

R. 117287



FUERZAS DE RESISTENCIA AL CAMBIO EN EL PROFESORADO DE B.U.P.

Plan XI



Agustín ESCOLANO BENITO

Joaquín GARCIA CARRASCO

José María PINEDA ARROYO

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACION DE LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

1985

R. 117287

## INDICE

### I. Marco teórico de la situación problemática estudiada

1. El concepto de eficacia docente
2. Los resultados de los alumnos como criterio de eficacia de la acción docente
3. Investigaciones sobre las variables de proceso
4. Percepción de la calidad de la acción docente por el propio profesor actuante
5. Percepción del profesor por parte de los estudiantes

### II. El ámbito específico de nuestra investigación

1. El sistema actitudinal
2. Objetivos de nuestra investigación
3. Hipótesis generales
4. Metodología
5. Presentación del cuestionario
6. Descripción de la muestra

### III. Análisis de datos

1. Diagnóstico de las relaciones internas
  - 1.1. Distribución del poder
  - 1.2. Movilización interna de energía
  - 1.3. Comunicación interna
2. Relaciones externas

I. MARCO TEORICO DE LA SITUACION PROBLEMATICA ESTUDIADA

## 1. El concepto de eficacia docente

La problemática que estudiamos se enmarca entre los estudios motivados por la intención de aumentar la eficacia de la actividad docente. Como afirmara Gage (1963), el estudio de criterios de eficacia del docente apareció directamente vinculado al interés por el análisis de la eficacia de la enseñanza<sup>(1)</sup>. Tal hecho, supone una reducción del campo de estudio en favor de la estricta consideración de las componentes cognitivas del acto educacional.

Definir en qué consiste la buena enseñanza o el buen profesor lleva, pues, implícito un juicio de valor sobre la enseñanza y sobre las posibilidades del quehacer científico referido a la misma. Evidentemente, se aspiraba al descubrimiento de un absoluto; se creía en la posibilidad de encontrar un modo de ser docente que no padeciera nunca la limitación del descrédito o la justificación meramente circunstancial. Tal proyecto tiene un final dogmático, no puede ser la meta conclusiva de las investigaciones empíricas. Incluso en perspectiva experimental hay que tener en cuenta que la realidad se manifiesta siempre más compleja que los "constructos" operacionales. Para Michel Postic<sup>(2)</sup> es más fácil la vía negativa: la de la determinación de la mala enseñanza y del mal profesor, dado que sus consecuencias son visibles en los alumnos. Pero, en este caso, se define la calidad de la acción por el indicador de validez relativa que representan los umbrales de aprendizaje en los alumnos, sin, por ello, determinar fiablemente los componentes causales.

En 1972, Juan Manuel Moreno<sup>(3)</sup> presentaba una síntesis de los facto-

res que deciden la eficacia didáctica del profesorado. Se tomaba la precaución de indicar que "emitir un juicio absoluto sobre la eficacia del profesor es prácticamente imposible, ya que ésta no sólo depende de él mismo (factores internos) sino también de los alumnos a los que se dirige y de las condiciones y circunstancias en las que se encuentre colocado (factores externos)". Moreno aceptaba las vías analíticas de la eficacia docente que planteaba Mitzel<sup>(4)</sup>: magnitud del producto conseguido en la instrucción...; valor pronóstico de las aptitudes del maestro...; observación directa del comportamiento docente.

Arturo de la Orden llama la atención sobre un factor limitativo<sup>(5)</sup>: "Los programas de formación de profesores se establecen en función de unos objetivos. Estos objetivos, implícita o explícitamente, se identifican con las características y comportamientos que definen y determinan el perfil funcional de lo que en cada caso se entiende por "buen profesor". En consecuencia, parece que la investigación sobre formación de profesores deberá en última instancia, al menos, considerar como variable dependiente, o criterio, los objetivos de tal formación...".

Esto equivale a decir que no se pueden establecer criterios objetivos de eficacia o que expliquen los cambios de conducta sin el previo marco teórico validado sobre el proceso de enseñanza. Es decir, no podemos establecer criterios de eficacia docente sin poseer teorías de la enseñanza. Sin teorías de enseñanza solamente podemos llegar a plantear y probar la existencia de relaciones aparentes entre los campos o dominios de variables, lo que tan sólo indica que ambas variables son componentes de un mismo sistema, están asociadas, pero no nos indica el porqué. Y siendo el proceso de

enseñanza el testimonio activo de un sistema enormemente complejo, sin teorías potentes, no estamos en condiciones válidas de determinar con precisión las variables realmente relevantes. El espacio de los efectos no previstos es superior al de la predictibilidad, demostración inequívoca de la insuficiencia teórica. Si a pesar de esta situación tiene lugar eficacia, se debe, desde un punto de vista cibernético, a que el sistema es altamente redundante. Esta advertencia se convierte en un mecanismo de resistencia al cambio entre los profesores cuando la experiencia anterior les confirma en que tuvieron eficacia aunque, v.g, el procedimiento didáctico era considerado tecnológicamente imperfecto.

Hay un aspecto que rara vez se ve planteado con crudeza. Nos referimos al hecho de que la individualización de criterios de eficacia docente está en función del modelo teórico con el que se analiza la función. Una estructura tridimensional, por ejemplo, puede a su vez, como el caso Guilford para la inteligencia, descomponerse hipotéticamente en series más o menos limitadas de elementos en cada vector. Al asociarlos tridimensionalmente el número de nuevos elementos asociados que se obtienen equivale al producto cartesiano cuyo valor está en función de los elementos hipotéticos. Esto equivale a decir que el número de criterios de eficacia o de factores que afectan hipotéticamente a la eficacia puede ser matemáticamente ilimitado.

## 2. Los resultados de los alumnos como criterio de eficacia de la acción docente

Numerosas han sido las investigaciones que establecieron la eficacia del profesor en base a los resultados o logro obtenido por los alumnos. Para Rammers (1955) "el mejor educador es aquel que produce en sus alumnos el máximo de cambios deseables en el grado más elevado". Sería necesario, pues, definir las metas educativas en términos de conductas deseadas en los alumnos. El criterio de eficacia estribaría en la medida del progreso del alumno, antes y después de la intervención del profesor. Obviamente, y como indica Popham, "el criterio no es lo que hace el profesor ni cómo lo hace, sino lo que acontece a los alumnos como consecuencia de lo que el profesor hace"<sup>(6)</sup>. Pero, advirtiéndolo, como hace Arturo de la Orden que "no podemos quedarnos en la constatación de la reacción inmediata del alumno a la conducta del profesor (muestra iniciativa, participa en las tareas...etc), sino que hemos de determinar si se produce la adquisición de nuevas formas de conducta cognitiva, actitudinal, motora, en que consiste el aprendizaje y que fueron previstas en los objetivos"<sup>(7)</sup>.

El criterio de eficacia basado en los resultados del alumno tiene muchas grietas. Para García Alvarez, este planteamiento "no es científicamente defendible, salvo que algún día haya un acuerdo sobre qué clase de resultados son deseables... al tiempo que los resultados, como variable dependiente, son efecto de múltiples e interdependientes causas y no sólo consecuencia de la acción docente"<sup>(8)</sup>. Arturo de la Orden concreta así las grietas de tal criterio: dificultad de encontrar medidas adecuadas para el amplísimo rango de logros cognoscitivos y actitudinales; variables instruc

tivas que el profesor no controla; peso o importancia de los diferentes efectos de un profesor en una clase dada.

En definitiva, el cambio operado en los alumnos, para muchos estudios no depende exclusivamente de la influencia del profesor, ni siquiera, para algunos, principalmente. Para el autor anteriormente citado el campo de investigación sobre indicadores de eficacia sería tridimensional: factores de estructura personal (características de los profesores), factores de proceso (comportamiento docente, destrezas, técnicas... etc), factores de producto (aprendizajes cognoscitivos, actitudinales y motóricos de los alumnos).

La mayor parte de los estudios que toman los resultados obtenidos por los alumnos como criterio de eficacia docente<sup>(9)</sup> han sido descritos como inadecuados por los líderes educacionales. Popham<sup>(10)</sup> se expresa así: "Desde comienzo de siglo, la forma de medir la habilidad o capacidad docente de un profesor ha interesado a una corriente de evaluadores e investigadores educacionales. Las medidas más usadas, puntuaciones, observaciones en la clase y rendimiento del alumno en tests estandarizados han resultado ser inadecuadas". la discusión ha sido constante. La "Asociación Nacional de Educación" (The National Education Association) se opone a la diversidad de formas de medir la eficacia docente en base a logros del estudiante y propone tests estandarizados. Para Millman<sup>(11)</sup>, en cambio, no está - tanto la cuestión en tests estandarizados o no, sino en tener en cuenta una serie de criterios para obtener una medición fiable, sin sesgo de ningún género, y el problema de aislar las variables, para determinar resultados vá-

lidos. En la misma medida en que se autonomiza el procedimiento didáctico con vistas a una mayor individualización y personalización del proceso de aprendizaje, el resultado, se desengacha progresivamente, como mecanismo de medición, de la eficacia del profesor. En la enseñanza programada el resultado estaría midiendo la calidad del programa exclusivamente. Por otro lado, la personalidad receptiva del alumno podría convertir en eficaz la más disfuncional conducta del docente.

Cantrell, Stenner and Katzenmeyer<sup>(12)</sup> relacionan el conocimiento del profesor, sus actitudes y la docencia en clase, confirmándose la vinculación con el logro o cambio en los alumnos. Las investigaciones que combinan los tres criterios de Mitzel -variables de predicción, variables de proceso y variables de producto- han demostrado concluyentemente que las competencias del profesor están relacionadas causalmente con los logros del estudiante. Aunque pudiera parecer que el resultado es absolutamente irrelevante dado que confirma experimentalmente lo que es un convencimiento del sentido común -para ser un buen docente no basta conocer los contenidos de la enseñanza sino dominar el proceso de instrucción-, la acumulación de información fidedigna al respecto nos confirma en que buena parte de los fracasos escolares podrían reducirse aumentando la competencia docente del profesorado. Sobre todo en países, como España, donde este tipo de competencias son casi nualmente atendidas en la preparación del profesorado que se destina al nivel secundario del sistema educativo.

Generalmente entendemos la competencia como estado de alto nivel de calidad en la posesión de una destreza. Nosotros entendemos que el factor

competencia docente implica elementos de tipo cognitivo, los cuales, a su vez, estructuran parte de la configuración actitudinal, como más adelante veremos.

El profesorado de nivel secundario, al menos en España, tiene claras insuficiencias de preparación profesional docente y problemas serios actitudinales originados en la misma fuente. Todo lo cual incide, obviamente, en la calidad de las prestaciones y servicios educacionales.

Pero, como indica Escudero<sup>(13)</sup>, "gran parte de la investigación ha estado orientada hacia la búsqueda de una característica que debidamente aislada, pudiera considerarse como variable dependiente, esto es, como variable criterio de la calidad del profesor", añadiendo: "en la actualidad, los investigadores parecen abandonar el planteamiento simplista de búsqueda del profesor eficaz, tendiendo a investigar cómo diferentes técnicas y métodos didácticos son más eficaces para distintos profesores, alumnos, contextos, disciplinas, de cara a alcanzar distintos tipos de objetivos".

La razón teórica que justifica este hecho, por otra parte experiencial estriba en que una secuencia técnica no es otra cosa que un ciclo de acción entre cuyos efectos (plurales) se incluye el objetivo propuesto. El nexo actuacional que une el objetivo y el resultado puede ser, lógicamente polimórfico, sin más limitación que el hecho de ser compatible con las leyes conocidas, derivadas de teorías admitidas, que rigen para los procesos implicados.

De cualquier manera, el resultado obtenido por el alumno, no explica,

por sí mismo, qué sectores son atribuibles a la eficacia docente y qué otros a variables no controladas, pero activas. De lo que no cabe duda es de que el control del resultado está en función de la capacidad técnica del profesor para advertir y controlar las variables que, de hecho, están interfiriendo en el proceso.

### Investigaciones sobre variables de proceso

Barr ha planteado un amplio programa para definir las operaciones fundamentales del proceso de enseñanza. Relacionó operaciones tales como determinar las necesidades del alumno, formular los objetivos educativos, elegir materiales, métodos, formas, guiar el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados<sup>(14)</sup>. En la misma línea, cambiando las proposiciones con las que componía sus hipótesis, estaría Reynolds<sup>(15)</sup>. Worcester resumió 83 investigaciones sobre efectividad docente y creyó identificar elementos sugerentes: existencia de un talento para enseñar, posibilidad de evaluación de las habilidades docentes mediante observadores entrenados, eficacia de la evaluación subjetiva, papel de la inteligencia del profesor, papel de la motivación del alumno. Es fácil advertir que esos hallazgos no eran muy esperanzadores, lo que se creía que podían ser "objetividades", eran meros bultos borrosos, ya que nadie discutirá la ambigüedad interna de conceptos como talento, habilidad, motivación...<sup>(16)</sup>.

### 3. Investigaciones sobre las variables de proceso

Barr ha planteado un amplio programa para definir las operaciones fun-

damentales del proceso de enseñanza. Relacionó operaciones tales como determinar las necesidades del alumno, formular los objetivos educativos, - elegir materiales, métodos, formas, guiar el proceso de aprendizaje y evaluar los resultados<sup>(14)</sup>. En la misma línea, comabiando las proposiciones con las que componía sus hipótesis, estaría Reynolds<sup>(15)</sup>. Worcester resumió 83 investigaciones sobre efectividad docente y creyó identificar elementos sugerentes: existencia de un talento para enseñar, posibilidad de evaluación de las habilidades docentes mediante observadores entrenados, - eficacia de la evaluación subjetiva, papel de la inteligencia del profesor, papel de la motivación del alumno. Es fácil advertir que esos hallazgos no eran muy esperanzadores, lo que se creía que podían ser "objetividades", eran meros bultos borrosos, ya que nadie discutirá la ambigüedad interna de conceptos como talento, habilidad, motivación...<sup>(16)</sup>.

Durkin y Biddle, al revisar una serie de investigaciones sobre efectividad docente concluían:"el cuerpo central de la investigación sobre efectividad no nos provee todavía de una sólida base para establecer críticas a la práctica educativa"<sup>(17)</sup>. Que el conocimiento del proceso, aunque sea a nivel meramente estocástico o probabilístico, aumenta la eficacia del profesor que udó patente en el reciente artículo de Winne y Marx<sup>(18)</sup> donde señalan los efectos importantes de un estudio de Klein que reveló diferencias significativas y predecibles en las reacciones de los profesores a variaciones comportamentales del alumno preparadas de antemano, "también parece razonable caracterizar a los profesores (eficaces) como que realizan decisiones dinámicas y eligen variar su enseñanza en base a la información recibida sobre los estudiantes de antemano"<sup>(19)</sup>.

Winne y Marx introducen una variable, a nuestro juicio, muy importante, dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, la capacidad de tomar decisiones dinámicas al participar en la instrucción... procesar de alguna forma la información que recibe del ambiente. Los autores citados afirman: "más que investigar si la enseñanza de uno u otro tipo es efectiva, nosotros proponemos que la investigación debería plantear el cómo los profesores influyen sobre los que aprenden y viceversa". Es decir, que partiendo de lo que pudiéramos llamar investigación descriptiva y aplicada, concluimos en la necesidad, para dar respuesta a nuestros problemas diarios, de aumentar nuestra investigación básica. "El punto clave de esta discusión es, sin una mejor comprensión de lo inobservado y, por consiguiente, de los sucesos internos no descritos en el ambiente profesor-aprendizaje, generar un modelo eficiente y ajustado de la investigación sobre enseñanza es cuestión de mucha suerte<sup>(20)</sup>.

La versatilidad de las conductas eficaces queda patente por el hecho de que muchas estrategias planteadas por profesores sin otro apoyo que las meras generalizaciones de la experiencia, son relativamente consistentes bajo una variedad de condiciones (Kahneman y Tversky 1972-73).

En la mayoría de los casos, esto es una limitación básica de la conceptualización, se considera irreflexivamente que el flujo de la influencia entre el profesor y el alumno es unidireccional. En ocasiones, la experiencia manifiesta, lamentablemente, lo contrario. A veces, el que termina siendo eficaz en la transformación del profesor es el alumno y el ambiente institucional. En 1968 Didier Piveteau daba a luz una investigación bajo el título "Le vraie probleme de l'école", en el que quedaba patente que la decisión



de ser profesor empezaba siendo de alto nivel de altruismo, con gran motivación para el perfeccionamiento docente y la atención al alumno...; al cabo de los años terminaba pareciéndose al funcionario que expende documentos. El próximo congreso de la Sociedad Internacional para la investigación de la personalidad docente, tendrá como tema: Los riesgos del oficio docente.

En estos momentos aumentan los casos en que se han manipulado las variables del estudiante como variables independientes y el comportamiento del profesor como variable dependiente (Klein, 1971). Dos de estos estudios correlacionales Fiedler (1975) y Noble y Nolan (1976) han examinado las variaciones del comportamiento del alumno y del profesor como un sistema mutuamente interdependiente donde cada fuente del comportamiento está influida por la otra<sup>(21)</sup>. Estamos de acuerdo con ellos cuando afirman: "En la investigación de efectividad docente debe considerarse las relaciones bidireccionales si queremos entender las causas de numerosos sucesos en clase. Esto significa que los experimentos necesitan ser diseñados de tal forma que consideren tanto el comportamiento del estudiante como el del profesor en tanto que variables independientes y conceptualice el flujo de sucesos en la clase como multivariado y bidireccional"<sup>(22)</sup>.

