimiento de la gestión **pedagógica**.

¿Qué podría mejorar en la satisfacción en el trabajo de los directores de escuelas públicas secundarias?

C A T E G O R I A S	Especialistas en Gestión educacional N = 30			Gestores educacionales N = 40		
	N	%	Especialista	N	%	Gestor (a)
Gestión participativa	13	43,00	2,6,7,13,16,17,18,20,23,24,26,28,30	8	20,00	1,12,19,21,23,29,33,40
Formación	13	43,00	1,2,3,6,8,9,21,22,23,25,26,27,28	13	32,50	1,5,7,12,21,22,23,27,29,31,33,34,40
Fortalecer la gestión pedagógica	12	40,00	1,2,10,13,20,22,23,24,25,27,28,29	9	22,50	1,7,9,11,17,24,27,32,33
Autonomía efectiva	10	33,00	2,4,6,7,13,14,15,23,24,29	16	40,00	3,8,9,11,16,17,19,20,23,24,26,28,34,36,37,40
Mayor remuneración	5	17,00	5,9,11,26,28	5	12,50	5,7,19,21,31
Especialistas para ayudar en la gestión	3	10,00	2,10,25	2	5,00	12,31
Relaciones Interpersonales	3	10,00	2,11,18	5	12,50	5,12,13,27,38
Nuevo Organigrama	2	7,00	4,22,	1	2,50	16
Evaluación	1	3,00	2,	1	2,50	17
Cuestiones metodológicas				2	5,00	7,27
Dedicación exclusiva	1	3,00	9	7	17,50	5,7,12,17,20,29,31
Integración con la familia	1	3,00	2,	7	17,50	6,12,17,19,29,31,36

Fuente: Registros de las entrevistas del anexo 12 y 16

Conforme a la tabla, en términos de porcentaje de jerarquía de importancia y de prioridad, las respuestas de los especialistas son más avanzadas que la de los gestores entrevistados.

Los especialistas en gestión educacional presentan, en sus jerarquías de prioridades para la mejoría de la *satisfacción del trabajo* del director escolar, primero, la **formación** y gestión **participativa** (ambas con un 43%), segundo el fortalecimiento de la gestión pedagógica con un 40% y, por último, la **autonomía** efectiva con un 33%

Esto, asegurará que los expertos asuman que la autonomía (así como sus limitaciones financieras, de recursos humanos y materiales) pueda ser construida por el propio equipo directivo; donde haya una verdadera gestión participativa, inversiones en la formación tanto para los directores como para los profesores y, con dedicación especial a la gestión pedagógica.

Y los gestores, de las escuelas secundarias públicas entrevistados, han encontrado como prioridad para la *satisfacción en el trabajo* la **autonomía** efectiva con un 40%; seguida de la **formación** con un 32,5%; después la gestión **pedagógica** con un 22,50% y, por último la gestión **participativa** con un 20%.

Este escenario de prioridades de los directores de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, presenta una cierta divergencia jerárquica con relación a los especialistas, fortalece sus representaciones de que la ausencia de autonomía efectiva siempre es imputada a mecanismos, relaciones y órganos externos a la institución escolar y confirma nuestras tres hipótesis de investigación:

H1 – El grado de *satisfacción en el trabajo* de los directores escolares con relación a su *realización profesional* depende de la percepción del funcionamiento de otras instancias burocráticas y normativas externas a la escuela.

H2 – La mejora de la *satisfacción laboral* de los directores en las *relaciones personales* dependerá de la participación efectiva, compartida y reflexiva de los padres, alumnos, administrativos, profesores, administración educativa y municipal en la gestión de la escuela.

H3 – La ausencia de una *formación* específica adecuada para ejercer la dirección en los centros dificulta la *satisfacción en el trabajo* de los directores.

Otros aspectos importantes (ver tabla de la página anterior) que aparecieron en **ambas entrevistas** –con relación a ¿Podría mejorar la satisfacción en el trabajo?–, fueron:

- Mayor remuneración;
- Dedicación exclusiva para el cargo de gestor escolar;
- Relaciones interpersonales (procurando fomentar la autoestima de todos los segmentos de la organización escolar);

- Importancia de los especialistas para ayudar en la gestión de la escuela (psicólogos, pedagogos y asistentes sociales);
- Un nuevo organigrama para la escuela secundaria pública con la siguiente estructura: Un director general, un director técnico administrativo-financiero y, un director pedagógico con diversas coordinaciones pedagógicas.
- Más integración de la escuela con la familia de los alumnos.

Otro aspecto de gran importancia, para la mejora de la *satisfacción en el trabajo* de los directores y que sólo se muestra en las manifestaciones de **dos** gestores educacionales con relación a cuestiones metodológicas con los alumnos, es:

“Contratar profesionales capacitados para ejecutar sus tareas, ofreciendo recursos didácticos necesarios para llevarlos a la práctica. Involucrar profesores, funcionarios y responsables para la construcción de los alumnos en actividades motivadoras, en la búsqueda de conocimiento y de capacitación” (G7).

“Si la escuela tuviese condiciones económicas y sociales para actuar de forma concreta, cualificando a los profesionales en la parte metodológica y científica, ofreciendo a los mismos tiempo suficiente para desarrollar sus actividades diarias, podría dar respuestas más eficientes a sus alumnos y ayudarles a crear sus propios concepto. En realidad, la práctica docente continua siendo limitada en su amplio marco de actuación. Sin recalcar, que son pocos los profesores que realizan parte de las actividades complementarias (A/C) de la escuela, ya que trabajan en tres establecimientos y no disponen de un horario para participar. Por lo tanto, trabajan de forma tradicional y el resultado es pasar al alumno al curso siguiente sin lograr los objetivos mínimos, culpabilizando a la Secretaria de Educación, que en la concepción del profesor (a) manda aprobar el alumno” (G27).

Un fenómeno curioso que detectamos en ambos segmentos de los investigados, fue con relación a la categoría evaluación. Ésta aparece solamente una vez, en cada uno de los colectivos entrevistados.

Podría mejorar la satisfacción en el trabajo *“(…) Si un cuerpo docente estuviese más unido, buscando solucionar sus problemas con planificación, ejecución y evaluación (...)” (G17).*

Podría mejorar la satisfacción en el trabajo “(...) *Promoción de evaluación del desempeño profesional en todos los niveles de la unidad escolar*” (E2).

¿Cómo podemos hablar de la gestión participativa, autonomía efectiva y formación, si los actores involucrados no se están autoevaluando, autoconociendo y autoinvestigando en todos los espacios de la escuela y de su entorno?

La **evaluación** es el instrumento del proceso que tiene la capacidad de encontrar, en lo empírico, la temática a ser trabajada como acción práctico-reflexiva, mediante un planteamiento participativo. Acompaña al objeto de la planificación, guiada por el foco de reflexión, buscando información sobre la red de procesos, relaciones y representaciones que constituyen ese objeto.

Organiza informaciones, hace análisis y síntesis de las mismas para dar base al Plan de desarrollo de la escuela y al proyecto pedagógico. No se agota en ningún momento; sigue el plan, que tampoco es un producto único, en todo su desarrollo. Ha de ser abierto a la participación llevando a las últimas consecuencias la oportunidad de vivenciar la democracia, es decir, de producir conocimientos consensuados y crear opciones para decisiones colectivas.

Nuestra propuesta de evaluación participativa, que proporcione una mejor *satisfacción en el trabajo* de gestión de la escuela secundaria pública, propone, como estrategia, llegar al objeto de estudio a través de sus problemas y los recursos o medios disponibles y potenciales que éste mismo presenta.

Creemos, también, que el reconocimiento de esos problemas y recursos se haga en base a las opiniones que los diversos sujetos construyen sobre sí mismos y su actividad educativa.

El análisis de esas percepciones nos aproxima a la jerarquía social, predominante en la comunidad escolar, que es el objeto de la evaluación participativa. Acreditamos que este es el camino adecuado para llegar a la expresión de los valores y de los trazos fundamentales de la cultura de la comunidad en cuestión, elementos indispensables para dar base y legitimidad al plan resultante del proceso de evaluación participativa.

Sugerimos también, que los problemas mostrados sean trabajados y organizados en núcleos problemáticos. Describimos, anteriormente, que

una de las preocupaciones que debemos tener, al construir nuestro objeto de intervención, es incorporar, en los límites del mismo, un núcleo que revele los elementos del conjunto social.

Volvemos a referir, porqué acreditamos como fundamental que los núcleos problemáticos que vayamos a construir, en base a nuestra evaluación de los problemas, deben tener como punto de unión, elementos de ese conjunto social. Estos son los elementos estratégicos que podemos encontrar en recortes sociales, en la esfera de lo cotidiano.

Elementos de los procesos sociales dominantes; procesos, éstos, que vinculan lo cotidiano con los orígenes históricos y, al mismo tiempo, apuntan al futuro. Y que pueden hacer de la evaluación participativa un instrumento estratégico, de transformación social, humilde en su propósito de interferencia directa, pero pretencioso en términos de consecuencia social.

A continuación presentaremos las consideraciones finales de este trabajo de investigación. Las cuales –en base a nuestras hipótesis de investigación, con la construcción de nuestro modelo teórico de análisis, con los resultados y análisis de la investigación empírica (de los 40 directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil y los 30 especialistas en gestión educacional)–, ambicionamos mostrar un intento de propuesta de gestión de escuela secundaria pública, que pueda incidir positivamente en una mejor *satisfacción en el trabajo* del gestor educacional.

Enseguida presentaremos las contribuciones que la tesis doctoral permitió personalmente al investigador, a los 40 directores entrevistados, a los 30 especialistas en gestión educacional y, finalmente mostraremos las novedades que la tesis presenta al mundo académico y las posibles futuras líneas de investigación.

CAPÍTULO XIII – CONSIDERACIONES FINALES

1. DE LOS CAPÍTULOS
2. DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
3. DE LAS CONTRIBUCIONES
4. EL INVESTIGADOR ANTES Y DESPUÉS DE LA TESIS
5. LAS LIMITACIONES DE NUESTRA INVESTIGACIÓN Y SUS
POSIBLES LÍNEAS

CAPÍTULO XIII – CONSIDERACIONES FINALES

Acercándose el fin de este trabajo –pero no de la investigación– importa, ahora, intentar sistematizar las contribuciones más relevantes, reflejando sobre ellas, la búsqueda de un sentido integrador y coherente, y, sugerir caminos que conduzcan a nuevos esfuerzos de investigación.

Asumiéndolo como un momento previo y reflexivo, pretendemos que sea también desencadenador de otras reflexiones y de investigaciones que puedan, inclusivamente, apuntar a la eficacia de los comentarios, de los fundamentos, de las conclusiones y de las sugerencias que aquí constatamos, en cuanto a la importancia de la *satisfacción el trabajo* de los directores de escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

Empezaremos por hacer algunas reflexiones sobre cada capítulo que estructuró el cuerpo de la tesis, para después presentar los límites de la investigación y posibles líneas de estudio, la propuesta de intervención y, por fin, las contribuciones que han proporcionado esta tesis de doctorado.

1. De los capítulos

Los desafíos de la sociedad de la información y del conocimiento en el trabajo de los directores escolares de las escuelas secundarias públicas

Con la seguridad que, en el inicio del siglo XXI, están surgiendo *profundas transformaciones* económicas, sociales y culturales, de las cuales la revolución de la información y la globalización son pruebas evidentes, hemos venido a asistir desde entonces, a alteraciones substanciales en el mundo del trabajo y, consecuentemente de las organizaciones.

Tales modificaciones han requerido de la redefinición de los perfiles de competencias de los *gestores escolares*, exigida por una sociedad donde se aprende a percibir que el acceso al conocimiento y la gestión de la información es fundamental para la identidad profesional, así como la personal.

Entendida como la principal causa de otra macro tendencia de este fin de siglo –la globalización– es cierta, que la revolución de la información, ha alterado profundamente la percepción del tiempo, del espacio y de la identidad, conceptos que, desde siempre, se han basado en la comprensión y el desarrollo humano.

De hecho, la comunicación desempeña ahora un papel crucial en la orientación de la transformación social, volviendo más visible la innovación y el cambio. Los horizontes personales e institucionales pasan a estar impregnados de una mayor temporalidad. Esto obliga a una formación profesional, como proceso organizado y continuo, que se prolonga a lo largo de toda la vida activa, en un esfuerzo de ajustamiento a un saber en crecimiento y transformación; y, a una expectativa evolutiva, cada vez más marcada por la diversidad, por la incertidumbre y por lo efímero.

Asociándolo a la fantástica y a la acelerada divulgación y expansión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, el movimiento de auto-formación (auto-construcción del saber) parece haber renovado su importancia en todos los procesos de la gestión de la escuela.

Etimológicamente, auto-formación significa “formación por si mismo”; pero no es, necesariamente, un proceso solitario. Auto-formación y formación asociada parecen ser dos procesos indispensables y funcionalmente interdependientes para una construcción personal y, al mismo tiempo, solidarizada con el saber, saber-hacer y aprender a ser.

Movilizando diversas competencias del *director de la escuela pública secundaria*, como sujeto activo de su propia formación, un camino de aprendizaje continuo en una sociedad en que la gestión del conocimiento y de la información constituyen condiciones importantes de desarrollo personal y profesional, pero también social y económico.

En el contexto de una creciente *flexibilidad organizacional y laboral*, inherente a los nuevos paradigmas del mundo, que algunos consideran post-moderno, lo que se pide a los gestores es que sean capaces de desarrollar un vasto programa de actividades, que va de la planificación a la coordinación y colaboración, pasando por la capacidad de decidir sobre sistemas complejos y altamente cambiables, competencias que implican una educación o formación a lo largo de la vida.

Se requieren directores y directoras con formación de base, una mayor capacidad para pensar (y resolver) problemas nuevos, para comunicar y mayor versatilidad para manejar los cambios.

En este pasaje de la sociedad industrial para lo “cognitivo” se asiste, entonces, a una revalorización del trabajo que implica competencias prácticas, una transformación del conocimiento en si para el conocimiento en acción, a través de una creciente autonomía, en una cultura de colaboración y de espíritu de equipo.

Se trata, entonces, de “*construir una sociedad de asociados que tiene como exigencias una autentica división de responsabilidades, la diversidad de pertenencia y un aprendizaje de la lectura de los acontecimientos científicos y sociales desde una perspectiva ética*” (SANTOS, 1999:11).

En consecuencia, los *gestores educacionales* deben procurar regular en base a principios humanistas, de tolerancia y respeto por la diversidad, de trabajo en equipo y gestión participativa, intentando, de esta forma, dar alguna consistencia a los cuatro vectores organizadores propuestos por DELORS et. al. (1996) –aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser– (explicitados en el primer capítulo).

En la opinión de los autores, estos cuatro pilares redefinirán los sistemas educativos, en el siglo XXI, que deberán tener como objetivo principal, ayudar el individuo en la construcción de procesos dialécticos que le permitan el desarrollo de capacidades y competencias, para su realización plena como persona y profesional, en la búsqueda de un equilibrio cada vez más difícil, entre la tradición y la modernidad, en un contexto de grandes cambios.

Los *directores de las escuelas secundarias públicas* para adaptarse a los desafíos del cambio y de la incertidumbre, necesitan suscitar el espíritu de iniciativa y de cuestionamiento, de la capacidad de resolución de problemas y de la toma de decisiones, a través de una creciente autonomía, en conciliación permanente con el trabajo cooperativo, bien como competencias para comunicar y ser creativo y en un contexto de nuevas realidades tecnológicas.

La necesidad de los *gestores en educación*, capaces de integrar las dimensiones cognitivas, instrumentales, relacionales, emocionales y de comportamientos en una matriz profesional dinámica y ajustable, revela una nueva concepción de formación que enfatiza la importancia del desarrollo personal y del conocimiento de si mismo (un ser con una determinada historia de vida, en contextos de experiencias específicas), como uno de los aspectos clave para una comprensión del crecimiento profesional del director y de su bienestar en el trabajo.

El trabajo y la importancia de conocer la satisfacción en el trabajo del director escolar

A lo largo del capítulo II tuvimos la oportunidad de vislumbrar el sentido histórico del trabajo hasta nuestros días; verificando que la humanidad en

sus relaciones sociales, políticas, económicas, ideológicas y filosóficas está en deuda con la esencia del trabajo para el ser humano.

Los griegos y romanos eran partidarios de la supremacía de la razón sobre el cuerpo; el trabajo era considerado degradante por implicar una relación de subordinación y de inferioridad con relación al otro. Pero la sociedad no estaba estructurada por el trabajo; existía un determinismo por el orden social establecido: hijo de ciudadano será ciudadano, hijo de artesano será artesano.

El pensamiento cristiano no difiere mucho de los griegos y romanos en la superioridad de la razón sobre el cuerpo. Pero, todavía, en la edad medieval, la interpretación de los textos sagrados viene a ofrecer nuevos paradigmas para el significado del trabajo. La iglesia empieza a aceptar el concepto de trabajo con una preocupación más moral, como estrategia de penitencia y de utilidad pública y bienestar para la comunidad. Así mismo el trabajo era considerado degradante y no era una actividad esencial al ser humano

La responsable definitiva para concepto de trabajo, tal como entendemos hoy, nace con la Revolución Industrial en el siglo XVIII. Pero, no desde el punto de vista de su relación con la esencia humana y sí, meramente económica. ADAM SMITH lo define como una actividad que produce riqueza, valora cada individuo y sustenta la organización social.

Para KARL MARX (Siglo IX), los hombres hacen su historia, no la historia del espíritu (como defendía HEGEL). El trabajo es la esencia del hombre y le permite:

- 1 – La expresión de su identidad (Relación consigo mismo);
- 2 – La sociabilidad (Relación con los otros);
- 3 – Transforma el mundo (Relación con la naturaleza).

Para MARX el hombre no logra su esencia a través del trabajo, debido a la existencia de una minoría que tiene los medios de producción (herramientas, máquinas, edificios, silos, energía, los combustibles, medios de transporte, la tierra, las materias primas, los recursos de la naturaleza) y, una gran mayoría que sólo tiene su fuerza de trabajo (mano de obra) a la venta.

Aparece aquí, en esta noción de trabajo, la dimensión política (pasaje del siglo XIX para el siglo XX) en que el Estado en cada momento histórico, político y social tiene dos funciones: La de árbitro para disminuir los conflictos y, la de garantizar el capital (sistema económico) y asegurar que los individuos tengan trabajo.

Después de la segunda guerra mundial, principalmente en las décadas de los 50 y 60, el concepto de trabajo es suplantado por las ideas de empleo y de trabajo asalariado. Es un derecho porque representa poder, no sólo económico, sino principalmente social. El trabajo estaba olvidado de la función de ser la realización de la esencia del hombre; el paradigma era producir más para poder consumir más.

La redefinición del concepto del trabajo ha empezado en los años 80 y 90 del siglo XX. Se abandona la concepción del trabajador económico, racional y se descubre el trabajador emocional y relacional (movimiento de las relaciones humanas). Se descubre también que el objetivo de esta nueva perspectiva no es la esencia humana y sí, el aumento de la productividad de las empresas frente a la competitividad de un mercado cada vez más informatizado, globalizado y de desarrollo de los servicios.

A finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, las nuevas tecnologías, la informatización en los procesos de producción y las nuevas formas de organización del trabajo permitieron excluir un gran número de trabajadores del mercado de trabajo. El empleo se volvió obsoleto; el trabajo se transformó, no en razón de desarrollo de las personas, en una fuente de equilibrio, salud y calidad de vida, sino en factor de malestar, insatisfacción, desequilibrio, enfermedad y empobrecimiento de la vida personal, familiar y social.

Este perfil del *trabajo* hoy y de los desafíos del mismo frente a *la sociedad de la información y del conocimiento* nos excitó para la comprensión de cómo se ubica actualmente, el trabajo de los directores escolares de las escuelas secundarias públicas. Por tanto, elegimos el tema “*Satisfacción en el trabajo*” como objeto de nuestra investigación.

Es decir, investigar la *satisfacción del trabajo* de los directores de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil fue una forma de evaluar el trabajo del administrativo escolar, bien como otra opción de la comprensión de las deficiencias, dificultades e impasses de la enseñanza-aprendizaje en su proceso de gestión.

La satisfacción en el trabajo

Reconociendo la importancia del **tema** *satisfacción en el trabajo*, para la concretización de cualquier innovación educativa, para la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, para el desarrollo de acciones de formación continua, para la realización profesional y para la propia vida en general del propio gestor, la investigación puede constituirse en un barómetro político y social del ambiente laboral escolar.

No existe hoy en día, una definición unánime, del concepto de *satisfacción en el trabajo*. Procuramos, en este estudio, identificar por un lado, algunos procesos psicológicos que se asocian a la experiencia subjetiva de satisfacción y, por otro, especificar las dimensiones de la profesión que más se relacionan con ella.

Por las diversas teorías y modelos de *satisfacción en el trabajo* (Capítulo III) el modelo interactivo de SNYDER y ICKES (1985), dentro de la misma comprensión del modelo dinámico, nos ayudó a entender que, en vez de estudiar la persona gestor o las situaciones de trabajo del gestor, deberíamos investigar las experiencias subjetivas de *satisfacción* del gestor en las particularidades, especificidades, características y situaciones de su *trabajo*.

Las variables determinantes de la satisfacción en el trabajo

Las variables determinantes de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela secundaria pública pueden tener características de situaciones, de disposiciones y socio-demográficas:

Variables de situaciones

- La **autonomía** personal, política, administrativa-financiera, científica pedagógica en el desempeño de la tarea de gestión de la escuela;
- El **feedback** de los profesores, funcionarios, familias, alumnos y comunidad local sobre el proceso desarrollado por el equipo directivo de la escuela;
- La **gestión participativa** en la toma de decisiones y responsabilidad de las acciones;
- Los sistemas de **recompensas, sueldos y promoción**;
- Las **características y constreñimientos** organizacionales del ambiente de trabajo (la información requerida para el buen desempeño del cargo, las herramientas y los equipamientos de trabajo, los materiales, el soporte financiero, los servicios y apoyos requeridos, la competencia para el cargo, la disponibilidad de tiempo, el ambiente de trabajo);

Variables de disposiciones

- El **liderazgo** en una perspectiva colegiada, comprometida, animada, abierta, flexible, planeada, con objetivos claros y consensuales, informada y formada.
- La **personalidad** – la posibilidad de aparición de manifestaciones de stress es mayor en los individuos con alta afectividad negativa que en individuos con baja afectividad negativa (CLARK y WATSON, 1991).

Variables sociodemográficas

Algunas variables sociodemográficas que pueden intervenir en la *satisfacción en el trabajo* de los gestores escolares son: edad, sexo, estado civil, habilitaciones académicas, cursos de formación, años en la enseñanza, años en el cargo de dirección.

Las medidas de la satisfacción en el trabajo

En el capítulo IV, presentamos instrumentos de medidas utilizados por los investigadores para evaluación de la *satisfacción en el trabajo* en ambiente organizacional. Mostramos también herramientas utilizadas en el ámbito educacional, para así poder seleccionar nuestros instrumentos para la investigación de esta tesis, los cuales fueron los siguientes:

a) El Cuestionario de CABALLERO (2001) “*Medida de satisfacción e insatisfacción en el trabajo de directores escolares*”, con nueve dimensiones:

1. Realización profesional como director; 2. Las interacciones con los alumnos; 3. Relaciones con los compañeros de trabajo; 4. Relaciones con los padres de los alumnos; 5. Relaciones con la Administración Educativa y Municipal; 6. Relaciones con la organización y funcionamiento del centro escolar; 7. Relaciones con la organización y funcionamiento de los equipos de trabajo; 8. Relaciones con la organización y funcionamiento de la comunidad de profesores; 9. Relaciones con la organización y funcionamiento del consejo escolar

b) El Cuestionario S20/23 de MELIÁ y PEIRÓ (1989) “*La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales*”, con cinco factores:

1. Relaciones del director con la supervisión de las jerarquías superiores; 2. Percepciones con relación al espacio físico, iluminación, ventilación, climatización, higiene y salubridad; 3. Percepciones con relación a las prestaciones recibidas (sueldo, formación, promoción, negociación, normas

y convenios); **4.** Oportunidades intrínsecas que el trabajo ofrece al director escolar; **5.** Posibilidades de autonomía y participación

c) La Entrevista, con tres preguntas abiertas dirigidas al director escolar:

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

¿Que insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

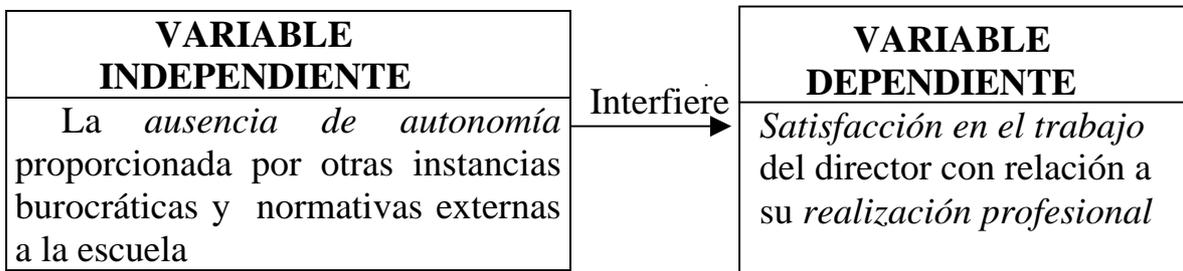
¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

d) Cuestionario revisado de personalidad de EYSENCK (2001) EPQ-RS versión abreviada, con 48 preguntas.

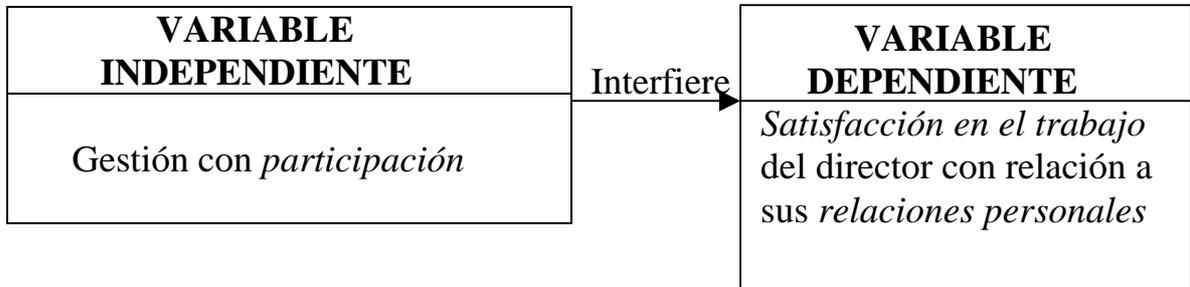
Nuestro modelo de análisis para la investigación de la satisfacción en el trabajo de la gestión de las escuelas secundarias públicas en la región de Jacobina-Bahía-Brasil

De frente a las exigencias de la *Sociedad del conocimiento y de la información* para el trabajo de la gestión de las escuelas secundarias públicas (flexibilidad, autonomía, gestión participativa, práctica reflexiva, trabajo en colaboración, auto evaluación, aprender a aprender, formación permanente y saber trabajar con la complejidad), construimos un *modelo de análisis* (Capítulo V) que tiene como punto de partida tres grandes hipótesis de investigación:

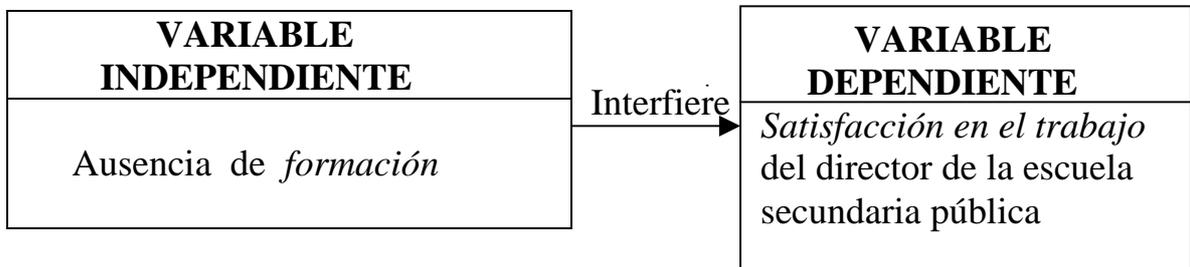
Hipótesis 1



Hipótesis 2



Hipótesis 3

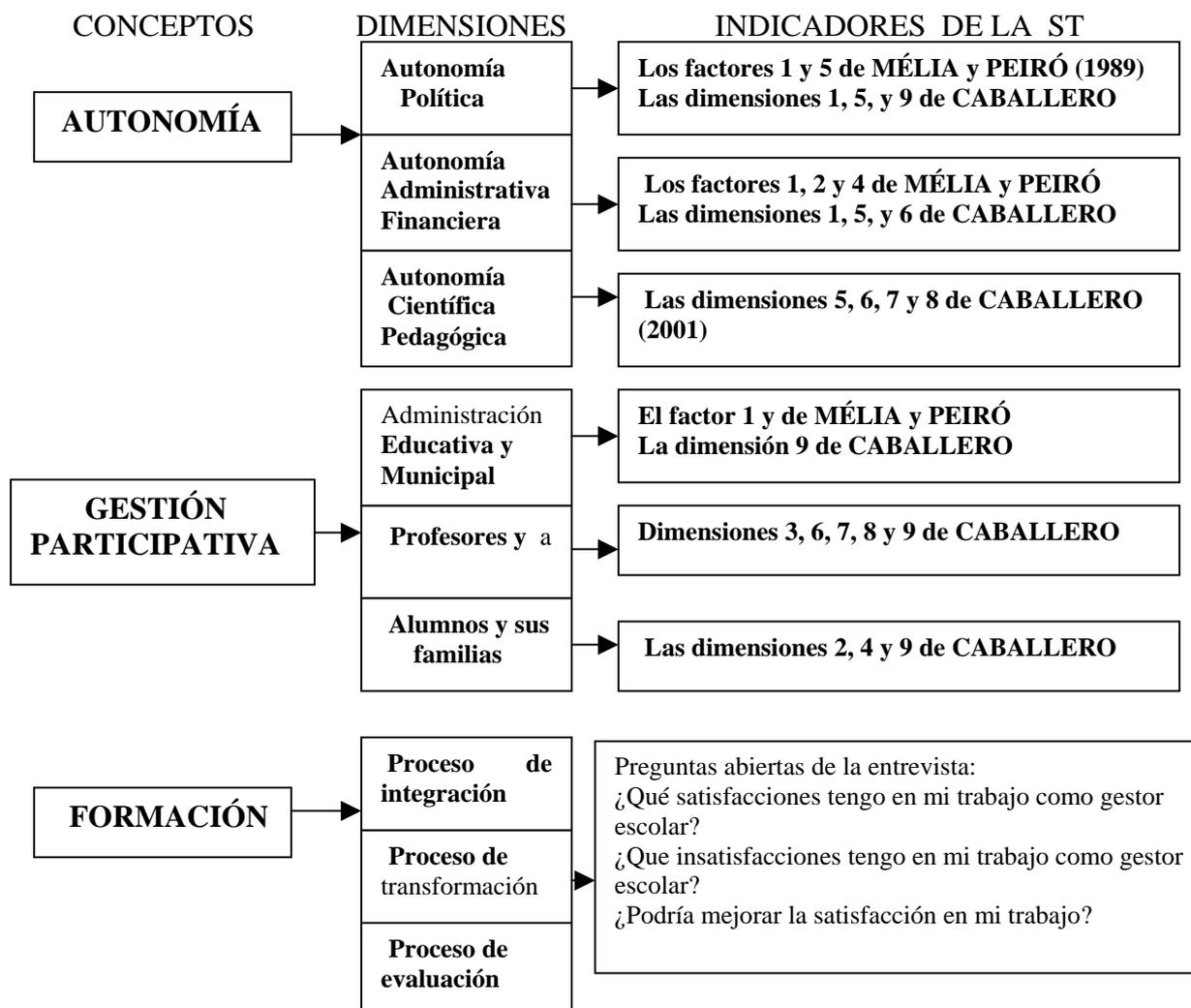


EL Paradigma

Nuestra opción paradigmática para la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela pública secundaria es *comprensiva e integradora* con dos premisas fundamentales:

- Comprender e integrar los diversos paradigmas (técnico-racional, humanista y crítico o político);
- Saber trabajar la micro política del poder, la autonomía con dependencia, educar para el caos y para la complejidad, auto-formación, auto-gestión, auto-evaluación, investigación-acción, praxis reflexiva, *satisfacción con el trabajo* colectivo, aprender a aprender, convivir con las imprevisiones, las diferencias, las incertidumbres y, las dudas.

Los conceptos, dimensiones e indicadores de satisfacción en el trabajo del modelo de análisis



¿Qué caminos hemos utilizado para la comprensión de la satisfacción en el trabajo de la gestión de la escuela secundaria pública en la región de Jacobina-Bahía-Brasil?

En el estudio piloto se trabajó con diez escuelas y encontramos dificultades operacionales en la aplicación de los instrumentos, tales como: Disponibilidad del director para una cita con el investigador; muchas preguntas para sólo un encuentro y, tendencia del gestor a señalar una respuesta en el cuestionario y expresar otra en su discurso oral.

Decidimos permanecer dos días en cada escuela. El primer día aplicábamos el cuestionario de CABALLERO (2001) y la entrevista con tres preguntas; el segundo día lo dedicábamos al cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ (1989) y al de personalidad de EYSENCK (2001).

Más allá de esta parte técnica y operacional, de la entrevista y de los cuestionarios, el tiempo restante en la escuela del investigador, era dedicado (siempre que el director lo permitiese) a circular por los espacios de la escuela. Así, se lograron hacer observaciones puntuales, hablar con la comunidad educativa, poder hacer una lectura reflexiva, crítica entre lo expresado por el gestor y lo observado en las interrelaciones personales de la escuela.

Para aproximarnos lo más posible a la realidad que estudiábamos, decidimos incorporar otro instrumento de investigación, que fueron tres preguntas abiertas destinadas a los 30 especialistas en gestión educacional.

Para el tratamiento y análisis de los datos derivados de los cuestionarios, utilizamos el programa informático SPSS y aplicamos los siguientes análisis estadísticos: Media, desviaciones estándar y porcentajes de las variables determinantes de la satisfacción en el trabajo; correlaciones entre las variables; análisis factorial y pruebas no paramétricas de KRUSKAL-WALLIS y DUNN.

En las respuestas del cuestionario de personalidad utilizamos las normas de interpretación y Baremos (varones + mujeres) del Manual EPQ-R (EYSENCK, 2001). Esto permitió realizar la comparación entre los perfiles de personalidad sobre el grado de satisfacción en el trabajo.

Y de las informaciones obtenidas de las entrevistas de los 40 directores y de los 30 especialistas en gestión educacional llevamos a cabo el análisis de contenido.

¿Cuál fue el lugar, el tamaño y las características de la muestra?

El espacio donde se desarrolló la investigación fue en la región de Jacobina-Bahía-Brasil. La muestra de 40 directores de las escuelas secundarias públicas representa un 90% de la población.

Hay una predominancia del sexo femenino, de directivos jóvenes, un 70% casados y un 22,5% solteros. Un porcentaje de un 80% poseen nivel superior y, un 75%, hicieron un curso de formación en gestión escolar.

El 67,5% de los gestores encuestados tiene más de 14 años en la profesión docente. El 40% está entre cuatro y ocho años en el cargo de director y, un 32,5% está entre un año y tres.

El acceso al cargo de director es mediante designación política, lo que dificulta la autonomía del gestor en la región de Jacobina-Bahía-Brasil.

¿Qué contestaron los 40 directores encuestados, en el cuestionario de CABALLERO (2001), sobre la satisfacción en el trabajo?

Los directores manifiestan un alto grado de satisfacción en el trabajo en las dimensiones que se relacionan con la responsabilidad en el cargo:

DIMENSIONES	Satisfacción en el trabajo
D3 Relación con los compañeros	90%
D8 Relación con la comunidad de Profesores	86%
D9 Organización y funcionamiento del consejo escolar	81%
D6 Organización y funcionamiento del centro escolar	78%
D2 Interacción Director- alumno	70%

En las dimensiones que escapan al control de los directores, los porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo son menores:

DIMENSIONES	Satisfacción en el trabajo
D5 Relaciones con la Administración Educativa y Municipal	51%
D4 Relaciones con los Padres	34,50%

Se confirman dos hipótesis en nuestra investigación:

H1 – La ausencia de **autonomía**, con relación a la Administración Educativa y Municipal, dificulta el grado de satisfacción en el trabajo de los directores en su realización profesional.

H2 – Mejora de la satisfacción en el trabajo del director de la escuela secundaria pública si hubiese una mayor **participación** de los padres en el proceso educacional.

Por un lado, presentan, en las variables sexo y años como gestor, diferencias significativas en el grado de satisfacción en el trabajo y, por otro, hay una fuerte correlación entre las variables que influyen en la satisfacción de sus trabajos.

Consideramos correlaciones significativas las iguales o superiores a 0,70, destacando:

- El grado de aceptación, coordinación e integración de los diferentes sectores que forman parte del consejo escolar;
- Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo;

- La potenciación de la investigación en grupo;
- La dedicación a la coordinación curricular.

¿Qué contestaron los 40 directores encuestados, en el cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ (1989), sobre la satisfacción en el trabajo?

Tuvieron la misma tendencia que en el cuestionario de CABALLERO (2001), sobrevalorando las cuestiones sobre su responsabilidad y mostrando bajas satisfacciones en el trabajo en aquellos factores que no están bajo su control y poder.

FACTORES	Satisfacción en el trabajo
F2 Ambiente Laboral	78%
F4 Satisfacción Intrínseca en el Trabajo	77%
F1 Supervisión	71%
F5 Participación	60%
F3 Prestaciones Recibidas	44,50%

Veamos los perfiles de los factores de Participación y Prestaciones Recibidas:

Variables de Participación (F5)	Satisfacción en el trabajo
Posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo	20%
Participación en las decisiones en el órgano o en el área de trabajo a que pertenece	80%
Posibilidad que tiene de participar en las decisiones del grupo de trabajo en asuntos relacionados con la escuela	80%
Variables de Prestaciones Recibidas (F3)	Satisfacción en el trabajo
Sueldo recibido	25%
Oportunidades de formación y actualización	25%
Oportunidades de promoción en la carrera	45%

Dos de nuestras tres hipótesis son aquí confirmadas:

H1 – La posibilidad de decidir con **autonomía** sobre el propio trabajo dificulta la satisfacción en el trabajo de los directores en su realización profesional.

H3 – La ausencia de una **formación** específica adecuada para ejercer la dirección de los centros educativos dificulta la satisfacción en el trabajo de los directores.

No hemos encontrado diferencias significativas en el grado de satisfacción en el trabajo, en base a los cinco factores de MÉLIA y PEIRÓ, en las variables sociodemográficas de los 40 directores encuestados.

No obstante, encontramos correlaciones significativas (igual o superiores a 0,60) en las siguientes variables:

- Objetivos y metas que debe alcanzar
- El trabajo como fuente de realización
- Las oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer cosas en las cuales destaca
- El sueldo recibido
- Higiene y salubridad del lugar de trabajo

¿Qué contestaron los 40 directores, en la entrevista con tres preguntas abiertas, sobre la satisfacción en el trabajo?

Se muestran **discordancias** entre lo señalado en los cuestionarios y las respuestas de las entrevistas.

DISCORDANCIA 1

En el análisis de contenido de las entrevistas, la categoría “Ausencia de compromiso y responsabilidad de la comunidad educativa” es la categoría que más se destaca en la insatisfacción en el trabajo de los directores.

Contradican con

Altos porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo (respuestas del cuestionario de CABALLERO) en las dimensiones: Relación con los compañeros (90%); Relación con la comunidad de Profesores (86%); Organización y funcionamiento del consejo escolar (81%); Organización y funcionamiento del centro escolar (78%); Interacción Director- alumnos (70%).

DISCORDANCIA 2

Organización y funcionamiento del Consejo escolar presentó un 81% de grado de satisfacción en el trabajo (resultados de las respuestas del cuestionario de CABALLERO)

Contradican con

Gran insatisfacción en el trabajo por la ausencia del compromiso, responsabilidad y participación de todos en la gestión de la escuela (declaraciones a través de las citas).

DISCORDANCIA 3

Altos porcentajes de grado de satisfacción en el trabajo (respuestas al cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ) en los factores: Satisfacción Intrínseca al trabajo (77%) y Supervisión (71%).

Contradican con

Ausencia de autonomía efectiva (administrativa, financiera y pedagógica) es otra categoría que se destaca en el análisis de contenido de las 40 entrevistas.

DISCORDANCIA 4

El factor ambiente laboral apunta a un grado de satisfacción de un 78% (respuestas del cuestionario de MÉLIA y PEIRÓ).

Contradican con

En las entrevistas, los investigados demuestran gran insatisfacción con la parte física de la escuela y necesidad de más espacios para atender a los alumnos.

Las tres hipótesis de la investigación son comprobadas en las entrevistas, y, los 40 directores presentan, por orden decreciente de importancia, las siguientes sugerencias para la mejora de la satisfacción en el trabajo de gestión de la escuela secundaria pública:

1. Autonomía efectiva (**H1**);
2. Compromiso y responsabilidad;
3. Formación (**H3**);
4. Recursos humanos, gestión participativa (**H2**) y, prioridad para la gestión pedagógica;
5. Importancia de trabajar con la familia de los alumnos y, dedicación exclusiva para el director;
6. Recursos financieros, mejorar la remuneración, menos burocracia y, mejorar las relaciones interpersonales;
7. No existir influencia política en el acceso al cargo y, psicólogo en la escuela.

¿Cuál la relación entre el perfil de personalidad de los 40 directores entrevistados y grado de satisfacción en el trabajo?

No hubo diferencias significativas sobre las percepciones de la satisfacción en el trabajo entre los tres grupos de perfiles de personalidad (introvertidos, introvertidos-extrovertidos, extrovertidos). Sólo una excepción en la

categoría autonomía, donde el grupo de directivos introvertidos-extrovertidos se destacan por tener una concepción diferente de los otros dos grupos de perfil de personalidad.

Los introvertidos-extrovertidos entienden la autonomía, no como una concesión de las jerarquías superiores; sino como un compromiso y responsabilidad de todos en la construcción de la autonomía. Destacando como requisitos principales: La formación para el profesorado; las condiciones creadas por el propio gestor en la construcción de la autonomía efectiva; una mayor integración con la familia de los alumnos; mejores sueldos; un psicólogo para la escuela y, mejora de la parte pedagógica.

Los resultados de los perfiles de personalidad y el grado de satisfacción en el trabajo apuntan a que la función directiva de la escuela, es una labor que incluye en su satisfacción, no tanto la personalidad del individuo; sino sus interrelaciones en situaciones de trabajo y su desarrollo profesional y personal.

¿Qué piensan 30 especialistas en gestión educacional sobre la satisfacción en el trabajo en la dirección de la escuela secundaria pública?

Aparece la confirmación de nuestras tres hipótesis de investigación y los cuatro pilares fundamentales para la mejora de la satisfacción en el trabajo:

- Gestión participativa (**H2**)
- Formación (**H3**)
- Fortalecimiento de la gestión pedagógica
- Autonomía(**H1**)

Las declaraciones de los 30 especialistas en gestión educacional sobre grado de satisfacción en el trabajo, son más avanzadas en relación a las manifestaciones de los 40 administrativos escolares. Podemos constatar en cuanto a la pregunta ¿Podría mejorar la satisfacción en el trabajo? los siguientes resultados:

PRIORIDAD DE LOS EXPERTOS

1. Gestión participativa
2. Formación
3. Fortalecimiento del pedagógico
4. Autonomía

PRIORIDAD DE LOS DIRECTIVOS

1. Autonomía
2. Formación
3. Fortalecimiento del pedagógico
4. Gestión participativa

Los directores piden autonomía como consideración prioritaria, pero dejan como importancia última la gestión participativa.

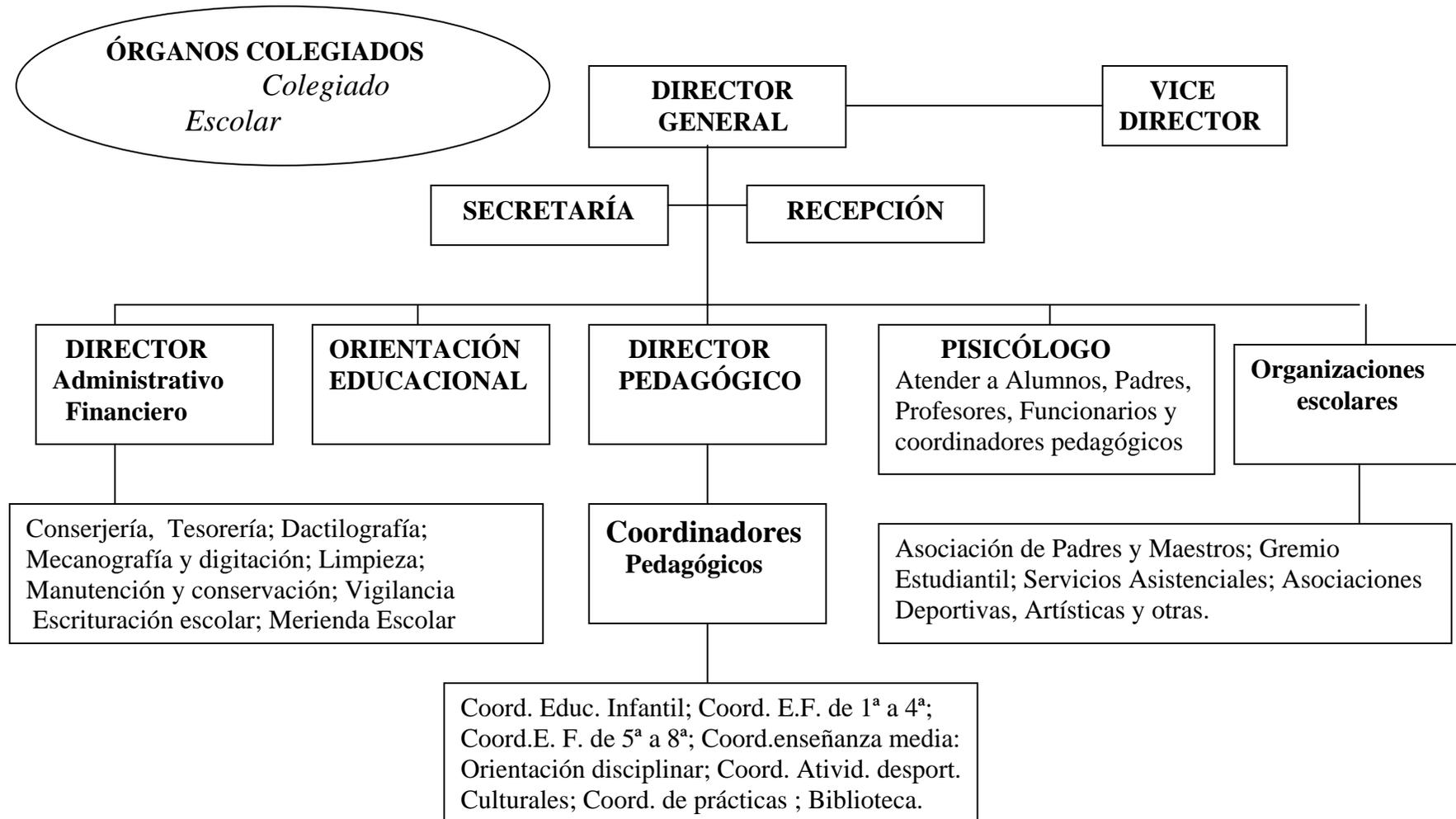
Los especialistas en gestión educacional acreditan que la gestión participativa es imprescindible para la construcción de alternativas de formación, tanto para los directores como para los profesores (con dedicación especial para la parte pedagógica), y, acreditan que la autonomía tiene que ser construida desde dentro de la propia escuela, mismo con las limitaciones de recursos financieros, humanos y materiales.

2. Propuesta de intervención

En las entrevistas, los directores y especialistas en gestión educacional, afirmaban que la actual estructura funcional de la escuela no correspondía a las necesidades de una gestión que pudiese llevar a cabo una educación de calidad.

Hacían sugerencias y propuestas para un nuevo organigrama que proporcionara una mayor satisfacción en el trabajo del director de la escuela pública, con una estructura que se muestra en la página siguiente:

PROPUESTA ORGANIGRAMA PARA LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE BAHÍA-BRASIL



Las inquietudes e *insatisfacciones en el trabajo* manifestados por los 40 directores y los 30 especialistas en gestión de la educación durante todo el proceso de la investigación, así como esta propuesta de estructura funcional (presentada en la página anterior) y que puede proporcionar una mayor satisfacción en el trabajo, nos han llevado a presentar, a continuación, dos propuestas de intervención.

2.1. Propuesta de intervención 1 (autoformación de los directores)

Una autoformación integral dirigida para aquellos profesionales que trabajan en las *escuelas secundarias públicas*, constituye uno de los requisitos indiscutibles para mejorar la actuación en este contexto, y se supone que puede ser bien recibida por estos profesionales.

Sin embargo, es fundamental el rescate del compromiso individual y colectivo de una gestión escolar satisfecha con el trabajo que se realiza dentro de la escuela; bien sea a nivel de tranquilidad con la tarea que realiza, bien sea en la creación de vínculos afectivos y que proporcionen bienestar a todos los segmentos de la comunidad educativa que intervienen en la escuela.

Que, entre otros aspectos claves, los diversos espacios de la escuela sean capaces de capacitar al alumno para acceder al mundo del trabajo, en un contexto complejo gobernado por el proceso de globalización. Asimismo, que contextualice los conocimientos y posibilite la formación de individuos críticos, participativos, creativos, investigadores, cuestionadores, habilitados para intervenir en la sociedad y contribuir a hacerla mejor.

2.1.1. El grupo de trabajo

En este sentido, el grupo inicial de trabajo, estaría en torno a las **25** personas, en su mayoría gestores de la escuela secundaria, los cuales podríamos distribuirlos de la siguiente forma:

De la dirección pedagógica – El director; seis coordinadores de departamentos curriculares; tres coordinadores de turno; un representante de los alumnos; un representante de los padres (12 personas).

De la dirección general – Director general y vicedirector (2 personas).

De la dirección administrativa-financiera – El director (1 persona)

De la estructura de orientación y apoyo educativo – Coordinador del servicio de psicología y del coordinador de orientación educacional (2 personas).

Del colegiado escolar – Dos representantes del personal docente; dos representantes del personal no docente; un representante de la asociación de padres; un representante del gremio estudiantil; un representante de la municipalidad; un representante de actividades con relevo para el Proyecto Educativo (8 personas).

La dinámica de grupo de los elementos seleccionados estaría, inicialmente, bajo la responsabilidad de un psicólogo social o psicopedagogo externo a la escuela; quien sería uno de los grandes motivadores y dinamizadores del proceso.

Perfil del psicólogo social o psicopedagogo – Especialista en dinámicas de grupo y Especialista en psicosociología de las organizaciones

Perfil de los 25 autoformadores – Dispuestos a construir en el centro escolar su propio proceso de autoformación; Dispuestos a continuar su autoformación después de la salida del psicólogo social; Convertirse en futuros motivadores y dinamizadores en la autoformación del personal inherente a su área de trabajo de gestor, director, representante, coordinador y jefe de servicios.

2.1.2. Metodología de los encuentros

Se trabajaría con *cinco subgrupos*, cada uno integrado por cinco personas. Éstos mismos seguirán un proceso formativo de cuatro etapas, que ahora pasamos a describir:

Primera ETAPA

Sugerencia de temas teóricos para la discusión

Función social de la escuela pública; Satisfacción en el trabajo de gestión de la escuela pública; La complejidad de la organización escolar dentro de otra complejidad mayor, expresado en el sistema político, cultural, social, económico e ideológico; La ciudad educadora; Un currículo que proporcione competencia cognitiva, pero también que trabaje con los afectos y las emociones; La importancia del diagnóstico y de la investigación *en las escuelas secundarias públicas*; Poner en evidencia la política de lo cotidiano; Involucrar a los padres e iguales en la gestión de la escuela; Currículo basado en el enseñar a aprender con espíritu crítico y reflexivo.

Segunda ETAPA

- ¿Qué insatisfacciones en términos de relaciones interpersonales desmotivan la realización de mi trabajo como gestor?
- Discusión, declaración y listado de los descontentos de cada grupo.
- ¿Qué soluciones podemos presentar para resolver individualmente o en grupo cada uno de los problemas diagnosticados?
- ¿Qué acciones podríamos asumir colectivamente para administrar los conflictos?
- Agotamiento de todas las posibilidades y alternativas internas posibles para la resolución de los diversos problemas de gestión de la escuela secundaria pública.

Tercera ETAPA

- ¿Qué insatisfacciones tengo diariamente en mi trabajo como gestor de una escuela secundaria pública?
- ¿Utilizo mi tiempo racionalmente?
- ¿Creo vínculos afectivos con mi grupo de trabajo?
- ¿Qué herramientas o instrumentos necesito para mejorar mi desempeño?
- Discusión, declaración y listado de respuestas a cada pregunta.
- Indicar las acciones que podríamos asumir colectivamente para superar esas dificultades.
- Agotamiento de todas las posibilidades y alternativas internas posibles (recursos financieros, materiales, humanos e interdisciplinarios) para resolver cuestiones profesionales.

Cuarta ETAPA

Los cinco subgrupos que se presentan en las fases dos y tres, tienen como objetivo la consolidación de un *diagnóstico* de insatisfacciones personales y profesionales en el trabajo de gestión de la *escuela*; así como un compromiso con las alternativas, las acciones y construcciones que la propia escuela asumirá para mejorar la gestión de la educación.

Advertencia

Este esbozo constituye una idea general de la conducción del proceso de *investigación y resolución de los diversos problemas de la gestión* de la escuela pública secundaria. En este sentido, la propuesta se caracteriza por su flexibilidad y apertura a las modificaciones para su mejora, de acuerdo con las características del contexto, con sus insatisfacciones, culturas, valores, en el cual se desarrolla y afecta a cada escuela implicada, además de las relaciones y procesos que definirán los temas a discutir y la metodología a seguir.

Ahora bien, este proceso, esa filosofía o idea, no constituye una *receta* válida para ser aplicada a todos los espacios y contextos; ya que la propuesta perdería su sentido real. Es necesario diagnosticar las insatisfacciones de los profesores, padres, funcionarios, alumnos y de la comunidad en general en cada *escuela*, con una metodología similar.

Todo anterior justifica la importancia de convertir los primeros autoformadores en formadores de futuros formadores, generando de esta manera un proceso que propicie su propia vitalidad. Así, los formadores estarán autoformándose para la resolución de otros problemas cruciales, necesarios para una mejor *satisfacción en el trabajo* de la escuela secundaria pública.

2.2. Propuesta de intervención 2 (formación continua de los directores)

Objetivos

Contribuir a la formación continua de directores escolares, comprometidos con la construcción de un proyecto de gestión democrática de la escuela pública, centrada en el éxito escolar de los alumnos.

La apropiación de los conocimientos, valores y actitudes, al largo de esta formación, debe hacerse a partir del contexto escolar y de la práctica profesional de los participantes, asegurándoles el desarrollo de competencias que los cualifique para cumplir mejor la tarea de sujetos de la construcción del proyecto de autonomía y de mejora del desempeño de las escuelas públicas secundarias.

Los participantes

Las 25 personas, mencionadas en la propuesta de intervención 1, que son en su mayoría gestores de la escuela secundaria.

El currículo

Sería estructurado por problema y dirigido para el desenvolvimiento de competencias profesionales. Es decir, son los problemas identificados junto al cotidiano escolar y a la práctica de los participantes los que determinan las contribuciones disciplinares de la formación.

Esa opción curricular adopta el método de resolución de problemas, permitiendo que el aprendizaje, como proceso de apropiación y construcción de conocimientos, valores y actitudes se haga en contexto, posibilitando la acción-reflexión-acción y, el aprender a hacer, haciendo, como principios pedagógicos desencadenadores del desarrollo de las competencias.

Los módulos

Los módulos del programa de la formación estarán ubicados con los problemas levantados por el grupo de los directores. Podríamos por ejemplo presentar algunas problemáticas:

¿Cómo articular la función social de la escuela con las especificidades y/o demandas de la comunidad?

¿Cómo promover, articular y envolver la acción de las personas en el proceso de la gestión escolar?

¿Cómo promover la construcción colectiva del proyecto pedagógico de la escuela?

¿Cómo promover el éxito del aprendizaje del alumno y su permanencia en la escuela?

¿Cómo construir y desarrollar los principios de convivencia democrática en la escuela?

¿Cómo gestionar los recursos financieros?

¿Cómo gestionar el espacio físico y el patrimonio de la escuela?

¿Cómo desarrollar la gestión de los servidores en la escuela?

¿Cómo evaluar el desempeño institucional de la escuela?

Las áreas disciplinares

Visan fundamentar y subsidiar la construcción de conocimientos sobre la gestión escolar, de acuerdo con la concepción del programa de la formación.

En el área *pedagógica* situé al director escolar como elemento central de la gestión educativa, promoviendo, en más intensidad, los espacios curriculares que tratan de la propuesta pedagógica, del desarrollo del currículo y de la evaluación del proceso de la enseñanza-aprendizaje.

En el área *administrativa* son las contribuciones para el desenvolvimiento de acciones responsables las que concretizan la propuesta político-pedagógica de la escuela.

Los aspectos *materiales, financieros y humanos*, como también la transparencia, la divulgación y la evaluación interna y externa de la escuela, son abordados como elementos de gestión democrática.

El área *relacional* está referida a la participación real y responsable de los varios actores que componen la comunidad escolar: alumnos, profesores, gestores, servidores de la escuela, padres, liderazgos comunitarios y instituciones asociadas, enfatizando las dimensiones de la práctica colectiva y de la acción compartida.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas privilegiarán la utilización de casos, proyectos y experiencias vinculadas a la práctica profesional de los gestores; trabajos en equipo; la alternancia de momentos presenciales y a distancia, posibilitando la sistematización de la reflexión realizada en los módulos y el cambio de experiencias, concretamente en el desenvolvimiento de las experiencias aplicadas, realizadas en grupo.

Esas prácticas deben estar fundamentadas mediante la formación de un cuerpo de tutores para apoyo y animación continuos del proceso de aprendizaje.

Evaluación

La evaluación deber ser compatible con la propuesta metodológica de resolución de problemas, privilegiando el aprendizaje relacionado con la capacidad de aplicación de conceptos, estrategias e instrumentos en la práctica de trabajo del gestor, conduciendo al avance en esta práctica.

Debe ser desarrollada: en el **inicio**, para identificar conocimientos previos y subsidiar la organización de un programa de trabajo de cada gestor que le posibilite transformar su práctica; en **proceso**, en cada módulo, para garantizar el desenvolvimiento integrado y continuo de los aprendizajes y competencias; y, al final, en cada módulo y en el conjunto, para verificar el aprovechamiento general del alumno.

3. De las contribuciones

Para los directores y especialistas en gestión educacional

Hubo un compromiso de la parte del investigador en publicar un documento sobre los resultados de esta investigación para los 40 directores y los 30 especialistas en gestión educacional entrevistados.

Acredito que en los encuentros establecidos con los directores y directoras de las escuelas secundarias públicas de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, así como con los especialistas en gestión educacional, hubo contribuciones en los intercambios establecidos.

El tema “*Satisfacción en el trabajo*” motivaba y despertaba en ellos una necesidad de hablar sobre los diversos aspectos del trabajo de la gestión de las escuelas; lo que nos ayudaba en nuestra investigación e incentivaba a los gestores y especialistas a hacer una reflexión sobre sus prácticas.

Hubo una directora que dijo: “*Son interesantes las preguntas que haces, porque nos posibilita la oportunidad de hacer una auto-evaluación del trabajo desarrollado en la gestión de la escuela. Porque además, no tenemos tiempo para verificar dónde acertamos y dónde cometemos los errores*”.

Algunos directores preguntaban ¿Qué soluciones tienes para nosotros? o ¿Qué resultados tiene esta investigación en la región de Jacobina?