La manera en que sean interpretados los acontecimientos que tienen lugar en el aula condiciona la correspondiente secuencia de acción del profesor, su estabilidad emocional y la manera de reaccionar ante la oferta tecnológica que, en un momento dado, pudiera venir en su ayuda.

#### 4. Percepción de la calidad de la acción docente por el propio profesor actuante

Gage tras analizar minuciosamente el problema, llegó al convencimiento

de que las características del profesor con éxito son aquellas que se encuentran relacionadas con variables deseadas por el propio profesor: "algo deseable puede ser el mejor rendimiento del alumno o cualquiera de los objetivos de conocimiento, afectivos o psicomotores; puede ser una evaluación positiva de los alumnos sobre el profesor, la de un director o la de alguien cuya opinión sea importante"<sup>(23)</sup>. Tal indicación nos introduce en un nuevo campo: el de las percepciones del profesor.

Zahorik<sup>(24)</sup> indagó la fisonomía de lo que los profesores consideran que es una enseñanza eficaz, en el convencimiento de que tal percepción era esencial para una posible mejora de la actividad docente. "Si los profesores tienen una percepción adecuada de lo que es una buena enseñanza, si su ideal incluye algunas conductas que son generalmente aceptadas por los investigadores y autoridades en materia de educación y si, todavía, su funcionamiento en clase no es satisfactorio, puede sugerir que las variables de clase y escuela que influyen en la enseñanza sean irresistibles y necesitan ser alteradas y controladas en un esfuerzo que permita emerger la enseñanza más eficaz del profesor. Si, por el contrario, los profesores tienen una percepción inadecuada de lo que es una buena enseñanza, si no refleja ninguna de las innovaciones o tendencias recientes, entonces quizás los profesores necesiten ser ayudados en el desarrollo de un intento de lo que es una enseñanza buena o ideal"<sup>(25)</sup>. La aportación de Zahorik consiste en la concreción de la percepción de lo que es un buen profesor en términos de conductas específicas. Y, en consecuencia, la conclusión que se deriva es la de que los profesores tienen grandes dificultades en pensar más allá de lo que ellos probablemente realizan en sus aulas. Prost<sup>(26)</sup>, citando a la in-

investigadora Abraham, advierte que la imagen que los profesores se otorgan a sí mismos contiene rasgos del modelo ideal estereotipado y no elementos de su propia verdad. La correlación existente entre lo que consideran el profesor eficaz y lo que ellos dicen que hacen en el aula es casi total (.95). Parece que el profesor tiene dificultades para contemplarse como en el espejo, idealiza su propia práctica, como un mecanismo de defensa - del propio Yo y de autoafirmación. Negar validez a la actuación didáctica tiene incidencias respecto a la negación de validez para la propia identidad. Pretender, por lo tanto, un cambio importante en la conducta docente, supone, en muchos casos, la transformación del propio autoconcepto. Se explica, pues, el alto coeficiente de inercia que tiene la situación didáctica y las potentes resistencias al cambio que se advierten. Teóricamente, creemos, que el profesor debe entender su intervención en el aula como un acto técnico y no como una proyección del yo.

Si bien la percepción del profesor no es solvente para determinar la eficacia, por las razones aludidas, esas percepciones han sido empleadas para confeccionar rasgos del perfil del profesor eficaz mediante el empleo de escalas multidimensionales. Así trabajaron Subkoviak y Lewin en Wisconsin, 1973<sup>(27)</sup>.

A pesar de sus limitaciones, el procedimiento tiene múltiples aplicaciones. Se podría establecer un conjunto de criterios comunes en un ámbito educativo para emplearlo en posteriores evaluaciones del personal, en la obtención de niveles válidos de consenso grupal, en la obtención de puntos de referencia para la modificación de planes y expectativas en función del rendimiento profesional, como información de percepciones ajenas sobre el ren-

dimiento individual, para la promoción del profesorado, para determinar la consistencia o no de las percepciones que sobre la tarea docente tienen los distintos niveles de personal implicado.

##### 5. Percepción del profesor por parte de los estudiantes

Si todo proceso de influencia, junto a los recursos de poder de quien influye, implica los motivos objeto de influencia en el que es influenciado y la efectividad de la influencia está en función del "poder" o autoridad moral que se reconoce a quien influye, la percepción del profesor por parte de los estudiantes ha de tener su importancia. Las críticas y dudas sobre evaluación de la eficacia docente en función de opiniones de alumnos son muy abundantes. Como indica Herbert Marsh<sup>(28)</sup> "estas puntuaciones son difícilmente validables porque no hay un criterio universal... si los indicadores de calidad y las puntuaciones de los estudiantes coinciden junto con alguna obra medida de la efectividad docente... entonces habrá fundamento para defender la validez...".

Esta orientación investigadora ha sido la de Centra, Centra y Linn, Frey, Overall y Kesler<sup>(29)</sup>. Las investigaciones han sido un tanto limitadas en el campo y con criterios que no convencen a los escépticos. Marsh mejora el planteamiento al proponer que los profesores se autoevaluasen en las mismas dimensiones que lo hacían sus propios alumnos. Con este procedimiento se viene trabajando. Las correlaciones encontradas por Centra fueron de .20. Sin embargo, se han conseguido correlaciones más notables, como las halladas por Nolan ( 0.62) y Doyle y Cruchton ( .48) o las de Marsh, Overall

y Kesler (.49). En la primavera de 1982 Marsh<sup>(30)</sup>, recogiendo items de otros estudios y autores, aplicó un cuestionario de 27 items con una fiabilidad de coeficiente alta en cada factor, que variaba entre .88 y .97. Llegó a las siguientes conclusiones: se estableció un buen acuerdo entre las evaluaciones del profesorado y las de los alumnos, los análisis de factores diferentes entre alumnos y profesores defiravron en el mismo conjunto de 9 factores, lo que demuestra que bajo ambas valoraciones subyacen las mismas dimensiones; las correlaciones, sobre los mismos factores, eran normalmente altas (mediana de .45) y siempre estadísticamente significativas; las correlaciones entre estudiantes y profesor sobre distintos factores eran bajas (.02) y nunca significativas<sup>(31)</sup>.

En cualquier caso y aún advirtiendo los márgenes difusos de esos perfiles auspiciados por los estudiantes, como indica Gadzella<sup>(32)</sup>, esa información es útil al profesor para conocer las expectativas que sobre él tienen los estudiantes. Pero, sobre todo es importante porque esas informaciones están íntimamente emparentadas con necesidades patentes de los propios estudiantes. La exigencia de un rasgo en el propio profesor está emparentada con una necesidad, quizás inconsciente, en el estudiante dentro de la situación en la que el profesor se considera como actor relevante. Mueller, Roach y Malone confirman los resultados de Gadzella, utilizando la misma escala<sup>(33)</sup> y comprobando que el ideal del profesor que tiene el estudiante es bastante estable, supuestas la homogeneidad de características de la muestra, no advirtiéndose diferencias entre los sexos<sup>(34)</sup>.

Todas estas investigaciones se manifiestan como positivas para conocer las expectativas de los alumnos, sus intereses y problemas, mayor com-

prensión de la situación docente y mejora de la relación que en ella el profesor establezca. También se manifiesta como instrumento valioso para conocer las funciones del profesor ya que estas se configuran en función de un rol que no es el propio profesor el que define ni depende del texto de una ley sino del campo de fuerzas sociales que componen la situación en la que se hace significativo. Y en el dibujamiento de ese rol intervienen, obviamente, padres, profesores, alumnos directores... Quedando, según todos estos componentes, afectada la toma de decisiones que tenga lugar dentro de la institución. No obstante, queda la duda de si el profesor que se comporte según las expectativas de los alumnos es el profesor más eficaz, si su eficacia ha de ser medida en función de la evaluación de los alumnos - sino de otras instancias. En cualquier caso, como afirma Gage: "cualquier innovación en el contexto, la práctica y la tecnología de la enseñanza estará necesariamente matizada por las mentes y los motivos de los profesores".

El concepto básico de la psicología perceptiva se basa en que la conducta de una persona es el resultado directo de su campo de percepciones en el momento de su comportamiento. Este modelo teórico de explicación de la conducta propone que el comportamiento sea función total de lo que llamaríamos, con otros autores (v.g. K. Levin), espacio vital del individuo, o de la totalidad del campo de fuerzas al que se ve sometido. A diferencia del psicoanálisis que introduce una función temporal. Dicho en términos perceptivos: depende de cómo se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que se encuentra inmerso, y de las interrelaciones entre esos dos campos perceptivos<sup>(35)</sup>. Trasladando el modelo a la situación de enseñanza quedarán implicados al mundo perceptivo del profesor: cómo se comprende a sí mismo, a los

alumnos y a la situación didáctica...; y, el mundo perceptivo del alumno: cómo se entiende en cuanto tal, cómo percibe al profesor y cómo entiende la situación didáctica.

Cerramos nuestra breve descripción del panorama de la investigación sobre la función docente, dentro del horizonte parcial de nuestras específicas preocupaciones con una alusión al caso español porque creemos que puede servir de punto de meditación a representantes de otros países. El profesorado de enseñanza secundaria español es reclutado entre los egresados de la institución universitaria. Sin embargo, tal institución, en este momento, no es consciente de tal hecho y en consecuencia no se define a sí misma, ni sus misiones prioritarias, en función de su condición real de formadora del profesorado. La misión de investigación se ha mitificado y sobrevalorado tanto por profesores como por alumnos. La resultante es que el autoconcepto del profesor universitario y del alumno no se compone ni alimenta con las implicaciones de la función que de hecho cumplen y cumplirán. Si a ello añadimos la progresiva especialización del conocimiento en la universidad creemos que se está dando un pregresivo distanciamiento de la formación del profesorado respecto al rol real que, de hecho, ha de cumplir. Todo ello se traduce técnicamente en que la propuesta de eficacia de la enseñanza, la proclamación de la necesidad de la formación y mejora del profesorado, el aumento de los estándares de rendimiento en los alumnos... todo ello sea, en ocasiones, una problemática curiosa para especialistas en cuestiones pedagógicas, cuando, de facto, debiera ser un problema acuciente incluso para la política educativa del país.

## BIBLIOGRAFIA QUE SE CITO

1. GAGE, N.L.: Handbook of Research on Teaching, Raud McNally, Chicago 1936.
2. POSTIC, M.: Observación y formación de profesores, Ediciones Morata, Madrid, 1978.
3. MORENO GARCIA, J.M.: "Evaluación de los factores que deciden la eficacia didáctica del profesorado", Rev. Bordón, n° 187, Mayo 1972, pág. 191 en adelante.
4. MITZEL, H.E.: "Teacher Effectiveness" in Enc of Educ. Res., New York, MacMillan, 1960.
5. DE LA ORDEN, A.: "Hacia el desarrollo de competencias docentes específicas. Una experiencia en la formación pedagógica de profesores", Rev. Española de Pedagogía, n° 138, Oct.Dic. 1977.
6. POPHAM, W.J.: "Minimal Competencies for objectives-oriented: teachers education programs", Journal of Teacher Education, Vol. 25, pág. 68, 1974, cit. por A. de la ORDEN, op. cit.
7. DE LA ORDEN, A.: Op. cit.
8. GARCIA ALVAREZ, J.: "El concepto de eficacia del profesor en este siglo y sus repercusiones en la formación del profesorado" en El profesor: formación y perfeccionamiento, Ed. Escuela Española, Madrid, 1981.
9. GARCIA ALVAREZ, J.: op. cit.
10. POPHAM, W.J.: "Found a procedure to appraise teacher achievement in the classroom", The Nation's Scholl, may, 1972, 89, 59-61.
11. Millman, J.: "Student achivement as a measure of teacher competence", in Handbook of Teacher Evaluation, Sage, London, 1981, 146.
12. CANTRELL, R.P.; STENNER, A.J. y KATZENMEYER, W.G.: "Teacher knowledge, attitudes, and "Classroom teaching correlates of student achievement", Journal of Educational Psychology, 1977, - Vol. 69, n° 2, 172-179.
13. ESCUEDERO ESCORZA, T.: La evaluación de los centros educativos, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.

14. BARR, A.S.: The measurement and prediction of teacher effectiveness, Madison Wisconsin, Dembar Publications, 1961.
15. REYNOLDS, M.: "Performance appraisal: the educator learns from business and industry", Educational Leadership, abril 1975, 32-465-468.
16. WORCESTER, D.A.: "Some assumptions explicitly made in the investigations here summarized" in The Measurement and Prediction of Teacher Effectiveness, Madison Wisconsin: Dembar Publications, 1961.
17. DUNKIN, M.J.; BIDDLE, B.J.: The study of teaching, New York: Holt, Rinehart, Winston, 1974, (citados por Winne y Marx).
18. WINNE, P.H. y MARX, R.W.: "Reconceptualizin research on teaching", Journal of Educational Psychology, 1977, vol. 69, n° 6, 678.
19. KLEINS, S.S.: "Student influences on teacher behavior", American Educational Research Journal, 1971, 8, 403-421.
20. WINNE, P.H. Y MARX, R.W.: Op. cit. anteriormente
21. Idem, op. cit.
22. Idem, op. cit.
23. GAGE, N.L.: "Can science contribute to the art of teaching?", Phi Delta Kappan, 1968, March, 99, 399-403.
24. ZAHORIK, J.A.: "What good teaching is", The Journal of Educational Research, vol. 66, n° 10, jul-aug. 1973.
25. ZAHORIK, J.A.: Op. cit. ant.
26. PROST, A.: "Est-il vraiment utile de former les maitres?", Symposium de recherche educationelle, Bristol, 8-13 abril, 1973.
27. SUBKOVIK, M. y LEWIN, J.R.: "Determining the characteristics of ideal professor: an alternative approach", Journal of Educational Measurement, vol II, n° 4, 1974.
28. HERBERT W. M.: "Validity of Student's Evaluations of College Teaching: A multititrait", Multimethod Analysis Journal of educational Psychology, 1982, vol. 74, n° 2, 264-279.

29. CENTRA, J.A.: "Self-ratings of college teacher: a comparison with student rating", Journal of Educational Measurement, 1973, 10, 287-295.
- "Student ratings of instruction and their relations to student learning", American Educational Research Journal, 1977, 15, 17-24.
- FREY, P.W.: "Student ratings of teaching - Validity of several rating factors", Science, 1973, 182, 73-75.
- "A two dimensional analysis of student ratings of instruction research", Higher Education, 1978, 9, 69-91.
30. MARSH, H.: op. cit. ?
31. DOYLE, K.O. y CRICHTON, L.I.: "Student peer and self-evaluations of college instructors", Journal of Educational Psychology, 1978, 70, 815-826.
32. GADZALLA, B.M.: "How college students view a professor's role", College Student Journal, 1977, 11,1, pp. 2-8.
33. MUELLER, R.H.; ROACH, P.J. y MALONE, J.A.: "College student's views of the characteristics of an ideal professor", Psychology in the Schools, 1971, 8, 161, 167.
34. SCHECK, D.C. y BIZIO, S.: "Students perceptions of the ideal professor", College Student Journal, 1977, 11, 4.
35. COMBS, A.W. y otros: Claves para la formación de profesores, E.M.E.S.A., Madrid, 1979.

II. El ámbito específico de nuestra investigación

## 1. El sistema actitudinal

Por las investigaciones analizadas panorámicamente del capítulo anterior, deducimos que son tres los niveles que se ven implicados en la transformación cualitativa del comportamiento docente: aspectos cognitivos relacionados con el nivel de competencias que se estiman necesarias en función de la percepción que de la situación didáctica tiene el profesor, aspectos emotivos o afectivos relacionados con la posición del propio yo dentro del campo de fuerzas en que se sumerge el profesor al incidir en el espacio didáctico, y aspectos dinámicos o de incitación a la acción como resultancia de las instancias anteriores.

Los tres componentes anteriores se consideran variables relevantes del sistema comportamental que constituyen las actitudes. Por lo mismo, nos propusimos incidir con nuestra indagación en el campo actitudinal.

El término actitud en el lenguaje coloquial, derivado de la voz attitudine, dice relación a aptitud (probablemente con el mismo origen) con influjo de la voz acto. Se usaba en España, con el convencimiento de su origen italiano desde 1633, como queda constancia en la obra de Carducho. Su empleo se generaliza, incluso en Italia, en el dominio de las artes plásticas (desde mediados del s. XVI, como en Vasari). De todo ello deriva que en el lenguaje coloquial la principal denotación y la más directa hace referencia a postura del cuerpo, con implícita connotación de determinación de la misma en virtud de movimientos del ánimo, expresión de sentimientos o implicación de afectos valorativos de la situación en la que la postura o composición encuentra sentido. En ocasiones, pasa el estado anímico a ser el prin-

principal elemento denotado, hasta el punto de pasar a significar la actitud la particular disposición del ánimo, cualquiera que se el sistema de conductas en la que esta se exprese: desde la posición corporal hasta, por ejemplo, el tono de la voz. Según esto la voz actitud no puede predicarse más que del sujeto humano. Los minerales y vegetales sólo podrían tener forma y posición, los animales y el hombre podrían ser sujetos de actitudes. Pero, evidentemente, el analogado principal es la disposición de ánimo humano que se manifiesta por palabras o hechos. La prioridad etimológica de la representatividad del actitud en virtud de la compostura quedó plasmada en la versión dramática de los denominados "cuadros vivientes" que, desde Lady Hamilton (finales del s. XVIII) ensayaban representaciones pantomímicas de estatuas griegas. Otros dramáticos posteriores intentaron representar mediante "actitudes" corporales actos diversos y distintos momentos pasionales.