Para no perjudicar las respuestas de los cuestionarios y de la entrevista, yo pasé los dos días de la investigación en cada escuela y solo así, presentaba las categorías que más surgían de las satisfacciones, insatisfacciones y propuestas de mejora *en el trabajo* de la gestión de las escuelas secundarias públicas.

El día 17 de enero de 2004 fueron publicados, en el periódico “Primera página” de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, los resultados del análisis de contenido de las entrevistas con los 40 directores y los 30 especialistas en gestión educacional, presentando las principales satisfacciones, insatisfacciones y propuestas de mejora del trabajo de gestión de las escuelas secundarias públicas. Estos mismos resultados fueron también divulgados en la radio regional de la ciudad de Jacobina.

Contribuciones para la comunidad académica

1. Evaluación de la gestión de escuelas secundarias públicas, a través del tema *Satisfacción en el trabajo*.
2. Resultados de estudios empíricos de la intersección entre perfil de personalidad y grado de *Satisfacción en el trabajo*.
3. Construcción de un modelo de análisis que hace una aproximación entre la psicología del trabajo y el proceso educacional, teniendo como objeto de estudio específico el grado

de *Satisfacción en el trabajo* del gestor de la escuela secundaria pública.

4. Una propuesta de autoformación para la mejora de *la Satisfacción en el trabajo* de la gestión escolar.
5. Profundización de los conceptos de autonomía y participación:
 - Los directores entrevistados piden autonomía (administrativa, financiera, política, pedagógica), pero no ofrecen posibilidades ni sensibilizan a su colectivo (alumnos, profesores, padres) para que sea autónomo en su hacer pedagógico y político de la escuela.
 - Los directores exigen participación en el proceso de la gestión, pero no tienen una estrategia práctica de cómo lograr este objetivo.
6. El estudio de cuestiones personales de los directores, en su ambiente de trabajo, como una estrategia valiosísima para la comprensión de la micro política del poder de la institución escolar y evaluación de la calidad de su gestión.
7. La satisfacción en el trabajo como fenómeno colectivo: “*Yo como director sólo puedo estar satisfecho con mi trabajo si todos los segmentos de la comunidad educativa están satisfechos con el trabajo que realizan (sea de profesor, de alumno o de funcionario administrativo)*”.
8. Para una teoría compleja corresponde una práctica compleja, donde el caos, las crisis, los conflictos y los desórdenes; las dudas, las incertidumbres, las diferencias y lo imprevisible sean inherentes al proceso de la gestión escolar.
9. Comprender e integrar los diversos paradigmas (técnico-instrumental, humanista y crítico o político) en el ambiente escolar, posibilita la construcción de ciudadanos técnicos, reflexivos, investigadores, políticos, críticos y solidarios.
10. El diagnóstico, la auto evaluación, la auto-formación y el planeamiento participativo; la investigación acción, los círculos de calidad o las investigaciones sobre satisfacción y motivación

en el trabajo son instrumentos posibles para concretar una práctica reflexiva para el colectivo de la escuela secundaria pública.

11. Siendo el trabajo un fenómeno histórico, técnico, político, social, ideológico, económico, psicológico y filosófico, la investigación de su satisfacción –por cada director– ha posibilitado el entendimiento de la apariencia y de la esencia de la organización escolar.

4. El investigador antes y después de la tesis

Antes de la tesis

En la Universidad Estadual de Bahía-Brasil (en la ciudad de Jacobina), como profesor de las asignaturas Economía y Metodología Científica, el investigador tuvo que desaprender en clase para poder aprender junto con los alumnos la construcción del conocimiento. Para este hecho fue necesario la osadía, el riesgo y posibilitar a los alumnos la motivación por la investigación de temas que tuviesen relación con sus contextos y que pudiésemos interrelacionar con los contenidos de las asignaturas curriculares.

Después de un semestre de esta experiencia, los alumnos producirán sus monografías e ellos mismos elaboran un libro con sus producciones. Hicimos una entrevista informal con cada alumno individualmente. El objetivo era tener respuestas de aquella práctica que habíamos ejecutado.

Ellos dijeron que no al principio, fue el caos, pues no comprendían donde yo quería llegar, pero a pesar de las tensiones, ansiedades, inseguridad y miedos llegaron un momento en que estaban motivados por estar aprendiendo las asignaturas y relacionando con temas que les interesaban en su cotidiano.

Verifiqué que esta experiencia precisaba ser compartida y ayudada por los demás compañeros de las otras asignaturas para que hiciésemos un trabajo en conjunto. Pero la micro política del poder en la organización escolar, el corporativismo y, el no compartir informaciones y el conocimiento dificultarán mis sueños.

Además yo era un Economista, no un pedagogo. Yo no tenía ni una Maestría en educación, ni tan poco un Doctorado. No era un investigador, era apenas un profesor y debería quedarme en mis sencillas clases.

Yo estaba en el último nivel de la carrera, financieramente hacer el Doctorado no me posibilitaría mayores salarios. Pero, tenía un compromiso y una pasión por el conocimiento, voluntad de aprender y poder compartir esa felicidad.

Estoy aquí presentando esta tesis doctoral, verifico que mis propuestas de intervención no son utopías, pues tiene analogía con mi praxis de profesor universitario.

Yo sin saber ya era un profesor (con todas las dificultades) con una práctica reflexiva, que acredita en la investigación-acción, capaz de hacer que cada mujer y cada hombre sean señora y señor de su historia.

Después de la tesis

Yo he aprendido a aprender como se construye una tesis doctoral. Esto me ha proporcionado una mayor seguridad que me permitirá poder motivar y despertar en mis alumnos (as) “cómo hacer” sus investigaciones. Que ellos también aprendan a aprender cómo hacer sus monografías en sus asignaturas y trabajos de fin de curso.

Me he identificado con los cuatro pilares básicos de la gestión de una escuela secundaria pública:

- Gestión participativa
- La formación
- El fortalecimiento de la parte pedagógica
- La autonomía

Acredito que la **autonomía** es relativa y tiene sus limitaciones; pero, es posible construirla. Si esperamos que sea dada, no avanzaremos, no se hará por sí solo.

En la introducción de esta tesis he descrito mi preocupación constante por que mis alumnos se motivasen, sintiesen curiosidad, fuesen críticos, creativos y que sus estudios estuviesen relacionados con sus contextos. En realidad mi intención ha sido que ellos se vuelvan más autónomos; así como, mi búsqueda constante por el conocimiento es una forma de poder yo mismo adquirir una mayor autonomía.

La **formación** permanente es otra categoría que siempre ha estado presente en mi desarrollo profesional y personal, lo que me lleva a poder alcanzar otros retos tras esta investigación.

La importancia de la parte pedagógica explica el porqué yo, un Economista, se ha interesado por la psicología del trabajo –ser profesor– en el quehacer de la Universidad. Y, en esta tesis, me he preocupado por la *satisfacción del trabajo* de la gestión de la escuela pública.

Destaco ¿Qué educación? ¿Qué pedagogía? ¿Qué currículo?

Desde el momento en que me comprometo con una praxis reflexiva, crítica y política, asumo que el “*Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y, aprender a vivir juntos*” conseguirá vislumbrar algunas respuestas:

- *Aprender a conocer* – Aprender a aprender; formar un alumno **autónomo** para aprender en situaciones nuevas.
- *Aprender a hacer* – Cognitiva, técnica y también en sus relaciones interpersonales.
- *Aprender a ser* – El aprender a hacer no debe olvidar las emociones
- *Aprender a vivir juntos* – Convivir con la diversidad, pluralidad, tolerancia, intercambio, colaboración y cooperación.
- *Paradigma crítico* – La comprensión de la micro política del poder y la función social de la escuela para un mundo mejor.

La categoría **gestión participativa** ha posibilitado al investigador conocer cuan compleja es esta cuestión y cuánto hay todavía por hacer.

La seguridad que he obtenido en esta investigación, con relación al entendimiento de este tema, fue la opción por el paradigma comprensivo e integrador que tiene como premisas básicas:

- Comprender e integrar los diversos paradigmas.
- Saber trabajar con la micro política del poder.
- Una praxis reflexiva con auto-evaluación e investigación.
- Saber convivir con lo imprevisible, las diferencias, las incertidumbres y las dudas.

5. Las limitaciones de nuestra investigación y sus posibles líneas

5.1. Las limitaciones

Los resultados que se evidencia en nuestro estudio deben ser interpretados de una forma cautelosa, atendiendo a los límites que marcan la presente investigación.

Brasil, es un país con una gran diversidad (política, económica, social, cultural y educacional) entre los Estados que componen la Nación, dentro de cada Estado y, también con diferencias entre la ciudad y el campo.

Así también, el grado de satisfacción en el trabajo de los directores de las escuelas secundarias públicas, de la región de Jacobina-Bahía-Brasil, es resultado de un contexto específico, con sus especificidades, idiosincrasias y particularidades.

La investigación que acabamos de presentar está basada en una metodología transversal y no en un estudio longitudinal, que permite por ejemplo, acompañar todo un período de gestión de una o de dos escuelas, para poder investigar el grado de satisfacción en el trabajo de los directores en sus diversas tareas y relaciones interpersonales.

Otra limitación, que debemos verificar en este estudio, fue la elección de la muestra intencional, la cual interfiere en la validez externa de los resultados. Es decir, al no existir un proceso aleatorio simple para la selección de la muestra, no podemos generalizar las conclusiones obtenidas.

5.2. Posibles líneas

Tratándose de una problemática compleja, relacionada con múltiples factores y variables, el estudio aquí presentado, permite responder a algunas dudas y cuestiones, dejando abiertos futuros esfuerzos de investigación. Presentamos a continuación algunas sugerencias:

1. Estudios comparativos entre las diversas regiones Brasileñas sobre el “*Grado de satisfacción en el trabajo*, de los directores de las escuelas secundarias públicas, en los aspectos: administrativo-financiero, político, científico y pedagógico”.
2. Estudios comparativos entre directores de Instituciones Públicas y Privadas sobre el “*Grado de satisfacción en el trabajo*, de la gestión

de la escuela secundaria pública, en sus aspectos: administrativo-financiero, político, científico y pedagógico”.

3. Estudios longitudinales sobre “*Grado de satisfacción en el trabajo de la gestión escolar*” desde la perspectiva: de los directores, de los alumnos, de los administrativos, de los padres y de la comunidad local”.
4. Las representaciones que tienen los diversos segmentos de la comunidad educativa (directores, padres, alumnos, profesores y administrativos) sobre la construcción de la autonomía y de la participación en la gestión de la escuela secundaria pública.
5. 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.
6. La investigación acción –de la gestión de la escuela y su proceso de enseñanza-aprendizaje– por todos los segmentos de la comunidad educativa como un ejercicio constante para la construcción de la autonomía, de la formación y de la participación.
7. A los directores y administrativos de las escuelas secundarias públicas, se solicita la comprensión de la investigación-acción y del fortalecimiento de lo pedagógico en el proceso de la gestión. De los profesores y alumnos se requiere la comprensión e integración de la gestión escolar en sus procesos pedagógicos y de investigación.
8. Los círculos de calidad o grupos de trabajo como elementos responsables de los diagnósticos de la administración escolar, búsqueda de soluciones, estrategias de acciones y evaluaciones para la mejoría de la *satisfacción en el trabajo* de la gestión de la escuela pública.
9. ¿Cómo conseguir cambiar las actitudes de los diversos segmentos de la comunidad educativa en la eliminación de barreras para compartir la información, el conocimiento y entender que pedir ayuda a los compañeros de trabajo es la clave para la *satisfacción en el trabajo* de la organización escolar?

Estas son algunas pistas posibles para investigaciones futuras que, de forma alguna agotan la riqueza y la diversidad de una temática tan fascinante y

polémica, como la *satisfacción profesional* de los directores de las escuelas secundarias públicas.

La congregación de esfuerzos, en el sentido de una mayor preocupación por el rigor teórico y metodológico, aparecen como el camino de acceso más eficaz para conseguir el consenso y la integración, condiciones fundamentales para el desarrollo futuro de la investigación en el área de la *satisfacción con el trabajo*.

Procurar percibir cuales son los factores que influyen el modo como los directores, profesores, alumnos y administrativos piensan, actúan y se perciben, como trabajadores, e identificar los procesos psicológicos subyacentes a la experiencia de bienestar en el trabajo, de modo a promover su desenvolvimiento, constituye, desde nuestro punto de vista, una tarea inacabada.

BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

a

ADAMS, J. (1965). Inequity in social exchange, in L. Berkowitz, dir. *Advances in Experimental Social psychology*. New York: Academic Press, vol.2, pp. 267-299.

AGOSTINHO, Santo (1991). *A cidade de Deus*. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução e transcrições de J. Dias Pereira).

ALMEIDA, L. S. & FREIRE, Teresa (1997). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga (Portugal): Editorial de autores.

ALMEIDA, L. (1996), Cognição e aprendizagem: como a sua aproximação conceptual pode favorecer o desempenho cognitivo e a realização escolar. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 17-32.

ALLUTO, A. & ACHITO, F. (1974). Decisional participation and sources of job satisfaction: a study of manufacturing personnel, in *Academy of Management Journal*. New York, 27, pp. 95-112.

ALTHUSSER, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ANDER-EGG, E. (1996). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo, 24ª edición.

ANTÚNEZ, Serafín (1993). La <dirección de sí mismo> en el uso racional del tiempo personal. Desarrollo y práctica de un modelo metodológico para la formación permanente de directores y directoras escolares, en GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (Coords.). *Organización Escolar, nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

ANTÚNEZ, Serafín at all (2002). *Dinámicas colaborativas en el trabajo del profesorado, El paso del yo al nosotros*. Barcelona: Grão.

ARCY, C., et. al. (1984). Perceived job attributes, job satisfaction and psychological distress: A comparison of working men and women. In *Human Relations*, 37 (8), pp. 603-611.

ARNAL, J. , RINCÓN, D., y LATORRE, A. (1994). *Investigación educativa: Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.

ARNOLD, J.; ROBERTSON, I. & COOPER, C. (1991). *Work psychology understanding human behavior in the work Place*. Pitman Publishing.

ARY, D. et al (1986). *Introducción a la investigación pedagógica*. Mexico: Nueva editorial Interamericana, 2ª edición.

ARVEY, R. D.; BOUCHARD, T. J.; SEGAL, N. L. & ABRAHAM, L. M. (1989). Job satisfaction. Environmental and genetic components. *Journal of Applied Psychology*, 43, 713-720.

ARVEY, R. D.; CARTER, G. W. y BUERKLEY, D. K. (1991). Job satisfaction. Dispositional and situational influences. In C. L. Cooper I. T. Robertson (Eds.): *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, vol. 6, pp. 359-381. John Wiley & Sons, New York.

b

BABBIE, E. (2000). *Fundamentos de la investigación social*. Madrid: THOMSON LEARNING.

BACHARACH, S. B.; BAMBERGER, P y CONLEY, S. (1991). Work-home conflict among nurses and engineers: Mediating the impact of role stress on burnout and satisfaction at work. In *Journal of Organizational Behavior*, 12, pp. 39-53.

BARDIN, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BARROS, A. (1997). *Os valores e o modelo dos cinco fatores: Aplicação de dois instrumentos de medida a uma amostra de adultos trabalhadores*. Dissertação de mestrado apresentada à faculdade de Psicologia e de Ciências da educação da Universidade de Lisboa.

BARROSO, J. (1996). Introdução. In J. Barroso e J. Pinhal, (org.), *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri.

BARROSO, J. (1996). *Autonomia e Gestão das escolas* (estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/MEC/96). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

BARROSO, J. (2000). Autonomia das escolas: da modernização da gestão ao aprofundamento da democracia. In Jorge Adelino et. al., *Liderança e*

estratégia nas organizações escolares. Aveiro (Portugal): Universidade de Aveiro.

BARTOLOMÉ, M. (1984). La pedagogía experimental, en A. SANVISENS (dir.): *Introducción a la pedagogía*. Barcelona: Barcanova, pp. 381-404.

BAPTISTA MACHADO, J. (1982). Participação e Descentralização, Democratização e Neutralidade na Constituição de 76. Coimbra (Portugal): Editora Livraria Almedina.

BATEMAN, T. S. & ORGAN, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affecter and employee citizenship. In *Academy of Management Journal*, 26, pp. 587-595.

BEER, M. (1964). Organizational size and Job satisfaction, in *Academy of Management Journal*, 7, pp. 34-44.

BEGLEY, T. M. y CZAJKA, J. M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change, in *Journal of Applied Psychology*, 78, pp. 552-556.

BERBAUM, J. (1982): *Étude Systémique des Actions de Formation*. Paris : PUF.

BERBAUM, J. (1993). *Aprendizagem e formação*. Porto (Portugal): Porto editora.

BERGIN, M. L. M. (1993). Coping with occupational stress: a study of educational administrators. University of New South Wales (Australia). *Dissertation Abstracts International*, 54(6), December: 2001-A.

BILGIC, R. (1998). The relationship between job satisfaction and personal characteristics of turkish workeres, in *Journal of Psychology*, 132 (5), pp. 549-557.

BISQUERRA, R. (1989). *Metodos de investigación educativa: guia practica*. Barcelona: CEAC.

BLANCH, J. M. et. al. (2003). *Teoría de las relaciones laborales. Fundamentos*. Barcelona: Editorial UOC.

BLAU, G. J. (1993). Further exploring the relationship between job search and voluntary individual turnover, in *Personnel Psychology*, 46, pp. 313-330.

BLUEDORN, A. C. (1982). A unified model of turnover from organizations, in *Human Relations*, 35, pp. 135-153.

BOURDIEU, P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza; Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron*. Barcelona: Laia.

BRAVO, M. J.; PEIRÓ, J. M.; y RODRÍGUEZ, I. (1996). Satisfacción laboral. In PEIRÓ, J.M. y PRIETO, F. (editores), *Tratado de psicología del trabajo volumen I: La actividad laboral en su contexto* (pp. 343-394). Madrid: Editorial síntesis.

BRUGGEMANN, A.; GROSKURTH, P. y ULICH, E. (1975). *Arbeitszufriedenheit*, Huber, Berna.

BRUNER, J. (1969). *Uma nova teoria de aprendizagem*, Rio de Janeiro (Brasil) : Edições Bloch.

BUCKLEY, R. y CAPLE, J. (1998). *Formação individual e Coaching*. Lisboa: Monitor.

c

CABALLERO, Juan (2001). *Satisfacción e insatisfacción de los directores escolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

CABALLO, M. B. (2001). *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

CABRAL NETO, A. y DONINHA de ALMEIDA, M. (2000). Educação e Gestão Descentralizada: Conselho Diretor, Caixa Escolar, Projeto Político-Pedagógico. *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46.

CALDWELL, D. F. y O'REILLY, C. A. (1990). Measuring person-job fit with a profile-comparison process, in *Journal of Applied Psychology*, 75, pp. 648-657.

CAMPS, V. (1993). *Paradojas del individualismo*. Barcelona: Crítica.

CARAMÉS, R. (2001). Formación para la dirección de centros educativos: Comunicación y eficacia negociadora. A Coruña: Universidad de Coruña.

CARNEIRO, R. (1996). A evolução da economia e do emprego – novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do século XXI. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, & G. Landsheere, *A educação do futuro. O futuro da educação* (pp. 37-62). Porto: Edições ASA.

CARVALHO, Alcira (1988). *Jacobina sim*. Salvador-Bahia (Brasil): Universidade Federal de Bahia.

CASCIO, W. F. (1995). Whither Industrial and Organizational Psychology in a Changing World of Work? *American Psychologist*, Vol. 50, nº 11, pp. 928-939.

CASTORIADIS, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Barcelona : Tusquets.

CHAMPOUX, J. E. (1992). A multivariate analysis o curvilinear relationships among job scope, work context satisfactions and affective outcomes. *Human Relations*, 45 (1), 87-111.

CHIU, C. (1998). Do professional women have lower job satisfaction than professional men ? Lawyers as a case study, in *Sex Roles*, 38 (7-8), pp. 521-537.

CHAUVEAU, G. y CHAUVEAU, E. R. (1987). Contrat social et apprentissage : L'Exemple du Savoir – lire, in *contrats et éducation*, Paris : L'Harmattan – INRP.

CINAGLIA, M. B. (1995) Job Satisfaction, Career Aspirations ans Life Goods of Teachers: Significance to School Reform. *Dissertation Abstracts International*. 55(8) February: 2221-A.

CLARK, L. A. & WATSON, D. (1991). General affective dispositions in physical and psychological health. In C. R. Snyder y D. R. Forsyth (Eds.): *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon Press.

CLÉMENT, E. et. al., (1999). *Dicionário prático de filosofia*. Lisboa (Portugal): Terramar.

CODD, J. (1989). El administrador como educador, en BATES, R. et. all. *Práctica crítica de la administración educativa*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 133-152.

COLÁS, M. Y BUENDÍA, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: ALFAR, 3ª edición.

COLOBRANS, J. (2001). *El doctorando organizado*. Zaragoza: Mira editores.

COLOM, A. J. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico, Nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona: Paidós.

COOK, J. D. et al. (1981). *The experience of work*. London: Academic Press.

COOPER, C. L., SLOAN, S. J., WILLIAMS, S. (1998). *Occupational Stress Indicator Management Guide*. Windsor: Nfer-Nelson.

CORREIA, J.A. (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto (Portugal): Edições ASA.

COSTA, J. A. (1996). *Imagens organizacionais da escola*. Porto: Edições ASA.

CRAMPTON, S. M. y WAGNER, J. A. (1994). Percept-percept inflation in microorganizational research : An investigation of prevalence and effect, in *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 67-76.

CRITES, J. O. (1969). *Vocational Psychology. The study of vocational behavior and development*. , New York: McGraw-Hill.

d

DALTON, D. R. y MESCH, D. J. (1991). On the extent and reduction of avoidable absenteeism: An assessment of absence policy provisions, in *Journal of Applied Psychology*, 76, pp. 810-817.

DAVIES, D. et. al. (1991). Ageing and work. In C. Cooper & I. Robertson (ED.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (Vol. 6, pp. 148-195). New York: John, Wiley & Sons.

DAWIS, R. V. et al. (1964). *A theory of work adjustment, studies in vocational rehabilitation*, XV, Minnesota.

DAWIS, R. V. & LOFQUIST, L. H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

DeNEVE, K. M. y COOPER, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being, in *Psychological Bulletin*, 95 (3), pp. 542-575.

DE VICENTE, P. et. al. (1996). La problemática de la función directiva y la formación de los líderes escolares. *Revista Investigación Educativa*, vol. 14, número 1, 7-34.

DELORS, J. et. al. (1996). *Educação : um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. Porto (PORTUGAL): Edições Asa.

DEJOURS, C. (1987). Aspects Psychopathologiques du Travail. In Lévy-Leboyer, C., Sperandio, J. C., *Traité de Psychologie du Travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

DESHAIES, B. (1997). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.

DRUCKER, P. (1992). *Administração para o futuro: os anos 90 e a virada do século*. São Paulo: Pioneira.

DIDEROT et D'ALEMBERT (1765). *Encyclopédie*, article «Travail», tome XVI, col. 567 b.

DIENER, E. & SUH, M. E. (1997). Subjective well-being and age: An international analysis, in *Annual Review of Gerontology Geriatrics*, 17, pp. 304-324.

DIENER, E. et. al. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress, in *Psychological Bulletin*, 125 (2), pp. 276-302.

DRAKE, B & MITCHELL, T. (1977). The effects of vertical and horizontal power on individual motivation and satisfaction, in *Academy of management journal*, 20, pp. 573-591.

DEWEY, J. (1978). *Democracia y Educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Editorial Losada

DEWEY, J. (1989). *Democracia i escuela*. Barcelona: Eumo editorial.

e

EYSENCK, Hans J. y EYSENCK, Sybil B. G. (2001). *Manual EPQ – R : Cuestionario revisado de Personalidad de Eysenck Versiones completa (EPQ-R) y abreviada (EPQ-RS)*. Madrid: TEA.

f

FARREL, D. & STAMM, C. L. (1988). Meta-analysis of the correlates of employee absence, in *Human Relations*, 41, pp. 211-227.

FERNANDEZ-DOLS, J. M. (1994). Bases sociales de la emoción. En *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill.

FERREIRA, J. M. et. al. (1996). *Psicossociologia das organizações*. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.

FERNÁNDEZ, J. (1991). Opinión de los profesores sobre su situación en la Universidad. *Gaceta Complutense*, 78, pp. 25-32.

FISHER, C. (1985). Source of performance variance as a moderator of job satisfaction – job performance relationship. In *International Journal of Psychology*. New York, (20), pp. 169-178.

FISKE, S. T. y TAYLOR, S. E. (1991). *Social cognition*. New York: McGraw-Hill, 2ª ed.

FORMOZINHO, J. (1986). A regionalização do sistema de ensino. In *Cadernos Municipais – Revista de Acção Regional e Local*. Nº 38/39, 63-67.

FOURQUIN, G. (2000). História económica do ocidente medieval. Lisboa (Portugal): edições 70.

FOX, M. L.; DWYER, D. J. y GANSTER, D. C. (1993). Effects of stressful job demands and control on physiological and attitudinal outcomes in a hospital setting, in *Academy of Management Journal*, 36, pp. 289-318.

FRANCÈS, R. (1981). *La satisfaction dans le travail et l'emploi*. Paris: P. U.F.

FRANÇOIS LOUIS (1996). A descentralização e a autonomia dos estabelecimentos em França: Balanço e Perspectivas. In J. Barroso, e J. Pinhal (coord.), *A administração da educação, os caminhos da descentralização*. Lisboa: Edições Colibri, 25-51.

FREIRE, J. (1997). *Variações sobre o tema trabalho*. Porto: Edições Afrontamento Ltda.

FRIEDMANN, G. (1970). Introduction et Méthodologie. In Friedmann, G. y Naville, P., *Traité de sociologie du Travail*. (I Vol.) (3^{eme} ed.). Paris: Armand Colin.

FRIEDMANN, G. y NAVILLE, P., (1970). *Traité de sociologie du Travail*. (I Vol.) (3^{eme} ed.). Paris: Armand Colin.

g

GAIRIN, J. y ANTUNEZ, S. (1993). *Organización Escolar. Nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

GAIRÍN, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques, en DOMÍNGUEZ, G. y MESANZA, J. (Coords.). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española.

GAIRÍN, J. (1999). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.

GAIRÍN, J. y VILLA, A. (Eds.) (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes: Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Universidad de Deusto.

GANGLOFF, B. (1994). L'estime de soi et quelques autres variables différenciatrices de la satisfaction et l'implication au travail. *Psychologie et Psychométrie*, 15 (3), pp. 5-32.

GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós

GATES, B. (1999). Como administrar la información. *Executive Digest*, 5 (55), p. 120-124.

GIARDINA, Andrea (Direção) (1992). *O homem romano*. Lisboa (Portugal): Editorial presença.

GOLEMAN, D. (2002). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

GONZÁLEZ, M^a. T. (1989). La perspectiva interpretativa y la perspectiva crítica en la organización escolar, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED.

GONZÁLEZ, M^a. T. (1993). Nuevas perspectivas en el análisis de las organizaciones educativas, en GAIRÍN, J. y ANTUNEZ, S. (Coords.). *Organización Escolar, nuevas aportaciones*. Barcelona: PPU.

GRAMSCI, Antonio (1985). *La política y el estado moderno*. Traducción de Jordi Solé-Tura. Barcelona: Planeta-Agostini.

GRAMSCI, Antonio (1989). *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRIFFIN, R. W. & BATEMAN, T. S. (1986). Job satisfaction and organizational commitment. In *International Review Industrial and Organizational Psychology*, C. L. Cooper and I. Robertson (eds.). New York: John Wiley & Sons.

GRIFFIN, R. W. (1986). A longitudinal investigation of task Characteristics relation - ship. *Academy of Management Journal*, 24, 99-113.

h

HABERMAS, Jürgen (1990). La crise de l'Etat-providence, in *Ecrits politiques, Culture, droit histoire*, p. 109-110.

HACKETT, R. D. & GUION, R. M. (1985). A reevaluation of the absenteeism – Job satisfaction relationship, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 35, pp. 340-381.

HACKMAN, J. R. y OLDHAM, G. R. (1975). Development of the job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

HACKMAN, J. R. y OLDHAM, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory, in *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, pp. 250-279.

HACKMAN, J. R. y OLDHAM, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

HARGREAVES, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. (O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna)*. Lisboa: Mc Graw – Hill de Portugal.

HARGREAVES, A. (1999). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14 (8), 835-854.

HARPAZ, I. (1983). *Job satisfaction. Theoretical perspectives and longitudinal analysis*. Princeton: Libra Publishers.

HEGEL, G. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura.

HEGEL, G. (1969). *Filosofía del espíritu*. Buenos Aires: Claridad.

HERZBERG, F.; MAUSNER, B. y SNYDERMAN, B. B. (1959). *The motivation to work*. New York: John Wiley & Sons.

HERZBERG, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: Weley, International Edition.

HERZBERG, F. (1968). One more time: How do you motivate employees?, in *Harvard Business Review*, January-February.

HOLLAND, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 2ª ed.

HOPPOCK, R. (1935). *Job satisfaction*. New york: Harper.

HOUOT, B. (1993). *Esta vida de professor...*, Porto (PORTUGAL): Edições ASA.

i

IRONSON, G. H. et al. (1989). Constitution of a job in general scale: A comparison of global, composite, and specific measures, in *Journal of Applied Psychology*, 74, pp. 193-200.

j

JACOBS, R. y SOLOMÓN, T. (1977). Strategies for enhancing the prediction of job performance from job satisfaction, in *Journal of Applied Psychology*, 62, pp. 417-421.

JEX, S. M. & GUDANOWSKI, D. M. (1992). Efficacy beliefs and work stress : An exploratory Study, in *Journal of Organizational Behavior*, 13, pp. 509-517.

JUDGE, T. A. & WATANABE, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship, in *Journal of Applied Psychology*, 78, (6), pp. 939-948.

JUDGE, T. A. & LOCKE, E. (1993). Effect of dysfunctional thought processes on subjective well-being and job satisfaction, in *Journal of Applied Psychology*, 78, (3), 475-490.

k

KARASEK, R. y THEORELL, T. (1990). *Healthy Work. Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Basic Books.

KING, N. (1970). Clarification and evaluation of the two-factor theory of job satisfaction, in *Psychological Bulletin*, 74, pp. 18-31.

KOHLER, S. S. & MATHIEU, J. E. (1993). Individual characteristics, work perceptions, and affective reactions influences on differentiated absence criteria, in *Journal of organizational Behavior*, 14, pp. 515-530.

KOMPIER, M. & COOPER, C. (1999). Introduction: Improving Work, Health and Productivity Through Stress Prevention. In Kompier, M. y Cooper, C. (eds.), *Preventing Stress, Improving Productivity. European Cases in the Workplace*. London: Routledge.

KORMAN, A. K. (1978). *Psicología de la industria y de las organizaciones*. Madrid: Marova.

l

LANDSHEERE, G. (1996). O novo papel dos professores face às mudanças sociais e económicas e aos novos desafios colocados aos sistemas educativos. In J. Garrido, R. Carneiro, S. Fowell, F. Chung, y G. Landsheere, *A Educação do futuro. O futuro da educação* (pp- 84-96). Porto (PORTUGAL): Edições Asa.

LAWLER, E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterrey: Brooks/Cole.

LAWLER, E. (1981). *Pay and organizational development*. New York, Wesley.

LEE, C.; ASHFORD, S. J. & BOBKO, P. (1990). Interactive effects of type a behavior, and perceived control on worker performance, job satisfaction, and somatic complaints. In *Academy of Management Journal*, 33, pp. 870-881.

LEÓN, O. y MONTERO, I. (2001). *Diseño de investigaciones: Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill, 2ª edición.

LEPLAT, J. (1971). La Psychologie du Travail. In Reuchlin, M. (dir.), *Traité de Psychologie Appliquée*. Paris : Presses Universitaires de France.

LEPLAT, J. (1993). L'Analyse Psychologique du Travail: Quelques Jalons Historiques. *Travail Humaine*, Vol. 56, N° 2/3, pp. 115-131.

LESSARD-HÉBERT, Michelle et al. (1994). *Investigação qualitativa : fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

LESNE, M. y MINVIELLE, Y. (1990). *Socialisation & Formation*. Paris : Ed. Paideia.

LEVI, L. (1990). Occupational stress. spice of life or kiss of death?. *American Psychologist*, Vol. 45, N.º 10, pp. 1142-1145.

LÉVY-LEBOYER, C. (1987). Le Travail Comme Activité et Comme Valeur. In Lévy-Leboyer, C., Sperandio, J-C., *Traité de Psychology du Travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

LEWIN, K. (1947). Frontiers of group dynamics. *Human Relations*, 1, 5-41.

LIMA, M. L.; VALA, J. & MONTEIRO, M.B. (1994). A satisfação organizacional – Confrontos de Modelos, in *Psicologia Social das Organizações – Estudos en Empresas Portuguesas*, J. Vala, M. B. Monteiro, L. Lima, A. Caetano (eds), pp. 101-122. Lisboa: Celta editora.

LOCKE, E. A. (1969). What is job satisfaction?, in *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, pp. 309-336.

LOCKE, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.

LOCKE, E. A. (1984). *Social Psychology and Organizational Behavior*, M. Gruneberg y T. Wall (eds.), pp. 93-117. New York: John Wiley & Sons.

LOJKINE, Jean (1979). *El marxismo, el Estado y la cuestión urbana*. Madrid: Siglo XXI.

LORENZO, M. (1993). La cultura escolar en LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *Organización escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.

LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO (1993). *La satisfacción del Profesorado Universitario, informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

LÜCK, H. (1996). Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, A. *Educação: caminhos y perspectivas*. Curitiba (BRASIL): Champagnat.

m

MACHADO, A. L. (1999). Formação de gestores educacionais. In: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Gestão educacional: tendências e perspectivas*. São Paulo: Cenpec.

MARTÍN-MORENO, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo, en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.) *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED

MARTÍN, M. (coord.) (1999a). *Clima de trabajo y participación en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria*. Barcelona: Nuevo siglo.

MARTÍN, M. (coord.) (1999b). *Dirección y gestión de centros educativos: Planificación y calidad*. Alcalá: Universidad de Alcalá.

MARX, Karl (1967). *Capital: a Critique of Political Economy*. Ed. by Frederick Engels. New York: International Publs.

MARX, Karl (1968). *O capital* (crítica da economia política). Livro 1: o processo de produção capitalista (volume 1). Rio de Janeiro (Brasil): Editora civilização Brasileira.

MARX, Karl (1991). *Miseria da Filosofia*. Lisboa (Portugal): Edições Avante.

MARX, Karl (1993). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa (Portugal): Edições 70.

MASLOW, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper.

MAYO, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: MacMillan.

McGREGOR, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.

MÉDA, D. (1999). *O trabalho. Um valor em vias de extinção*. Lisboa: Fim de século edições.

MEDEIROS, M. A. (2000). Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 97-112.

MÉLIA, J. L.; PEIRÓ, J. M. y CALATAYUD, C. (1986). El cuestionario general de satisfacción en organizaciones laborales. Estudios factoriales, fiabilidad y validez (presentación del cuestionario S4/82). *Millares*, 9, pp. 43-77.

MÉLIA, J. L. y PEIRÓ, J. M. (1989). La medida de la satisfacción laboral en contextos organizacionales: el cuestionario de satisfacción S20/23, en *Rev. Psicologemas*, Valencia, (5) Junho, 1989, pp. 59-74.

MILLER, K. & MONGE, P. (1986). Participation, satisfaction and productivity: a meta-analytic review. *In Academy of Management Journal*. New York, 29, pp. 727-753.

MORIN, Edgar (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona: Anthropos.

MORIN, E. (1990). *Ciência com consciência*. Portugal: Publicações Europa América, Nova edição, revista y aumentada.

MORIN, Edgar (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paídos.

MORIN, Edgar et all. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Universidad de Valladolid: Instituto Internacional para el pensamiento complejo.

MUCHINSKY, P. M. (1993). *Psychology applied to work*. 4ªed. Pacific Grove Publishing company: California.

MUCHINSKY, P. M. (1977). Organizational communication. Relationship to organizational climate and job satisfaction, in *Academy of Management Journal*, 20, pp. 592-607.

MUELLER, C. W. y McCLOSKEY, J. C. (1990). Nurses job satisfaction. A proposed measure. *Nursing Research*, 39, 113-117

n

NEWSTRON, J. W. y DAVIS, K. (1993). *Organizational behavior. Human behavior at work*. Londres: McGraw-Hill.

o

O'DRISCOLL, M. P. & BEEHR, T. A. (1994). Supervisor behaviors, role stressors and uncertainty as predictors of personal outcomes for subordinates, in *Journal of Organizational Behavior*, 15, pp. 141-155.

OLABUENAGA, J. y ISPIZUA, M. (1983). *La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Queso.

OTERO, F. O. (1974). *La participación en los centros educativos*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra S.A.

p

PADRÓN HERNÁNDEZ, M. (1994). *Satisfacción profesional del profesorado*. Tesis Doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de la Laguna.

PEIRÓ, José M.^a (1983-84) (1986, 2ª ed.). *Psicología de la Organización*. (2 vols.) Madrid: UNED.

PEIRÓ, J. M. (1994). *Intervención psicosocial en psicología del trabajo y de las organizaciones*. Barcelona: PPU, pp. 1-65.

PEIRÓ, J. M., PRIETO, F., & ROE, R. A. (1996). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. In J. PEIRÓ & F. PRIETO (Eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (Vol. I, pp. 15-36). Madrid: Editorial Síntesis.

PEIRÓ, J. M. & PRIETO, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo – Vol 1: La actividad laboral en su contexto*. Madrid: Editorial Síntesis.

PEIRÓ, J. M. (1998). La Psicología del Trabajo y de las organizaciones ante las transformaciones en el mundo del trabajo: Retos y perspectivas. In A. Duarte & J. Valentim (Orgs.), *Psicologia e Sociedade (Ciclo de Conferências)* (pp. 163-190). Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

PEARSON, L. C. & HALL, B. W. (1993). Initial construct validation of the teaching autonomy scale. *Journal of Educational Research*, 86, (3), pp. 172-177.

PEARSON, L. C. (1995). The prediction of teacher autonomy from a set of work-related and attitudinal variables, in *Journal of Research and Development in Education*, 28 (2), pp. 79-85.

PETERS, T. (1994). *O seminário de Tom Peters: tempos loucos pedem organizações loucas*. Lisboa: Bertrand Editora.

PETERS, L. H. & O'CONNOR, E. J. (1980). Situational constraints and work outcomes: The influence of a frequently overlooked construct, in *Academy of Management Review*, 5, pp. 391-397.

PETTERSEN, N. (1985). Specific versus generalized locus of control scales related to job satisfaction. In *Psychological Reports*, (56), pp.60.

PRICE, J. L. y MUELER, C. W. (1986). *Absenteeism and turnover among hospital employees*. Jai Press Inc., Greenwich.

q

QUARSTEIN, V.; McAFEE, R. B.; y GLASSMAN, M. (1992). The situational occurrences theory of job satisfaction, in *Human Relations*, 42, pp. 859-873.

QUINTANILHA, S.A.R. y WILPERT, B. (1988). The Meaning of Working – Scientific Status of a Concept. In de Keyser, V., Qvale, T., Wilpert, B, y Quintanilha, S.A.R. (eds.), *The Meaning of Work and Technological Options*. Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

QUIVY, R. y CAMPENHOUDT, L. V. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Lisboa (Portugal): Gradiva.

r

RAIN, J. S. ; LANE, I. M. & STEINER, D. D. (1991). A current look at the job satisfaction/life. Satisfaction relationship, in *Human Relations Review, and future considerations*, 44, pp. 287-305.

REGLE DE SAINT BENOIT, Chapitre XLVIII, in *Journal de psychologie normale et pathologique*, années 1947, 1948 et 1955.

REGO, A. (2000). *Comportamentos de cidadania organizacional. Uma abordagem empírica a alguns dos seus antecedentes e consequências*. Tese de doutoramento. Lisboa: ISCTE.

REGO, A. (2002). *Comportamentos de cidadania nas organizações*. Lisboa: McGraw-Hill.

ROBBINS, S.P. (1996). *Organizational behavior: Concepts, controversies, applications* (7ª ed.). New Jersey: Prentice Hall International Editions.

RHODES, S. R. (1983). Age-related differences in work attitudes and behavior. A review and conceptual analysis, in *Psychological Bulletin*, 93, pp. 328-367.

s

SÁENZ BARRIO, O. (1993). Perspectivas actuales de la organización en LORENZO, M. Y SÁENZ BARRIO, O. (Dirección). *Organización escolar, una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.

SALANCIK, G.R. & PFEFFER, J. (1977). An examination of need-satisfaction models of job attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, pp. 427-456.

SALANCIK, G.R. & PFEFFER, J. (1978). A social information processing approach to job attitudes and task design, in *Administrative Science Quarterly*, 23, pp. 224-253.

SAN AGUSTIN (1991). *A cidade de Deus*. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian. (tradução e transcrições de J. Dias Pereira).

SANTOS, M. E. V. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: Suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *Entre bastidores: O lado oculto da organização escolar*. Porto-Portugal: ASA

SARMENTO, M. J. (1993). *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA.

SCHMIDT, I. T. (1993). Stress ocupacional no ambiente académico universitário. *Boletim de Psicologia*, 43 (98/99): 21-33.

SCHNAPPER, D. (1997). *Contre la fin du travail*. Paris : Textuel

SCHNEIDER, B. y DACHLER, H. P.(1978). A note on the stability of the Job Descriptive Index. *Journal of Applied Psychology*, 63, pp. 650-653.

SCHNEIDER, B. & REICHERS, A. (1983). On the etiology of climates, in *Personnel Psychology*, 36, pp. 19-39.

SCHNEIDER, B. (1985). Organizational behavior. *Annual Review of psychology*, 36, 573-611.

SENGE, P. (1993). *A quinta disciplina: arte, teoria e prática da organização da aprendizagem*. São Paulo: Best Seller.

SCHAUBROECK, J.; GANSTER, D. C. & FOX, M. L. (1992). Dispositional affect and work-related stress, in *Journal of Applied Psychology*, 77, pp. 322-335.

SCHULLER, R. (1977). Role perceptions, satisfaction and performance moderated by organizational level and participation in decision making. In *Academy of Management Journal*. New York, 20, pp. 159-165.

SCOTT, K. D. & TAYLOR, G. S. (1985). An examination of conflicting findings on the relationship between job satisfaction and absenteeism: A meta-analysis, in *Academy of Management Journal*, 28, pp. 599-612.

SHIROM, A. (1989). Burn out in work organizations, in *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, C. L. Cooper & I. T. Robertson (eds.), pp. 25-48, Chichester, UK, John Wiley & Sons.

SHORE, L. M.; NEWTON, L. A. & THORNTON, G. C. (1990). Job and organizational attitudes in relation to employee behavioral intentions, in *Journal of Organizational Behavior*, 57, pp. 57-67.

SHOUKSMITH, G.; PAJO, K.; y JEPSEN, A. (1990). Construction of a Multidimensional Scale Job Satisfaction. *Psychological Reports*, 67 (2): 355-64.

SILVA NUNES, Carla. Gestão Democrática das Escolas Públicas: um auto-retrato. In: ENCONTRO DE PESQUISAS DO NORDESTE, 12., 1999, Salvador. Anais... Salvador: UFBA, 1999. CD-ROM, ISBN 85-87243-02-0.

SIMS, H. P.; SZILAGYI, A. D.; & KELLER, R. T. (1976). The measurement of job characteristics, in *Academy of management journal*, 19, pp. 195-212.

SINACORE, G, et. al. (1999). Employed women : Family and work-reciprocity and satisfaction. *Journal of Career Development*, 25 (3), pp. 187-201.

SIQUEIRA DE FREITAS, K. et. al. (1998). Gestão participativa na escola pública: legislação e prática. In *Revista de Administração Educacional*, Recife (Brasil), v.1, nº 2, p. 1-138, jan./jun.

SIQUEIRA, Katia (2000). Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em aberto: Gestão escolar e formação de gestores*. Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59.

SMITH, P. C.; KENDALL, L. M.; HULIN, C. L. (1969). *The Measurement satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.

SMITH, Adam (1999). *Inquérito sobre a natureza e as causas da riqueza das nações*. Lisboa (Portugal): Fundação Calouste Gulbenkian.

SNYDER, M. & ICKES, W. (1985). Personality and social behavior. In G. Lindzey & E. Aronson (Eds.), *Handbook of social psychology* (3rd ed., vol. 2, pp. 883-948). New York: Random House.

SOTO, Eduardo (2002). *Comportamento organizacional : o impacto das emoções*. São Paulo: Thomson.

SOUSA FERNANDES, A. M. (1992). *A centralização burocrática do Ensino Secundário – Evolução do Sistema Educativo Português durante os períodos Liberal e Republicano (1836-1926)*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento).

SPECTOR, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the job satisfaction survey, in *American Journal of Community Psychology*, 13, pp. 693-713.

SPECTOR, P. E. et. al. (1988). Relation of job stressors to affective, health, and performance outcomes: A comparison of multiple data sources, in *Journal of Applied Psychology*, 73, pp. 11-19.

SPECTOR, P. E. (1997). *Job satisfaction : application, assessment, causes, and consequences*. California : Sage publications, Inc..

STAW, B. M.; BELL, N. E. & CLAUSEN, J. A. (1986). The dispositional approach to job attitudes. A lifetime longitudinal test. In *Administrative Science Quarterly*, 31, 56-77.

STEERS, R. M. & RHODES, S. (1978). Major influences on employee attendance: A process model, in *Journal of Applied Psychology*, 63, pp. 391-407.

t

TAYLOR, F. W. (1965). *La direction scientifique des entreprises*. Paris : Dunod.

TOFFLER, A. (1989). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.

TOMÀS, D'AQUINO, SANT (1952). *The summa theologica / of Saint Thomas Aquino*. Translated by Fathers of the English Dominican Province; revised by Daniel J. Sullivan. Chicago: Encyclopaedia Britannica.

TOMÁS, M. (1995). Los conflictos organizativos, factor clave para el desarrollo organizativo de los centros educativos, en *Revista educar*, 19 (61-76). Baelona: UAB.

TOURAINE, A. (1992). *Critique de la modernité*. Paris: Fayard.

v

VEIGA, F. H. (1996). Estudos de um instrumento de auto-conceito escolar: "Self-concept as a Learner Scale". *IV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. APPORT. Braga: Universidade do Minho.

VERNANT, Jean-Pierre (Dirección) (1993). *O homen grego*. Lisboa (Portugal): Editorial presença.

VIEIRA, R. (1995). Mentalidades, escola, e pedagogia intercultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, 4, 127-147.

VROOM, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: John, Wiley & Sons.

z

ZUBIETA, J.C. y SUSINOS, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

w

WATSON, D. y SLACK, A. K. (1993). General factors of affective temperament and their relation to job satisfaction over time. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54, 181-202.

WEAVER, C. N. (1997). Has the work ethic in the United States declined? Evidence from nationwide surveys. *Psychological Reports*, 81 (2), 491-495.

WEAVER, C. N. (1978). Job satisfaction as a component of happiness among males and females, in *Personnel Psychology*, 31, pp. 831-840.

WEAVER, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States in the 1970s, in *Journal of Applied Psychology*, 65, pp. 364-367.

WEBER, Max (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península, 5ª edición.

WEBER, M. (1984). *Economía e Sociedad*. Ciudad del México: Fondo de Cultura Económica.

WEIL, Simone (1951). *La condition Ouvrière*. Trois Lettres à Mme Albertine Thévenon, 1934-1935. Paris : Gallimard.

WEISS, D. J.; DAWIS, R. V.; ENGLAND, G. W. & LOFQUIST, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, XXII.

WITT, L. A. & NYE, L. G. (1992). Gender and relationship between perceived fairness of pay or promotion and job satisfaction, in *Journal of Applied Psychology*, 77, (6), pp. 910-917.

LEGISLACIÓN

Ley n° 9.394/96 – establece las Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB – Brasil)

Resolución CEB n° 3, de 26 de Junio de 1998 (Brasil) – Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Secundaria.

ANEXOS

ANEXO 1 – Datos Generales (Caballero, 2001)

1. SEXO:

2. EDAD:

3. ESTADO CIVIL:

4. TITULACIÓN ACADÉMICA:

Maestro de Primera Enseñanza.....

Diplomado/a en.....

Licenciado/a en.....

Doctor/a en.....

Otras titulaciones.....

Si realiza actualmente otros estudios, diga cuáles:

.....

5. TIPO DE CENTRO DOCENTE AL QUE PERTENECE:

.....

6. NIVELES:

.....

7. N° DE UNIDADES DEL CENTRO

.....

8. ZONA EN LA QUE EXERCE.....

9. PROVINCIA DÓNDE SE UBICA EL CENTRO.....

10. NIVEL ECONÓMICO PREDOMINANTE DE LOS ALUMNOS/AS

Bajo..... Medio-Bajo..... Medio..... Medio-Alto..... Alto.....

11. AÑOS DE EJERCICIO DOCENTE.....

12. AÑOS DE EJERCICIO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA.....

13. FORMA DE ACCESO AL CARGO:

a. Elección por el consejo escolar.....

b. Nombramiento directo de la Administración.....

c. Propuesto por el Titular de Centro.....

d. Otra (especificar).....

14. ¿CUÁNTAS HORAS DEDICA SEMANALMENTE A LA DOCENCIA DIRECTA CON ALUMNOS?.....

15. ¿QUÉ PROMEDIO DE HORAS DEDICA SEMANALMENTE AL DESARROLLO DE TAREAS DIRECTIVAS EN EL CENTRO?

Burocráticas..... Coordinación..... Investigación..... Otras.....

16. ¿QUÉ NIVEL DE PREPARACIÓN CONSIDERA QUE POSEE PARA DESEMPEÑAR LA FUNCIÓN DE DIRECTOR/A?

Alto..... Medio..... Bajo.....

17. CONSIDERA QUE LA FORMA ACTUAL DE SELECCIÓN DE DIRECTOR/A POTENCIA LA ELECCIÓN DE AQUELLAS PERSONAS:

- a. Con mayor capacidad de *liderazgo en el Centro* (con o sin conocimientos sobre las tareas de dirección).....
- b. Con más conocimientos sobre las *tareas de dirección*.....
- c. Con más capacidad para las *relaciones humanas*.....
- d. Con motivaciones *distintas de las pedagógicas* (de tipo ideológico, comodidad, amistad, etc.).....
- e. Con el deseo de *evitar que accedan otras personas*.....

18. LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA PERMITE AL DIRECTIVO

- a. Tomar cualquier decisión autónomamente.....
- b. Tomar sólo decisiones poco trascendentales.....
- c. Ejecutar únicamente las órdenes recibidas de la Administración o del Titular del Centro.....

19. PARA QUE UN EQUIPO DIRECTIVO PUEDA DESARROLLAR PLENAMENTE SU PROYECTO EDUCATIVO, LA DURACIÓN EN EL CARGO DEBERÍA SER:.....

20. CALIFIQUE DE 1 (MÍNIMO) A 5 (MÁXIMO) SU NIVEL DE PREPARACIÓN EN CADA UNO DE LOS SIGUIENTES ÁMBITOS:

1. Planificación (Proyecto Educativo, Plan de Centro / memoria, etc).....
2. Evaluación de Centros.....
3. Evaluación de programas.....
4. Relaciones interpersonales.....
5. Legislación escolar en sus aspectos generales y específicos.....
6. Técnicas de gestión.....
7. Cumplimentar documentos oficiales.....
8. Organización general del Centro (Deptos., Equipos, Horarios).....
9. Organización de los servicios escolares (comedor, transporte).....
10. Organización de actividades complementarias.....
11. Infraestructura material y de espacios.....
12. Relaciones con los padres.....
13. Dinámica de grupos.....
14. Modelos, estrategias y técnicas relativas a la Formación del Profesorado en ejercicio.....
15. Psicología aplicada y orientación Escolar.....
16. Didáctica General: modelos didácticos, metodologías innovadoras, Sociología de la Educación, etc.....

21. ¿HA RECIBIDO FORMACIÓN PARA SER DIRECTOR / DIRECTORA?.....

22. ESPECIFIQUE LOS CURSOS / SEMINARIOS O ACTIVIDADES DE FORMACIÓN QUE HA REALIZADO SOBRE TEMAS DE DIRECCIÓN

Curso/Seminario/Actividad	Institución Organizadora	Utilidad para el cargo (1 mínimo/5 máximo)

23. De las medidas presentadas por la **LOPEGCD** para mejorar la calidad de la enseñanza que hacen referencia a la dirección de los centros públicos, señale el grado de acuerdo con cada una:

Son 15 preguntas (CABALLERO, 2001:239-240) con cinco claves de respuestas y relacionadas con la realidad española.

ANEXO 1.1 – Dados generales Caballero (2001) – Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa

DADOS GERAIS

1. SEXO:

2. IDADE:

3. ESTADO CIVIL:

4. TITULAÇÃO ACADÊMICA:

Magistério.....
Diplomado/a em.....
Licenciado/a em.....
Mestradoem.....
Doutor/a em.....
Outras titulações.....
Realiza atualmente outros estudos, diga quais.....

5. NÍVEIS DE ENSINO, QUANTIDADE DE SALAS E NÚMERO DE ALUNOS

(as).....

6. ZONA EM QUE ESTÁ INSERIDA A ESCOLA

Centro.....
Periferia.....
Zona deprimida.....

7. NIVEL ECONÔMICO PREDOMINANTE DOS ALUNOS/ AS

Baixo..... Médio-Baixo..... Médio..... Médio-Alto.....
Alto.....

8. ANOS DE EXERCÍCIO COMO PROFESSOR.....

9. ANOS DE EXERCÍCIO NA FUNÇÃO DE DIREÇÃO.....

10. FORMA DE ACESO AO CARGO:

- e. Eleição pelo conselho escolar.....
- f. Nomeado diretamente pelo governo.....
- g. Outra (especificar).....

11. QUANTAS HORAS DEDICA SEMANALMENTE À DOCÊNCIA DIRETA COM OS ALUNOS?.....

12. QUE MÉDIA DE HORAS DEDICA SEMANALMENTE AO DESENVOLVIMENTO DE TAREFAS DIRETIVAS NA ESCOLA?

Burocráticas..... Coordenação..... Pesquisa..... Outras.....

13. QUE NÍVEL DE PREPARAÇÃO CONSIDERA QUE POSSUI PARA DESEMPENHAR A FUNÇÃO DE DIRETOR/A?

Alto..... Médio..... Baixo.....

14. CONSIDERA QUE A FORMA ATUAL DE SELEÇÃO DE DIRETOR/A POTENCIA A ELEIÇÃO DE PESSOAS:

- f. Com maior capacidade de *liderança na escola* (com o sem conhecimento sobre as tarefas de direção).....
- g. Com mais conhecimentos sobre as tarefas de direção.....
- h. Com mais capacidade para as relações humanas.....
- i. Com motivações *distintas das pedagógicas* (de tipo ideológico, comodidade, amizade, etc.).....
- j. Com o desejo de evitar que outras pessoas tenham acesso ao cargo.....

15. A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA (SEC\SMEC) PERMITE AO DIRETOR

- d. Tomar decisão com autonomia.....
- e. Tomar pequenas decisões.....
- f. Executar unicamente as ordens recebidas da Administração.....

16. PARA QUE A EQUIPE DIRETIVA POSSA DESENVOLVER PLENAMENTE SEU PROJETO PEDAGÓGICO, A DURAÇÃO NO CARGO DEVERIA SER:.....

17. QUALIFIQUE DE 1 (MÍNIMO) A 5 (MÁXIMO) SEU NÍVEL DE PREPARAÇÃO EM CADA UM DOS SEGUINTE ÂMBITOS:

- a. Planejamento (Projeto Pedagógico, Plano de desenvolvimento da escola - PDE, etc).....
- b. Avaliação da escola.....
- c. Avaliação de programas.....
- d. Relações interpessoais.....
- e. Legislação escolar em seus aspectos gerais e específicos.....
- f. Técnicas de gestão.....
- g. Cumprir as orientações dos documentos oficiais.....
- h. Organização geral da escola (Deptos., Equipes, Horarios).....
- i. Organização dos serviços escolares (cantina, transporte).....
- j. Organização de atividades complementares.....
- k. Infra estrutura material e de espaços.....
- l. Relações com os pais.....
- m. Dinâmica de grupos.....
- n. Modelos, estratégias e técnicas relativas à Formação do Professores em exercício.....
- o. Psicologia aplicada e orientação Escolar.....
- p. Didática Geral: modelos didáticos, metodologias inovadoras, Sociologia da Educação, etc.....

18. RECEBEU FORMAÇÃO PARA SER DIRETOR / DIRETORA?.....

19. ESPECIFIQUE OS CURSOS / SEMINÁRIOS OU ATIVIDADES DE FORMAÇÃO EM QUE REALIZOU SOBRE TEMAS DE GESTÃO

Curso/Seminário/Atividade	Instituição Organizadora	Utilidade para o cargo (1 mínimo/5 máximo)

ANEXO 2 – Cuestionario relativo as nueve dimensiones de la satisfacción en el trabajo (Caballero, 2001)

A continuación hallará varios bloques de proposiciones referidas a ámbitos diversos de la actuación del Director/a de Educación Secundaria. Exprese, por favor, el nivel de satisfacción o insatisfacción que le producen las situaciones descritas.

Para responder, rodee con un círculo el número correspondiente de acuerdo con la siguiente clave:

- 1 = Insatisfacción alta*
- 2 = Insatisfacción moderada*
- 3 = Ni satisfacción ni insatisfacción*
- 4 = Satisfacción moderada*
- 5 = Satisfacción alta*

<u>1. REALIZACIÓN PROFESIONAL</u>	Grado de Satisfacción				
1. Las posibilidades que me ofrecen el cargo de Director para ser creativo y disfrutar de mi trabajo.....	1	2	3	4	5
2. Las oportunidades que tengo para ejecutar iniciativas y desarrollar mis capacidades....	1	2	3	4	5
3. La libertad y autonomía que me ofrece el cargo de Director para tomar decisiones....	1	2	3	4	5
4. El desempeño cotidiano del cargo.....	1	2	3	4	5
5. Las condicionales generales en que realizo mi trabajo.....	1	2	3	4	5
6. La tensión que comporta mi trabajo.....	1	2	3	4	5
7. El reconocimiento social que percibo como Director.....	1	2	3	4	5
8. Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo.....	1	2	3	4	5
9. El tiempo que dispongo para realizar mis	1	2	3	4	5

tareas.....	1	2	3	4	5
10. Mi preparación profesional para desempeñar el cargo.....	1	2	3	4	5
11. La forma de acceder al cargo.....	1	2	3	4	5
12. El complemento económico que percibo por mi trabajo de director.....	1	2	3	4	5
13. Las condiciones materiales en que realizo mi trabajo.....	1	2	3	4	5
14. <i>En general, el nivel de logro alcanzado en mi trabajo como Director me produce un nivel de satisfacción.....</i>	1	2	3	4	5
Expresa otros aspectos que le afecten en su realización profesional y valore en nivel de satisfacción.....					
.....	1	2	3	4	5

2. RELACIONES PERSONALES

2.1. INTERACCIÓN DIRECTOR – ALUMNOS

15. El respeto a las normas de convivencia dentro del centro por parte de los alumnos.....	1	2	3	4	5
16. La flexibilidad y apertura que poseo ante las iniciativas y la participación de los alumnos en el centro.....	1	2	3	4	5
17. La existencia de un adecuado nivel de convivencia.....	1	2	3	4	5
18. El nivel de participación y colaboración de los alumnos en el centro.....	1	2	3	4	5
19. El grado de cumplimiento de los derechos de los alumnos.....	1	2	3	4	5
20. El grado de aceptación que tengo entre los					

alumnos.....	1	2	3	4	5
21. La dedicación e interés de los alumnos por el estudio.....	1	2	3	4	5
22. La participación de los alumnos en los Órganos de Gobierno.....	1	2	3	4	5
23. En general, mis relaciones académicas y personales con los alumnos me produce un nivel de satisfacción.....	1	2	3	4	5
Expresar otros aspectos que le afecten en sus Relaciones con el alumnado y valore el nivel De satisfacción.....					
.....					
.....	1	2	3	4	5

2.2. RELACIONES CON LOS COMPAÑEROS

24. La integración con mis compañeros de Centro...	1	2	3	4	5
25. El prestigio que poseo entre mis compañeros.....	1	2	3	4	5
26. Las relaciones con mis compañeros fuera del horario escolar.....	1	2	3	4	5
27. El respaldo que tengo del profesorado del Centro	1	2	3	4	5
28. El clima del centro en relación con el desempeño de mis funciones.....	1	2	3	4	5
29. El clima existente entre los miembros del Claustro y el Director.....	1	2	3	4	5
30. El respeto a las aportaciones de cada profesor al desarrollo de la escuela.....	1	2	3	4	5
31. El grado de cumplimiento y celo por el trabajo bien hecho por parte dos compañeros.....	1	2	3	4	5
32. La existencia de problemas, presiones “políticas”, resistencias entre los compañeros.....	1	2	3	4	5

33. El clima de trabajo que predomina entre los
compañeros.....1 2 3 4 5
34. La ayuda que recibo de mis colegas..... 1 2 3 4 5
35. *En general, el clima relacional que percibo entre
los distintos niveles de convivencia profesional
con mis compañeros me produce un nivel de
satisfacción..... 1 2 3 4 5*

Expresa otros aspectos que le afecten en sus relaciones
con los compañeros y valore el nivel de satisfacción...