La problemática de las actitudes ha sido el tema central de Psicología Social el que más tiempo le ha ocupado y el que, a pesar de su obscuridad, se presiente en todo momento, complicando otros problemas psicológicos más periféricos: la afiliación, la agresividad, la percepción, la comunicación, la atracción y relación interpersonales. Desde el primer contacto con el tema se advierte que en él se cruzan elementos cognitivos, perceptivos, afectivos y motivacionales.

A todas luces aparecen las actitudes como un sistema complejo, "haz de elementos psíquicos" cuyo carácter es el de "disposiciones elementales de conductas en potencia, sintetizadas por la persona humana en base a sus dotaciones psíquicas innatas y al contenido de sus experiencias socio-cul-

turales; estas disposiciones actitudinales dirigen la reactividad individual por cauces relativamente estables y por eso previsibles.

(Gerardo Pastor Ramos: Conducta interpersonal. Ensayo de Psicología Social sistemática, Universidad Pontificia, Salamanca, 1978, p. 360).

Otras definiciones podrían ser:

"Un estado mental y neuronal de disponibilidad que ejerce influjo directivo y dinámico sobre las respuestas del individuo a todos los objetos y situaciones con que está relacionado y que se forma a base de experiencia".

(Alloport G.W.: Attitudes, p. 80)

"Un estado de prontitud (readiness) en orden a la excitación motriz" (T. Newcomb M.; Turner R.H.; Converse P.E.: Social Psychology, New York, Holt, 1965, p. 40)

"Relativamente duradera organización de creencias en torno a un objeto o situación, la cual predispone a todo sujeto a responder de una manera preferencial"

(Rokeach M.: Beliefs, Attitudes and values, S. Francisco, California, Jossey-Bass, 1968, p. 112)

"La actitud contine tonalidad afectiva incluso evidenciable fisiológicamente" Jones E.E. y Gerard H.B., Foundations of Social Psychology, New York, Wiley, 1967

(Cooper J.B.: "Emotion in prejudice," en Science, 130 (1959) 314)

"Estado mental del individuo respecto a un valor"...

"predisposición del individuo para valorar de manera favorable algún símbolo, objeto o aspecto de la realidad"

(Katz D. The functional approach of the study of attitudes, en Public Opinion Quarterly, 24 (1960) 163-204)

Recibe el calificativo de "configuración comportamental específica". El conjunto del sistema actitudinal, vendría a ser como la "urdimbre de la personalidad básica". Respecto a tal urdimbre, cada actitud quedaría representada por una "partícula sociocultural".

Quizás el elemento inicial de más constancia en los analistas del tema sea el del carácter psicosocial de la actitud, su proyección reactiva a la sollicitación conductual del medio activo influyente, el carácter direccional de la locomoción de la personalidad dentro del espacio vital de los individuos.

El segundo elemento de la noción de actitud se deriva del anterior en función de la constancia observada en tal dirección del comportamiento. Constancia para la que se construye un hipotético-constructo-causal que determinaría y justificaría la reiteración direccional de la conducta. De ahí que Allport afirme, por principio, la inobservabilidad de la actitud. Se trata de una inducción lógica, de un concepto derivado y supuestamente necesario para la explicación de la consistencia de la conducta. La evidencia empírica, como en toda conjetura hipotética, se dirige a la comprobación de las consecuencias derivadas de la existencia de tal supuesto; en concreto, la

persistencia probabilística de la reactividad conductual.

Como consecuencia, se observan claros indicios de indefinición en el concepto de actitud. Para algunos, pueden mantenerse los hechos observados, sin necesidad del constructo actitudinal.

(Nuttin J.M.: The illusion of attitude change: toward a response contagion theory of persuasion, New York, Academic Press, 1974)

Dadas las características anteriores de la actitud se destacaba su estructura como factor decisivo en el comportamiento de los profesores ante la introducción de innovaciones, iniciativas de cambio, dentro del proceso de enseñanza en el que se encontraban personalmente implicados.

Sobre tales resistencias quería incidir nuestra investigación.

Uno de los problemas que más preocupan a las instituciones encargadas de instrumentalizar la innovación educativa -en nuestro caso los ICEs- es, sin duda, las resistencias que se generan en los subsistemas educativos ante la adopción o adaptación de innovaciones lo suficientemente contrastadas y verificadas como válidas para la mejora de la calidad de la enseñanza.

La generalización, en los ICEs, de cursos de perfeccionamiento científico y didáctico entre el colectivo docente de enseñanza media, raramente -se traduce en la insercción de innovaciones en las estructuras operativas -de los sistemas escolares, es decir, en las propias instituciones educativas.

El estudio proyectado pretende clarificar cuáles son las fuerzas de -resistencia relativas al proceso de cambio educativo planificado en los ins- titutos de bachillerato.

## 2. Los objetivos de nuestra investigación

Determinado el ámbito temático de nuestra investigación pasamos a describir los objetivos específicos de la presente investigación.

1. Determinar las resistencias que se generan en el profesorado, como personalidad individual, en función de:

- La edad, sexo, años de ejercicio profesional, status dentro del sub sistema educativo y tamaño de la institución.
- Conocimiento que posee acerca de las habilidades y técnicas que requiere la puesta en práctica de la innovación.
- Grado de familiaridad del cambio propuesto.
- Seguridad personal y confianza sobre las capacidades personales para afrontar la innovación con éxito.
- Influencia que la "autoridad" ejerce en la adopción o rechazo de la innovación.
- Experiencia personal en innovaciones anteriores.
- Grado en que considera válida la innovación en sí misma.

2. Determinar las fuerzas de resistencia al cambio generado por las características grupales del colectivo docente institucional.

- Grado de cohesión y satisfacción de los componentes del grupo.
- Posición que el individuo ocupa dentro del grupo.
- Percepción subjetiva de las actitudes grupales frente a la innovación

3. Determinar las fuerzas de resistencia al cambio generadas en función de la estructura y estilo de liderazgo del equipo directivo.
  - Tipo de organización horizontal de la institución escolar.
  - Tipo de organización vertical de la institución escolar.
4. Elaborar un modelo de planificación del cambio educativo en función de las fuerzas de resistencia y de las motivaciones potenciales dirigidas al cambio educativo. Dicho modelo servirá tanto a las instituciones de perfeccionamiento del profesorado -ICES- como a la Administración para implimentar estrategias adecuadas a la mejora de la calidad educativa.

### 3. Hipótesis generales

1. El problema de la innovación científica y tecnológica en las instituciones educativas se inserta necesariamente en el estudio de estrategias de planificación del cambio.
2. Estas estrategias requieren , previamente, el diagnóstico de las fuerzas que se oponen al cambio educativo y de aquellas que potencialmente pueden favorecerlo.
3. Estas fuerzas, tanto de resistencia como de apoyo, afloran en la personalidad del profesor como individuo, en la dinámica grupal y el tipo y estructura organizacional.
4. Determinado el tipo y valor de estas fuerzas, puede elaborarse una estrategia dirigida al cambio educativo planificado del subsistema educativo de bachillerato

#### 4. Metodología

El criterio metodológico general se decantó en favor de la introducción de una situación de innovación real en los centros y solicitar, mediante encuesta, distintas manifestaciones que pudieran ser interpretadas como indicadores de la actitud, en sus tres componentes, de resistencia o menos a la introducción de la misma.

Dos eran las opciones. La primera, crear una situación de innovación proyectada y dispuesta por el equipo investigador. Ello hubiera originado un gran dispendio de personas y tiempo, dado que habría de actuarse centro a centro e implicando persona a persona de los componentes de la muestra.

La segunda opción consistía en concentrarse en alguna propuesta institucional suficientemente conocida y de reciente institución legal. Se optó por este segundo camino.

El hecho había ocurrido el 6 de octubre de 1982, cuando en el Boletín Oficial del Estado se publica la Orden 25995 de 26 de septiembre por la que se regula el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional.

Copiamos a continuación los aspectos de funcionamiento que afectan directamente a las instituciones de enseñanza secundaria, a personal técnico y a profesores.

"El Real Decreto 2689/1980, de 21 de noviembre, sobre regulación de los Institutos de Psicología Aplicada, que han pasado a denominarse Institutos de Orientación Educativa y Profesional, precisó las funciones propias de estos Institutos, asignándoles la realización de las tareas de orientación edu

cativa y profesional a que se refiere la legislación vigente en los Institutos de Bachillerato y de Formación Profesional, en colaboración con el profesorado y personal técnico de estos Centros, en las condiciones que reglamentariamente se determinan..."

"Se hace preciso ahora determinar las normas de funcionamiento de estos Institutos para que los mismos puedan afrontar el desarrollo de las tareas de orientación educativa y profesional, cuya trascendencia es obvia en cualquier sistema educativo a efectos de que la elección de estudios y profesión por los alumnos se realice, en cuanto sea posible, de acuerdo con su vocación, aptitudes y oferta de puestos de trabajo..."

Segundo.-1. "Las funciones de orientación educativa y profesional las desarrollarán estos Institutos, dentro del ámbito geográfico que les corresponda, en los Institutos de Bachillerato de Formación Profesional y Politécnicos de Formación Profesional, incidiendo en el examen de los alumnos en los cursos que se consideren críticos para su encauzamiento inicial y elección de estudios y empleo, atendiendo a su vocación, aptitudes y oferta de puestos de trabajo.

2. Las actividades técnicas de los Institutos serán coordinadas por el Instituto de Orientación Educativa y Profesional de Madrid, sin perjuicio de las funciones que le son propias, y deberán desarrollarse bajo la supervisión de los Directores provinciales de Educación y Ciencia, quienes asegurarán la más íntima colaboración de los facultativos de los Institutos con las Inspecciones Técnicas de Bachillerato y de Formación Profesional, así como con el profesorado y personal técnico de los Centros anteriormente mencionados."

La justificación de la iniciativa, la valoración de sus posibilidades reales de funcionamiento, la percepción de las reacciones ajenas y la expresión de las propias... podían ser el reflejo, transferido, de la actitud personal cuando se introduce una innovación, aquella innovación, en el campo de fuerzas dentro del cual locomociona } profesionalmente la personalidad del docente de enseñanza secundaria.

La encuesta se estructuró suponiendo que el reactivo activaría todos esos órdenes de comportamiento social.

- a) Diagnóstico de las relaciones internas de la institución en la que se encuentra adscrito la persona del encuestado en función de sus propias percepciones.
  - a.1 Interpretación de la estructura de distribución de poder.
  - a.2 Movilización interna de energía en función de conflictos en los que está, o percibe estar implicado.
  - a.3 Percepción del grado de comunicación intrainstitucional y consciente de la existencia de barreras a la misma.
- b) Relaciones de la institución con el exterior.
- c) Actitud de cliente frente a la innovación propuesta.
  - c.1 Reconocimiento cognitivo y grado de comprensión de la innovación propuesta.
  - c.2 Marco general de acción en el que situa la innovación introducida.
  - c.3 Implicación activa de sí mismo en la innovación.
  - c.4 Percepción de la actitud ajena frente a la innovación
  - c.5 Actitud frente a los posibles agentes que conlleva el proceso institucional de llevar a cabo la innovación.
  - c.6 Fuerzas de apoyo
  - c.7 Fuerzas de resistencia

### c.8 Interferencias

Todos esos extremos quedaron plasmados en 52 items, más 11 descriptores personales de identificación (variables independientes) de cada submuestra.

## 5. Presentación del cuestionario

Se procuró quedara constancia de todo el sondeo como el cuestionario procedían de una institución de reconocimiento oficial, en vista que no interfiriera la suspicacia sobre la finalidad de la investigación emprendida. La institución auspiciadora fue el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca, según figuraba en el documento.

Se consideró que además de las convencionales instrucciones para el correcto desarrollo de la prueba debían estandarizarse, igualmente, las motivaciones generales del estudio y su inserción en un plan general de investigación que, desde años anteriores, venía acometiendo el I.C.E.

"A finales del curso 1981-82 el I.C.E. de la Universidad de Salamanca realizó una encuesta entre una muestra del alumnado de B.U.P. (3º y C.O.U.) sobre la necesidad que sentían de un Servicio de Orientación Escolar y Profesional a lo largo de sus estudios académicos. Las conclusiones de la encuesta ponen de relieve la necesidad que manifiestan los alumnos de tal tipo de orientación. En este sentido, recientemente, se ha publicado una orden ministerial que regula el funcionamiento de los Institutos de Orientación Educativa y Profesional en los Centros de Bachillerato y Formación Profesional.

Por esto, el I.C.E. pretende conocer la OPINION DE PROFESORES Y DIRECTIVOS sobre la creación de este servicio de Orientación Escolar y Profesional en el B.U.P. y su grado de compromiso personal en las tareas de apoyo y asesoramiento. Compromiso ya aceptado por algunos profesores y directivos de Instituto del Distrito con el I.C.E.

A tal fin, hemos elaborado un cuestionario con el objeto de conocer su opinión sobre dicho tema. Algunas de las preguntas pueden parecerle innecesarias o inoportunas. Sin embargo, TODAS ELLAS TIENEN SUMA IMPORTANCIA PARA NOSOTROS, pues sus respuestas nos ayudarán a reconsiderar nuestro planteamiento sobre el asesoramiento en ésta y otras posibles innovaciones más o menos próximas, a la vez que nos clarificarán algunos aspectos de la teoría pedagógica. Por ello le rogamos que conteste con la MAXIMA SINCERIDAD posible a TODAS NUESTRAS PREGUNTAS. Sus contestaciones -tratadas con ordenador- son ABSOLUTAMENTE

CONFIDENCIALES, TANTO A NIVEL PERSONAL COMO A NIVEL DE CENTRO, y solamente serán tenidas en cuenta como colectivo profesional para los objetivos anteriormente citados.

Somos conscientes de lo extenso que es el cuestionario. Por ello le pedimos disculpas y agradecemos sinceramente la ayuda que nos presta".

Items de la prueba

**0. DATOS PERSONALES**

(Marque con una cruz la casilla correspondiente)

**0.1. Categoría profesional**

*Centros estatales*

- Catedrático
- Agregado
- Contratado (P.N.N.)
- Profesor de materias especiales

*Centros no estatales*

- Profesor
- Directivo

**0.2. Grupo de edad en el que se encuentra:**

- hasta 30 años
- entre 31-39 años
- entre 40-49 años
- entre 50-59 años
- 60 o más años

**0.3. Sexo:**

- Varón
- Mujer

**0.4. Experiencia docente**

- En B.U.P. .... años
- En este Centro ..... cursos académicos
- En otros niveles educativos ..... años.

**0.5. Estado civil**

- Soltero
- Casado
- Otro estado

**0.6. Títulos académicos**

- Licenciado
- Especialidad .....
- Año de terminación de la carrera .....
- Doctor
- Año de obtención del Título .....
- Otros títulos académicos (indicar cuáles) .....
- .....

**0.7. Area en la que imparte la enseñanza**

- Ciencias
- Letras
- Otras

0.8. ¿Se ve Vd. obligado a impartir enseñanzas para las cuales no recibió una formación específica en la Universidad?

SI  NO

0.9. ¿Es tutor de algún grupo de alumnos? SI  ¿Lo ha sido en otros cursos? NO

SI  Indique el número de cursos .....  
NO

0.10. ¿Ocupa algún cargo directivo en el Centro (Jefe de Estudios, Jefe de Seminario, Secretario, etc.?)

- NO   
- SI  Indicar cargo .....

0.11. ¿Ha ocupado anteriormente cargos directivos?

- NO   
- SI  Indicar cuáles y número de años .....

1. CUESTIONARIO.

1. Creo que, de una manera general, comprendo cuáles podrían ser los objetivos de un Servicio de Orientación Escolar y Profesional en BUP.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Tengo serias dudas sobre la eficacia, en general, de un Servicio de Orientación.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Me parece un proyecto interesante, y como tal debería ser impuesto y promovido por la Dirección del Centro, Inspección, Dirección Provincial de Enseñanza, etc.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. La Orientación es una tarea en la cual he trabajado y poseo sobre ella ciertos conocimientos técnicos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Si se me requiriese, creo que podría responsabilizarme de alguna de las funciones o competencias propias del Servicio.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. No tengo la formación ni experiencia suficientes para participar en tareas de Orientación.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. En cualquier caso, si fuese necesario, estaría dispuesto a formarme en las técnicas y procedimientos de Orientación.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Estaría dispuesto a proporcionar a los responsables del Servicio de Orientación datos pertinentes en relación con mis alumnos (sus rendimientos académicos, sus características psicossociológicas, etc.).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Estaría dispuesto a proporcionar a los responsables del Servicio datos relativos a mi actuación docente (metodología de mi especialidad, relación con los alumnos, etc.).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. No me importaría que algún miembro del Servicio de Orientación asistiera juntamente con los profesores del Seminario a las sesiones de evaluación del alumnado.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Estaría dispuesto, si fuese necesario, a dedicar parte de mis horas libres (2 ó 3 a la semana) al asesoramiento en el Servicio de Orientación.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Temo que el profesorado del Centro, en general, no esté capacitado para realizar las funciones —de asesoramiento y apoyo— que exigiria la puesta en práctica de un servicio de tales características.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. No es necesario que personal de fuera del Centro se ocupe de las actividades de Orientación porque ya existen en el mismo tutores que las realizan.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Los profesores no deberían estar implicados directamente en el funcionamiento del Servicio.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Creo que el costo económico del Servicio (1.000-1.500 pts. por alumno) dificilmente podría ser sufragado a cargo de los recursos del Centro o Padres de Alumnos, bien en conjunto o bien por separado.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Creo que sería preferible introducir otras innovaciones que actualmente son más importantes para nuestro Centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. Mi única misión, como profesor, es que los alumnos adquieran los máximos conocimientos relativos a la(s) asignatura(s) que imparto.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Creo que la dinámica de un Servicio de Orientación podría crear problemas en las relaciones entre algunos de las subpartes del sistema escolar (Dirección - Profesorado - alumnos - padres).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

19. Creo que la marcha del Centro es buena y por lo tanto deberían dejarse las cosas tal y como están en la actualidad.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

20. Creo que no sería conveniente la creación de un Servicio de estas características, pues implicaría control de las actividades del profesor y de los órganos directivos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

21. Creo que la coordinación de actividades docentes entre los distintos Seminarios de mi Centro es buena.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

22. Creo que la coordinación de actividades entre Seminarios y cargos directivos en mi Centro son buenas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

23. Creo que en mi Centro las relaciones entre profesores y alumnos son, en general, buenas.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, Tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Creo que en mi Centro las relaciones entre profesores y padres de alumnos son, en general, buenas.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Creo que las relaciones entre el Centro y los padres de los alumnos son, en general, buenas.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

26. Los problemas que se me plantean como profesor suelo tratarlos generalmente en la relación formal con los órganos directivos (Seminario, Dirección, Jefe de estudios Tutor), etc.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

27. Los problemas que se me plantean como profesor suelo tratarlos generalmente en la relación de amistad que tengo con algunos compañeros.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. A veces pienso que la relación (comunicación) entre las distintas partes del Centro (Dirección - profesores - alumnos - padres) podría mejorarse mucho.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

29. Generalmente, el "orden del día" de las reuniones de trabajo lo determinan los órganos directivos del Centro.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

30. Las decisiones que afectan a la dinámica organizativa de mi Seminario se toman en grupo.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Generalmente, los profesores participan plenamente en la toma de decisiones que afectan a la eficacia educativa del Centro.