.....
.....
.....1 2 3 4 5

2.3. RELACIÓN CON LOS PADRES

36. La participación de los padres en la resolución
de problemas..... 1 2 3 4 5
37. La ayuda que prestan al trabajo de los profesores 1 2 3 4 5
38. La preocupación de los padres por el estudio de
sus hijos..... 1 2 3 4 5
39. La objetividad de los padres al afrontar los
problemas de sus hijos..... 1 2 3 4 5
40. La participación de los padres en los Órganos
de Gobierno..... 1 2 3 4 5
41. El reconocimiento de mi trabajo por los padres... 1 2 3 4 5
42. Las exigencias de los padres respecto de la
Dirección del Centro..... 1 2 3 4 5
43. La ayuda y apoyo que recibo de parte de los
padres..... 1 2 3 4 5
44. El respeto de los padres hacia las competencias

de los profesores y la Dirección.....	1	2	3	4	5
45. Las relaciones entre padres y profesores.....	1	2	3	4	5
46. <i>En general, el clima relacional que percibo con los padres me produce un nivel de satisfacción.....</i>	1	2	3	4	5
Exprese otros aspectos que le afecten en su relación Con los padres y valore el nivel de satisfacción.....	1	2	3	4	5

2.4. RELACIONES CON LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA Y MUNICIPAL

47. El apoyo de la Administración a la labor de la Dirección.....	1	2	3	4	5
48. Los medios y recursos que la Administración pone a mi disposición.....	1	2	3	4	5
49. La participación informativa en las decisiones que debe tomar la Administración.....	1	2	3	4	5
50. Las facilidades institucionales para la resolución de mis problemas.....	1	2	3	4	5
51. La ayuda e información que recibo del Inspector..	1	2	3	4	5
52. La atención de la Administración educativa en las bajas del profesorado.....	1	2	3	4	5
53. La colaboración de Asociaciones de Vecinos, Asociaciones Culturales, Deportivas, etc.....	1	2	3	4	5
54. La cooperación del Ayuntamiento con el centro....	1	2	3	4	5
55. La coordinación entre Administraciones.....	1	2	3	4	5
56. La información o ayuda que recibo de los equipos de Apoyo Externo.....	1	2	3	4	5
57. En general, el clima que percibo de la					

Administración me produce un nivel de satisfacción..... 1 2 3 4 5

Expresa otros aspectos que le afecten en sus relaciones con la Administración Educativa y Municipal y valora el nivel de satisfacción.....1 2 3 4 5

3. ESTRUCTURA ORGANIZATIVA

(Organización y funcionamiento del centro)

3.1. EL CENTRO DOCENTE

58. La existencia de objetivos de Centro claramente definidos..... 1 2 3 4 5

59. La planificación adecuada de las tareas..... 1 2 3 4 5

60. La existencia de un proyecto de trabajo común y participativo..... 1 2 3 4 5

61. La organización académica de mi Centro..... 1 2 3 4 5

62. La coordinación de todo el profesorado en aspectos fundamentales..... 1 2 3 4 5

63. El clima de las reuniones..... 1 2 3 4 5

64. El nivel de diálogo y colaboración dentro del equipo directivo..... 1 2 3 4 5

65. La disponibilidad de recursos materiales (espacios, mobiliario, aulas, etc.) en mi centro....1 2 3 4 5

66. La disponibilidad de recursos tecnológicos (video, ordenadores, etc.) en mi centro..... 1 2 3 4 5

67. Las posibilidades de participación en la vida del Centro..... 1 2 3 4 5

68. *En general, la estructura organizativa que ofrece mi Centro me produce un nivel de satisfacción....* 1 2 3 4 5

Expresa otros aspectos que le afecten en relación

con el Centro Docente y valore el nivel de satisfacción..... 1 2 3 4 5

3.2. LOS EQUIPOS Y DEPARTAMENTOS / SEMINARIOS DOCENTES

69. El clima en que se desarrollan los equipos y/o seminarios..... 1 2 3 4 5

70. La organización y disponibilidad de recursos económicos y materiales.....1 2 3 4 5

71. La configuración actual de los equipos docentes y / o seminarios..... 1 2 3 4 5

72. La preocupación de los equipos y/o seminarios por implantar nuevas metodologías, sugerir actividades, motivar el trabajo, asistir a los profesores en su docencia, etc.....1 2 3 4 5

73. La predisposición y creencia, por parte de los compañeros, en el trabajo de estos equipos y/o seminarios..... 1 2 3 4 5

74. La dedicación a la coordinación curricular..... 1 2 3 4 5

75. La dedicación de adaptaciones curriculares necesarias (niveles, ciclos, necesidades especiales, etc.)..... 1 2 3 4 5

76. La coordinación existente respecto a programas, metodología, evaluación.....1 2 3 4 5

77. La operatividad y eficacia de las reuniones.....1 2 3 4 5

78. La adecuación de la actividad individual del aula a una visión colectiva y consensuada de la escuela.....1 2 3 4 5

79. El reconocimiento e incentivo, por parte de la Administración al trabajo efectivamente realizado por parte de los coordinadores.....1 2 3 4 5

80. La potenciación de la investigación en grupo.....1 2 3 4 5
81. En general, el clima que percibo en los equipos y/o seminarios me produce un nivel de satisfacción.....1 2 3 4 5
- Expresa otros aspectos que le afecten en relación con los equipos y/o seminarios y valore el nivel de satisfacción.....

1 2 3 4 5

3.3. EL CLAUSTRO DE PROFESORES

82. La participación del profesorado.....1 2 3 4 5
83. La influencia del Claustro en las decisiones que se toman en el centro..... 1 2 3 4 5
84. La eficacia del Claustro como órgano para la discusión y toma de decisiones sobre cuestiones profesional del trabajo docente..... 1 2 3 4 5
85. La eficacia y la operatividad de las reuniones..... 1 2 3 4 5
86. La colaboración y participación de los profesores en la elaboración del (P.C., F.E., P.C.C., R.O.F)....1 2 3 4 5
87. La planificación de las reuniones del Claustro.....1 2 3 4 5
88. Las competencias que la norma atribuye al Claustro.....1 2 3 4 5
89. La relación de equilibrio y estabilidad entre el consejo Escolar y el Claustro de profesores.....1 2 3 4 5
90. El grado de cumplimiento de los acuerdos que se toman en las reuniones..... 1 2 3 4 5
91. *En general, el clima relacional que percibo en el Claustro de Profesores me produce un nivel de satisfacción..... 1 2 3 4 5*

Exprese otros aspectos que le afecten en relación
 Con el Claustro y valore el nivel de satisfacción.....

1 2 3 4 5

3.4. EL CONSEJO ESCOLAR

92. El consenso y compromiso sobre el tipo de
 educación..... 1 2 3 4 5

93. La clarificación y reflexión colectiva sobre las
 metas educativas del Centro..... 1 2 3 4 5

94. La eficacia del Consejo Escolar como órgano
 máximo de gestión y participación de la
 Comunidad Educativa..... 1 2 3 4 5

95. La eficacia en el cumplimiento de las funciones
 propias..... 1 2 3 4 5

96. La existencia de un Plan de Centro que sea algo
 más que una exigencia formal..... 1 2 3 4 5

97. La operatividad y dinámica de las reuniones..... 1 2 3 4 5

98. El grado de aceptación, coordinación e integración
 de los diferentes sectores que forman parte del
 consejo escolar..... 1 2 3 4 5

99. El ambiente de colaboración, coordinación y
 respecto entre sus miembros..... 1 2 3 4 5

100.Las relaciones entre padres, profesores y alumnos1 2 3 4 5

101.El grado de cumplimiento de los acuerdos que se
 toman en las reuniones..... 1 2 3 4 5

102.La influencia del Director en la toma de

decisiones en el consejo escolar.....	1	2	3	4	5
103. <i>En general, el clima que percibo en el consejo escolar me produce un nivel de satisfacción.....</i>	1	2	3	4	5
Expresa otros aspectos que le afecten en relación con El Consejo Escolar y valora el nivel de satisfacción...					
.....					
.....					
.....	1	2	3	4	5
Otras causas de satisfacción / insatisfacción					
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
.....	1	2	3	4	5
104. EN RESUMEN, MI NIVEL DE SATISFACCIÓN ES DE.....	1	2	3	4	5

ANEXO 2.1 – Cuestionario relativo as nueve dimensiones de la satisfacción en el trabajo (Caballero, 2001; Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

A seguir aparecerá vários blocos de proposições referentes a âmbitos diversos da atuação do Diretor/a de Educação Secundária. Expresse, por favor, o nível de satisfação ou insatisfação que lhe produzem as situações referidas.

Para responder, faça um círculo no número correspondente de acordo com as seguintes opções:

- 1 = Insatisfação alta*
- 2 = Insatisfação moderada*
- 3 = Nem satisfação nem insatisfação*
- 4 = Satisfação moderada*
- 5 = Satisfação alta*

<u>1. REALIZAÇÃO PROFISSIONAL</u>	Grau de Satisfação				
1. As possibilidades que me oferece o cargo de Diretor para ser criativo e desfrutar de meu trabalho.....	1	2	3	4	5
2. As oportunidades que tenho para executar iniciativas e desenvolver minhas capacidades..	1	2	3	4	5
3. O cargo de diretor me oferece liberdade e autonomia para tomar decisões.....	1	2	3	4	5
4. O desempenho cotidiano do cargo.....	1	2	3	4	5
5. As condições gerais em que realizo meu trabalho.....	1	2	3	4	5
6. A tensão que comporta meu trabalho.....	1	2	3	4	5
7. O reconhecimento social que percebo como diretor.....	1	2	3	4	5
8. As condições materiais em que realizo meu trabalho.....	1	2	3	4	5

9. O tempo que disponho para realizar minhas tarefas.....	1	2	3	4	5
10. Minha preparação profissional para desempenhar o cargo.....	1	2	3	4	5
11. A forma de acesso ao cargo.....	1	2	3	4	5
12. O complemento econômico que recebo por meu trabalho de diretor.....	1	2	3	4	5

2. RELAÇÕES PESSOAIS

2.1. INTERAÇÃO DIRETOR – ALUNOS

13. O respeito às normas de convivência dentro da escola por parte dos alunos.....	1	2	3	4	5
14. A flexibilidade e abertura que tenho diante das iniciativas e participação dos alunos na escola.....	1	2	3	4	5
15. A existência de um adequado nível de convivência.....	1	2	3	4	5
16. O nível de participação e colaboração dos alunos na escola.....	1	2	3	4	5
17. O grau de cumprimento dos direitos de los alunos/as.....	1	2	3	4	5
18. O grau de aceitação que tenho entre os alunos.....	1	2	3	4	5
19. A dedicação e interesse dos alunos pelo estudo.....	1	2	3	4	5
20. A participação dos alunos nos Órgãos da escola.....	1	2	3	4	5

2.2. RELAÇÕES COM OS COMPANHEIROS

21. A integração com meus companheiros de Escola...	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

22. O prestígio que possuo entre meus companheiros..1	2	3	4	5
23. A relações com meus companheiros fora do horário escolar.....1	2	3	4	5
24. O respaldo que tenho dos professores da escola.....1	2	3	4	5
25. O clima da escola em relação com o desempenho das minhas funções..... 1	2	3	4	5
26. O clima existente entre a comunidade dos professores e o diretor.....1	2	3	4	5
27. O respeito às sugestões de cada professor para o desenvolvimento da escola.....1	2	3	4	5
28. O grau de cumprimento e eficácia pelo trabalho bem feito por parte dos companheiros..... 1	2	3	4	5
29. A existência de problemas, pressões “políticas”, resistências entre os companheiros/as.....1	2	3	4	5
30. O clima de trabalho que predomina entre os companheiros/as.....1	2	3	4	5
31. A ajuda que recebo de meus colegas.....1	2	3	4	5
2.3. RELAÇÃO COM OS PAIS				
32. A participação dos pais na resolução de problemas..... 1	2	3	4	5
33. A ajuda que os pais dão ao trabalho dos professores.....1	2	3	4	5
34. A preocupação dos pais pelo estudo de seus filhos1	2	3	4	5
35. A objetividade dos pais ao enfrentar os problemas de seus filhos.....1	2	3	4	5
36. A participação dos pais nos órgãos da escola..... 1	2	3	4	5

37. O reconhecimento de meu trabalho pelos pais... 1 2 3 4 5
38. As exigências dos pais com respeito à direção da escola..... 1 2 3 4 5
39. A ajuda e apoio que recebo de parte dos pais..... 1 2 3 4 5
40. O respeito dos pais frente às competências dos professores e da direção..... 1 2 3 4 5
41. As relações entre pais e professores.....1 2 3 4 5

2.4. RELAÇÕES COM A ADMINISTRAÇÃO EDUCATIVA E MUNICIPAL

42. O apoio da administração educativa ao trabalho da direção.....1 2 3 4 5
43. Os meios e recursos que a Administração educativa põe a minha disposição.....1 2 3 4 5
44. A participação informativa nas decisões que deve tomar a Administração educativa.....1 2 3 4 5
45. As facilidades institucionais para a resolução dos problemas da escola.....1 2 3 4 5
46. A ajuda e informação que recebo da coordenação..... 1 2 3 4 5
47. A atenção da Administração educativa (SEC\SMEC) em relação as licenças para tratamento de saúde dos professores.....1 2 3 4 5
48. A colaboração de Associações culturais, desportivas, etc..... 1 2 3 4 5
49. A cooperação da Prefeitura Municipal com a escola..... 1 2 3 4 5

3. ESTRUTURA ORGANIZATIVA

(Organização e funcionamento da escola)

3.1. A ESCOLA

50. A existência dos objetivos da escola claramente definidos..... 1 2 3 4 5
51. O planejamento adequado das tarefas..... 1 2 3 4 5
52. A existência de um projeto de trabalho comum e participativo..... 1 2 3 4 5
53. A organização acadêmica da escola..... 1 2 3 4 5
54. A coordenação de todo o professorado nos aspectos fundamentais..... 1 2 3 4 5
55. O clima das reuniões..... 1 2 3 4 5
56. O nível de diálogo e colaboração dentro da equipe diretiva..... 1 2 3 4 5
57. A disponibilidade de recursos materiais (espaços, mobiliário, aulas, etc.) em minha escola..... 1 2 3 4 5
58. A disponibilidade de recursos tecnológicos (vídeo, computadores, etc.) em minha escola..... 1 2 3 4 5
59. As possibilidades de participação na vida da escola..... 1 2 3 4 5

3.2. AS EQUIPES DE TRABALHO

60. O clima em que se desenvolvem os trabalhos em equipe 1 2 3 4 5
61. A organização e disponibilidade de recursos econômicos e materiais..... 1 2 3 4 5
62. A configuração atual das equipes de professores

.....	1	2	3	4	5
63. A preocupação das equipes por implantar novas metodologias, sugerir atividades, motivar o trabalho, dar suporte aos professores em sua docência, etc.....	1	2	3	4	5
64. A predisposição e crença, por parte dos companheiros, no trabalho destas equipes.....	1	2	3	4	5
65. A dedicação à coordenação curricular.....	1	2	3	4	5
66. A dedicação de adaptações curriculares necessárias (níveis, ciclos, necessidades especiais, etc.).....	1	2	3	4	5
67. A coordenação existente com relação à programas, metodologia, avaliação.....	1	2	3	4	5
68. A operacionalização e eficácia das reuniões.....	1	2	3	4	5
69. A adequação da atividade individual da aula à uma visão coletiva e consensuada da escola.....	1	2	3	4	5
70. O reconhecimento e incentivo, por parte da administração ao trabalho efetivamente realizado por parte dos coordenadores.....	1	2	3	4	5
71. A potenciação da investigação em grupo.....	1	2	3	4	5
3.3. A COMUNIDADE DE PROFESSORES					
72. A participação dos professores.....	1	2	3	4	5
73. A influência da comunidade dos professores nas decisões que se tomam na escola...	1	2	3	4	5
74. A eficácia da comunidade dos professores como órgão para a discussão e tomada de decisões sobre questões profissionais do trabalho docente...	1	2	3	4	5
75. A eficácia e a operatividade das reuniões.....	1	2	3	4	5

76. A colaboração e participação dos professores na elaboração do (Projeto pedagógico, regulamentos, outros)	1	2	3	4	5
77. O planejamento das reuniões da comunidade dos professores.....	1	2	3	4	5
78. As competências que os regulamentos atribuem à comunidade dos professores.....	1	2	3	4	5
79. A relação de equilíbrio e estabilidade entre o conselho escolar e a comunidade de professores...	1	2	3	4	5
80. O grau de cumprimento dos acordos que se decidem nas reuniões.....	1	2	3	4	5

3.4. O CONSELHO ESCOLAR

81. O consenso e compromisso sobre o tipo de educação.....	1	2	3	4	5
82. A clarificação e reflexão coletiva sobre as metas educativas do centro.....	1	2	3	4	5
83. A eficácia do conselho escolar como órgão máximo de gestão e participação da comunidade educativa.....	1	2	3	4	5
84. A eficácia no cumprimento das funções próprias..	1	2	3	4	5
85. A existência de um Plano de desenvolvimento e Projeto pedagógico de escola que seja algo mais que exigência formal.....	1	2	3	4	5
86. A operacionalização e dinâmica das reuniões.....	1	2	3	4	5
87. O grau de aceitação, coordenação e integração dos diferentes setores que formam parte do conselho escolar.....	1	2	3	4	5
88. O ambiente de colaboração, coordenação e respeito entre seus membros...	1	2	3	4	5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 89. As relações entre pais, professores e alunos..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90. O grau de cumprimento dos acordos e
decisões que se fazem nas reuniões..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91. A influência do diretor na tomada de decisões
do conselho escolar..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO 3 – Cuestionario S20/23 (Mélia Y Peiró, 1989)

Habitualmente, nuestro trabajo, en sus diversos aspectos, produce diferentes grados de satisfacción o insatisfacción.

Clasifique, de acuerdo con la escala indicada a continuación:

- 1 = **Totalmente insatisfecho**
- 2 = Algo insatisfecho
- 3 = **Indiferente**
- 4 = Algo satisfecho
- 5 = **Totalmente satisfecho**

El grado de **satisfacción** o de **insatisfacción** que su **trabajo le da y proporciona**, **colocando una X** en el **número** que corresponda a su **opinión**:

- 1) Usted está: **1 2 3 4 5**, con el trabajo como fuente de realización.
- 2) Usted está: **1 2 3 4 5**, con las oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer cosas en las cuales se destaca.
- 3) Usted está: **1 2 3 4 5**, con las oportunidades que el trabajo le ofrece de hacer las cosas que le gustan.
- 4) Usted está: **1 2 3 4 5**, con el sueldo recibido.
- 5) Usted está: **1 2 3 4 5**, con los objetivos y metas que debe alcanzar.
- 6) Usted está: **1 2 3 4 5**, con la higiene y salubridad del local de trabajo.

Continuación del ANEXO 3

- 7) Usted está: 1 2 3 4 5, con el ambiente y espacio físico del local de trabajo.
- 8) Usted está: 1 2 3 4 5, con la iluminación del local de trabajo.
- 9) Usted está: 1 2 3 4 5, con la ventilación del local de trabajo.
- 10) Usted está: 1 2 3 4 5, con la climatización del local de trabajo.
- 11) Usted está: 1 2 3 4 5, con las oportunidades de formación y actualización.
- 12) Usted está: 1 2 3 4 5, con las oportunidades de promoción en la carrera.
- 13) Usted está: 1 2 3 4 5, con las relaciones personales en las instancias de poder.
- 14) Usted está: 1 2 3 4 5, con la supervisión sobre el trabajo que realiza.
- 15) Usted está: 1 2 3 4 5, con la periodicidad (frecuencia) de las inspecciones.
- 16) Usted está: 1 2 3 4 5, con la forma como evalúan y juzgan su trabajo.
- 17) Usted está: 1 2 3 4 5, con la igualdad de trato y sentido de justicia.
- 18) Usted está: 1 2 3 4 5, con el apoyo recibido de parte de las instancias superiores.
- 19) Usted está: 1 2 3 4 5, con la posibilidad de decidir con autonomía sobre el propio trabajo.

Continuación del ANEXO 3

- 20) Usted está: **1 2 3 4 5**, con su participación en las decisiones en el órgano o en el área de trabajo a que pertenece.
- 21) Usted está: **1 2 3 4 5**, con la posibilidad que tiene de participar en las decisiones del grupo de trabajo en asuntos relacionados con la escuela.
- 22) Usted está: **1 2 3 4 5**, con el modo como son cumplidas las normativas legales y los convenios sindicales.
- 23) Usted está: **1 2 3 4 5**, con la forma como se procesan las negociaciones sobre la contratación de beneficios y derechos laborales.

ANEXO 4 - Preguntas de la entrevista

3. ¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
4. ¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?
3. ¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

ANEXO 3.1 – Cuestionario S20/23 (Mélia Y Peiró,1989), en lengua Portuguesa)

Habitualmente, o nosso trabalho, nos seus variados aspectos, produz graus diferentes de satisfação ou insatisfação.

Classifique, de acordo com a escala que se segue,

- 1 = **Totalmente insatisfeito**
- 2 = Algo insatisfeito
- 3 = **Indiferente**
- 4 = Algo satisfeito
- 5 = **Totalmente satisfeito**

O grau de satisfação ou de insatisfação que o seu trabalho lhe dá e propicia, colocando um X no número que corresponda à sua opinião:

- 1) Você está: 1 2 3 4 5, com o trabalho enquanto propiciador de realização.
- 2) Você está: 1 2 3 4 5, com as oportunidades que o trabalho oferece de fazer coisas nas quais se destaca.
- 3) Você está: 1 2 3 4 5, com as oportunidades que o trabalho lhe oferece de fazer as coisas de que gosta.
- 4) Você está: 1 2 3 4 5, com o ordenado recebido.
- 5) Você está: 1 2 3 4 5, com os objetivos e metas que deve alcançar.
- 6) Você está: 1 2 3 4 5, com a limpeza, higiene e salubridade do local de trabalho.

Continuação do ANEXO 3.1

- 7) Você está: 1 2 3 4 5, com o ambiente e espaço físico do local de trabalho.
- 8) Você está: 1 2 3 4 5, com a iluminação do local de trabalho.
- 9) Você está: 1 2 3 4 5, com a ventilação do local de trabalho.
- 10) Você está: 1 2 3 4 5, com a climatização (temperatura) do local de trabalho.
- 11) Você está: 1 2 3 4 5, com as oportunidades de formação e atualização.
- 12) Você está: 1 2 3 4 5, com as oportunidades de evolução (promoção) na carreira.
- 13) Você está: 1 2 3 4 5, com as relações pessoais com seus superiores.
- 14) Você está: 1 2 3 4 5, com a supervisão sobre o trabalho que realiza.
- 15) Você está: 1 2 3 4 5, com a periodicidade (frequência) das inspecções.
- 16) Você está: 1 2 3 4 5, com a forma como seus superiores avaliam e julgam o seu trabalho.
- 17) Você está: 1 2 3 4 5, com a igualdade de tratamento e sentido de justiça que recebe de seus superiores
- 18) Você está: 1 2 3 4 5, com o apoio recebido das instâncias superiores.
- 19) Você está: 1 2 3 4 5, com a possibilidade de decidir com autonomia sobre seu próprio trabalho.

Continuação do ANEXO 3.1

- 20) Você está: 1 2 3 4 5, com a sua participação nas decisões no órgão ou na área de trabalho a que pertence.
- 21) Você está: 1 2 3 4 5, com a possibilidade que tem em participar na decisão do Grupo de trabalho em assuntos relativos à escola.
- 22) Você está: 1 2 3 4 5, com o modo como são cumpridos os normativos legais e os convênios sindicais.
- 23) Você está: 1 2 3 4 5, com a forma como se processam as negociações sobre a contratação de benefícios e regalias laborais.

ANEXO 5 – Cuestionario revisado de personalidad de Eysenck (EPQR-RS escala abreviada)

	SI	NO
1. ¿Se para a pensar las cosas antes de hacerlas?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Su estado de ánimo sufre altibajos con frecuencia?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Es una persona conservadora?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se siente a veces desdichado sin motivo?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Alguna vez ha querido llevarse más de lo que le correspondía en un reparto?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Es usted una persona más bien animada o vital?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Si usted asegura que hará una cosa, ¿siempre mantiene su promesa, sin importar le las molestias que ello le pueda ocasionar?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Es una persona irritable?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Le tiene sin cuidado lo que piensan los demás?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. ¿Alguna vez ha culpado a alguien por algo que había hecho usted?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. ¿Son todos sus hábitos buenos y deseables?.....		
12. ¿Tiende a mantenerse apartado /a en las situaciones sociales?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. A menudo, ¿se siente harto/a?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ha cogido alguna vez alguna cosa (aunque no fuese más que un alfiler o un botón) que perteneciese a otra persona?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para usted, ¿los límites entre lo que está bien y lo que está mal son menos claros que para la mayoría de la gente?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. ¿Le gusta salir a menudo?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. ¿Es mejor actuar como uno quiera que seguir las normas sociales?.....
18. ¿Tiene a menudo sentimientos de culpabilidad?.....
19. ¿Diría de sí mismo que es una persona nerviosa?.....
20. ¿Es usted una persona sufridora?.....
21. ¿Alguna vez ha roto o perdido algo que perteneciese a otra persona?.....
22. ¿Generalmente toma la iniciativa al hacer nuevas amistades?
23. ¿Los deseos personales están por encima de las normas sociales?.....
24. ¿Diría de sí mismo que es una persona tensa o muy nerviosa?
25. Por lo general, ¿suele estar callado / a cuando está con otras personas?.....
26. ¿Cree que el matrimonio está anticuado y debería abolirse?..
27. ¿Puede animar fácilmente una fiesta aburrida?.....
28. ¿Le gusta contar chistes e historias divertidas a sus amigos?..
29. ¿La mayoría de las cosas le son indiferentes?.....
30. ¿De niño, fue alguna vez descarado con sus padres?.....
31. ¿Le gusta mezclarse con la gente?.....
32. ¿Se siente a menudo apático /a y cansado /a sin motivo?.....
33. ¿Ha hecho alguna vez trampas en el juego?.....
34. ¿A menudo toma decisiones sin pararse a reflexionar?.....
35. ¿A menudo siente que la vida es muy monótona?.....
36. ¿Alguna vez se ha aprovechado de alguien?.....

37. ¿Cree que la gente pierde el tiempo al proteger su futuro con ahorros y seguros?.....
38. ¿Evadiría impuestos si estuviera seguro de que nunca sería descubierto?
39. ¿Puede organizar y conducir una fiesta?.....
40. ¿Generalmente, reflexiona antes de actuar?.....
41. ¿Sufre de los <nervios>?.....
42. ¿A menudo se siente solo?.....
43. ¿Hace siempre lo que predica?.....
44. ¿Es mejor seguir las normas de la sociedad que ir a su aire?..
45. ¿Alguna vez ha llegado tarde a una cita o trabajo?.....
46. ¿Le gusta el bullicio y la agitación a su alrededor?.....
47. ¿La gente piensa que usted es una persona animada?.....
48. ¿Cree que los planes de seguros son una buena idea?.....

ANEXO 5.1 – Cuestionario revisado de personalidad de eysenck (EPQR-RS escala abreviada), en lengua Portuguesa

	SI	NO
1. Para a pensar as coisas antes de fazer?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Seu estado de ânimo sofre altos e baixos com frequência?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. É uma pessoa conservadora?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se sente, às vezes, infeliz sem motivo?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Alguma vez desejou levar mais do que lhe correspondia em uma divisão?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. É você uma pessoa bem animada?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se você assegura que fará uma coisa, sempre mantém sua promessa, sem importar o transtorno que possa lhe causar?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Você é uma pessoa que se irrita fácilmente?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Não lhe importa o que pensam os demais?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Alguma vez culpou a alguém por algo que você havia feito?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. São todos seus hábitos bons ou desejáveis?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Tem a tendência a manter-se afastado de situações sociais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Com frequência se sente aborrecido?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Alguma vez pegou alguma coisa (ainda que fosse um alfinete ou um botão que pertencesse a outra pessoa?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Para você, os limites entre o que está bem e o que está mal são menos claros que para a maioria da gente?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Você gosta de sair com frequência?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. É melhor atuar a sua maneira que seguir as normas sociais?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Tem com freqüência sentimentos de culpa?.....
19. Diria de si mesmo que é uma pessoa nervosa?.....
20. É você uma pessoa sofredora?.....
21. Alguma vez rompeu ou perdeu algo que pertencesse a outra pessoa?.....
22. Geralmente toma a iniciativa para fazer novas amizades?
23. Seus desejos pessoais estão por cima das normas sociais?....
24. Diria de si mesmo que é uma pessoa tensa ou muito nervosa?.....
25. No geral, só está calado quando está com pessoas desconhecidas?.....
26. Crê que o matrimônio está antiquado e deveria ser abolido?.....
27. Pode animar facilmente uma festa chata?.....
28. Gostar de contar anedotas e histórias divertidas a seus amigos?.....
29. A maioria das coisas lhe são indiferentes?.....
30. Quando criança, foi alguma vez atrevido com seus pais?.....
31. Você gosta de misturar-se com a gente?.....
32. Se sente com frequência apático e cansado sem motivo?.....
33. Fez alguma vez trapaça em jogo?.....
34. Com frequência toma decisões sem parar para reflexionar?..
35. Com frequência sente que a vida é muito monótona?.....
36. Alguma vez se aproveitou de alguém?.....

37. Crê que a gente perde seu tempo em proteger seu futuro com poupanças e seguros?.....
38. Sonharia impostos se estivesse seguro de que nunca seria descoberto?.....
39. Pode organizar e conduzir uma festa?.....
40. Geralmente, reflexiona antes de atuar?.....
41. Sofre dos “nervos” ?.....
42. Com freqüência se sente só?
43. Faz sempre o que diz?.....
44. É melhor seguir as normas da sociedade que ir a sua maneira?.....
45. Alguma vez chegou tarde a uma entrevista ou ao trabalho?.....
46. Você gosta de ruído, tumulto e a agitação ao seu redor?.....
47. As pessoas pensam que você é uma pessoa animada?.....
48. Crê que os planos de seguros são uma boa idéia?.....

**ANEXO 06 – CRONBACH por factores del cuestionario de Caballero,
2001 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)**

Fator 1 - Realização Profissional

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	POSSTRAB	Possibilidades que o cargo oferece para
2.	OPORT	Oportunidades para desenvolver as capaci
3.	AUTOM	Autonomia e liberdade para tomada de dec
4.	DESEMP	Desempenho cotidiano no cargo
5.	CONDG	Condições gerais em que realiza o traba
6.	TENSÃO	A tensão que comporta no trabalho
7.	RECSOC	Reconhecimento social
8.	CONDMAT	Condições materiais q que realiza o t
9.	TEMPDIS	Tempo que dispõe para realizar as tarefa
10.	PREPCARG	Preparação profissional para o cargo
11.	FORMCES	Forma de acesso ao cargo
12.	COMPECO	Complemento econômico que recebe pelo tr

		Mean	Std Dev	Cases
1.	POSSTRAB	3,7500	,7071	40,0
2.	OPORT	3,8250	,5495	40,0
3.	AUTOM	3,2250	1,0975	40,0
4.	DESEMP	3,9250	,6938	40,0
5.	CONDG	3,4250	1,1068	40,0
6.	TENSÃO	3,5000	,8771	40,0
7.	RECSOC	4,0500	,8149	40,0
8.	CONDMAT	3,2000	1,1368	40,0
9.	TEMPDIS	3,6000	1,1277	40,0
10.	PREPCARG	4,1500	,5335	40,0
11.	FORMCES	3,7500	,8987	40,0
12.	COMPECO	2,5750	1,1068	40,0

Correlation Matrix

	POSSTRAB	OPORT	AUTOM	DESEMP	CONDG
POSSTRAB	1,0000				
OPORT	,6764	1,0000			
AUTOM	,4708	,5772	1,0000		
DESEMP	,6402	,7045	,5952	1,0000	
CONDG	,5979	,5049	,7425	,6770	1,0000
TENSÃO	,5788	,5055	,4662	,6952	,5151
RECSOC	,3782	,3064	,4458	,4603	,4023
CONDMAT	,4785	,5501	,7234	,5396	,7459
TEMPDIS	,4502	,4221	,8411	,5178	,6738
PREPCARG	,4418	,5292	,4226	,6546	,4972
FORMCES	,5447	,5841	,6304	,7504	,5220
COMPECO	,3850	,4648	,5874	,4917	,4652

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

PREPCARG	TENSÃO	RECSOC	CONDMAT	TEMPDIS		
TENSÃO	1,0000					
RECSOC	,5381	1,0000				
CONDMAT	,5401	,5978	1,0000			
TEMPDIS	,3629	,4687	,7440	1,0000		
PREPCARG	,4384	,6311	,4989	,5285	1,0000	
FORMCES	,7157	,4026	,5521	,6072	,4546	
COMPECO	,4887	,4222	,6603	,5998	,3279	

	FORMCES	COMPECO
FORMCES	1,0000	
COMPECO	,6122	1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	42,9750	67,7686	8,2322	Variables
				12

Reliability Coefficients 12 items

Alpha = ,9295 Standardized item alpha = ,9352

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	29,6500	23,2077	4,8174	8

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = ,8812 Standardized item alpha = ,8927

Fator 3 - Relações com os companheiros

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

1.	INTCOMP	Integração com companheiros de es
2.	PRESTCOM	Prestígio que possui entre os companheir
3.	RELCOMP	Relação com companheiros fora do horári
4.	RESPPROF	O respaldo que tem dos professores
5.	CLINFUNC	Clima da escola em relação as funções exe
6.	CLIMA	Clima existente entre professores e di
7.	RESPSUG	Respeito às sugestões de cada professor
8.	GRAUEFIC	Grau de eficiencia no trabalho feito p
9.	EXISPROB	Existencia de problemas, pressões, resi
10.	CLIMTRAB	Clima predominante entre os companheiros
11.	AJUDCOL	Ajuda que recebe dos colegas

		Mean	Std Dev	Cases
1.	INTCOMP	4,0500	,5524	40,0
2.	PRESTCOM	4,1000	,3789	40,0
3.	RELCOMP	3,8250	,7472	40,0
4.	RESPPROF	4,0000	,5991	40,0
5.	CLINFUNC	4,0500	,5038	40,0
6.	CLIMA	4,0250	,4229	40,0
7.	RESPSUG	4,1750	,5943	40,0
8.	GRAUEFIC	3,9750	,5305	40,0
9.	EXISPROB	3,8750	,6864	40,0
10.	CLIMTRAB	4,0250	,4797	40,0
11.	AJUDCOL	4,0500	,5038	40,0

Correlation Matrix

	INTCOMP	PRESTCOM	RELCOMP	RESPPROF	
CLINFUNC					
INTCOMP	1,0000				
PRESTCOM	,3430	1,0000			
RELCOMP	,5187	,3351	1,0000		
RESPPROF	,5423	,3388	,4582	1,0000	
CLINFUNC	,5436	,1074	,3644	,5946	1,0000
CLIMA	,7629	,4640	,4199	,3036	,3550
RESPSUG	,5194	,1480	,4749	,6481	,7407
GRAUEFIC	,5294	-,1148	,2474	,1613	,1967
EXISPROB	,2198	,0493	,3562	,3117	,0927
CLIMTRAB	,6725	,1269	,4417	,6245	,6312
AJUDCOL	,4514	,1074	,4325	,7645	,5960

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	CLIMA	RESPSUG	GRAUEFIC	EXISPROB		
CLIMTRAB						
CLIMA	1,0000					
RESPSUG	,2882	1,0000				
GRAUEFIC	,5743	,2582	1,0000			
EXISPROB	,3644	,3064	,5545	1,0000		
CLIMTRAB	,6288	,6138	,6071	,4770	1,0000	
AJUDCOL	,3550	,5695	,3885	,4634	,8434	

AJUDCOL

AJUDCOL 1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	44,1500	17,2590	4,1544	Variables 11

Reliability Coefficients 11 items

Alpha = ,8840 Standardized item alpha = ,8890

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	30,5250	42,3583	6,5083	10

Reliability Coefficients 10 items

Alpha = ,9248 Standardized item alpha = ,9233

Fator 5 - Relações com a Administração Educativa e Municipal

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- | | | |
|----|----------|--|
| 1. | APADEDUC | Apaiio da administração educativa ao tra |
| 2. | MEIRECAD | Os meios e recursos que a administração |
| 3. | PARTINF | a participação informativa nas decisões |
| 4. | FACRESOL | as facilidades institucionais para a res |
| 5. | AJUDINF | a ajuda e informação que recebo da coord |
| 6. | ATENAD | a atenção da administração educativa (SE |
| 7. | COLASSOC | a colaboração de associações culturais,d |
| 8. | COPREF | a cooperação da prefeitura municipal com |

		Mean	Std Dev	Cases
1.	APADEDUC	3,4500	,9594	40,0
2.	MEIRECAD	3,0750	1,0952	40,0
3.	PARTINF	3,6750	,7970	40,0
4.	FACRESOL	3,4750	,7841	40,0
5.	AJUDINF	3,7000	,9923	40,0
6.	ATENAD	3,5250	,8469	40,0
7.	COLASSOC	2,9250	1,0473	40,0
8.	COPREF	3,2000	1,1591	40,0

Correlation Matrix

	APADEDUC	MEIRECAD	PARTINF	FACRESOL	
AJUDINF					
APADEDUC	1,0000				
MEIRECAD	,6503	1,0000			
PARTINF	,6321	,5574	1,0000		
FACRESOL	,6630	,5547	,6637	1,0000	
AJUDINF	,7380	,6583	,6841	,7152	1,0000
ATENAD	,5853	,7305	,5251	,6960	,6804
COLASSOC	,5193	,8099	,5537	,5129	,6687
COPREF	,6548	,7554	,4330	,4288	,6777
	ATENAD	COLASSOC	COPREF		
ATENAD	1,0000				
COLASSOC	,6526	1,0000			
COPREF	,5694	,7520	1,0000		

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	27,0250	40,3840	6,3548	8

Reliability Coefficients 8 items

Alpha = ,9303 Standardized item alpha = ,9324

Fator 6 - A Escola

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	EXISOBJT	Existência dos objetivos da escola clar
2.	PLANTAF	Planejamento adequado das tarefas
3.	EXISPROJ	Existencia de um projeto de trabalho com
4.	CORDPROF	Coordenação de todo professorado nos as
5.	ORGACAD	Organização academica da escola
6.	CLIMREU	Clima das reuniões
7.	NIVDIACO	Nível de diálogo e colaboração dentro d
8.	DISPRECU	Disponibilidade de recursos materiais
9.	DISPTEC	Disponibilidade de recursos tecnológicos
10.	POSPARTV	Possibilidades de participação na vida d

		Mean	Std Dev	Cases
1.	EXISOBJT	3,9250	,8286	40,0
2.	PLANTAF	3,9500	,7494	40,0
3.	EXISPROJ	3,5000	1,0127	40,0
4.	CORDPROF	4,0250	,5305	40,0
5.	ORGACAD	3,8000	,8228	40,0
6.	CLIMREU	4,0500	,5970	40,0
7.	NIVDIACO	4,0750	,4743	40,0
8.	DISPRECU	3,4000	1,1503	40,0
9.	DISPTEC	3,4250	1,2586	40,0
10.	POSPARTV	3,8500	,8336	40,0

Correlation Matrix

	EXISOBJT	PLANTAF	EXISPROJ	CORDPROF	
ORGACAD					
EXISOBJT	1,0000				
PLANTAF	,8610	1,0000			
EXISPROJ	,6570	,6082	1,0000		
CORDPROF	,7044	,8418	,5489	1,0000	
ORGACAD	,5416	,5240	,4000	,5992	1,0000
CLIMREU	,3188	,4643	,1272	,5627	,4385
NIVDIACO	,4714	,4436	,1868	,6038	,4336
DISPRECU	,5704	,5295	,3522	,4454	,2493
DISPTEC	,5723	,5397	,3923	,4829	,3071
POSPARTV	,4659	,2340	,3645	,3566	,4038

	CLIMREU	NIVDIACO	DISPRECU	DISPTEC	
POSPARTV					
CLIMREU	1,0000				
NIVDIACO	,3486	1,0000			
DISPRECU	,1195	,4136	1,0000		
DISPTEC	,2440	,4177	,9423	1,0000	
POSPARTV	,0670	,5480	,6258	,6245	1,0000

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	38,0000	36,3077	6,0256	10

Reliability Coefficients 10 items

Alpha = ,8842 Standardized item alpha = ,8971

Fator 7 - As Equipes de Trabalho

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	CLIMEQUI	Clima em que se desenvolvem os trabalhos
2.	ORGRECEC	Organização e disponibilidade de recurso
3.	CONFIQPF	Configuração atual das equipes de profes
4.	PREOEQUI	Preocupação das equipes para implantar n
5.	PREDCOMP	Predisposição e crença, por parte dos co
6.	DEDCUR	Dedicação à coordenação curricular
7.	DEDADAP	Dedicação de adaptações curriculares ne
8.	CORDPROG	Coordenação existente com relação à pro
9.	OPEFIC	Operacionalização e eficácia das reuniõe
10.	ADEQATIV	Adequação da atividade individual à um
11.	RECINCAD	Reconhecimento e incetivo por parte da a
12.	POTINVES	Potencialização da investigação em grupo

		Mean	Std Dev	Cases
1.	CLIMEQUI	3,9250	,5723	40,0
2.	ORGRECEC	3,4500	1,1082	40,0
3.	CONFIQPF	3,5250	,9604	40,0
4.	PREOEQUI	3,3250	,9971	40,0
5.	PREDCOMP	3,8000	,7232	40,0
6.	DEDCUR	3,2250	1,1206	40,0
7.	DEDADAP	3,3250	1,1410	40,0
8.	CORDPROG	3,2250	1,1873	40,0
9.	OPEFIC	3,9500	,6385	40,0
10.	ADEQATIV	3,1000	1,0077	40,0
11.	RECINCAD	3,4250	1,0595	40,0
12.	POTINVES	2,9500	1,1311	40,0

Correlation Matrix

	CLIMEQUI	ORGRECEC	CONFIQPF	PREOEQUI		
PREDCOMP						
CLIMEQUI	1,0000					
ORGRECEC	,3780	1,0000				
CONFIQPF	,4933	,7359	1,0000			
PREOEQUI	,3134	,6068	,7276	1,0000		
PREDCOMP	,5823	,3391	,4873	,5547	1,0000	
DEDCUR	,3468	,5977	,7451	,7819	,5631	
DEDADAP	,2739	,6114	,7294	,8513	,5158	
CORDPROG	,2519	,6616	,6133	,7597	,4718	
OPEFIC	,5508	,3225	,3366	,3886	,4775	
ADEQATIV	,2356	,6245	,6597	,7835	,4503	
RECINCAD	,1808	,4662	,4303	,4970	,2476	
POTINVES	,2713	,6525	,5912	,5831	,3322	

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	DEDCUR	DEDADAP	CORDPROG	OPEFIC		
ADEQATIV						
DEDCUR	1,0000					
DEDADAP	,9240	1,0000				
CORDPROG	,8668	,8532	1,0000			
OPEFIC	,3745	,3748	,3535	1,0000		
ADEQATIV	,8879	,9077	,8380	,4065	1,0000	
RECINCAD	,7597	,6676	,7782	,3355	,7037	
POTINVES	,7576	,7082	,7723	,2805	,7244	

	RECINCAD	POTINVES
RECINCAD	1,0000	
POTINVES	,6815	1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	41,2250	86,7429	9,3136	Variables
				12

Reliability Coefficients 12 items

Alpha = ,9427 Standardized item alpha = ,9388

Fator 8 - A Comunidade de Professores

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

1.	PARTPROF	Participação dos professores
2.	INFCOMDE	Influência dos professores nas decisões.
3.	EFICOPRF	Eficácia dos professores nas discussões
4.	EFIOPREU	Eficácia e a produtividade das reuniões.
5.	COLPARPF	Colaboração e participação dos professor
6.	PLANREU	Planejamento das reuniões dos professore
7.	COMREG	Competencias que os regulamentos tribuem
8.	RELEQEST	Relação de equilibrio e estabilidade en
9.	GCUMACOR	Grau de cumprimento dos acordos que deci

		Mean	Std Dev	Cases
1.	PARTPROF	3,8000	,7579	40,0
2.	INFCOMDE	3,9250	,6558	40,0
3.	EFICOPRF	3,8500	,6622	40,0
4.	EFIOPREU	3,9750	,4797	40,0
5.	COLPARPF	3,8750	,6480	40,0
6.	PLANREU	4,0250	,3572	40,0
7.	COMREG	4,0000	,4529	40,0
8.	RELEQEST	3,9500	,5524	40,0
9.	GCUMACOR	3,9250	,3499	40,0

Correlation Matrix

	PARTPROF	INFCOMDE	EFICOPRF	EFIOPREU		
COLPARPF						
PARTPROF	1,0000					
INFCOMDE	,7944	1,0000				
EFICOPRF	,5518	,7410	1,0000			
EFIOPREU	,4796	,4014	,3108	1,0000		
COLPARPF	,4699	,5807	,5528	,2372	1,0000	
PLANREU	,3031	,3366	,4499	,3030	,4570	
COMREG	,5229	,6043	,5985	,2360	,6116	
RELEQEST	,6492	,5556	,6099	,2855	,5552	
GCUMACOR	,4254	,3101	,2822	,2941	,1838	
	PLANREU	COMREG	RELEQEST	GCUMACOR		
PLANREU	1,0000					
COMREG	,7926	1,0000				
RELEQEST	,5264	,8199	1,0000			
GCUMACOR	,2206	,3236	,3781	1,0000		

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	35,3250	13,4045	3,6612	9

Reliability Coefficients 9 items

Alpha = ,8855 Standardized item alpha = ,8868

Fator 9 - O Conselho Escolar

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA
A)

1.	CONSCOMP	Consenso e compromisso sobre tipo de edu
2.	CLARIFLE	Calrificação e reflexão coletica sobre a
3.	EFCONSES	Eficácia do conselho escolar
4.	EFCUMPFU	Eficácia no cumprimento das funções pró
5.	EXPLANPE	Existência de plano pedagógico
6.	OPDIREU	Operacionalização e dinâmica das reuniõe
7.	GCORDINT	Grau de aceitação e integração dos difer
8.	AMBCOLCO	Ambiente de colaboração e cordenação en
9.	RELPPA	Relação entre pais, professores e alunos
10.	GCUMPDEC	gcumpidc
11.	INFDIRDE	Influência do diretor na tomada de decis

		Mean	Std Dev	Cases
1.	CONSCOMP	3,9500	,6385	40,0
2.	CLARIFLE	3,5500	,8458	40,0
3.	EFCONSES	3,7500	,8086	40,0
4.	EFCUMPFU	3,9500	,3889	40,0
5.	EXPLANPE	3,2750	1,0619	40,0
6.	OPDIREU	4,0500	,5038	40,0
7.	GCORDINT	4,0000	,5991	40,0
8.	AMBCOLCO	4,1500	,5335	40,0
9.	RELPPA	3,6750	,9971	40,0
10.	GCUMPDEC	4,1000	,5454	40,0
11.	INFDIRDE	4,0250	,5305	40,0

Correlation Matrix

	CONSCOMP	CLARIFLE	EFCONSES	EFCUMPFU		
EXPLANPE						
CONSCOMP	1,0000					
CLARIFLE	,3846	1,0000				
EFCONSES	,5215	,6936	1,0000			
EFCUMPFU	,6092	,4754	,5299	1,0000		
EXPLANPE	,1721	,5696	,4405	,3446	1,0000	
OPDIREU	,4065	,2347	,4091	,5365	,3571	
GCORDINT	,6032	,4048	,5293	,7702	,4836	
AMBCOLCO	,4742	,3239	,4458	,5314	,4685	
RELPPA	,3766	,4606	,5009	,4859	,5225	
GCUMPDEC	,3093	,3224	,4070	,5077	,4383	
INFDIRDE	,1552	,1972	,3138	,5033	,3516	

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

Correlation Matrix

	OPDIREU	GCORDINT	AMBCOLCO	RELPPA		
GCUMPDEC						
OPDIREU	1,0000					
GCORDINT	,7645	1,0000				
AMBCOLCO	,8299	,7220	1,0000			
RELPPA	,6456	,6438	,5278	1,0000		
GCUMPDEC	,7279	,6278	,8284	,4385	1,0000	
INFDIRDE	,6668	,5647	,6206	,3551	,7888	

INFDIRDE

INFDIRDE 1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	42,4750	29,4865	5,4302	Variables
				11

Reliability Coefficients 11 items

Alpha = ,8938 Standardized item alpha = ,9157

ANEXO 07 – Análisis factorial del cuestionario de Caballero-2001
(Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

Análisis factorial 1

Análisis factorial 2

Análisis factorial 3

Análisis factorial (FUNDO)

ANEXO 08 – Correlaciones del cuestionario de Caballero-2001
(Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

CORRELACIONES 1

CORRELACIONES 2

CORRELACIONES 3

CORRELACIONES 4

CORRELACIONES 5

CORRELACIONES 6

ANEXO 09 – CRONBACH por factores del cuestionario S20/23 de Mélia Y Peiró-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

FATOR 1 - SUPERVISÃO

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. RELAÇÃO
- 2. SUPERV
- 3. FREQ
- 4. FORMAVA
- 5. TRAT
- 6. APOIO

	Mean	Std Dev	Cases
1. RELAÇÃO	3,8500	,6622	40,0
2. SUPERV	3,8000	,5639	40,0
3. FREQ	3,5000	,7161	40,0
4. FORMAVA	3,7250	,7157	40,0
5. TRAT	3,6500	,8022	40,0
6. APOIO	3,6000	,8102	40,0

Correlation Matrix

	RELAÇÃO	SUPERV	FREQ	FORMAVA	TRAT
RELAÇÃO	1,0000				
SUPERV	,8104	1,0000			
FREQ	,3244	,5080	1,0000		
FORMAVA	,6141	,5592	,4753	1,0000	
TRAT	,3813	,6348	,5356	,6766	1,0000
APOIO	,6500	,6623	,3094	,5572	,5681
	APOIO				
APOIO	1,0000				

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	22,1250	11,3429	3,3679	6

Reliability Coefficients 6 items

Alpha = ,8740 Standardized item alpha = ,8805

FATOR 2 - AMBIENTE LABORAL

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA
 A)

- 1. LIMPE
- 2. AMBIENTE
- 3. ILUMINA
- 4. VENTILA
- 5. CLIMA

		Mean	Std Dev	Cases
1.	LIMPE	3,7949	,8639	39,0
2.	AMBIENTE	3,3590	1,1807	39,0
3.	ILUMINA	3,8205	,9423	39,0
4.	VENTILA	3,8462	,9043	39,0
5.	CLIMA	3,8205	,9140	39,0

Correlation Matrix

	LIMPE	AMBIENTE	ILUMINA	VENTILA	CLIMA
LIMPE	1,0000				
AMBIENTE	,3063	1,0000			
ILUMINA	,1475	,3669	1,0000		
VENTILA	,2617	,5214	,7696	1,0000	
CLIMA	,2521	,5002	,8477	,9845	1,0000

N of Cases = 39,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	18,6410	13,7625	3,7098	5

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,8248 Standardized item alpha = ,8310

FATOR 3 - PRESTAÇÕES RECEBIDAS

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. ORDENADO
- 2. OPORFORM
- 3. OPOREVOL
- 4. NORMA
- 5. BENEFIC

		Mean	Std Dev	Cases
1.	ORDENADO	2,5250	1,0857	40,0
2.	OPORFORM	2,5750	1,0350	40,0
3.	OPOREVOL	3,3500	,8638	40,0
4.	NORMA	3,6250	,7742	40,0
5.	BENEFIC	3,4750	,8161	40,0

Correlation Matrix

	ORDENADO	OPORFORM	OPOREVOL	NORMA	BENEFIC
ORDENADO	1,0000				
OPORFORM	,6600	1,0000			
OPOREVOL	,5099	,4861	1,0000		
NORMA	,4538	,5000	,5080	1,0000	
BENEFIC	,4637	,4273	,6311	,8573	1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
Scale	15,5500	13,3308	3,6511	5

Reliability Coefficients 5 items

Alpha = ,8504 Standardized item alpha = ,8592

FATOR 4 - SATISFAÇÃO INTRÍNSECA NO TRABALHO

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. TRABALHO
- 2. OPOTDES
- 3. OPORTGOS
- 4. OBJEMETA

		Mean	Std Dev	Cases
1.	TRABALHO	3,8500	,7355	40,0
2.	OPOTDES	3,7750	,5768	40,0
3.	OPORTGOS	3,7750	,7675	40,0
4.	OBJEMETA	3,5000	,8771	40,0

Correlation Matrix

	TRABALHO	OPOTDES	OPORTGOS	OBJEMETA
TRABALHO	1,0000			
OPOTDES	,7041	1,0000		
OPORTGOS	,5291	,5777	1,0000	
OBJEMETA	,4372	,4815	,2476	1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	14,9000	5,3231	2,3072	Variables 4

Reliability Coefficients 4 items

Alpha = ,7742 Standardized item alpha = ,7976

FATOR 5 - PARTICIPAÇÃO

***** Method 2 (covariance matrix) will be used for this analysis

R E L I A B I L I T Y A N A L Y S I S - S C A L E (A L P H A)

- 1. DECAUTO
- 2. PARTICIP
- 3. PARTESC

		Mean	Std Dev	Cases
1.	DECAUTO	2,4000	,9282	40,0
2.	PARTICIP	3,8000	,6076	40,0
3.	PARTESC	3,8500	,5335	40,0

Correlation Matrix

	DECAUTO	PARTICIP	PARTESC
DECAUTO	1,0000		
PARTICIP	,4183	1,0000	
PARTESC	,3832	,9333	1,0000

N of Cases = 40,0

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of
Scale	10,0500	2,9718	1,7239	Variables 3

Reliability Coefficients 3 items

Alpha = ,7351 Standardized item alpha = ,8044

ANEXO 10 – Análisis factorial del cuestionario S20/23 de Mélia Y Peiró-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

ANÁLISIS FACTORIAL 1

ANÁLISIS FACTORIAL 2 (fundo)

ANEXO 11 – Correlaciones del cuestionario S20/23 de MÉLIA y PEIRÓ-1989 (Traducido, validado y probado en lengua Portuguesa)

CORRELACIONES 1

CORRELACIONES 2

ANEXO 12 – Registro de las entrevistas con los directores

REGISTRO DE LAS PERCEPCIONES DE LOS GESTORES ESCOLARES SOBRE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO

Directores de las escuelas secundarias públicas
de la región de Jacobina-Bahía-Brasil

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

G1 – Trabalhar com jovens e adolescentes, ouvi-los e tentar ajuda-los. Apoiar alunos e professores nos projetos da escola.

G2 – O aprendizado do aluno; poder possibilitar meios para que os alunos aprendam; poder também possibilitar meios para que o professor desempenhe o seu papel.

G3 – Poder estar a frente dos trabalhos como líder de uma escola, me dedicando para que a mesma venha a ter un clima emocional e intelectual bom.

G4 – Procurar desenvolver meu trabalho do forma acolhedora e amiga. Procurar fazer com que todos se sintam bem.

G5 – Visão como um todo da educação. Possibilidade de realização de um projeto coletivo, o qual seria impossível concretizá-lo como professor. Convívio coletivo e amadurecimento como profissional.

G6 – O bom relacionamento da direção com toda a equipe de professores e funcionários. Estar contribuindo para a formação e desenvolvimento do caráter de jovens e adolescentes.

G7 – Coordenar um trabalho juntamente com todo corpo docente e discente, sendo reconhecido por toda a sociedade. Formando cidadãos que possam ingressar no mercado de trabalho e que sejam multiplicadores de seus conhecimentos. Verificar os alunos ingressarem na Universidade.

G8 – Reconhecimento da sociedade e a amizade com os alunos.

G9 – Servir à comunidade, orientando os colegas na condução dos trabalhos e ajudando aos jovens a serem cidadãos críticos e criativos (Já tirou jovens do tráfico de drogas). Contactar com a comunidade. Fazer parte de uma profissão nobre. Dirigir quem estar ensinando é uma dádiva.

G10 – Sempre me senti satisfeita.

G11 – Relações interpessoais (pais, alunos, professores, comunidade, outros colegas). Reconhecimento do trabalho desenvolvido.

G12 – Trabalhar com o objetivo de formar cidadãos, de promover a pessoa

humana. Verificar o crescimento dos alunos (as). O ingresso na Universidade.

G13 – Trabalhar diretamente com a educação. Contribuir para termos um ensino público de qualidade. Poder ajudar o próximo.

G14 – É uma satisfação de poder colaborar para formação do cidadão, no desempenho do aprendizado do jovem, baseado no respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade.

G15 – Não respondeu.

G16 – Liderança. Tratar o meu semelhante com dignidade. Poder ajudar alunos indecisos, fazendo com que ele reconheça a necessidade de estudar para a sua própria realização como pessoa. Trazer cursos de capacitação através do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) para os professores buscando sempre a melhora da qualidade do ensino.

G17 – Ser reconhecida como dirigente organizada, cumpridora dos deveres; respeitar os direitos de todos, dialogar com a comunidade escolar, procurar solucionar problemas e ouvir sugestões.

G18 – Contribuição para a escola como também na formação dos alunos para que os mesmos possam adquirir a sua cidadania.

G19 – Tenho grande satisfação em desenvolver as minhas atividades pedagógicas e administrativas dentro das minhas funções. Estou exercendo o que sempre quise e não foi em vão que passei por uma capacitação de dirigentes que durou dois anos. É preciso ter disponibilidade espiritual para lidar com as diferenças dos seres humanos e os resultados aparecerão no decorrer das atividades.

G20 – A maior satisfação está no fato de ser útil para pessoas que estão com a auto-estima em baixa, no nosso caso especial porque lidamos com pessoas de baixa renda, oriundas da periferia e com diversos problemas familiares. Assim sendo, gerir extrapola as questões normais de administração escolar.

G21 – Verificar dia a dia o crescimento do nível de aprendizagem do aluno.

G22 – Já que a escola funciona no espaço de outra escola, tenho a satisfação de trabalhar em parceria, buscando implantar uma educação de melhor qualidade.

G23 – Poder contribuir, no que for preciso, para proporcionar a minha clientela um bom espaço físico e oferecer um ensino de qualidade.

G24 – As satisfações que tenho no meu trabalho são em relação aos cursos que sempre recebemos como suporte para o desenvolvimento do trabalho de direção que é muito arduo e de alta responsabilidade, pois estamos a frente de um órgão público onde temos que batalhar para que tudo dê certo.

G25 – Não respondeu.

G26 – Poder contribuir para o crescimento da instituição.

G27 – Desempenhar minhas funções dentro das normas e leis previstas (Secretaria de Educação/Lei de Diretrizes e Bases/Ministério de Educação e Cultura) delegando afazeres a toda equipe que compõe nossa direção, procurando dialogar, relacionar-me com todos da melhor forma possível. Planejando, executando e avaliando de um modo geral para recuperar os erros e saborearmos os acertos.