Totalmente de desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Personalmente siento que tengo la capacidad suficiente para influir en las decisiones que toman los órganos directivos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Personalmente, participo siempre en la toma de decisiones que son importantes para el desarrollo de la actividad del Centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

34. Soy escéptico respecto al trabajo en equipo entre profesores.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

35. Dudo de la eficacia participativa de los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

36. Siento que tengo plena autonomía como profesor en mi aula.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

37. Me siento plenamente identificado con los valores que prevalecen en el Centro.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

38. Las situaciones conflictivas (latentes o manifiestas) son frecuentes en nuestra relación con otros profesores, equipo directivo, alumnos, etc.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

39. Mantengo buenas relaciones con la mayor parte de mis compañeros.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

40. Hay grupos de profesores que mantienen escasas relaciones entre si.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

41. Creo que uno de los mayores problemas de nuestro sistema escolar es la ausencia de autoridad, en general, y la carencia de unas normas claramente definidas a las que podamos atenernos todos (profesores, alumnos, directivos).

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

42. Creo que nuestro Centro tiene merecido prestigio social.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

43. Creo que en nuestro Centro se obtienen buenos rendimientos en el aprendizaje de conocimientos científicos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Creo que en nuestro Centro se da la suficiente importancia al desarrollo de la personalidad social y afectiva de los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

45. Creo que los rendimientos educativos del Centro, en general, pueden mejorarse sensiblemente.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46. Me considero un profesor (o directivo) que goza de las simpatías generales del resto de los profesores y compañeros.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

47. Me considero un profesor (o directivo) que goza de las simpatías generales de los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

48. En general, creo que el Servicio de Orientación sería bien acogido por los padres de alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

49. En general, creo que el Servicio de Orientación sería bien acogido por el profesorado.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

50. En general, creo que el Servicio de Orientación sería bien acogido por los alumnos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

51. Temo que esta innovación sería utilizada por algunos para su propio beneficio.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	No estoy seguro, tengo dudas	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

52. Si desea hacer alguna observación hágala en este espacio:

## 6. Descripción de la muestra

En el Cuadro 1 se describe el universo del profesorado de enseñanzas medias (Profesores de B.U.P.) del Distrito universitario de la Universidad de Salamanca. Tal descripción incluye las variables independientes en función de las cuales se analizarán las dependientes resultantes de la indagación que acometemos: categorías administrativas del profesorado, tipología de las instituciones (estatal-no estatal), zona geográfica de radicación (capital-provincia), sexo (varones-mujeres).

Partiendo de tales datos de población se estipuló la magnitud de la muestra, tendiendo a que la significatividad alcanzara a 0.05. Significatividad, que procediendo de una completa estratificación, era estimada por los investigadores como suficiente.

Los datos referentes a la descripción de la muestra realmente analizada figuran en el C-2. Hay que advertir que la gama administrativa de categorías profesoriales es más numerosa que la que presentamos. Pero creemos que es suficiente con la presentada.

La indicación de la significatividad de la muestra la referimos al N total de la extracción, no a cada uno de los niveles de estratificación donde ha jugado un papel preponderante la recepción de protocolos cumplimentados, protocolos disponibles para el análisis. De tal suerte que las proporciones entre estatal-privado se mantienen prácticamente constantes en la muestra y en el universo; lo mismo ocurre en la categoría capital-provincia. En cambio, hay una incidencia mayor de la categoría catedrático en la muestra que en el universo, al igual que de varones con respecto a mujeres. Sin embargo, mantuvimos la situación por no considerar que afectara sustancialmente al funcionamiento de los datos de nuestra investigación.

SALAMANCA E. ESTATAL

	Catedrático		Agregados		Contratado		P. materias especiales		Total		
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	
	CAPITAL	39	19	126	109	-	-	17	8	182	
provincia	40	22	44	32	-	-	19	13	103	67	170
<b>AVILA</b>											
Capital	15	7	33	37	2	1	7	7	57	52	109
Provincia	25	7	26	32	1	-	9	7	61	46	107
<b>ZAMORA</b>											
Capital	19	13	55	49	3	4	2	8	79	74	153
Provincia	7	8	21	23	-	-	5	6	33	37	70

Dedicación

SALAMANCA	Normal	Plena	Exclusiva	TOTAL.
	20	25	447	448

E. NO ESTATAL

SALAMANCA		Profesores		Directivos: conf		TOTAL	
		V	M	V	M	V	M
Capital	C. Homologados	139	103	-	-	139	103
	C. Habilitados						
	C. Libres					139	103
Provincia	C. Homologados	23	17				
	C. Habilitados	21	6				
	C. Libres	2	3			46	26
<b>AVILA</b>							
Capital	C. Homologados	27	4	1			
	C. Habilitados	5	18		1		
	C. Libres					33	23
Provincia	C. Homologados	7	-	1			
	C. Habilitados	-	-				
	C. Libres	-	-				
<b>ZAMORA</b>							
Capital	C. Homologados	63	44			8	
	C. Habilitados	-	-				
	C. Libres	-	-			63	44
Provincia	C. Homologados	33	14				
	C. Habilitados	5	2				
	C. Libres	-	-			38	16

C.2.

Descripción de la muestra, proporciones internas y con respecto a la totalidad del Universo

MUESTRA			Universo	
Tipo centro	u	%	n	%
Estatal	206	68,9	927	63,23
Privado	93	31,1	539	36,77
Total.	299	100,0	1466	100
<hr/>				
Tamaño de la localidad.				
Capital	198	62,8	985	67,19
Provincia	101	33,8	481	32,81
Total.	299	100	1466	100
<hr/>				
Categoría Profesional.				
Catedrático	77	25,8	221	15,08
Agregado	119	39,8	587	40,04
Prof. Especial	10	3,3	108	7,37
Prof. Privado	93	31,1	539	36,77
Total.	299	100	1466	100
<hr/>				
Sexo				
Varón	203	67,9	842	57,44
Mujer	96	32,1	624	42,56
Total.	299	100	1466	100

El cuadro C.3 registra la edad de la población que respondió al cuestionario, situándose entre 30 y 50 años el 68,1% de la misma. Ello indica que han sido profesores con experiencia los que fundamentalmente se interesaron por la investigación; el 56,6% tenía más de cinco años de experiencia y menos de 14, como refleja el cuadro C.4.

C.3 Distribución de la muestra por edades

Edad	f.a	%
1. Hasta 30 años	62	20,8
2. Hasta 39 años	133	44,6
3. Hasta 49 años	70	23,5
4. 50 años y más	33	11,1
TOTAL.	299	100

C.4 Distribución de la muestra por años de experiencia

Años de Experiencia	f.a.	%
1. Menos de 5 años	63	21,4
2. Hasta 9 años	107	36,3
3. Hasta 14 años	60	20,3
4. 15 años y más	65	22
TOTAL.	299	100

Sin embargo, a medida que aumentan los años de permanencia en el centro disminuye la presencia en la muestra. El 76,3% de los encuestados que responden llevan menos de cinco años en el centro. Lo cual da idea de la fuerte movilidad de las plantillas y que, tal vez, (habrá que comprobarlo posteriormente, las resistencias al cambio aumentan con la edad y con la estabilidad profesional.

C.5 Distribución de la muestra por años de permanencia en el centro en el que se encuentran actualmente adscritos.

Años de permanencia	f.a	%
Hasta 2 años	89	29,8
Hasta 5 años	139	46,5
Hasta 10 años	36	12,0
Más de 10 años	26	8,7
Más de 5 años	9	3,0
TOTAL.	299	100

Otra característica de la muestra es la que en su 43,8 % posee experiencia docente en otros niveles del sistema educativo. Como si hubiera habido mejor acogida probable entre las personas que fueron con anterioridad maestros o profesores en Formación Profesional. (C.6)

Algo sorprendente es el hecho de que sean en un 61 % solteros, habida cuenta de que, como dijimos la fuerte mayoría tenía edades superiores a los 30 años. Este cuerpo profesional se ve afectado en su estado civil por la movilidad, la inestabilidad profesional y la posible situación de separación física en caso de ocupación del otro conyuge. (C.7)

C.6 Distribución de la muestra por experiencia docente en otros niveles del sistema educativo.

Experiencia	f.a	%
Hasta 2 años	39	13,0
Tres y más años	92	30,8
Sin esta experiencia	168	56,2
TOTAL.	299	100

C.7 Estado Civil de la muestra

Estado civil	f.a	%
Casado	97	32,4
soltero	183	61,2
Otros	19	6,2
TOTAL.	299	100

Más del sesenta por ciento terminó la licenciatura hace más de 10 años.

C.8 Distribución por años desde terminación de la licenciatura

Años	f.a.	%
Hasta 5 años	38	12,7
Hasta 10 años	99	33,1
Hasta 15 años	75	25,1
Hasta 20 años	35	11,7
Más de 20 años	39	13,0
	13	4,3
TOTAL.	299	100

La gran mayoría, 65,2 % proceden de especialidades de Letras, mientras que los profesores de Ciencias se encuentran representados con un 30,4 %. Como era de esperar, el nivel académico se concentra en el grado de licenciado. No obstante, entre los que responden a nuestra encuesta se encuentran un 27,8 % de doctores (C. 9 y 10).

C.9. Distribución en el área de ciencias y letras y otras.

Area	f.a.	%
Ciencias	91	30,4
Letras	195	65,2
Otras	11	3,7
no tiene	2	7
TOTAL.	299	100

C.10. Sujetos por nivel académico

Grado	f.a.	%
Doctor	83	27,8
no tiene	216	72,2
TOTAL.	299	100

Más preocupante es lo que aparece en el C.11 cuando se indaga por los profesores que se ven en la obligación, para completar sus respectivas dedicaciones, de impartir enseñanzas que no se corresponden con las especialidades cursadas en sus estudios universitarios. Tales situaciones las padecen el 20,7 % de los encuestados.

C.11 Sujetos obligados a impartir enseñanzas que no son de su especialidad.

	f.a.	%
Las imparte		
si	62	20,7
no	224	74,9
nt	13	4,3
	299	100

Respecto a los intereses de nuestra investigación era importante estudiar las variables dependientes y su dominio en función de la vinculación o menos con actividades tutoriales en el profesorado. Entre los que respondieron el cuestionario se encuentran en situación de tutores el 49,5% de los casos. Que no hayan tenido nunca función tutorial solamente responden el 19,7%. Esto merecerá con posterioridad ser estudiado. En cambio, responden un 57,2% de personas que no tienen función directiva. Pero, solo el 45,5% no la ha tenido nunca. Parece, pues, una tendencia clara a responder el cuestionario aquellas personas de edad intermedia que han tenido o tienen responsabilidades educacionales complementarias en los centros.

## C.12 Sujetos que desempeñan función tutorial

	f.a.	%
si	148	49,5
no	143	47,8
n.t.	8	2,6
<b>TOTAL</b>	<b>299</b>	<b>100</b>

## C.13 Sujetos en relación con la función tutorial

	f.a.	%
nunca lo fue	59	19,7
ha sido hasta 3 años.	83	27,8
ha sido hasta 6	84	28,1
hasta más de 6	60	20,1
n.t.	13	4,3
<b>TOTAL.</b>	<b>299</b>	<b>100</b>

## C.14 Sujetos y la función directiva en ejercicio

	f.a	%
sin función direct	171	57,2
con función direct	60	20,1
con func. apoyo	63	21,1
n.t.	5	1,7
<b>TOTAL.</b>	<b>299</b>	<b>100</b>

C.15. Sujetos que han tenido con anterioridad función directiva.

	f.a..	%
No	136	45,5
Dirección	114	38,1
Apoyo	37	12,4
N.t.	12	4,0
TOTAL.	299	100

Junto a la muestra de personas se presenta en este apartado la primera extracción de datos obtenida en nuestra encuesta. El C.16 contiene las puntuaciones directas de la muestra en la totalidad de los items con indicación de la distribución del valor a lo largo de la escala (cinco rangos), el número y porcentaje de sujetos en cada valor o en la no respuesta, la valoración media y la desviación típica.

PUNTUACION

em	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	N.C.	Media	STD
1	2 0.7	3 1.0	54 18.1	157 52.5	78 26.1	5 1.7	4.041	0.043
2	49 16.4	104 34.8	77 25.8	54 18.1	9 3.0	6 2.0	2.556	0.062
3	7 2.3	7 2.3	39 13.0	122 40.8	119 39.8	5 1.7	4.153	0.053
4	59 19.7	106 35.5	45 15.1	51 17.1	21 7.0	17 5.7	2.535	0.072
5	23 7.7	57 19.1	88 29.4	85 28.4	36 12.0	10 3.3	3.187	0.066
6	37 12.4	74 24.7	83 27.8	70 23.4	25 8.4	10 3.3	2.903	0.068
7	8 2.7	10 3.3	24 8.0	157 52.5	96 32.1	4 1.3	4.095	0.051
8	1 0.3	9 3.0	13 4.3	137 45.8	139 46.5	-	4.351	0.042
9	2 0.7	6 2.0	7 2.3	150 50.2	134 44.8	-	4.365	0.040
0	6 2.0	11 3.7	17 5.7	133 44.5	131 43.8	1 0.3	4.248	0.051
1	22 7.4	32 10.7	64 21.4	119 39.8	58 19.4	4 1.3	3.539	0.067
2	17 5.7	60 20.1	107 35.8	77 25.8	27 9.0	11 3.7	3.128	0.061
3	47 15.7	104 34.8	78 26.1	49 16.4	14 4.7	7 2.3	2.586	0.064
4	74 24.7	125 41.8	49 16.4	35 11.7	13 4.3	3 1.0	2.284	0.064
5	13 4.3	31 10.4	69 23.1	104 34.8	73 24.4	9 3.0	3.666	0.065
6	15 5.0	56 18.7	109 36.5	73 24.4	21 7.0	25 8.4	3.106	0.060
7	128 42.8	127 42.5	13 4.3	18 6.0	9 3.0	4 1.3	1.824	0.057
8	43 14.4	106 35.5	90 30.1	42 14.0	14 4.7	4 1.3	2.586	0.061

PUN TU A C I O N

em	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	N.C.	Media	STD
9	61 20.4	142 47.5	53 17.7	26 8.7	5 1.7	12 4.0	2.206	0.055
0	77 25.8	151 50.5	42 14.0	10 3.3	8 2.7	11 3.7	2.031	0.053
1	63 21.1	100 33.4	62 20.7	54 18.1	14 4.7	6 2.0	2.509	0.068
2	35 11.7	90 30.1	74 24.7	76 25.4	15 5.0	9 3.0	2.814	0.065
3	11 3.7	35 11.7	74 24.7	146 48.8	33 11.0	33 11.0	3.518	0.056
4	20 6.7	60 20.1	79 26.4	117 39.1	19 6.4	4 1.3	3.186	0.061
5	14 4.7	35 11.7	90 30.1	128 42.8	25 8.4	7 2.3	3.394	0.057
6	27 9.0	58 19.4	20 6.7	153 51.2	33 11.0	8 2.7	3.368	0.070
7	5 1.7	47 15.7	22 7.4	177 59.2	39 13.0	9 3.0	3.683	0.056
8	3 1.0	13 4.3	21 7.0	153 51.2	107 35.8	2 0.7	4.172	0.047
9	1 0.3	34 11.4	21 7.0	161 53.8	75 25.1	7 2.3	3.942	0.053
0	21 7.0	25 8.4	27 9.0	146 48.8	66 22.1	14 4.7	3.740	0.067
1	32 10.7	73 24.4	74 24.7	95 31.8	20 6.7	5 1.7	2.993	0.066
2	30 10.0	40 13.4	96 32.1	99 33.1	20 6.7	14 4.7	3.137	0.064
3	29 9.7	70 23.4	46 15.4	112 37.5	29 9.7	13 4.3	3.147	0.071
4	56 18.7	129 43.1	58 19.4	40 13.4	12 4.0	4 1.3	2.400	0.062
5	47 15.7	121 40.5	78 26.1	37 12.4	10 3.3	6 2.0	2.461	0.059
6	2 0.7	14 4.7	21 7.0	144 48.2	117 39.1	1 0.3	4.208	0.047

PUN TU A C I O N

em	1 %	2 %	3 %	4 %	5 %	N.C.	Media	STD
7	24 8.0	59 19.7	82 27.4	84 28.1	42 14.0	8 2.7	3.210	0.068
3	38 12.7	118 39.5	42 14.0	75 25.1	17 5.7	9 3.0	2.707	0.068
9	4 1.3	12 4.0	26 8.7	165 55.2	91 30.4	1 0.3	4.097	0.047
0	12 4.0	42 14.0	36 17.0	147 49.2	59 19.7	3 1.0	3.672	0.062
1	41 13.7	77 25.8	55 18.4	76 25.4	43 14.4	7 2.3	3.010	0.076
2	7 2.3	29 9.7	112 37.5	107 35.8	36 12.0	8 2.7	3.467	0.054
3	6 2.0	27 9.0	96 32.1	134 44.8	31 10.4	5 1.7	3.534	0.051
4	23 7.7	70 23.4	99 33.1	78 26.1	25 8.4	4 1.3	3.041	0.063
5	1 0.3	9 3.0	41 13.7	189 63.2	57 19.1	2 0.7	3.983	0.040
6	2 0.7	9 3.0	124 41.5	136 45.5	17 5.7	11 3.7	3.545	0.040
7	-	6 2.0	83 27.8	164 54.8	36 12.0	10 3.3	3.796	0.040
8	2 0.7	2 0.7	87 29.1	148 49.5	59 19.7	1 0.3	3.872	0.043
9	4 1.3	16 5.4	160 53.5	99 33.1	20 6.7	-	3.385	0.043
0	-	4 1.3	75 25.1	162 54.2	58 19.4	-	3.916	0.041
1	14 4.7	62 20.7	115 38.5	71 23.7	26 8.7	11 3.7	3.115	0.059

Como puede fácilmente observarse, el panorama sobre el que incide el cuestionario y la cantidad de las variables independientes con las que se cruzan los resultados obtenidos a través de las puntuaciones en los 51 items, da a entender que nos enfrentamos a un estudio de desbroce de un campo enormemente -- complejo. De ahí que, este análisis de los datos, no pretenderá más que detectar los focos de significatividad estadística, a través de los cuales diferenciar grupos de personas con relación a una variable; al mismo tiempo, indicar la tendencia global de la muestra aunque no existan diferencias significativas entre los diferentes grupos de población.