Quanto a clientela da nossa escola considero-os a razão do meu viver e a maior parte do professorado e dos funcionários atuam 80% dentro das normas de suas funções, principalmente as merendeiras e as serventes que desempenham o trabalho com amor e dedicação.

G28 – Como gestor tenho a possibilidade de desenvolver projetos que venham propiciar melhorias na educação. Tenho a possibilidade de manter relações com os mais diversos tipos de profissionais.

G29 – Mudanças. Sonho que as pessoas mudem seu interior. Nota que está conseguindo aos poucos essa mudança e fica contente. Senso crítico.

G30 – Lidar com os alunos.

G31 – Reconhecimento. Trabalhar junto com os professores. Melhora para o aluno. Continuidade do lar.

G32 – Contato pessoal com os adolescentes. Contato com os colegas de trabalho (docentes). Trabalho com os pais e comunidade em geral. Resultados obtidos.

G33 – Ter a possibilidade de coordenar as atividades pedagógicas. Verificar a organização do ambiente escolar. Manter um bom relacionamento com docentes e discentes. Estabelecer um contato com a comunidade através da escola.

G34 – Trabalhar com o grupo unido, dedicado. Verificar que seu trabalho está produzindo resultados.

G35 – Não ter que tomar as decisões sozinha, tem um colegiado escolar para isso. Receber os recursos para a manutenção da escola. Receber os recursos da merenda periodicamente pois, assim não deixamos faltar alimentos. Os recursos do Plano de Desenvolvimento Escolar dar maior suporte para a escola.

G36 – Gosto de trabalhar muito com a parte humana, com isso realizo algumas satisfações. Trabalhar o ser humano nos seus conflitos é interessante; você acaba conhecendo e sentindo uma maneira de diagnosticar os problemas e as possíveis soluções para melhorar ou saná-los, além de saber como e onde trabalhar tais problemas. Esta é uma das grandes satisfações do meu trabalho,

ajudar o ser humano a vencer seus problemas e dificuldades.

G37 – Criar juntos coletivamente (professores, alunos e funcionários). Sonhar juntos. Realizar juntos. Gestão participativa.

G38 – O fato de conviver com os alunos, participando de forma direta no seu desenvolvimento como pessoa é de fundamental importância para o nosso crescimento profissional, pois nos sentimos parte do processo evolutivo.

G39 – Beneficiar crianças e adolescentes das camadas mais pobres da cidade e do município.

G40 – Possibilitar que os alunos tenham no final de cada curso, novas maneiras de analisar e ver o mundo. As relações interpessoais com pais, professores, alunos (as) e funcionários. Poder a cada etapa vencida dar-me conta que valeu a pena acreditar na transformação. Compreender a complexidade humana na sua micropolítica do poder.

¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

G1 – Ausência de compromisso e responsabilidade com a educação por algumas pessoas.

G2 – As diversidades de objetivos no conjunto da escola, que vai além do ser professor, de pertencer a instituição. De descobrir que existe pessoas que não quer estar professor; ou seja, ausência de compromisso e responsabilidade com a educação por parte de alguns professores.

G3 – A falta de compromisso da equipe de trabalho, dificultando que o objetivo central da escola seja alcançado, o ensino-aprendizagem.

G4 – A minha maior insatisfação é procurar ser compreensiva, enquanto que os outros não procuram enxergar e entender.

G5 – Sentimento de culpa ao ter que tomar certas decisões que é peculiar à função de diretora. Não poder atender a demanda de alunos que querem estudar na nossa escola.

G6 – A dificuldade de alcançar os objetivos a longo prazo da escola: Construção da cidadania e educação de qualidade, devido a inversão de valores da família e da sociedade.

G7 – Não ter número suficiente de vagas na escola para atender a procura dos alunos. Pouca atenção que os pais dão aos seus filhos, colocando na escola a responsabilidade de formar seus filhos em todos os ramos.

G8 – A incompreensão de alguns colegas que dificultam o bom desempenho do trabalho prejudicando a harmonia entre a equipe.

G9 – Não reconhecimento de uma parte de dentro e de fora da escola. Não ter autonomia plena para fazer um trabalho educacional a altura da comunidade e da sociedade.

G10 – nenhuma.

G11 – Ausência de autonomia para escolher professores. Os diretores deveriam ser escolhidos através de eleição. Político não deveria se intrometer em Saúde e Educação.

G12 – Não ter autonomia efetiva. Falta de interesse por parte de muitos alunos.

G13 – Verificar profissionais sem compromisso.

G14 – Quando não existe o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade. Componentes éticos que devem vigorar no ambiente educacional.

G15 – Não respondeu.

G16 – Não poder atender a clientela de alunos que cresce a cada ano e o espaço físico diminui também a cada ano. Falta de Recursos Humanos no que diz respeito a Vice-Diretor, Secretário, pessoal de apoio, coordenador pedagógico e coordenador estadual de educação. Falta também vigia, digitador e bibliotecário.

G17 – Falta de compreensão de alguns membros da comunidade escolar; falta de apoio da família; alunos indisciplinados; alunos sem interesse. Falta de coordenador pedagógico e bibliotecário. Descumprimento de algumas normas. Carga horária grande. Acúmulo de funções, ou seja ser o único responsável pelo pedagógico, financeiro e administrativo.

G18 – Não ter total autonomia para realizar nossos objetivos.

G19 – As vezes são geradas insatisfações, mas fazem parte da hierarquia. Apesar de gerarmos uma gestão participativa sempre haverá decisões que não serão aceitas pelo todo.

G20 – O excesso de trabalho burocrático. Os processos dentro da Secretaria da Educação ainda carecem de uma maior organização e de uma informatização. Tudo é muito lento e absorve muito tempo do dirigente escolar.

G21 – A pouca autonomia que temos em não poder assegurar uma educação melhor para o aluno. No ensino secundário, são poucos os recursos destinados para o crescimento do nível de aprendizagem do aluno; como por exemplo o livro didático para o aluno, ele não dispõe. São poucos aqueles que compram, pois não tem condições. Há também grande necessidade de laboratório de ciências experimentais, o que provoca-me grande descontentamento. Além da falta de recursos, algo que me deixa insatisfeita é a pouca remuneração, o salário irrisório, do profissional de educação.

G22 – Funcionamento da escola em outro centro educacional. Os professores residem em outro município. Os alunos moram distante da sede do Município. Intromissão da política em educação.

G23 – Não é nada fácil trabalhar com grupos, onde os mesmos apresentam comportamento diferente, por não estarem predispostos às mudanças, dificultando assim o processo educacional e os seus resultados. Ausência de autonomia plena dentro da escola. Falta de incentivo por parte dos governantes de um modo geral; falta de formação para diretores e incentivos salariais.

G24 – Espaço físico. Não tem autonomia para contratar professores.

G25 – Não respondeu.

G26 – A convivência desarmoniosa entre os colegas, ou seja entre o gestor (vice ou diretor) e os professores.

G27 – Na **parte física** da escola por não dispor de: almoxarifado; uma biblioteca; cantina com mais espaço para atender a demanda dos alunos; secretaria, pois o local que atende a direção serve para sala de professores. Na **parte pedagógica** não dispomos de coordenadores. A diretora serve como mediadora y sofre por demais quanto a atuação por parte de alguns professores que não demonstram compromisso com o trabalho. Ficam o tempo todo a condenar o aluno y a família como responsável pelo fracasso educacional. Entretanto continuam sentindo-se autônomos da sua sala de aula, limitam-se as estratégias tradicionais, como a exposição oral, os exercícios repetitivos de memorização.

Resumindo: enquanto houver o apadrinhamento político na Educação, o desenvolvimento do conhecimento vai permanecer como está. Muitos professores fazendo de conta que ensinam e os alunos fazendo de conta que aprendem.

Voltando a parte física da escola, já solicitamos várias vezes, a ampliação do muro e nada foi resolvido. Por conta disto, sofremos invasões; a única televisão que tínhamos foi roubada e até hoje não conseguimos outra. A escola não dispõe de um porteiro. Considero também como insatisfação a escassez de material didático.

G28 – A precária situação das unidades em seu aspecto físico; lidar com um grande número de pessoas descomprometidas com a educação; não ter autonomia total para decidir no que considero melhor para a escola; envolvimento da política ou de pessoas que se acham poderosas.

G29 – Ausência de autonomia.

G30 – Alunos trabalhadores.

G31 – Parte dos alunos tem muitas dificuldades na aprendizagem; desinteresse dos professores; parte pedagógica muito a desejar.

G32 – Pedagógico (acompanhamento do pedagógico, coordenador e articulador de área). Muitas responsabilidades administrativa, financeira e falta de tempo disponível para o pedagógico.

G33 – A insatisfação consiste na necessidade de melhores condições de trabalho, com suporte pedagógico e administrativo; melhoria do material didático e bons recursos tecnológicos, que viabilize uma educação de qualidade.

G34 – Alguns alunos que estão matriculados e não querem nada. Falta de curso de aperfeiçoamento para professores e dirigentes.

G35 – O fato de haver uma municipalização – acordo entre Estado e Município – que nos deixa em uma situação delicada pois precisamos fazer solicitações ao Prefeito para todas as carências da Escola, como funcionários por exemplo.

G36 – Tudo que não proporciona um trabalho de qualidade, para mim é uma insatisfação. Não adianta realizar trabalho por realizar, é preciso e necessário

que se faça bem feito e com qualidade para que sua duração prolongue mais tempo.

G37 – Posturas da Secretaria de Educação; Mrosidade dos processos; Burocracia; Falta de autonomia do diretor (desde o inicio do ano, sem professor de matemática – 04 turmas).

G38 – Não tenho nenhuma insatisfação.

G39 – Falta autonomia. Exagerada intromissão da política em Educação, impedindo a tomada de decisões da direção. Falta de pessoal de apoio para suprir a unidade escolar.

G40 – Autonomia. A burocracia na resolução de questões fundamentais urgentes e que não se pode esperar muito tempo. Ausência de formação em todos os niveis. Em alguns momentos a gestão de pessoas. Verificar que alguns companheiros não acreditam que podemos construir nossa própria autonomia.

¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

G1 – Projeto pedagógico em que alunos e professores pudessem participar mais diretamente nas decisões da direção.

Pudessemos ter mais condições de fazer capacitações (formação), principalmente que envolvessem a auto estima do professor. Que retornasse o SOE (Serviço de orientação educacional); temos muitos alunos com problemas e muitas vezes não sabemos como lidar com determinadas situações. Que voltasse a ter na escola os coordenadores e articuladores, pois a parte pedagógica fica mais fortalecida.

G2 – Respeito e a confiança, bem como o cumprimento de todos na sua parte que cabe no processo escolar, ajudaria para o êxito de todos.

Todos tivessem o mesmo compromisso e se colocasse como peça-chave para o sucesso da escola, para o bom desempenho dos alunos.

G3 – Que se pudesse proporcionar a satisfação no trabalho de outros membros da equipe de trabalho.

Se a escola tivesse um grau de autonomia maior.

G4 – Maior compromisso e responsabilidade no exercício da função.

G5 – Constantes capacitações para os professores. Professores compromissados com a escola. Vice-diretor e coordenador pedagógico tenham um bom entrosamento com o diretor (falar a mesma linguagem).

Professores fossem melhor remunerados, tendo dedicação exclusiva, pelo menos no seu turno de trabalho.

G6 – Realização de seminários com os familiares da escola, com temas interessantes, pertinentes às necessidades do segmento estudantil.

Houvesse mais motivação para o professor.

G7 – Contratar profissionais capacitados para executar suas tarefas, oferecendo recursos didáticos necessários para colocar em prática. Envolver os professores, funcionários e responsáveis pela construção dos alunos em atividades incentivadoras, na busca de conhecimento e aprimoramento.

Os governantes pagassem um salario condizente com as atividades executadas pelos profissionais para que estes trabalhassem com mais motivação, investindo na sua qualificação, com dedicação exclusiva para realizar seu trabalho em um único local.

G8 – Poder selecionar os profissionais necessários para trabalhar de maneira autonôma.

Houvesse mais compreensão dos colegas no cumprimento dos seus deveres sem a necessidade de intervenção da direção em assuntos de fácil resolução.

G9 – Dotar a escola de funcionários para atuar em todas as áreas; Implantar as coordenações por áreas (exatas, humanas, ciências); Auxiliares competentes nomeados pela SEC para auxiliar no caso de acumulo de muito serviços.

Autonomia para: Reduzir número de alunos por sala de aula; fazer escolha de professores; dotar a escola de material didático atrativo. Se a própria escola fizesse a seleção de seus professores, quando houvesse uma avaliação e o professor não estivesse correspondendo, seria substituído.

G10 – Mais diálogo e entendimento.
Houvesse mais Parceria.

G11 – Autonomia (pedagógica, financeira e de pessoal); Contratação de pessoas com competência; Coordenador pedagógico que pudesse orientar os diretores e os professores; Pessoal competente para atender a diversidade dos alunos (crianças que presenciam pais que se agredem, alunos (as) surdo-mudo e etc.)

Autonomia na escolha dos profissionais para a escola.

G12 – Amar o seu trabalho. Dedicção exclusiva. Bom relacionamento com alunos, professores e pais. Exigir primeiro de si próprio e depois dos outros. Dinamismo e competência. Exemplos para dar e não palavras. Bom senso e equilíbrio emocional. Atualizar-se sempre. Fazer acontecer a participação de todos no processo.

Todos os alunos fossem interessados. Se a comunidade em geral valorizasse a escola. Se todos os professores fossem comprometidos e qualificados. Se todas as famílias fossem conscientes da importância do seu papel na educação dos filhos. Acompanhamento psicológico aos alunos pudesse ser desenvolvido na escola.

G13 – Gostar do que faz. Trabalhar de forma transparente, aprender a ouvir o colega e ter humildade.

Mais recursos financeiros.

G14 – Desempenho de uma liderança para unir os diversos segmentos da comunidade escolar em proveito do aprendizado.

Houvesse melhores condições econômicas para melhorar as instalações físicas.

G15 – Não respondeu.

G16 – Uma equipe de apoio, um diretor geral e outro para o Pedagógico, além

dos vices diretores. Autonomia para criar e poder aumentar o espaço físico da escola.

Mais recursos humanos.

G17 – Promover maior integração entre a Família e a Escola. Que houvesse maior compromisso e conscientização de todos. Promover reuniões com o corpo docente periodicamente.

Houvesse maior colaboração de todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Se cada um assumisse o seu papel com responsabilidade, assiduidade e compromisso. Se as atividades burocráticas não ocupassem tanto tempo, sobrando assim tempo para um melhor acompanhamento individual dos alunos e observando-se: rendimento, frequência, interesse e participação. Se o corpo docente fosse mais unido, buscando solucionar os seus problemas com planejamento, execução e avaliação. Se houvesse um diretor administrativo, um financeiro, um coordenador pedagógico e um bibliotecário.

G18 – Não respondeu.

G19 – Menos burocracia seria o ideal. O trabalho burocrático de uma direção nos fazem muitas vezes estarmos ausentes de momentos significativos que necessitariam da presença do diretor. A falta de funcionario que auxiliem estes trabalhos às vezes causam acumulo de atividades.

Houvesse autonomia para a tomada de decisões. Funcionários suficientes. Remuneração satisfatória. A participação dos pais na escola em muito contribuiria para um ensino e uma escola eficaz.

G20 – Redução dos trabalhos burocráticos e maior assessoria com especialistas nas diversas áreas para que o dirigente pudesse estar mais disponível para o real exercício de suas funções.

Fossem criadas condições que permitissem ao dirigente organizar seu tempo de modo que as atividades da escola não interferissem tanto no **tempo** para a vida pessoal, como familiar e ocio.

G21 – Efetivar a gestão participativa em busca de soluções viáveis, mesmo diante de poucos recursos financeiros destinados a escola; como exemplo efetivar a parceria com a comunidade.

A Secretaria de Educação promovesse cursos de aperfeiçoamento periodicamente para gestores, professores, com acompanhamento e orientação. Melhorar salarial do profissional da educação. Recursos destinados ao ensino secundário.

G22 – Concurso público para preencher as vagas de professores, com isso poderíamos ter por um longo tempo um grupo de docentes permanentes, possibilitando assim atingir nossas metas.

Formação para que pudesse estar sempre atualizados com as mudanças

existentes na área de educação, recebendo o conteúdo de forma adequada.

G23 – Realizar capacitação (formação) para todos os segmentos da escola e que os mesmos assumam o seu papel com responsabilidade. Oferecer cursos profissionalizantes aos alunos para que os mesmos tenham experiência em alguma atividade profissional. Autonomia de decisões.

Todos os segmentos da escola, juntamente com o apoio das autoridades e pais de alunos, estivessem com o mesmo propósito de colaborar com o sistema de educação para que tenhamos uma sociedade digna de conhecimento e poder de reivindicar os direitos e exercer os deveres.

G24 – Que nos fosse dada uma maior autonomia para resolvermos os problemas da unidade escolar, principalmente em relação ao material humano que é difícil em nosso Município.

Tivéssemos um coordenador pedagógico e um secretário que seriam suportes para um melhor desenvolvimento da escola.

G25 – Não respondeu.

G26 – Maior autonomia.

Os professores adotassem a escola e quizessem juntos conseguir melhorias pedagógicas, administrativas, etc.

G27 – Ajudar a cumprir o calendário escolar pois o tempo que permanecem na escola para alguns é muito insuficiente. Que atuassem dentro do planejado. Que contribuíssem na informação das ausências dos alunos para que eu tomasse as devidas providências. Que colocassem no diário de classe o concreto desempenho do aluno para ajudá-los nos segmentos futuros. Que procurassem ler pelo menos as revistas “ESCOLA”, pois falam que os alunos não querem ler e eles fazem o mesmo. Se trabalhassem com a avaliação processual e continua seria mais interessante, pois muitos deles continuam avaliando tradicionalmente, só eliminaram a semana da prova, porém informam aos alunos o dia que serão avaliados. Se valorizassem o trabalho que têm e amassem mais os alunos, ajudando-os a conhecer e entender os problemas do mundo em que vive, pelo menos conseguíssemos 50% de nossas insatisfações.

Se a escola tivesse condições econômicas e sociais para atuar de forma concreta, qualificando os profissionais na parte metodológica e científica, oferecendo aos mesmos, tempo suficiente para desenvolver suas atividades diariamente, porque o que vemos é professor falando e alunos executando; sem falar que são poucos os professores que fazem parte do A/C (atividades complementares) da escola, pois trabalham em três estabelecimentos e não dispõem de um horário para participar. Então, trabalham de forma individual, tradicional e o resultado é empurrar o aluno para a série seguinte, jogando a culpa na Secretaria de Educação, que na concepção do professor (a) manda aprovar o aluno. Por outro lado o docente não quer ser considerado um professor antiquado. Na nossa realidade, a prática docente continua limitada, a

dar respostas prontas aos alunos, poldando-os os mesmos em raciocinar ou criar seu próprios conceitos.

PROPOSTA: Os professores desenvolvessem técnicas atractivas de leitura, elevasse a 90% de acerto alunos do fundamental (4ª série) que mal sabem ler frases e, tentamos transparecer que tudo está as mil maravilhas. Entretanto, quando vamos fazer qualquer evento deparamos com o triste espetaculo da leitura gaguejada, hesitada. Temos alunos da 3ª série escrevendo o sobrenome de SANTOS com C, caso observado por nós na eleição do colegiado e, quando questionei o aluno, êle afirmou escrever assim porque a professora nunca havia reclamado e, o pior de tudo é que o irmão também escreve do mesmo modo. Fundo moral da história, a professora deixa o diário de classe na Secretaria. Já foi solicitado pela direção e informado a mesma a importância da chamada não só para detectar a presença do aluno como também para conhecê-lo melhor. Seus ritmos, suas necessidades, identificando com clareza sua aprendizagem. “Fulano não quer nada”. Sem contar que desconhece o diagnóstico vivencial do aluno, pois, nossa cidade é pequena (é uma grande família) e todos nós sabemos a origem de cada aluno, mesmo não dispondo de relatórios específicos para consultar o histórico de cada um.

G28 – Uma maior autonomia financeira; Poder seleccionar os profissionais para atuarem na escola. Ter autonomia para criar o currículo baseado na realidade escolar.

O comprometimento para com a educação fosse o objetivo de todos. Se eu, enquanto gestor tivesse autonomia para trabalhar a escola de acordo os objetivos locais.

G29 – Certificação. Eleições diretas. Envolver a família. Promover festas envolvendo os pais, a comunidade. Dramatização de romances envolvendo os professores, funcionários e a Sociedade.

Tivesse tempo para fazer certificações (para mudar de nível tem que ter certificações).

G30 – Não respondeu.

G31 – Mais cursos para os professores. Salários mais envolvente para ter tempo de trabalhar menos e com mais dedicação. O aluno (a questão da família). Precisamos de um **psicólogo** (orientação diferente para os alunos e professores também).

G32 – Nomeação de coordenador pedagógico ou articulador de área (área de conhecimento) pela Secretaria de Educação.

Tivesse mais acompanhamento pela Secretaria de Educação, através técnicos da DIREC (apenas cobram coisas, apoio nenhum).

G33 – Melhoria do pedagógico; criar condições para uma participação ativa de

todos os membros da escola nas decisões necessárias; envolver cada vez mais a comunidade nas atividades escolares; promover gradativamente a democracia para uma participação consciente e criativa de todos e, eliminar a centralização do poder.

Houvesse valorização de todos profissionais para que esses possam atuar com satisfação. Recursos suficientes para um melhor desenvolvimento e enriquecimento das atividades e a ampliação do espaço escolar visando proporcionar uma ambiente melhor.

G34 – Autonomia para realizar cursos de aperfeiçoamento para funcionários e professores.

G35 – Que todas as nossas necessidades fossem supridas entre Escola e Direção sem envolver políticos.

G36 – Acho que a autonomia é o caminho para a satisfação de qualquer gestor, porém partindo para condições criadas pelo próprio gestor poderíamos enumerar vários, mas se o gestor tentar fazer um trabalho de parceria entre ESCOLA-PAIS-COMUNIDADE, com todo empenho do três segmentos, irá realizar trabalhos extraordinários como: redução de índice de evasão escolar e repetência; acompanhamento da família na educação das crianças; qualidade de ensino; conhecimentos diversos através de palestras de profissionais das diversas áreas.

Todos se empenhassem com mais dedicação e amor no trabalho que realiza. O que falta mais é o compromisso e a responsabilidade. Muitos trabalham visando apenas ganhar seu salário mensal, porém não se dedica no trabalho que faz. Bom seria também que o gestor escolar fosse ouvido e atendido nas suas solicitações, pois o mesmo sabe a real necessidade da Unidade Escolar que administra e que de acordo com as solicitações poderia se verificar por uma pessoa do setor superior para comprovar a veracidade das solicitações.

G37 – Mais autonomia

G38 – Uma política de relações interpessoais.

Todos vissem a educação com a seriedade que eu vejo.

G39 – Diminuição do número de salas de aula, uma vez que faltam professores de disciplinas específicas e funcionários na unidade escolar.

Diminuisse o número de turmas e aumentasse o quadro de funcionarios como: porteiro para todos os turnos, zelador e secretario (pessoal de apoio).

G40 – Formação. Criar nossa própria “autonomia relativa” dentro das nossas possibilidades. Democratização e participação nas discussões, elaboração de projetos e, sobretudo na responsabilização das ações.

ANEXO 13 – Evaluación psicológica por bloques de perfil de personalidad de los gestores

Instrumento de evaluación: respuestas de las 48 preguntas del cuestionario (**anexo 5**) revisado de personalidad de Eysenck – Versión abreviada EPQ-RS, traducido y testado en lengua portuguesa.

Psicóloga: Isabella Regina Gomes de Queiroz (Consejo Regional de Psicología nº 03/02306 BAHIA-BRASIL)

EVALUACIÓN PSICOLÓGICA

POR BLOQUES DE PERFIL DE PERSONALIDAD DE LOS GESTORES

Instrumento de evaluación: respuestas de las 48 preguntas del cuestionario (**anexo 5**) revisado de personalidad de Eysenck – Versión abreviada EPQ-RS, traducido y probado en lengua portuguesa.

Psicóloga: Isabella Regina Gomes de Queiroz (Consejo Regional de Psicología nº 03/02306 BAHIA-BRASIL)

Los **introvertidos** se ajustan en cinco grupos:

- G3, G5, G22, G34 y G38
- G4, G6, G8, G12, G14, G21, G23, G30 y G39
- G7, G11 y G35
- G1 y G2
- G10, G25 y G28

Los **introvertidos – extrovertidos** se combinan en tres grupos:

- **G27, G32 y G37**
- **G20, G26 y G36**
- G13, G16, G17, G18, G19, G24, G31 y G33

Los **extrovertidos** se disponen en uno grupo:

- G9, G15 y G40

INTROVERTIDOS

Grupo 1: G3, G5, G22, G34 y G38

Extraversión: Baja **Neuroticismo y Psicoticismo:** promedio

Son reservados, discretos y socialmente inhibidos.

Son personas poco extrovertidas, moderadamente emotivas y moderadamente blanda de carácter.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser moderadamente despreocupados y estables; así como tienden a ser moderadamente amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

Grupo 2: G4, G6, G8, G12, G14, G21, G23, G30 y G39

Extraversión y Neuroticismo: Bajo **Psicoticismo:** Promedio

Son reservados, discretos y socialmente inhibidos;

Son también personas relajadas, pocos preocupadas y estables.

Son personas poco extrovertidas, poco emotivas y moderadamente blanda de carácter.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser despreocupados y estables; así como tienden a ser moderadamente amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

INTROVERTIDOS

Grupo 3: G7, G11 y G35

Extraversión: baja; **Neuroticismo:** promedio y **Psicoticismo:** alto

Reservados, discretos y socialmente inhibidos;
También personas impulsivas, creativas y poco social.

Son personas poco extrovertidas, moderadamente emotiva y bastante impulsiva.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos, moderadamente despreocupados y estables; tienden a carecer de sentimientos de empatía, son mucho creativos, tendiendo a gustar de cosas no mucho comunes.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad tienden a ser moderadas, los cambios de humor y su nivel de auto estima tienden a ser abruptas, presentando muchas dificultades en adaptarse a las diferentes situaciones conflictivas.

Grupo 4: G1 y G2

Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo: bajo

Son personas relajadas, poco preocupadas y estables.

Son personas poco extrovertidas, poco emotivas y poco blanda de carácter.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos, despreocupados, así como amables, altruistas, convencional y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

INTROVERTIDOS

Grupo 5: G10, G25 y G28

Extraversión: baja; **Neuroticismo:** alto; **Psicoticismo:** mucho alto

Son reservados, discretos y socialmente inhibidos; Personas aprehensivas, ansiosas y con humor deprimido; Son también personas mucho impulsivas, creativas y con niveles de ausencia de sociabilidad bastante elevado.

Son personas poco extrovertidas, bastante emotivas y mucho impulsiva.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser reservados, discretos, socialmente inhibidos; bastante aprensivos, preocupados y ansiosos; tienden a carecer de sentimientos de empatía, son mucho creativos y, tienden a gustar de cosas no mucho comunes.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y su nivel de auto estima tienden a ser abruptas, presentando muchas dificultades en adaptarse a las diferentes situaciones conflictivas.

INTROVERTIDOS – EXTROVERTIDOS

Grupo 1: G27, G32 y G37

Extraversión y Psicoticismo: promedio **Neuroticismo:** bajo

Son relajados, poco preocupados y estables.

Son también personas moderadamente extrovertidas, poco emotiva y moderadamente blanda de carácter.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser moderadamente reservados, discretos y, socialmente inhibidos; así como moderadamente amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

INTROVERTIDOS – EXTROVERTIDOS

Grupo 2 : G20, G26 y G36

G20 y G26 = Extraversión: promedio; **Neurotecismo:** bajo; **Psicoticismo:** alto

G36 = Extraversión: promedio; **Neurotecismo:** promedio; **Psicoticismo:** alto

G20 y G26 – Son personas moderadamente extrovertidas, poco emotivas y bastante impulsiva.

G36 – Persona moderadamente extrovertida, moderadamente emotiva y bastante impulsiva.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser moderadamente reservados, discretos, socialmente inhibidos, despreocupados y estables; así como bastante ante-social, careciendo de sentimientos de empatía.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima tienden a alteraciones fuera del esperado delante de las distintas experiencias que tengan, tendiendo a presentar dificultades en se adaptar a las diferentes situaciones conflictivas.

Grupo 3: G13, G16, G17, G18, G19, G24, G31 y G33

Extraversión: promedio; **Neuroticismo y Psicoticismo:** Bajo

Son relajados, poco preocupados y estables;

Son personas altruistas, empáticas y convencional.

Son personas moderadamente extrovertidas, poco emotiva y bastante blanda de carácter.

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser moderadamente reservados, discretos y, socialmente inhibidos; así como bastante amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

EXTROVERTIDOS

Grupo 1: G9, G15 y G40

Extraversión: alta; **Neuroticismo y Psicoticismo:** Bajo

Son personas bastante extrovertidas, poco emotiva y mucho blanda de carácter

Sus perfiles de personalidad indican que tienden a ser sociables, activos y animados; despreocupados y estables; así como tienden a ser amables, altruistas, convencionales y empáticos.

Sus reacciones emotivas y de ansiedad, los cambios de humor y sus niveles de auto estima serán los esperados de acuerdo con las distintas experiencias que tengan, se adaptando sin mayores dificultades a las diferentes situaciones conflictivas.

ANEXO 14 – Síntesis de las respuestas de las entrevistas sobre grado de satisfacción en el trabajo por bloques de perfil de personalidad de los gestores

¿Qué satisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

Introvertidos

Grupo 1

G3 – Bueno clima emocional y intelectual; G5 – Proyecto colectivo; G22 – Educación de calidad; G34 – Resultados; G38 – Desarrollo de los alumnos

Grupo 2

G4 – Procurar hacer con que todos se sientan bien; G6 – Buenas relaciones; G8 – Amistad con los alumnos; G12 – Formación de ciudadanos; G14 – Formación de ciudadanos; G21 – Mejora de la aprendizaje de los alumnos; G23 – Enseñanza de calidad; G30 – Relaciones interpersonales con los alumnos;

Grupo 3

G7 – Formación de ciudadanos, Alumnos ingresaren en el mercado de trabajo y en la Universidad; G11 – Reconocimiento del trabajo desarrollado;

Grupo 4

G1 – Trabajar con jóvenes y adolescentes, apoyo de alumnos y profesores en los proyectos de la escuela; G2 – Posibilitar medios para que los alumnos aprendan.