Como recurso para descubrir la significatividad hemos empleado siempre el "JI cuadrado". Por lo tanto ha sido aplicado a los 51 items 11 veces, tantas cuantas reestructuraciones de la población se llevaron a cabo en función de las variables consideradas independientes, las cuales figuran como subapartados en cada uno de los epígrafes y forman bloque en la primera parte del cuestionario.

### III. ANALISIS DE LOS DATOS

1. Diagnóstico de las relaciones internas

1.1. Distribución del poder

Analizamos la percepción de los sujetos de la muestra sobre la distribución del poder mediante 6 ítems (29-30-31-32-33-41): determinación del "orden del día" de las reuniones (o lo que es lo mismo el establecimiento de las prioridades en los temas que han de ser analizados), modalidad de toma de decisiones a nivel de Seminario (30), participación del profesorado en la toma de decisiones importantes en el centro (31), conciencia personal de influencia individual en los órganos instituciones de decisión (32), implicación personal en la toma de decisiones institucionales (33), conciencia de la inseguridad institucional por supuesta abdicación de autoridad o por el carácter difuso con el que se permite el sistema normativo de la institución (41).

En los últimos datos obtenidos aparece que en opinión de los encuestados las prioridades de discusión las establecen los órganos directivos (lo opina el 78,9 % de la muestra; valores 4-5); a nivel de Seminario, el 70,9% manifiesta que las decisiones son siempre grupalmente consensuadas (4-5); mientras que un 59,8% se inclina por considerar insuficiente el nivel de participación institucional del profesorado (1-2-3-) y no es clara la conciencia de capacidad de influencia en las decisiones de los órganos directivos. El 57,9% cree difusa la autoridad y ambiguo el sistema normativo que rige el centro.

Parece ocurrir que, a nivel general, se percibe la modalidad de ejercicio y distribución del poder de manera más democrática en los grupos de Seminario (de iguales) que en las estructuras de roles y funciones directivos. En los párrafos siguientes anotaremos las diferencias significativas que tienen lugar entre distintas modalidades de distribución y agrupamiento entre los sujetos de la muestra.

#### 1.1. a Centros estatales y no estatales

En el cuadro C.17 presentamos los datos referentes a los ítems indicados anteriormente y cruzados con la variable independiente centro estatal - no estatal. Se subrayan los valores para los que los

dos grupos presentan diferencias significativas ( $Z=3.08$ ). En los centros estatales se da una frecuencia significativamente mayor de sujetos que dicen estar totalmente de acuerdo con que las prioridades en las reuniones las establecen los órganos directivos. (It.29).

ESTATAL.

ITEM	Valor		1		2		3		4		5		TOTAL.	
	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%
29	0	0	20	10	12	6	107	53,5	61	30,5	200	68,5		
30	13	6,6	20	10,1	16	8,1	103	52,0	46	23,2	198	69,5		
31	28	13,9	61	30,2	54	26,7	49	24,3	10	5,0	202	68,7		
32	25	12,7	30	15,2	68	34,5	62	31,5	12	6,1	197	69,1		
33	24	12,2	51	25,9	34	17,3	67	34,0	21	10,7	197	68,9		
41	34	16,9	49	24,4	40	19,9	48	23,9	30	14,9	201	68,8		
PRIVADO														
29	1	1,1	14	15,2	9	9,8	54	58,7	14	15,2	92	31,5		
30	8	9,2	5	5,7	11	12,6	43	49,4	20	23,0	87	30,5		
31	4	4,3	12	13,0	20	21,7	46	50,0	10	10,9	92	31,3		
32	5	5,7	10	11,4	28	31,8	37	42,0	8	9,1	88	30,9		
33	5	5,6	19	21,3	12	13,5	45	50,6	8	9,0	89	31,1		
41	7	7,7	28	30,8	15	16,5	28	30,8	13	14,3	91	31,2		

Respecto al nivel de participación en la toma de decisiones institucionales, por parte de los profesores del centro, se dan igualmente diferencias significativas en el siguiente sentido: En los centros estatales son significativamente más los que opinan que la participación es escasa (44,1% frente al 15,6 en los valores 1-2); en tanto que son significativamente más los profesores de centros no estatales que consideran que su participación es alta (60,9 frente a 25,3 en los valores 4-5) ( $Z=2,98; 3,61; -4,27; -1,64$ ). Para el resto de los items no se dan diferencias entre esos grupos que tengan valores con significación.

Como se puede apreciar en el C.17, toda la población opina que las  cuestiones relevantes a contener en el "orden del día" son propuestas por el organismo directivo. Sin embargo tal tendencia es significativamente más alta en la  población estatal que en la no estatal. (I-29, sig. 0273). Particularmente entre los que se encuentran más de acuerdo.

Respecto a la toma de decisiones a nivel de Seminario no existe  significación en las diferencias entre grupos (I.30), siendo todos acordes en el carácter democrático de la relación.

En cambio, respecto a las decisiones que afectan al centro (I.31), ya dijimos que, en centros estatales, la población es significativamente más  inclinada a pensar en falta de participación.

La población se encuentra dudosa sobre la conciencia de la propia  capacidad para ejercer influencia en los órganos directivos. Quizás se deba a cierta ambigüedad de la pregunta, advertida a posteriori, debido a que el término  capacidad se puede entender como capacidad personal o como capacidad institucional. Aún cuando la participación personal (I-33) ambas poblaciones se encuentran  discretamente de acuerdo en que es suficiente. Dudando todos de que sea  precisamente la falta de participación consecuencia de la falta de autoridad o de  inexistencia de normatividad clara a la que ajustarse el comportamiento.

1.1. b Capital y resto de la provincia

El C.18 presenta los resultados en este otro agrupamiento. Se mantiene la tendencia de las puntuaciones advertidas en el apartado anterior. - Aparece significativa la diferencia (Sig. .0474 I-33) en el sentido de mayor participación personal en los centros de fuera de la capital.

C.18

Poder: Capital y resto de la provin-  
cia.

## CAPITAL

ITEM.	Valor		1		2		3		4		5		TOTAL	
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%	f.a.	%
29	1	0,5	22	11,4	18	9,3	101	52,3	51	26,4	193	66,1		
30	14	7,3	17	8,9	19	9,9	95	49,5	47	24,5	192	67,4		
31	26	13,3	46	23,6	51	26,2	62	31,8	10	5,1	195	66,3		
32	23	12,2	27	14,4	59	31,4	70	37,2	9	4,8	188	66,0		
<u>33</u>	23	<u>12,0</u>	54	<u>28,3</u>	29	<u>15,2</u>	70	<u>36,6</u>	15	<u>7,9</u>	191	66,8		
41	26	13,6	56	29,3	31	16,2	50	26,2	28	14,2	191	65,4		

## RESTO PROVINCIA

29	0	0,0	12	12,1	3	3,0	60	60,6	24	24,2	99	33,9		
30	7	7,5	8	8,6	8	8,6	51	54,8	19	20,4	93	32,6		
31	6	6,1	27	27,3	23	23,2	33	33,3	10	10,1	99	33,7		
32	7	7,2	13	13,4	37	38,1	29	29,9	11	11,3	97	34,0		
33	6	<u>6,3</u>	16	<u>16,8</u>	17	<u>17,9</u>	42	<u>44,2</u>	14	<u>14,7</u>	95	33,2		
41	15	14,9	21	20,8	24	23,8	26	25,7	15	14,9	101	34,6		

1.1. c Categoría profesional .

Al agrupar administrativamente C.19 la población por categorías profesionales, de forma que quedan juntos los profesores de centros privados, la tendencia de las respuestas se mantiene en las direcciones advertidas anteriormente. Aparecen significativas las diferencias en las respuestas al I-31. con una mayor advertencia de participación en los centros privados.

Los agregados de centros estatales creen que el profesorado participa menos que los opinado por los catedráticos, como si la proximidad administrativa a los órganos de decisión aumentara la conciencia de participación. Lo que indica que el aumento del nivel de participación real se encuentra vinculado a nivel administrativo del profesorado.

La percepción de capacidad personal para influir en las decisiones es significativamente (Sig. .0057) (I-32) en los profesores de centros privados, así como la coencia real de participación participación personal (I-33 sig. .0060). Estando el nivel mínimo de tales advertencias en los profesores agregados de los centros estatales. Los niveles más altos se concentran en catedráticos de centros estatales y profesores de centros privados.

ITEM	CATEDRATICO Est.					AGREGADO				
	Fa	%				Fa	%			
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	0	0,0	10	13,3	4	5,3	44	58,7	17	22,7
30	4	5,5	4	5,5	5	6,8	42	57,5	18	24,7
31	9	12,2	20	27,0	21	28,4	20	27,0	4	5,4
32	8	11,4	6	8,6	26	37,1	24	34,3	6	8,6
33	8	10,8	13	17,6	10	13,5	31	41,9	12	16,2
41	10	13,5	15	20,3	13	17,6	24	32,4	12	16,2

ITEM	E. ESPECIALES					Prof. Privada				
	F.a	%				F.a	%			
Valor	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	0	-	0	-	6	66,7	3	33,3	1	1,1
30	0	-	2	25,0	0	0	4	50,0	2	25,0
31	0	-	2	20,0	3	30,0	4	40,0	1	10,0
32	0	-	6	60,0	3	30,0	1	10,0	0	-
33	0	-	6	66,7	0	-	3	33,3	0	-
41	0	0	3	30,0	2	20,0	5	50,0	0	-

1.1. d. Grupo de edad

El agrupamiento en esta dirección y las puntuaciones correspondientes aparecen en el C.20. Aparecen diferencias significativas al I-31 (Sig. .0007). El nivel de estimación de participación plena en la toma de decisiones se eleva en el grupo de edad más alta, siendo el de estimación menor el de los profesores comprendidos entre 30-40 años. Estando el contraste más fuerte, precisamente entre esas dos categorías de edad ( $Z = -4,24$ ).

También en I-32 hay significatividad (Sig. .0021) en el sentido de ser los demás profesores de más de 50 años los que manifiestan más conciencia de capacidad para influir, siendo los más jóvenes los de menor nivel de acuerdo.

Según las respuestas a I-33 (Sig. .0001) el nivel de participación personal en la toma de decisiones decrece con la edad estando el mayor nivel de contraste entre la población de 30-40 y la de 50 y más ( $Z = 4.12$ )

Edad valor ITEM.	Hasta 30					Hasta 39				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	1 1,6	9 14,8	5 8,2	28 45,9	18 29,5	0 -	11 8,3	12 9,1	72 54,5	27 28,0
30	7 12,1	5 8,6	4 6,9	30 51,7	12 29,7	11 8,7	10 7,9	11 8,7	62 48,8	33 26,0
<u>31</u>	7 11,5	19 31,1	9 14,8	21 34,4	5 8,2	21 16,2	36 27,7	35 26,9	32 24,6	6 4,6
<u>32</u>	13 21,3	11 18,0	27 44,3	9 14,8	1 1,6	13 10,2	16 12,5	41 32,0	48 37,5	10 7,8
<u>33</u>	11 18,3	19 31,7	9 15,0	18 30,0	3 5,0	15 11,7	36 28,1	25 19,5	42 32,8	10 7,8
41	7 11,3	22 35,5	10 16,1	15 24,2	8 12,9	21 16,0	33 25,2	28 21,4	33 25,2	16 12,2

Edad valor ITEM.	Hasta 49					50 y más				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	0 -	9 12,9	3 4,3	43 61,4	15 21,4	0 -	5 17,9	1 3,6	17 60,7	5 17,9
30	3 4,3	10 14,5	10 14,5	33 47,8	13 18,8	0 -	0 -	2 6,7	20 66,7	8 26,7
31	4 5,8	15 21,7	22 31,9	21 30,4	7 10,1	0 -	2 6,1	8 24,2	21 63,6	2 6,1
32	3 4,5	9 13,4	22 32,8	26 38,8	7 10,4	1 3,6	4 14,3	5 17,9	16 57,1	2 7,1
33	3 4,5	13 19,7	8 12,1	35 53,0	7 10,6	0 -	2 6,5	3 9,7	17 54,8	9 29,0
41	12 17,6	12 17,6	13 19,1	17 25,0	14 20,6	1 3,3	10 33,3	3 10,0	11 36,7	5 16,7

1.1. e. Experiencia en otros niveles.

En esta distribución, cuyas puntuaciones aparecen en el C.21, no encontramos diferencias significativas hasta el I-33 (Sig. .0333). El sentido de tal diferencia estriba en que la conciencia de participación en la toma de decisiones importantes es significativamente más alta entre quienes poseen experiencia docente en otros niveles, respecto a los profesores que no la tienen. El bloque más contrastado está entre los que tienen "hasta dos años" y los que no tienen ninguna ( $Z= 4.19$ ).

EXPERIENCIA OTROS NIVELES

	<u>I T E M</u>											
	<u>29</u>		<u>30</u>		<u>31</u>		<u>32</u>		<u>33</u>		<u>41</u>	
<u>Hasta dos años</u>												
1	1	2,6	1	2,7	4	10,5	2	5,6	3	8,6	5	12,8
2	4	10,3	4	10,8	9	23,7	5	13,9	8	22,9	15	38,5
3	1	2,6	3	8,1	9	23,7	12	33,3	4	11,4	8	20,5
4	25	64,1	16	43,2	15	39,5	14	38,9	18	51,4	10	25,6
5	8	20,5	13	35,1	1	2,6	3	8,3	2	5,7	1	2,6
<u>Tres o más años</u>												
1	0	-	7	7,9	10	10,9	8	9,3	11	12,1	13	14,3
2	10	11,1	8	9,0	17	18,5	9	10,5	16	17,6	26	28,6
3	9	10,0	7	7,9	21	22,8	25	29,1	16	17,6	12	13,2
4	49	54,4	50	56,2	35	38,0	35	40,7	36	39,6	24	26,4
5	22	24,4	17	19,1	9	9,8	9	10,5	12	13,2	16	17,6
<u>No tiene experiencia</u>												
1	0	-	13	8,2	18	11,0	20	12,3	15	9,4	23	14,2
2	20	12,3	13	8,2	47	28,7	26	16,0	46	28,7	36	22,2
3	11	6,7	17	10,7	44	26,8	59	36,2	26	16,2	35	21,6
4	87	53,4	80	50,3	45	27,4	50	30,7	58	36,2	42	25,9
5	45	27,6	36	22,6	10	6,2	8	4,2	15	9,4	26	16,0

1.1. f. Sexo

Las puntuaciones y diferencias observables en cuanto a relaciones estimadas con el poder, en relación con las poblaciones de sexo diferente, se concretan en el C.22.

Se observan diferencias significativas (Sig. .0491) en cuanto a la conciencia de capacidad personal para la influencia en decisiones de los órganos directivos. El grupo de las mujeres en desacuerdo es muy superior al de los hombres; son, pues, más numerosas las mujeres que estiman no sentir tal capacidad ( $Z=2,10$ ). Por el contrario son más numerosos los varones que sienten tal capacidad - ( $Z= 2,74$ )

En todos los demás rasgos se mantienen las tendencias de la pobla ción global.