Grupo 5

G10 – Siempre me sentí satisfecha; G25 – No contestó; G28 – Desarrollar proyectos, mantener relaciones con los más diversos tipos de profesionales.

Introvertidos – extrovertidos

Grupo 1

G27 – Resultados obtenidos y desempeñar mis funciones dentro de las normas y leyes previstas; G32 – Relaciones interpersonales con los diversos segmentos de la comunidad educativa y resultados obtenidos;

Grupo 2

G20 – Ser útil para personas que están con la auto estima en baja; G26 – Poder contribuir para el crecimiento de la institución; G36 – Gusta de trabajar mucho con la parte humana.

Grupo 3

G13 – Contribuir para una enseñanza de calidad; G16 – Formación; G17 – Ser reconocida como una dirigente organizada; G18 – Formación de los alumnos; G31 – Verificar que el trabajo está produciendo resultados; G33 – Posibilidad de coordinar las actividades pedagógicas.

Extrovertidos

Grupo 1

G9 – Servir a la comunidad y ayudar a formar ciudadanos críticos y creativos. G15 – No contestó; G40 – Posibilitar a los alumnos que tengan nuevas maneras de analizar e ver el mundo y relaciones interpersonales.

¿Qué insatisfacciones tengo en mi trabajo como gestor escolar?

Introvertidos

Grupo 1

G3 – Ausencia de compromiso; G34 – Alumnos desmotivados; G22 – Intromisión da política em educação.

Grupo 2

G12 – Autonomía relativa; G21 – Ausencia de autonomía y baja remuneración; G23 – Autonomía y Formación; G39 – Ausencia de autonomía.

Grupo 3

G7 – Demasiada responsabilidad que los padres esperan de la escuela; G11 – Ausencia de autonomía y forma de acceso al cargo; G35 – Ausencia de autonomía.

Grupo 4

G1 – Ausencia de compromiso y responsabilidad con la educación; G2- Descubrir que existe personas que no quieren estar profesor.

Grupo 5

G10 – Ninguna insatisfacción; G25 – No contestó; G28 – Aspecto físico de la escuela, ausencia de autonomía, personas sin compromiso con la educación, involucramiento de la política en la educación;

Introvertidos – extrovertidos

Grupo 1

G27- Ausencia de equipamientos en la parte física de la escuela, dificultades en la parte pedagógica, ausencia de compromiso y responsabilidad de los profesores, aulas tradicionales, culpar a los alumnos y familia por el fracaso escolar; G32 – Ausencia de gestión pedagógica; G37 – Ausencia de autonomía.

Grupo 2

G20 – Exceso de trabajo burocrático; G26 – Convivencia entre los compañeros (relaciones interpersonales); G36 – Lo que no proporciona un trabajo de calidad.

Grupo 3

G13 – Verificar profesionales sin compromiso; G16 – Ausencia de autonomía en recursos humanos; G17 – Ausencia de compromiso de algunos miembros de la comunidad escolar; G18 – Ausencia de autonomía para realizar los objetivos de la escuela; G24 – Autonomía para contratar profesores; G31 – Parte pedagógica mucho a desear, dificultades de aprendizaje de los alumnos; G33 – Mejores condiciones de trabajo, soporte pedagógico, administrativo y tecnológico.

Extrovertidos

Grupo 1

G9 – No reconocimiento de una parte de dentro y de fuera de la escuela y ausencia de autonomía; G15 – no contestó; G40 – Ausencia de autonomía, exceso de burocracia, ausencia de formación y, ser incapaz de crear nuestra propia autonomía.

¿Podría mejorar la satisfacción en mi trabajo?

Introvertidos

Grupo 1

G3 – Satisfacción para otros miembros del equipo; G5 – Formación; G22 – Formación; G34 – Más autonomía; G38 – Política de relaciones interpersonales

Grupo 2

G4 – Gestión participativa; G6 – Formación; G8 – Autonomía; G12 – Gestión participativa; G14 – Liderazgo efectivo; G21 – Gestión participativa; G23 – Formación y autonomía de decisiones.

Grupo 3

G7 – Contratación de personal cualificado; G11 – Autonomía efectiva y contratación de personal; G35 – No interferencia de políticos en la educación.

Grupo 4

G1 – Proyecto pedagógico más participativo; G2 – Compromiso de todos en el éxito de la escuela.

Grupo 5

G10 – Más dialogo y entendimiento; G25 – No contestó; G28 – Mayor autonomía financiera, poder seleccionar los profesionales, tener autonomía para crear el currículo basado en la realidad escolar.

Introvertidos – extrovertidos

Grupo 1

G27 – Más autonomía para calificación de los profesionales en la parte metodológica y científica, que los profesores valoricen el trabajo que tienen y se dediquen a los alumnos ayudándolos a conocer y entender los problemas del mundo; G32 – Más apoyo de las jerarquías superiores; G37 – Más autonomía

Grupo 2

G20 – Reducción de los trabajos burocráticos; G26 – Mayor autonomía; G36 – Autonomía con participación de los diversos segmentos de la comunidad (Escuela, padres y comunidad).

Grupo 3

G16 – Más recursos humanos; G17 – Promover mayor integración entre la familia y la escuela, reuniones constantes y mayor compromiso; G18 – No contestó; G24 – Más autonomía; G31 – Más formación para los profesores, mayor remuneración, un psicólogo; G33 – Mejoría del pedagógico.

Extrovertidos

Grupo 1

G9 – Dotar la escuela de recursos humanos para actuar en todas las áreas, más autonomía, implantación de coordinación por áreas; G15 – No contestó; G40 – Formación, crear nuestra propia autonomía con responsabilidad en las acciones y gestión participativa.

**ANEXO 15 – Síntesis de las entrevistas de los especialistas en gestión
educacional**

1. ¿Qué piensan los especialistas en gestión educacional, sobre las satisfacciones en el trabajo de los directores de escuelas públicas secundarias?

Categorías	N	%	Especialista en educación
Una cierta Autonomía	15	50,00	2,4,5,8,10,11,13,14,17,18,19,21,23,27,28
Necesario Formación para ser gestor	9	30,00	7,8,9,16,17,22,24,26,27
Posibilidad de Gestión Participativa	8	27,00	1,2,4,7,11,16,24,29
PDE y PPe (Plan de desarrollo de la escuela y proyecto pedagógico)	8	27,00	1,3,5,13,14,17,21,22
Mejoría en la calidad de los servicios a la comunidad	8	27,00	1,5,6,10,18,20,25,26
Administración de los recursos financieros	6	20,00	4,5,7,10,21,29
Implantación del consejo escolar	2	7,00	11,30
Concurso para ser director	1	3,00	15
Certificación para ser director	1	3,00	7

Fuente: Registros de las entrevistas del **anexo 16**

2.¿Cuáles son las opiniones de los especialistas en gestión educacional, sobre las insatisfacciones en el trabajo de los directores de escuelas públicas secundarias?

C A T E G O R I A S	<u>N</u>	%	Especialista en educación
Dificultades en la Gestión Pedagógica	12	40,00	1,2,5,9,12,14,15,18,19,21,22,26
Ausencia de autonomía	11	37,00	4,5,7,12,14,15,16,19,21,22,24
Ausencia de Participación	9	30,00	1,4,5,12,13,14,15,28,29
Ausencia de formación continuada (directivos y profesores)	9	30,00	2,6,8,9,11,18,26,27,28
Indicación Política para gestor	8	27,00	5,7,10,11,12,22,25,30
Ausencia de Recursos humanos	4	13,00	7,19,21,23
Ausencia de Evaluación y asesoramiento	4	13,00	2,4,20,29
Ausencia de Compromiso con la educación	4	13,00	10,13,17,20
Ausencia de Recursos materiales y financieros	3	10,00	19,21,23
Uso inadecuado de los Recursos	3	10,00	11,20,30
Limitaciones del PDE (Plano de desarrollo de la escuela)	3	10,00	2,12,22,
Remuneración y dedicación exclusiva	1	3,00	9

Fuente: Registros de las entrevistas del **anexo 16**

3. ¿Cuáles son las manifestaciones de los especialistas en gestión educacional, sobre lo que podría mejorar en la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

C A T E G O R I A S	N	%	Especialista en educación
Sensibilización para la gestión participativa	13	43,00	2,6,7,13,16,17,18,20,23,24,26,28,30
Formación	13	43,00	1,2,3,6,8,9,21,22,23,25,26,27,28
Fortalecer el pedagógico	12	40,00	1,2,10,13,20,22,23,24,25,27,28,29
Autonomía efectiva	10	33,00	2,4,6,7,13,14,15,23,24,29
Aumento salarial	5	17,00	5,9,11,26,28
Infraestructura de calidad	5	17,00	1,6,11,12,30
Especialistas para ayudar en la gestión (psicólogos, pedagogos y asistente social)	3	10,00	2,10,25
Relaciones Interpersonales	3	10,00	2,11,18
Relaciones jerárquicas con las instancias superiores	3	10,00	2,5,19
Nuevo Organigrama	2	7,00	4,22,
Organización política de los directivos	2	7,00	2,5,
Visión del todo de la gestión educativa	2	7,00	8,13,
Elecciones directas para director	2	7,00	13,23
Consejo escolar funcionase	1	3,00	12
Evaluación	1	3,00	2,
Dedicación exclusiva	1	3,00	9
Integración con la familia	1	3,00	2

Fuente: Registros de las entrevistas del anexo 16

ANEXO 16 – Registros de las entrevistas con los especialistas en gestión educativa

REGISTRO DE LAS OPINIONES DE LOS ESPECIALISTAS EN GESTIÓN EDUCACIONAL SOBRE GRADO DE SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO DE LOS GESTORES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS

1. ¿Qué piensan los especialistas en gestión educacional, sobre las satisfacciones en el trabajo de los directores de escuelas públicas secundarias?

E1 – Busca da participação dos professores nas ações da escola; Participação do dirigente na elaboração e acompanhamento do PDE e Projeto Pedagógico; Mobilização na busca de novos projetos que venham beneficiar a comunidade escolar.

E2 – A gestão autónoma da escola pública é positiva porque ela tem condições de desenvolver o seu trabalho de acordo a sua realidade, na medida em que discute, elabora e executa o Projeto Pedagógico e o Plano de Desenvolvimento colocando-os em prática, de acordo às suas necessidades.

E3 – Independência para fazer o Projeto pedagógico e o PDE. Liberdade para trabalhar temas transversais de acordo com a necessidade. Poder decidir sobre materiais didáticos e permanentes que atendam às reais necessidades reais da escola.

E4 – Facilidade em administrar os recursos, pois o gestor por ter maior conhecimento do contexto, detecta as carências reais da unidade escolar e aplica os recursos dentro de cada situação específica. Possibilidade de gestão participativa proporciona maior compromisso e responsabilidade por parte da comunidade escolar. Avaliação dos pontos positivos e negativos na utilização destes recursos e da sua autonomia, enquanto unidade gestora.

E5 – Uma gestão com autonomia nas escolas públicas acarreta melhoria na qualidade dos serviços oferecidos, na aplicação dos recursos e sobretudo implementação de políticas pedagógicas próprias.

E6 – Ter liberdade para se adequar a realidade local e tomar as decisões necessárias. Promover projetos envolvendo a comunidade e buscar parceria com a sociedade.

E7 – Iniciativa de só nomear diretores com certificação. Utilização mais eficaz dos recursos públicos. Divulgação e participação dos membros (pais, professores, funcionários, alunos).

E8 – As escolas ganharam autonomia para elaborar seu regimento interno, seu projeto pedagógico, seu plano de desenvolvimento escolar (PDE). Autonomia em administrar os recursos financeiros. Avaliação interna para gestores escolares. Cursos de aperfeiçoamento para os gestores.

E9 – Há atualmente maior investimento no processo de formação do gestor. Não reconheço com isso “qualidade” no processo de formação.

E10 – A própria comunidade pode atender as suas próprias necessidades, do

que vir um projeto pronto. A utilização dos recursos saem com preço mais em conta e o dinheiro circula na própria cidade. Aumenta a responsabilidade do gestor em acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos e aplicação dos recursos.

E11 – Considero um aspecto de maior importância no tocante a autonomia é a possibilidade de formação do colegiado escolar e uma possível atuação democrática. Entretanto o processo de formação e atuação da autonomia ainda parece-me bem tímido ou comprometido politicamente com interesses bastante conservadores.

E12 – Não respondeu.

E13 – Permanencia dos alunos na escola. Projetos (fluxo, aceleração). Autonomia financeira. Mais a vontade para deliberar onde a verba pode ser aplicada.

E14 – Autonomia para algumas coisas. PDE (diretrizes).

E15 – Possibilitar concurso para gestores (coisa inovadora).

E16 – O fato da gestão proporciona a “relação horizontal” entre os atores do processo educativo (professores, funcionários, diretores). Essa relação é perceptível, principalmente na integração da comunidade escolar nas tomadas de decisões. Outro aspecto de suma importância para a gestão é a capacitação que a Secretaria promove regularmente para o gestor.

E17 – A implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE, porque eles têm autonomia de criar as ações necessárias à comunidade escolar, também os cursos de atualização profissional para gestores promovidos pela Secretaria Municipal de Educação tem contribuído na formação dos gestores, assim como na sua atuação dentro da escola.

E18 – Aspectos relacionados à relação escola - comunidade melhorou, possibilitou ao gestor atender algumas necessidades que demandam da comunidade. A autonomia é parcial e a depender da liderança ela se expandirá ao seu limite máximo. Uma escola pública jamais terá autonomia plena ou semelhante a uma escola particular devido ao próprio sistema no qual está inserida.

E19 – A possibilidade de organizar e promover melhorias, porém há ainda alguns aspectos que inviabilizam uma gestão ampla e totalmente eficiente.

E20 – Viabilizar que as necessidades da comunidade sejam atendidas de forma específica e progressiva.

E21 – Desenvolvimento da questão temática. Planos, projetos pedagógicos. Não ficar na dependência da Secretaria. Descentralização de recursos. A escola gestora de recursos (autonomia dentro do projeto).

E22 – Formação dos diretores. Obrigação de elaborar Plano de Desenvolvimento da Escola e o Projeto Pedagógico.

E23 – Algumas autonomias (financeira por exemplo).

E24 – Formação da Secretaria de Educação. Gestão com possibilidades de participação e democratização.

E25 – O Gestor se envolve mais no trabalho da escola. A própria comunidade pode buscar suas necessidades.

E26 – Promoção de projetos envolvendo a comunidade. Maiores investimentos no processo de formação.

E27 – Curso de aperfeiçoamento para gestor. Um pouco mais de autonomia financeira.

E28 – Autonomia relativa.

E29 – O gestor consegue melhor administrar os recursos. Possibilidade de gestão participativa.

E30 – Implantação do colegiado escolar.

2.¿Cuáles son las opiniones de los especialistas en gestión educacional, sobre las insatisfacciones en el trabajo de los directores de escuelas públicas secundarias?

E1 – Ausência de atendimento pedagógico individual, para os alunos com dificuldades. Participação efetiva dos pais.

E2 – Algumas limitações na elaboração do planejamento e execução do PDE. Necessidade de assessores na própria unidade escolar de técnicos da Secretaria de Educação, para um fortalecimento maior em relação aos aspectos técnicos pedagógicos. Necessidade de mala direta da Secretaria de Educação para a unidade escolar, para realização de capacitação à distância, avaliação dos projetos, com o objetivo de melhorar o trabalho. Não existe continuidade na formação do gestor, nem um sistema de supervisão para ser dado o suporte necessário à gestão da unidade escolar.

E3 – Os limites que ainda são impostos sobre a compra de materiais que nem sempre condizem com a necessidade.

E4 – Falta de supervisão e acompanhamento das estâncias superiores na aplicação destes recursos, por carência de recursos humanos, o que implicaria em mais controle dessa autonomia das escolas públicas. Verifica-se a carência de participação da aplicabilidade destes recursos financeiros por parte dos pais e dos alunos das unidades escolares.

E5 – Embora haja em tese toda uma proposta de gestão participativa na escola, o que há é uma imposição de um modelo pseudo autônomo e participativo, uma vez que é implantado em lugar de ser fomentado. As pessoas especialmente os dirigentes escolares tem sido convidados a legitimar sob o rotulo da participação. A participação, ao meu ver, não é legítima. O que predomina ainda para o concurso público para gestor é a indicação política para a gestão da escola pública. Alguns programas educacionais da Bahia, a exemplo do “Educar para vencer” ligado à Fundação Luís Eduardo Magalhães são dirigidas por químicos , engenheiros, administradores, etc., pessoas que nada sabem do processo pedagógico da educação.

E6 – A falta de cursos periódicos para diretores, e uma estrutura de trabalho que atenda de forma eficiente os aspectos financeiros e pedagógicos.

E7 – Especialmente nos municípios (influencia política) 100% política. Falta de pessoal administrativo e de apoio. Ou seja, a direção escolar não têm autonomia de recursos humanos. O Prefeito envia pessoa para a escola que na maioria das vezes não têm capacidade.

E8 – Um certo abuso do poder por parte de alguns gestores, na maioria das vezes, considerando a instituição pública, como sendo propriedade particular. Carência de investimento na formação continuada de professores e diretores.

E9 – Não há investimento qualitativos na formação, promovendo processos de formação que elevem a condição de ser humano desse gestor e, não pensando êle como um técnico apenas.

Geralmente o gestor escolar ocupa outras escola e/ou instituições, isso fragmenta a sua atuação enquanto gestor. Claro que esse problema têm sua raiz na implantação das políticas públicas brasileiras que não promovem estimulação financeira e exigência de dedicação integral do gestor.

Muitos projetos chegam às escolas públicas e não passam pela comunidade. Tais projetos chegam à escola por imposição dos dirigentes e não pela comunidade. A organização do tempo pedagógico é insuficiente.

E10 – Quando a escola está sendo dirigida por indicação política e o gestor não tem compromisso com a comunidade.

E11 – A implicação e comprometimento com partidos políticos, deputados, senadores e etc., no processo de promoções e indicações de cargos escolares. Desvio ou uso inadequado das verbas da União, impossibilitando a implementação da estrutura pedagógica e física da unidade escolar. O desrespeito com os profissionais envolvidos no que diz respeito à formação, quando são solicitados a ministrar aulas de áreas que não lhes compete. Formação continuada para os gestores.

E12 – Recebe-se as coisas já decididas. Gestão participativa não tem funcionado (não tem eleições diretas). Indicação política para o cargo de gestor.

PDE e PPe paga-se para alguém fazê-lo (todos são parecidos).

PDE e Ppe a Secretaria de Educação exige mas, não foi elaborado e discutido pelos professores, bem como o destino dos recursos. O regimento interno da mesma forma não passa por uma discussão da comunidade escolar.

E13 – Dependência da visão do gestor. Se tem uma visão tradicionalista, o processo não avança. O lúdico não é importante para o gestor, o professor acha que sim. O diretor poder estar mais preocupado com os recursos de mecanografia do que com o lúdico.

E14 – Muito a desejar. Na hora do vamos ver, quando se quer tomar uma atitude, os lá de cima diz não. Precisa-se de recursos, então tem que agir como manda a Secretaria de Educação. Muito trabalho para a coordenação pedagógica.

E15 – Gestor precisa de autonomia na escola e não tem administrativamente e pedagogicamente.

E16 – A autonomia é relativa pois o gestor não pode tomar a decisão que quer melhor para a realidade da sua escola. Por exemplo não pode devolver professores que não se enquadram na dinâmica da escola; não poder utilizar o dinheiro que vai para a escola durante a ano de acordo às necessidades que vão surgindo. Existe de certa forma uma submissão da escola com os órgãos maiores

E17 – Alguns profissionais ainda não atuam com ética no desenvolvimento de seu trabalho, continuam agindo sem compromisso com a educação, com um

trabalho isolado da comunidade local.

E18 – A formação é um pouco dissociada da prática, os alunos não têm acesso à dinâmica da gestão da escola pública.

Dificuldades do setor pedagógico. Apesar de se seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a questão ainda não está resolvida. A escola tem que se submeter às “orientações” da Secretaria de Educação mesmo em detrimento do pedagógico. Muitas vezes um projeto vindo da secretaria que não está obtendo resultados positivos só muda depois de ter certos estragos irreversíveis na aprendizagem dos alunos.

E19 – Não pode escolher os funcionários/professores para trabalhar em equipe. Não ser respaldada legalmente para se fazer cumprir o que a escola propõe. Não possui verbas para maiores reformas.

E20 – Os dirigentes aplicam as verbas de acordo com sua visão pessoal, sem diagnosticar as verdadeiras necessidades da comunidade e em muitos casos usam-nas em benefício próprio.

E21 – Quando se faz o projeto, os recursos solicitados não são atendidos, a SEC sai de baixo, obriga o colégio a se enquadrar dentro da verba. Descentralização não envolve a área de recursos humanos. Professores efetivos abusam da frequência. Particulares se pode penalizar com descontos no salário ou substituição do professor; pública não.

E22 – Ausência de autonomia para contratação de professores. Indicação política para o cargo de gestor. O Plano de desenvolvimento escolar como elemento apenas formal para captar recursos e não como plano efetivo da escola. Uma gestão direcionada mais para o aspecto técnico, administrativo e financeiro, com pouca ênfase nos aspectos pedagógicos da escola.

E23 – Contratação de recursos humanos. Não ter verbas suficientes para implantação de projetos.

E24 – Autonomia relativa.

E25 – Indicação política.

E26 – Ausência de cursos de formação para diretores abordando questões pedagógicas.

E27 – Ausência de investimentos na formação de professores e gestores.

E28 – A participação não é legítima. Pouca formação acadêmica para ocupação do cargo de gestor.

E29 – Avaliação do processo. Participação de todos não acontece.

E30 – Indicação política. Desvio de verbas.

3. ¿Cuáles son las manifestaciones de los especialistas en gestión educacional, sobre lo que podría mejorar en la *satisfacción en el trabajo* de los directores de escuelas públicas secundarias?

E1 – Infra-estrutura de qualidade com condições necessárias para aplicações de projetos. O trabalho seria mais rentável e satisfatório.

Existisse conhecimento (capacitação profissional de apoio específico) para desenvolvimento de programas especiais de atendimento a alunos com problemas ou dificuldades de aprendizagem. Disponibilidade de recursos para efetivação de projetos.

E2 – Houvesse uma rede de supervisão da Secretaria de Educação que desse assessoria direta aos gestores das unidades escolares. Que houvesse um sistema de correspondência mala direta, entre a equipe pedagógica da Secretaria de educação e os gestores pedagógicos da unidade escolar, com o objetivo de capacitar à distancia, trocar experiências, tirar dúvidas e dar sugestões. Houvesse também mais autonomia para as escolas.

Seria necessário assegurar índices de excelência em pontos relevantes como:

a) Instalação de uma ouvidoria para a comunidade interna e externa; b) Promoção de capacitação em serviço; c) Promoção de atividades de caráter social; d) Promoção de intercâmbio entre a unidade escolar e outras unidades, com o objetivo de trocar experiências; e) Promoção de avaliação de desempenho profissional em todos os níveis da unidade escolar.; f) Incentivar para a formação de associação de pais, com o objetivo de discutir temas relacionados a educação dos filhos.

E3 – Continuar trabalhando em equipe. Houvesse compreensão por parte de todas as pessoas envolvidas com o trabalho escolar. Fortalecer a formação continuada dos gestores.

E4 – A autonomia pode ser construída dentro da própria escola. Os gestores tem dificuldades em reconhecer e admitir que a eficácia da escola depende primeiramente do que acontece dentro dela e, não do que acontece ou deixa de acontecer nos órgãos de administração central. O problema e a solução para a aprendizagem dos alunos estão na escola.

Deve ser criado um setor financeiro em cada unidade escolar, tendo em vista, recursos humanos capacitados que desempenhe estas funções, no que diz respeito a implementação e melhoria das finanças da unidade gestora e possível dinamismo em sua observância e aplicabilidade. Uma vez que os membros destas comissões por atuarem em outras atribuições ficam praticamente impedidos em desempenhar qualitativamente suas funções, enquanto membros da comissão.

E5 – Melhor remuneração. Apoio direto das Diretorias regionais de educação em seus afazeres cotidiano. A relação Escola – Diretoria regional se dá mais no plano burocrático do que no plano efetivamente pedagógico e funcional.

O gestor escolar organizar-se politicamente junto a seus pares para poder criar melhores condições de trabalho. Incentivos para a formação continuada dos gestores.

E6 – O ponto forte é a autonomia na administração escolar, que possibilite a criação do Plano de desenvolvimento da Escola que atenda as necessidades local e provoque uma participação ativa dos profissionais nas decisões, buscando envolver cada vez mais a comunidade.

Criar condições para uma participação ativa de todos os membros da escola nas decisões necessárias; envolver cada vez mais a comunidade nas atividades escolar; promover gradativamente a democracia para uma participação consciente e criativa de todos e, eliminar a centralização do poder. Cursos específicos (formação) que vise melhorar a situação do gestor.

E7 – Fortalecer o critério de certificação para os diretores. Dar autonomia ao gestor escolar para contratação de recursos humanos. Sensibilização da comunidade escolar para a gestão participativa..

E8 – Formação constante. Seleção através concurso público.

Um gestor escolar, por ser o responsável em administrar uma comunidade educativa, tem que ter uma formação constante e voltada para os diversos setores da instituição. Participar ativamente da elaboração do regimento interno, ser sabedor e se enquadrar na proposta pedagógica da escola. Participar da elaboração do Plano de desenvolvimento da escola (PDE), para que assim saiba administrá-lo, o que exige uma preparação e um conhecimento bastante amplo. Dessa forma um gestor escolar deve ser selecionado através de concurso público e não por uma mera indicação política, para que seja escolhido o melhor profissional, o que tenha maior conhecimento referente à administração escolar.

E9 – Houvesse, no seu processo de formação um enfoque humanista. Que ele fosse pensado primeiro como um ser humano e depois como gestor. Aliás que ele pudesse se um “gestor de pessoas”.

Tivesse carga horária integral e aumento salarial.

E10 – As escolas tivessem além de professores, pessoas especializadas (pedagogos, psicólogos e assistente social) para orientar alunos, professores e funcionários. Hoje temos no pedagógico qualquer professor. O diretor é um pouco psicólogo, orientador e professor.

E11 – Desburocratizar e humanizar as práticas escolares; Melhorasse a infra estrutura das unidades escolares; Promover ações que possibilitasse o reconhecimento das atuações eficientes e eficazes dos setores envolvidos; A formação continuada do docente e que não ficasse restrita à sua iniciativa ou só se realizasse nos momentos que deveriam ser destinados ao lazer. Que dentro de sua carga horária semanal, um tempo maior fosse destinado ao aperfeiçoamento profissional; Fosse revista a proposta de tomada de trabalho e planos salariais.

E12 - Que o colegiado escolar realmente funcionasse; Mais recursos financeiros e materiais.

E13 – Mais autonomia para a coordenação pedagógica e que não ficasse

atrelada a direção. O pedagogo ganha menos que o professor e quem não é concursado perde o CET (complemento salarial). Professor de Português, de matemática não podia ser gestor. O diretor deveria ser um pedagogo.

Eleições diretas para gestor (Salvador já existe), teria a cara da comunidade que o elegeu; hoje é indicação política. Diretor tivesse uma visão do todo da educação. Pedagógico fortalecido se teria mais resultados.

E14 – Mais independência com relação à Secretaria de Educação. Autonomia efetiva. Visitar a escola, ver a nossa realidade.

E15 – Autonomia efetiva. Internamente é possível concretizar coisas. Necessário mais autonomia.

E16 – Gestão democrática y participativa no cotidiano escolar.

E17 – Uma gestão participativa, na qual a comunidade escolar estivesse sempre presente nas decisões de melhoria da escola e também um maior comprometimento dos profissionais com as atividades escolares.

E18 – Fortalecer a equipe, zelar pelas relações interpessoais, auto estima da equipe. Sinalizar para instancias superiores as dificuldades enfrentadas. Trabalhar sempre de forma coletiva em todas as áreas e níveis.

E19 – Lei de apoio ao gestor. Os órgãos superiores possuíssem um programa e cronograma para entrega de documentos, pois, geralmente eles fazem em um período de acumulo de obrigações, reuniões e prestações de conta.

E20 – Maior envolvimento com a comunidade escolar. Maior participação dos pais, alunos, funcionários e professores na gestão escolar. Mais envolvimento com o pedagógico.

E21 – Micro projetos. Depende da equipe que dirige as escolas. Concurados e qualificados. Manter capacidade técnica e não política. Avaliação da formação (hoje é feita de 2 em 2 anos sem avaliação da atuação).

E22 – Houvesse um diretor geral, um diretor técnico administrativo e financeiro. Um diretor pedagógico com diversos coordenadores. Formação de professores, diretores, funcionários para se ter uma visão da gestão da escola, principalmente nas questões pedagógicas. Cada escola deveria ter um psicólogo, um orientador educacional e coordenadores pedagógicos.

E23 – Eleições diretas; Fortalecimento do pedagógico, mais autonomia para a coordenação pedagógica. Formação que possibilite a competência profissional.

E24 – Que na prática haja uma gestão democrática e participativa. Fortalecer a autonomia e o pedagógico.

E25 – Especialistas (pedagogos, psicólogos, assistente social) para orientar alunos, professores e funcionários. Fortalecer a formação do gestor e o pedagógico.

E26 – Aumento de salário. Maior participação da comunidade na tomada de decisões. Maior formação para o gestor, mais no sentido quantitativo do que qualitativo.

E27 – Mais formação na área pedagógica. Mais formação para professores. Gestores com competência e não indicação política.

E28 – Gestão colegiada; Melhor remuneração; Investir no pedagógico. Mais formação acadêmica para exercer o cargo de diretor.

E29 – Autonomia pedagógica.

As escolas precisam acreditar que podem crescer mesmo com todas as dificuldades.

E30 – Desburocratização; Descentralização das decisões; Melhorar os espaços físicos; Gestão mais participativa e próxima da comunidade.