C.22

		S E X O									
		VARON					MUJER				
TEM		1	2	3	4	5	1	2	3	5	5
29	0 -	22 <sub>11,0</sub>	17 <sub>8,5</sub>	106 <sub>53,0</sub>	55 <sub>27,5</sub>		1 <sub>1,1</sub>	12 <sub>13,0</sub>	4 <sub>4,3</sub>	55 <sub>59,8</sub>	20 <sub>21,7</sub>
30	13 <sub>6,7</sub>	20 <sub>10,3</sub>	20 <sub>10,3</sub>	98 <sub>50,3</sub>	44 <sub>22,6</sub>		8 <sub>8,9</sub>	5 <sub>5,6</sub>	7 <sub>7,8</sub>	48 <sub>53,3</sub>	22 <sub>24,4</sub>
31	25 <sub>12,5</sub>	51 <sub>25,5</sub>	54 <sub>27,0</sub>	59 <sub>29,5</sub>	11 <sub>5,5</sub>		7 <sub>7,4</sub>	22 <sub>23,4</sub>	20 <sub>21,3</sub>	36 <sub>38,3</sub>	9 <sub>9,6</sub>
32	19 <sub>9,8</sub>	21 <sub>10,8</sub>	66 <sub>34,0</sub>	70 <sub>36,1</sub>	18 <sub>9,3</sub>		11 <sub>12,1</sub>	19 <sub>20,9</sub>	30 <sub>33,0</sub>	29 <sub>31,9</sub>	2 <sub>2,2</sub>
41	25 <sub>12,6</sub>	53 <sub>26,6</sub>	41 <sub>20,6</sub>	48 <sub>24,1</sub>	32 <sub>16,1</sub>		16 <sub>17,2</sub>	24 <sub>25,8</sub>	14 <sub>15,1</sub>	28 <sub>30,1</sub>	11 <sub>11,8</sub>

1.1. g. Experiencia en el centro

Este agrupamiento se refleja en el C.23.

Manteniéndose la tendencia de la población global, sin embargo, son - significativamente más numerosos, que en los demás grupos, los que - están en desacuerdo con la estimación de que el profesorado participa plenamente (I-31), entre los profesores que tienen "hasta cinco - años de experiencia". Este grupo puede considerarse como de una edad en torno a los cuarenta. Cosa que coincide con lo indicado anteriormente.

C.23

ITEM	HASTA DOS AÑOS					HASTA CINCO AÑOS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	1 1,1	9 10,2	10 11,4	48 54,5	20 22,7	0	15 10,9	7 5,1	70 51,1	45 32,8
30	7 8,2	4 4,7	11 12,9	45 52,9	18 21,2	13 9,6	15 11,0	9 6,6	67 49,3	32 23,5
31	11 12,5	23 26,1	23 26,1	28 31,8	3 3,4	19 14,0	37 27,2	33 24,3	37 27,2	10 7,4
32	14 16,1	9 10,3	32 36,8	28 32,2	4 4,6	14 10,6	17 12,9	48 36,4	44 33,3	3 6,8
33	15 17,6	25 29,4	15 17,6	26 30,6	4 4,7	13 9,6	27 20,0	22 16,3	60 44,4	13 9,6
41	16 18,2	27 30,7	15 17,0	20 22,7	10 11,4	19 13,9	29 21,2	29 21,2	34 24,8	26 19,0
ITEM	HASTA DIEZ AÑOS					MAS DE DIEZ				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	0 -	4 11,1	4 11,1	24 66,7	4 11,1	0 -	3 13,6	0 -	15 68,2	4 18,2
30	1 3,0	3 9,1	4 12,1	17 51,5	8 24,2	0 -	1 4,5	2 9,1	13 59,1	6 27,3
31	2 5,7	8 22,9	6 17,1	16 45,7	3 8,6	0 -	4 15,4	8 30,8	12 46,2	2 7,7
32	0 -	6 18,2	9 27,3	16 48,5	2 6,1	2 8,3	5 20,8	5 20,8	9 37,5	3 12,5
33	0 -	10 30,3	5 15,2	12 36,4	6 18,2	1 4,2	4 16,7	2 8,3	13 54,2	4 16,7
41	3 8,8	13 38,2	8 23,5	9 26,5	1 2,9	2 8,3	7 29,2	2 8,3	8 33,3	5 20,8

1.1. h. Experiencia en años de bachillerato

Los datos de este agrupamiento se encuentran en el C.24. Como diferencia significativa cabe indicar la que aparece en las respuestas al I-31 (Sig. .0244). El nivel más alto de desacuerdo con la afirmación de que los profesores participan plenamente en las decisiones del Centro, se situa en el grupo de los que tienen una -experiencia en el Centro entre 5 y 9 años. Siendo el grupo que -más se le contrapone en esta apreciación el de los 15 años y más.

También se producen diferencias significativas en cuanto al sentimiento de capacidad para intervenir (I-32. Sig. .0383). Entre los profesores de experiencia hasta 9 años, es donde se encuentra la diferencia más fuerte en cuanto a los desacuerdos más profundos ( $Z= 2,46$  ;  $2,14$ , respectivamente). Y entre los de menos experiencia y los de mayor experiencia es donde tiene lugar el contraste más fuerte respecto a la postura de sentir la capacidad, a favor de los más experimentados ( $Z=- 3,08$ ).

C. 24

ITEM	MENOS DE CINCO AÑOS					HASTA NUEVE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	1 1,6	7 11,3	9 14,5	30 48,4	15 24,2	0 -	16 15,1	7 6,6	54 50,9	29 27,4
30	8 13,8	2 3,4	8 13,8	28 48,3	12 20,7	11 10,6	10 9,6	6 5,8	55 52,9	22 21,2
31	5 8,1	16 25,8	15 24,2	23 37,1	3 4,8	19 17,9	32 30,2	18 17,0	32 30,2	5 4,7
32	10 16,1	10 16,1	26 41,9	14 22,6	2 3,2	12 11,7	19 18,4	32 31,1	34 33,0	6 5,8
33	9 15,0	20 33,3	11 18,3	20 33,3	0 -	13 12,4	25 23,8	18 17,1	33 31,4	16 15,2
41	8 12,9	17 27,4	9 14,5	20 32,3	8 12,9	18 17,0	29 27,4	22 20,8	23 21,7	14 13,2

HASTA CATORCE AÑOS

MAS DE QUINCE

ITEM	HASTA CATORCE AÑOS					MAS DE QUINCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	0 -	5 8,3	1 1,7	37 61,7	17 28,3	0 -	6 10,0	3 5,0	37 61,7	14 23,3
30	2 3,4	7 11,9	5 8,5	32 54,2	13 22,0	0 -	6 9,8	7 11,5	29 47,5	19 31,1
31	6 10,3	15 25,9	18 31,0	13 22,4	6 10,3	2 3,1	10 15,6	22 34,4	25 39,1	5 7,8
32	5 8,9	4 7,1	21 37,5	21 37,5	5 8,9	2 3,3	5 8,3	17 28,3	29 48,3	7 11,7
33	6 10,5	12 21,1	10 17,5	23 40,4	6 10,5	0 -	12 20,0	7 11,7	34 56,7	7 11,7
41	9 15,3	15 25,4	14 23,7	11 18,6	10 16,9	5 8,2	15 24,6	10 16,4	20 32,8	11 18,0

1.1. i. Estado civil

Las puntuaciones y diferencias, en cuanto al Estado civil de los profesores estudiados, aparecen en el C.25. Las diferencias significativas aparecen desde el item 29. (Sig. .0343). El grupo más alto de desacuerdos (valor 1-2) se encuentra entre los solteros y otros, frente a los casados. Mientras que el nivel más acentuado de acuerdo, también se inclina del lado de los solteros y otros. Todo ocurre como si entre este grupo de no-casados estuvieran las posturas más radicales en cuanto a la apreciación de participación.

Por el contrario, la apreciación de que el profesorado no participa plenamente en la toma de decisiones que afectan a la eficacia del Centro, cae del lado de los casados (I-31. Sig. .0023) En tanto que la apreciación de que el profesorado participa es significativamente más alta entre no-casados (grupo 1-3).

I T E M

	29	30	31	32	33	41
<u>Soltero</u>						
1	1 1,1	11 12,1	11 11,5	13 14,3	10 10,9	13 13,5
2	10 10,6	9 9,9	18 18,8	16 17,6	32 34,8	30 31,3
3	9 9,6	6 6,6	22 22,9	33 36,3	11 12,0	16 16,7
4	55 58,5	46 50,5	37 38,5	28 30,8	28 30,4	24 25,0
5	19 20,2	19 20,9	8 8,3	1 1,1	11 12,0	13 13,5
<u>Casado</u>						
1	0 -	10 5,7	21 11,7	17 9,7	19 10,9	26 14,6
2	22 12,2	15 8,5	55 30,7	21 11,9	36 20,6	39 21,9
3	8 4,4	17 9,7	48 26,8	57 32,4	32 18,3	37 20,8
4	95 52,8	93 52,8	46 25,7	65 36,9	73 41,7	47 26,4
5	55 30,6	41 23,3	9 5,0	16 9,1	15 8,6	29 16,3
<u>Otros</u>						
1	0 -	0 -	0 -	0 -	0 -	2 11,1
2	2 11,1	1 5,6	0 -	3 16,7	2 10,5	8 44,4
3	4 22,2	4 22,2	4 21,1	6 33,3	3 15,8	2 11,1
4	11 61,1	7 38,9	12 63,2	6 33,3	11 57,9	5 27,8
5	1 5,6	6 33,3	3 15,8	3 16,7	3 15,8	1 5,6

1.1. j. Año de terminación de la carrera

Las puntuaciones y proporciones de las mismas respecto a la población considerada figura en el C.26.

No aparecen diferencias significativas hasta I-31 (Sg. .0107). Y después de agrupar los valores 4-5 (Sig. .0082). La concentración más fuerte de desacuerdos, sobre la participación plena del profesorado en el Centro, tiene lugar en el profesorado licenciado hace 5-10 años; siendo, por el contrario, la población de más de 20 años de antigüedad en la licenciatura los que concentran mayor cantidad y valor en los acuerdos.

Fenómeno similar ocurre con la estimación de participación personal. Los grupos más enfrentados son los anteriores. El de hasta 10 años es el que concentra menos acuerdos sobre su nivel de participación personal, mientras que son los licenciados más antiguos los que estiman su nivel de participación más alta.

C. 26

ITEM	HASTA CINCO AÑOS					HASTA DIEZ					HASTA QUINCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	1 2,7	6 <sup>1</sup> 16,2	5 13,5	16 43,2	9 24,3	0 -	12 12,2	10 10,2	45 45,9	31 31,6	0 -	8 10,7	3 4,0	45 60,0	19 25,3
30	3 8,6	1 2,9	3 8,6	20 57,1	8 22,9	12 12,8	11 11,7	9 9,6	44 46,8	18 19,1	4 5,5	5 6,8	4 5,5	40 54,8	20 27,4
31	4 10,8	5 13,5	11 29,7	15 40,5	2 5,4	14 14,1	36 36,4	17 17,2	29 29,3	3 3,0	10 13,5	18 24,3	21 28,4	18 24,3	7 9,5
32	6 16,2	8 21,6	14 37,8	9 24,3	0 -	14 14,6	16 16,7	32 33,3	27 28,1	7 7,3	6 8,5	5 7,0	24 33,8	31 43,7	5 7,0
33	6 16,2	10 27,0	6 16,2	14 37,8	1 2,7	14 14,4	27 27,8	18 18,6	26 26,8	12 12,4	7 9,9	16 22,5	14 19,7	29 40,8	5 7,0
41	4 10,5	10 26,3	6 15,8	10 26,3	8 21,1	18 18,6	29 29,9	19 19,6	21 21,6	10 10,3	9 12,0	19 25,3	17 22,7	18 24,0	12 16,0
	HASTA VEINTE					MAS DE VEINTE									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
	0 -	3 8,6	2 5,7	21 60,0	9 25,7	0 -	4 11,4	1 2,9	26 74,3	4 11,4					
	2 5,9	5 14,7	3 8,8	15 44,1	9 26,5	0 -	2 5,4	5 13,5	22 59,5	8 21,6					
	4 11,8	8 23,5	9 26,5	10 29,4	3 8,8	0 -	3 7,9	14 36,8	19 50,0	2 5,3					
	3 9,1	2 6,1	10 30,3	14 42,4	4 12,1	1 2,9	3 8,6	12 34,3	16 45,7	3 8,6					
	2 5,9	7 20,6	5 14,7	14 41,2	6 17,6	0 -	6 16,7	2 5,6	24 66,7	4 11,1					
	9 26,5	4 11,8	4 11,8	11 32,4	6 17,6	1 2,9	12 34,4	5 14,3	12 34,3	5 14,3					

1.1. k. Especialidad

Mostramos los datos de esta población en el C.27. No se encuentra significatividad hasta el I-41. (Sig. .01029).

Los profesores de letras creen significativamente estar más en de acuerdo con la pareciación de que uno de los problemas más relevantes del sistema educativo es la falta de autoridad y de normas claras. (44,5%, val. 1-2)

C.27

ITEM	CIENCIAS					LETRAS					OTRAS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29	1 1,1	13 14,4	5 5,6	50 55,6	21 23,3	0 -	21 11,1	14 7,4	104 57,5	51 26,8	0 -	0 -	2 20,0	5 50,0	3 30,0
30	4 4,6	7 8,0	8 9,2	44 50,6	24 27,6	17 9,1	16 8,6	19 10,2	94 50,5	40 21,5	0 -	2 20,0	0 -	6 60,0	2 20,0
31	14 15,9	15 17,0	21 23,9	32 36,4	6 6,8	18 9,3	54 28,0	51 26,4	59 30,6	11 5,7	0 -	4 36,4	2 18,2	4 36,4	1 9,1
32	9 10,5	16 18,6	31 36,0	25 29,1	5 5,8	21 11,3	18 9,7	61 32,8	72 38,7	14 7,5	0 -	5 45,5	4 36,4	2 18,2	0 -
33	8 9,2	23 26,4	13 14,9	32 36,8	11 12,6	21 11,2	41 21,9	32 17,1	75 40,1	18 9,6	0 -	6 60,0	1 10,0	3 30,0	0 -
41	10 11,4	17 19,3	21 23,9	21 23,9	19 21,6	30 15,7	55 28,8	32 16,8	50 26,2	24 12,6	0 -	4 36,4	2 18,2	5 45,5	0 -

1.2. Mobilización interna de energía



En esta dimensión actitudinal se estudia la vivencia de conflictos, los sentimientos de amenaza, la percepción de autonomía en el rol profesional, la identificación con los objetos institucionales del centro, la percepción de conflictos institucionales..... (It. 36-37-38).

En tal sentido, la muestra se siente perfectamente autónoma (el 87,3% puntúa 4-5-) en su actividad profesional dentro del aula. En cambio, es dudosa la identificación con los objetivos y finalidades de la institución - (puntuación media 3,2) lo que manifiesta una percepción de inadecuación con los valores que de hecho prevalecen en el centro, independientemente de los que son institucionalmente declarados. El grupo de sujetos manifiesta una percepción de bajo nivel de conflicto entre él y el resto de los profesores, alumnos y órganos directivos (media 2,7). No obstante, aparecen dos grupos de personas polarizadas en el desacuerdo uno (39,5%) y otro en el acuerdo (25,1%). La identificación de estos grupos se determinará en los análisis posteriores (Cfr. C.16).

#### 1.2.a. Centro estatal y no estatal.

C.28. La vivencia de autonomía en el aula es sentida análogamente por los dos grupos. Por el contrario se da una mayor identificación con los valores realmente dominantes en el centro por parte del profesorado de los profesores no estatales (70,6 puntuaciones 4-5;  $Z = -2,53; -4,86$ ), existiendo un 31,5% de la muestra que puntúa 5. Lo cual no significa que en el universo las cosas se polaricen de tal manera, sino que más bien, inmediatamente indica propensión a contribuir en iniciativas de cambio (lo que se propone nuestra investigación) se orienta entre sujetos disconformes con los valores dominantes (estatales) y entre sujetos identificados con tales valores (no estatales).

Las vivencias de conflictos se orientan en la muestra en la misma dirección, aunque con menor relieve en las puntuaciones. El 68,1% de la muestra no estatal puntua 1-2; es decir, está en desacuerdo sobre la dominancia de conflictos ( $Z=-1.09; 2.55$ ); en tanto que entre los profesores estatales entre la duda y el acuerdo sobre que existen situaciones de conflicto se encuentran las puntuaciones significativas ( $Z= 2,70; 2,19$  para las puntuaciones 4-5-).

C. Distribución interna de energía según el tipo de centro: estatal y no estatal

ESTATAL

ITEM	1		2		3		4		5		Total	
	f.a	%	f.a	%								
36	0	-	9	4,4	16	44,9	92	44,9	88	42,9	205	68,8
37	24	12,1	50	25,1	64	32,2	48	24,1	13	6,5	199	68,4
38	23	11,6	71	35,7	30	15,1	60	30,2	15	7,5	199	68,6
NO ESTATAL												
36	2	2,2	5	5,4	5	5,4	52	55,9	29	31,2	93	31,2
37	0	-	9	9,8	18	19,6	36	39,1	29	31,5	92	31,6
38	15	16,5	47	51,6	12	13,2	15	16,5	2	2,2	91	31,4

1.2.b. Capital y resto provincia

Como manifiesta el C.29, son significativamente más numerosos los que manifiestan ausencia de conflictos, entre profesores de capital que entre los de resto de la provincia. En tanto que son manifiestamente superiores los que creen en la existencia de conflictos entre los profesores de la periferia provincial que los que los creen y son de la capital. (Sig, .0078).

CAPITAL										
ITEM	fa	%								
36	2	1,0	10	5,1	17	8,6	93	47,2	75	38,1
37	13	6,7	40	20,7	60	31,1	50	25,9	30	15,5
38	27	14,1	86	44,8	28	14,6	46	24,0	5	2,6
RESTO PROVINCIA										
36	0	-	4	4,0	4	4,0	51	50,5	42	41,6
37	11	11,2	19	19,4	22	22,4	34	34,7	12	12,2
38	11	11,2	32	32,7	14	14,3	29	29,6	12	12,2

1.2.c Categoría profesional

A diferencia del anterior, como testimonia el C.30, las diferencias con la tendencia general se manifiesta en el sentido de la identificación con los valores prevalentes en el centro. El máximo nivel de desacuerdo con tales valores se concentra entre el grupo de profesores agregados. En tanto que el máximo nivel de acuerdo e identificación se centra, en primer lugar, entre los profesores de centros privados; en segundo lugar, entre los profesores de máximo nivel administrativo, catedráticos, de centros estatales. (Sig. .0000...). El máximo nivel de contraste estriba entre el grupo de agregados y el grupo de profesores de enseñanza privada que se encuentra en desacuerdo total (17,2% frente a 0).

ITEM	CATEDRATICO					AGREGADO														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	0	-	3	3,9	2	2,6	35	46,1	36	47,4	0	-	6	5,0	14	11,8	50	42,0	49	41,2
37	4	5,5	16	21,9	23	31,5	26	35,6	4	5,5	20	17,2	32	27,6	36	31,0	19	16,4	9	7,8
38	8	10,8	30	40,5	13	17,6	19	25,7	4	5,4	14	12,2	37	32,2	15	13,0	38	33,0	11	9,6

  

ITEM	E. ESPECIALES					PROF. PRIVADA														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	0	-	0	-	0	-	7	70,0	3	30,0	2	2,2	5	5,4	5	5,4	52	55,9	29	31,2
37	0	-	2	20,0	5	50,0	3	30,0	0	-	0	-	9	9,8	18	19,6	36	39,1	29	31,5
38	1	10,0	4	40,0	2	20,0	3	30,0	0	-	15	16,5	47	51,6	12	13,2	15	16,5	2	2,2

1.2.d. Grupo de edad

Viendo el C.31, aparecen dos zonas en los grupos difieren significativamente de la tendencia general de la muestra: Identificación con valores del centro y percepción de conflicto. El máximo nivel de desacuerdo con los valores del centro se encuentra entre el profesorado menor de 30 años; en tanto que es el grupo de 50 años y más el que manifiesta mayor nivel de identificación. De similar manera, disminuye la estimación de alto nivel de conflicto a medida que aumenta la edad; son los más jóvenes los que estiman el nivel de conflicto más alto y son los de mayor edad los que estiman el mismo de menor nivel. Es lo mismo que afirma que es más numeroso el grupo de personas jóvenes que creen vivir en una institución -- fuertemente conflictiva.

C.31

EDAD \ ITEM	HASTA 30					HASTA 39														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	0	-	5	8,1	5	8,1	24	38,7	28	45,2	2	1,5	4	3,0	13	9,8	66	49,6	48	36,1
37	7	11,5	18	29,5	12	19,7	17	27,9	7	11,5	16	12,3	29	22,3	42	32,3	29	22,3	14	10,8
38	10	16,9	18	30,5	7	11,9	19	32,2	5	8,5	15	11,5	48	36,9	18	13,8	37	28,5	12	9,2

EDAD \ ITEM	HASTA 49					50 o más													
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5									
0		3	4,3	3	4,3	37	53,6	26	37,7	0	-	1	3,0	0	-	17	51,5	15	45,5
1	1,5	12	18,2	18	27,3	22	33,3	13	19,7	0	-	0	-	9	27,3	16	48,5	8	24,2
9	13,2	32	47,1	14	20,6	13	19,1	0	-	4	12,5	19	59,4	3	9,4	6	18,8	0	-

1.2.e. Experiencia en otros niveles.

No se observan diferencias significativas, respecto a las tendencias dominantes descritas para la totalidad de la población anali  
zada.

C. 32

ITEM	HASTA DOS AÑOS					TRES O MAS AÑOS					NO TIENE EXPERIENCIA																				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																
36	0	1	2,6	2	5,1	24	61,5	12	30,8	1	1,1	5	5,4	5	5,4	49	53,3	32	34,8	1	0,6	8	4,8	14	8,4	71	42,5	73	43,7		
37	5	13,2	6	15,8	11	28,9	13	34,2	3	7,9	5	5,5	17	18,7	25	27,5	27	29,7	17	18,7	7	14	8,6	36	22,2	46	28,4	44	27,2	22	13,6
38	3	7,9	19	50,0	6	15,8	8	21,1	2	5,3	15	16	35	38,9	15	16,7	23	25,6	2	2,2	2	20	12,3	64	39,5	21	13,0	44	27,2	13	8,0

1.2.f. Sexo

Tampoco se observan rasgos particulares intragrupo diferentes a - las tendencias dominantes advertidas en la población total.

ITEM	VARON					MUJER														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	1	0,5	7	3,4	14	6,9	98	48,3	83	40,9	1	1,1	7	7,4	7	7,4	46	48,4	34	35,8
37	17	8,5	43	21,6	54	27,1	59	29,6	26	13,1	7	7,6	16	17,4	28	30,4	25	27,2	16	17,4
38	23	11,5	76	38,0	32	16,0	55	27,5	14	7,0	15	16,7	42	46,7	10	11,1	20	22,2	3	3,3

1.2.g. Experiencia en el centro

Se diferencian significativamente (Sig. .0197) los grupos, en función de la experiencia en el centro, solo en cuanto al grado de sentimiento advertido de identificación con los valores predominantes perseguidos por la institución. El grupo de menos experiencia en el centro es el que proporciona la mayor cantidad de personas en desacuerdo con los valores prevalentes. En tanto que es el grupo de quienes poseen más de 10 años de permanencia en el centro los que significativamente se destacan tanto de los que no llevan sino dos y de los que llevan hasta cinco. Tales rasgos aumentan en significación si se unen las poblaciones de más de cinco años de experiencia y se comparan con los otros dos grupos. ( $Z = -3,89$  para valor 4 respecto a grupo 1° y  $Z = -3,14$  para valor 4 respecto a grupo 2°). Parece indicar que, al menos en los grupos de pertenencia institucional, el nivel de identificación es proporcional a la permanencia y antigüedad en el mismo. De ahí que la resistencia al cambio sea superior, en la misma proporción.

C.34

ITEM	HASTA DOS AÑOS					HASTA CINCO AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	1	1,1	5	5,6	7	7,9	40	44,9	36	40,4	0	-	5	3,6	9	6,5	62	44,6	63	45,3
37	10	11,6	18	20,9	25	29,1	17	19,8	16	18,6	12	8,8	34	25,0	38	27,9	36	26,5	16	11,8
38	11	12,9	34	40,0	14	16,5	22	25,9	4	4,7	17	12,5	51	37,5	18	13,2	38	27,9	12	8,8

ITEM	HASTA DIEZ AÑOS					DIEZ O MAS AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	0	-	2	5,6	4	11,1	23	63,9	7	19,4	0	-	1	4,0	0	-	16	64,0	8	32,0
37	2	5,7	4	11,4	9	25,7	16	45,7	4	11,4	0	-	1	4,0	6	24,0	14	56,0	4	16,0
38	5	13,9	15	41,7	7	19,4	9	25,0	0	-	4	16,7	14	58,3	2	8,3	4	16,7	0	-

1.2.h. Experiencia en años de bachillerato.

En concordancia con lo indicado en el párrafo anterior, en éste, comprobamos en el C.35 diferencias significativas (Sig. .0326). Los grupos de menos años de experiencia en docencia secundaria - son los que concentran la población de mayor desacuerdo con los valores dominantes en el centro. Con la particularidad que la diferencia más acentuada está en los del grupo 2° (más de 5 y menos de 9  $Z= 4,01$ ) respecto al grupo de los más antiguos. El grado de identificación más alto se encuentra situado entre el grupo 4° - (más de 15 años). Sin embargo, es menor la concentración de la - identificación en el grupo más antiguo, que la conciencia de no - identificación en el grupo más joven. Tal indicio puede hablar en favor de una cierta tendencia hacia la comprensión de iniciativas críticas y de renovación en la totalidad del grupo, por más que - se encuentre matizada en función de la edad (I-37).

Por otra parte (I-38), el grupo que percibe en menor grado, con diferencia significativa respecto a los demás, el nivel de conflicto institucional, que tiene menor conciencia de conflictividad, es el comprendido entre 5-9 años ( $Z= 2,45; 2,67; 3,16$ ). Manteniendo los demás grupos una relación inversa entre la edad y el grado de admisión de conflicto.

C. 35

ITEM	MENOS DE CINCO AÑOS					HASTA NUEVE AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	1	1,6	3	4,8	5	7,9	33	52,4	21	33,3	1	0,9	6	5,6	12	11,2	47	43,9	41	38,3
37	7	11,5	11	18,0	14	23,0	23	37,7	6	9,8	14	13,3	30	28,6	29	27,6	21	20,0	11	10,5
38	8	13,6	27	45,8	6	10,2	14	23,7	4	6,8	13	12,4	28	26,7	17	16,2	36	34,3	11	10,5
ITEM	HASTA CATORCE					QUINCE O MAS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
36	0	-	4	6,7	3	5,0	30	50,0	23	38,3	0	-	1	1,6	1	1,6	32	50,0	30	46,9
37	3	5,1	12	20,3	21	35,6	15	25,4	8	13,6	0	-	6	9,7	18	29,0	24	38,7	14	22,6
38	6	10,2	28	47,5	9	15,3	15	25,4	1	1,7	10	15,9	32	50,8	10	15,9	10	15,9	1	1,6

1.2.i. Estado civil.

En el nivel de identificación con la institución (I-37) se advierten diferencias significativas (Sig. .0008). El nivel de acuerdo es sensiblemente más alto en la población no-casada (grupos 1-3) que en la población casada. No siendo, sin embargo, relevantes las diferencias en ambos grupos respecto a la no identificación. Apurando las cifras ( $Z=1,90$ ), son también los casados los que proporcionan el grupo más alto de no identificados. Son estos, pues, el grupo más polarizado, por ambos extremos.

C. 36

ITEM	SOLTEROS					CASADOS					OTROS																				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																
36	1	1,0	2	2,1	10	10,3	46	47,4	38	39,2	0	-	11	6,0	10	5,5	88	48,4	73	40,1	1	1	5,3	1	5,3	1	5,3	10	52,6	6	31,6
37	6	6,3	16	16,8	25	26,3	32	33,7	16	16,8	18	10,2	42	23,7	54	30,5	46	26,0	17	9,6	0	-	1	5,3	3	15,8	6	31,6	9	47,4	
38	12	12,6	42	44,2	14	14,7	23	24,2	4	4,2	22	12,5	67	38,1	25	14,2	50	28,4	12	6,8	4	21,1	9	47,4	3	15,8	2	10,5	1	5,3	

1.2.j. Año de terminación de la carrera.

Manteniendo la tónica de comportamiento de la población en aquellos items en que son relevantes la cuestión de edad, aquí (C.37) y respecto al I-37, ya varias veces aludido, (Sig. .0025), la significatividad de las diferencias aumenta si se unen los grupos 1-2 y 4-5 (Sig. .0003). Los primeros proporcionan la más significativa concentración de no identificación; y los segundos, la mayor concentración de identificación. Superponiendo lo advertido en los párrafos anteriores, nuestra investigación confirma la afirmación generalizada, aunque matizadamente, de que los niveles más altos de identificación, y de no percepción de conflicto, se encuentran en los niveles de población con más edad y mayor experiencia. Tal hecho invita a suponer, coincidentemente también con otras investigaciones, que en tales poblaciones se encontrarán los focos más intensos de resistencia a la innovación. Pero, dada la naturaleza de los items no podemos suponer si la resistencia es generalizada o no. Se suponen, sobre todo, en iniciativas que impliquen cambios en los sistemas de valoración y transformaciones institucionales.

En correspondencia es el grupo de menor antigüedad el que tiene significativamente mayor conciencia de conflictos, destacando el de las personas entre 5-10 años. Son, con seguridad el estrato más bajo de población respecto a la antigüedad en el ejercicio de la profesión y el menos antiguo en el centro. Es el grupo que, desde estos puntos de vista, se enfrenta más a los rasgos de los más antiguos.

C. 37

	HASTA CINCO AÑOS					HASTA DIEZ					HASTA QUINCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
36	1 2,6	1 2,6	3 7,9	19 50,0	14 36,8	0	6 6,1	10 10,1	45 45,5	38 38,4	0 -	4 5,3	4 5,3	37 49,3	30 40,0
37	2 5,4	8 21,6	6 16,2	13 35,1	8 21,6	14 14,4	26 26,8	33 34,0	14 14,4	10 10,3	6 8,2	17 23,3	20 27,4	20 27,4	10 13,7
	6 16,7	16 44,4	5 13,9	8 22,2	1 2,8	11 11,6	27 28,4	12 12,6	35 36,8	10 10,5	10 13,5	30 40,5	11 14,9	19 25,7	4 5,4
	HASTA VEINTE					MAS DE VEINTE									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
36	0 -	3 8,6	3 8,6	11 31,4	18 51,4	0 -	0 -	0 -	26 68,4	12 31,6					
37	2 5,7	6 17,1	11 31,4	11 31,4	5 14,3	0 -	2 5,6	10 27,8	20 55,6	4 11,1					
38	5 14,3	16 45,7	7 20,0	6 17,1	1 2,9	3 8,1	23 62,2	6 16,2	5 13,5	0 -					

i.2.k. Especialidad

En este agrupamiento (C.38) no se aprecian diferencias significativas para los I-36 y I-37. En el I-38 se dan diferencias (Sig. .1428) significativas en el sentido de mayor nivel de percepción de conflicto en los profesores de letras que en los de ciencias. Tal afirmación se apoya indirectamente en el menor nivel de desacuerdo en el grupo de letras que en el de ciencias.

C. 38

ITEM	CIENCIAS					LETRAS					OTRAS																				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																
36	1	1,1	8	8,8	4	4,4	41	45,1	37	40,7	1	0,5	6	3,1	17	8,8	97	50,0	73	37,6	0	-	0	-	0	-	6	54,5	5	45,5	
37	5	5,7	21	23,9	23	26,1	22	25,0	17	19,3	18	9,5	36	18,9	56	29,5	57	30,0	23	12,1	1	1	9,1	2	18,2	3	27,3	5	45,5	0	-
38	18	20,5	38	43,2	7	8,0	22	25,0	3	3,4	18	9,5	74	39,2	33	17,5	50	26,5	14	7,4	1	9,1	5	45,5	2	18,2	3	27,3	0	-	

1.3.- Comunicación interna

En este apartado analizamos una serie de sistemas de relación en los que se destacan: la coordinación entre las actividades docentes de los Seminarios de profesores (It.21), coordinación entre esas actividades y los cargos directivos del Centro (It.22), caracterización de las relaciones entre profesores y alumnos (It.23), resolución de conflictos siguiendo los canales oficiales de comunicación institucional (Seminarios, Dirección, Jefe de estudios, tutor...) (It.26) o en las relaciones personales con compañeros (It.27), percepción de las comunicaciones interpersonales con compañeros de profesores (It.39), percepción de las relaciones entre compañeros (It. 40).

A nivel general o de totalidad de la muestra existe desacuerdo dominante sobre la bondad de las interrelaciones entre Seminarios (Media 2,5); del mismo signo es la interpretación de las relaciones entre Seminarios y cargos directivos, aunque menos acusada (Media 2,8); en cambio, existe un cierto acuerdo en que las relaciones con los alumnos son buenas (48,8% puntúa 4 y la Media es de 3,5). Existe bastante concentración de acuerdo en el sentido de emplear los canales institucionales para la resolución de conflictos (62,2% puntúan 4-5), el 72% emplea la comunicación interpersonal. Pero, hay un 96% que confirma la necesidad de mejorar la comunicación institucional. El profesorado que responde la encuesta tiene un algo nivel de conciencia de buena relación con los compañeros (85,6% puntúa 4-5), por más que el 68% percibe que existen profesores que mantienen insuficientes relaciones interpersonales (puntúan 4-5).

### 1.3.a. Profesores estatales y no estatales

Los profesores estatales manifiesta desacuerdo (It.21) dominante respecto a la aceptación del nivel actual de coordinación entre Seminarios -

(66,7%;  $Z=4,14$ ; 3,33 para los valores 1-2); en tanto que los no estatales elevan a 46,1% el número de frecuencias en los valores 4-5 ( $Z=-4,55$ ; -2,25 para los valores 4-5).

En el mismo sentido (It.22) se orientan los desacuerdos de los profesores estatales respecto a la coordinación entre Seminarios y dirección del centro (50,4% de valores 1-2;  $Z=3,21$ ; 2,44) semejante al 50,0 de los no estatales que puntúan 4-5 ( $Z=-3,0$ ; -2,50). Son también (It.23) más los estatales que están disconformes con el grado de relación entre profesores y alumnos 20,8% puntúan 1-2 ( $Z=3,40$ ; 3,95) en tanto que el 79,6 de los no estatales puntúan 4-5 ( $Z= -2,69$ ; -2,70).

Planteado un problema (It.26) suelen tratarlo siguiendo los canales institucionales y órganos directivos más los no estatales que los estatales (33,7% de p.e. puntúan 1-2,  $Z=2,96$ ; 1,10; 76,1% de p. no e. puntúan 4-5,  $Z= -1,97$ ; -1,33). Sin embargo no se dan diferencias apreciables (It.27) entre ambas muestras en el sentido de emplear canales informales de comunicación o la relación entre compañeros cuando se plantean problemas. Ambos grupos con absoluta preferencia en el nivel 4-5.

El grupo que más pinta (It.28) en que las relaciones entre las distintas componentes sociales del centro puede mejorarse es el de p.e. (un 40,3% puntúan 5  $Z=3,02$ ).

La red de tales comunicaciones no se encuentra generalizada, significativamente más alta la percepción de grupos de personas incomunicados ente p.no e. (79,5% puntúan 4-5;  $Z=3,15$ ; 2,91).

C. 39. Nivel de comunicación interna respecto a la categoría profesores estatales y no estatales.

ITEM	E S T A T A L										Total	
	1		2		3		4		5		f.a	%
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%		
21	55	27,0	81	39,7	41	20,1	22	10,8	5	2,5	204	69,6
22	31	15,3	71	35,1	53	26,2	42	20,8	5	2,5	202	69,7
23	11	5,3	32	15,5	58	28,2	90	43,7	15	7,3	206	68,9
26	24	12,1	43	21,6	16	8,0	97	48,7	19	9,5	199	68,4
27	4	2,0	34	16,8	16	7,9	123	60,9	25	12,4	202	69,7
28	1	0,5	6	2,9	14	6,8	102	49,5	83	40,3	206	69,4
39	4	1,9	12	5,8	23	11,2	113	54,9	54	26,2	206	69,1
40	5	2,4	15	7,3	22	10,7	114	55,6	49	23,9	205	69,3
ITEM	NO ESTATAL										Total	
	1		2		3		4		5		f.a	%
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%		
21	8	9,0	19	21,3	21	23,6	32	36,0	9	10,1	89	30,4
22	4	4,5	19	21,6	21	23,9	34	38,6	10	11,4	88	30,3
23	0	-	3	3,2	16	17,2	56	60,2	18	19,4	93	31,1
26	3	3,3	15	16,3	4	4,3	56	60,9	14	15,2	92	31,6
27	1	1,1	13	14,8	6	6,8	54	61,4	14	15,9	88	30,3
28	2	2,2	7	7,7	7	7,7	51	56,0	24	26,4	91	30,6
39	0	-	0	-	3	3,3	52	56,5	37	40,2	92	30,9
40	7	7,7	27	29,7	14	15,4	33	36,3	10	11,0	91	30,7

### 1.3.b. Capital y resto de la provincia

Las diferencias entre ambas masas de población se concentran en torno a varios items.

I-22 manifiesta un alto nivel de duda, en el profesorado de la capital, sobre la coordinación entre Seminarios y cargos directivos (Z=3,49). Por otro lado, es algo superior la suposición de coordinación entre profesores de resto-provincia. (Sig. .0187). La percepción de calidad comunicativa es, pues, mayor en pueblos que en capital.

I-23 presenta un esquema parecido. La duda sobre la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos es significativamente superior entre los profesores de la capital.

(Z=2,44). El nivel de acuerdos es similar, pero son más en los pueblos, los profesores que manifiestan estar satisfechos de las relaciones con los alumnos. (Sig. .0196).

No se advierten otras diferencias significativas en el resto de items que componen el sector estudiado.

## C. 40. Comunicación interna: capital y resto provincia

ITEM	CAPITAL										Total	
	1		2		3		4		5		f.a	%
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%		
21	41	21,1	71	36,6	45	23,2	31	16,0	6	3,1	194	66,2
22	23	12,0	57	29,7	60	31,3	45	23,4	7	3,6	192	66,2
23	7	3,5	20	10,1	57	28,8	99	50,0	15	7,6		
26	17	8,9	38	19,8	15	7,8	103	53,6	19	9,9		
27	4	2,1	28	14,7	16	8,4	122	64,2	20	10,5		
28	1	0,5	7	3,6	11	5,6	111	56,6	16	33,7		
39	2	1,0	5	2,5	16	8,1	110	55,8	64	32,5		
40	7	3,6	23	11,7	26	13,3	104	53,1	36	18,4		
ITEM	RESTO PROVINCIAL										Total	
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%
21	22	22,2	29	29,3	17	17,2	23	23,2	8	8,1	99	33,8
22	12	12,2	33	33,7	14	14,3	31	31,6	8	8,2	98	33,8
23	4	4,0	15	14,9	17	16,8	47	46,5	18	17,8		
26	10	10,1	20	20,2	5	5,1	50	50,5	14	14,1		
27	1	1,0	19	19,0	6	6,0	55	55,0	19	19,0		
28	2	2,0	6	5,9	10	9,9	42	41,6	41	40,6		
39	2	2,0	7	6,9	10	9,9	55	54,5	27	26,7		
40	5	5,0	19	19,0	10	10,0	43	43,0	23	23,0		

### 1.3.c. Categoría profesional

Los datos de esta variable se describen en el c.41. Para I-21 se da una clara discrepancia entre los profesores agregados de instituto y todos los demás. Aquellos estiman que es bajo el nivel de coordinación entre los distintos Seminarios. Sin embargo, considerados los profesores estatales frente a los de la privada, son estos los que estiman - más aceptable la coordinación. (Sig. .000).

En I-22, se mantiene la misma tónica. Los profesores agregados son los que proporcionan el grupo más alto de profesores en total desacuerdo con el nivel de coordinación entre Seminarios y cargos directivos. Los catedráticos se situarían a nivel intermedio, y son los profesores de la enseñanza privada los que proporcionan el grupo mayor de acuerdos y de absoluta satisfacción. (Sig. .000).

En I-23, todos los grupos mejoran la situación, en el sentido anteriormente indicado. Indicando que las relaciones con los alumnos son claramente mejores que las de los profesores entre sí y las de estos con - los cargos directivos.

En correspondencia el I-28 descubre que es el grupo de agregados el que proporciona el mayor nivel de plena convicción sobre que las relaciones del centro deben ser mejoradas ( $Z$  para agregados y privada=3,05).

Aunque no es muy alta la significatividad para el I-39 (Sig. .0494), - se mantiene en todos los grupos un alto nivel personal de satisfacción sobre las relaciones propias con los demás, no obstante, es el grupo - de los agregados los que, dentro de tal complacencia, la poseen en - grado menor. Son ellos también los que presentan mayor sensibilidad a la percatación de núcleos de profesores con esquema de relación interpersonal deficiente. El contraste más alto lo tienen, siempre y en todas las puntuaciones, con los profesores de la iniciativa privada. - (Sig. .0649).

c. 41

ITEM	CATEDRATICO					AGREGADO														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	13	17,3	31	41,3	21	28,0	9	12,0	1	1,3	42	35,3	47	39,5	18	15,1	9	7,6	3	2,5
22	5	6,8	28	37,8	16	21,6	23	31,1	2	2,7	26	22,0	41	34,7	33	28,0	15	12,7	3	2,5
23	2	2,6	10	13,0	21	27,3	38	49,4	6	7,8	9	7,6	20	16,8	35	29,4	47	39,5	8	6,7
26	6	8,2	19	26,0	6	8,2	32	43,8	10	13,7	18	15,5	22	19,0	9	7,8	48	50,0	9	7,8
27	3	3,9	14	18,4	11	14,5	43	56,6	5	6,6	1	0,9	18	15,5	5	4,3	72	62,1	20	17,2
28	0	-	4	5,2	10	13,0	40	51,9	23	29,9	1	0,8	2	1,7	3	2,5	58	48,7	55	42,2
39	1	1,3	4	5,2	7	9,1	44	57,1	21	27,3	3	2,5	8	6,7	16	13,4	62	52,1	30	25,2
40	3	3,9	6	7,8	15	19,5	38	49,4	15	19,5	2	1,7	7	5,9	6	5,1	70	59,3	33	28,0

## E. ESPECIALES

## PROF. PRIVADA

21	0	-	3	30,0	2	20,0	4	40,0	1	10,0	8	9,0	19	21,3	21	23,6	32	36,0	9	10,1
22	0	-	2	20,0	4	40,0	4	40,0	0	-	4	4,5	19	21,6	21	23,9	34	38,6	10	11,4
23	0	-	2	20,0	2	20,0	5	50,0	1	10,0	0	-	3	3,2	16	17,2	56	60,2	18	19,4
26	0	-	2	20,0	1	10,0	7	70,0	0	-	3	3,3	15	16,3	4	4,3	56	60,9	14	15,2
27	0	-	2	20,0	0	-	8	80,0	0	-	1	1,1	13	14,8	6	6,8	54	61,4	14	15,9
28	0	-	0	-	1	10,0	4	40,0	5	50,0	2	2,2	7	7,7	7	7,7	51	56,0	24	26,4
39	0	-	0	-	0	-	7	70,0	3	30,0	0	-	0	-	3	3,3	52	56,5	37	40,2
40	0	-	2	40,0	1	10,0	6	60,0	1	10,0	7	7,7	27	29,7	14	15,4	33	36,3	10	11,0

### 1.3.d. Grupo de edad

Como manifiesta el C.42, el estado de satisfacción por el nivel de coordinación entre Seminarios (I-21; Sig. .0039) es mejor en tanto en cuanto la edad de los sujetos sea más alto. No obstante, tiene lugar un quiebro de la tendencia entre los profesores comprendidos en el intervalo de 30-29 años: proporcionan el más alto nivel de desacuerdo. Como también proporcionan el mayor nivel de desacuerdo con respecto a la coordinación entre Seminarios y directivos (I-22; Sig. .0043). En tanto que son los profesores mayores de 50 los que reúnen la proporción más alta de acuerdos acerca de la bondad de las relaciones entre profesores y alumnos (I-23. Sig. .0094). Así como es esa misma población la que comparte los problemas profesionales dentro de canales formales de comunicación (I-26; Sig. .0557) con mayor frecuencia. Por el contrario, son los profesores de menos de 40 años los que poseen mayor nivel de acuerdo (próximo a frecuencias del 90% en valores 4-5) sobre la necesidad de mejora en las relaciones de comunicación. Sentimiento que en esos grupos de edad es universalmente compartido. (Sig. .0077). De igual manera, es este grupo de profesores el que concentra los mayores niveles de acuerdo (valor 4-5) sobre la existencia de grupos de profesores en el centro que mantienen escasa comunicación interpersonal.

Debemos subrayar el alto índice de estimación en la valoración del sistema de relaciones insuficiente en el Centro. Este factor mantiene la presencia de barreras y distorsiones de la comunicación interpersonal que, concomitantemente, aumentará las resistencias a la introducción de innovaciones que tengan como génesis iniciativas endógenas a la propia comunidad.

C 42

HASTA 30HASTA 39

ITEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	19	31,7	13	21,7	12	20,0	12	20,0	4	6,7	34	26,0	52	39,7	24	18,3	15	11,5	6	4,6
22	9	15,3	23	39,0	8	13,6	16	27,1	3	5,1	19	14,5	41	31,3	38	29,0	26	19,8	7	5,3
23	5	8,1	10	16,1	8	12,9	29	46,8	10	16,1	6	4,5	16	12,0	40	30,1	58	43,6	13	9,8
26	6	9,8	13	21,3	3	4,9	32	52,5	7	11,5	13	10,2	30	23,4	8	6,3	67	52,3	10	7,8
27	0	-	9	14,8	3	4,9	37	60,7	12	19,7	1	0,8	19	14,7	12	9,3	83	64,3	14	10,9
28	1	1,6	1	1,6	4	6,5	25	40,3	31	50,0	1	0,8	2	1,5	8	6,0	72	54,1	50	37,6
39	0	-	3	4,8	8	12,9	30	48,4	21	33,9	4	3,0	7	5,3	12	9,1	77	58,3	32	24,2
40	4	6,6	8	13,1	2	3,3	30	49,2	17	27,9	3	2,3	12	9,1	15	11,4	73	55,3	29	22,0

HASTA 4950 años y más

ITEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	7	10,1	28	40,6	17	24,6	15	21,7	2	2,9	3	9,4	7	21,9	8	25,0	12	37,5	2	6,3
22	5	7,5	23	34,3	20	29,9	16	23,9	3	4,5	2	6,3	2	6,3	8	25,0	18	56,3	2	6,3
23	0	-	8	11,4	22	31,4	33	47,1	7	10,0	0	-	1	3,0	4	12,1	25	75,8	3	9,1
26	7	10,3	12	17,6	9	13,2	33	48,5	7	10,3	1	3,0	3	9,1	0	-	20	60,6	9	27,3
27	3	4,3	10	14,5	6	8,7	42	60,9	8	11,6	1	3,3	9	30,0	1	3,3	14	46,7	5	16,7
28	0	-	6	8,7	4	5,8	38	55,1	21	30,4	1	3,1	4	12,5	5	15,6	17	53,1	5	15,6
39	0	-	1	1,4	5	7,1	40	57,1	24	34,3	0	-	1	3,0	1	3,0	17	51,5	14	42,4
40	1	1,4	12	17,4	12	17,4	32	46,4	12	17,4	4	12,1	9	27,3	7	21,2	12	36,4	1	3,0

### 1.3.2. Experiencia en otros niveles

En el C.43 presentamos los datos referentes al desglose de la población estudiada según años de experiencia en otros niveles de enseñanza. No existen diferencias significativas en las frecuencias, respecto a la tendencia general indicada al comienzo del capítulo para la totalidad de la muestra.

Item	HASTA DOS AÑOS					TRES O MAS AÑOS					NO TIENE EXPERIENCIA																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
21	9	24,3	12	32,4	10	27,0	4	10,8	2	5,4	15	16,3	27	29,3	23	25,0	21	22,8	6	6,5	39	23,8	61	37,2	29	17,7	29	17,7	6	3,7
22	4	10,5	11	28,9	13	34,2	9	23,7	1	2,6	10	11,0	23	25,3	23	25,3	29	31,9	6	6,6	21	13,0	56	34,8	38	23,6	38	23,6	8	5,0
23	3	7,7	4	10,3	11	28,2	19	48,7	2	5,1	1	1,1	11	12,0	19	20,7	51	55,4	10	10,9	7	4,2	20	11,9	44	26,2	76	45,2	21	12,5
26	3	8,1	10	27,0	3	8,1	18	48,6	3	8,1	6	6,6	20	22,0	7	7,7	46	50,5	12	13,2	18	11,0	28	17,2	10	6,1	89	54,6	18	11,0
27	0	-	5	12,8	4	10,3	25	64,1	5	12,8	3	3,3	16	17,6	8	8,8	57	62,6	7	7,7	2	1,3	26	16,2	10	6,3	95	59,4	27	16,9
28	1	2,6	0	-	5	12,8	20	51,3	13	33,3	0	-	5	5,5	8	8,8	47	51,6	31	34,1	2	1,2	8	4,8	8	4,8	86	51,5	63	37,7
39	0	-	2	5,1	3	7,7	21	53,8	13	33,3	2	2,2	3	3,3	8	8,7	51	55,4	28	30,4	2	1,2	7	4,2	15	9,0	93	55,7	50	29,9
40	1	2,6	3	7,9	7	18,4	20	52,6	7	18,4	2	2,2	16	17,4	14	15,2	49	53,3	11	12,0	9	5,4	23	13,9	15	9,0	78	47,0	41	24,7

1.3.f. Sexo

La distribución de la población según el sexo, C.44, sí presenta diferencias que comentar.

Respecto a I-21, las mujeres son significativamente más acordes que los varones en estimar aceptables las relaciones entre los Seminarios. En tanto que los varones son más pesimistas. (Sig. .0039).

Mayor, es, si cabe, el acuerdo femenino sobre la calidad de las relaciones entre los Seminarios y los órganos directivos (Sig. .0507). Aunque, ahora, es menor el acuerdo masculino en el sentido contrario (i-22).

En concordancia con lo expuesto, en el I-40, las mujeres se declaran significativamente en desacuerdo, respecto a los varones, sobre la importancia de los grupos de profesores que mantienen escasas relaciones de comunicación ( $Z = -3.33$ , para valor 2).

La percepción sociométrica de la mujer es de mayor benevolencia que la de los varones, su visión del sistema de comunicación es menos conflictiva.

C. 44

Sexo valor ITEM	VARON					MUJER														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	46	23,0	75	37,5	45	22,5	25	12,5	9	4,5	17	18,3	25	26,9	17	18,3	29	31,2	5	5,4
22	27	13,4	67	33,3	55	27,4	44	21,9	8	4,0	8	9,0	23	25,8	19	21,3	32	36,0	7	7,9
23	10	4,9	27	13,3	50	24,6	96	47,3	20	9,9	1	1,0	8	8,3	24	25,0	50	52,1	13	13,5
26	16	8,0	45	22,6	14	7,0	103	51,8	21	10,6	11	12,0	13	14,1	6	6,5	50	54,3	12	13,0
27	4	2,0	29	14,5	13	6,5	130	65,0	24	12,0	1	1,1	18	20,0	9	10,0	47	52,2	15	16,7
28	2	1,0	7	3,5	18	8,9	102	50,5	73	36,1	1	1,1	6	6,3	3	3,2	51	53,7	34	35,8
39	4	2,0	7	3,5	16	7,9	113	55,9	62	30,7	0	-	5	5,2	10	10,4	52	54,2	29	30,2
40	9	4,5	18	9,0	31	15,4	102	50,7	41	20,4	3	3,2	24	25,3	5	5,3	45	47,4	18	18,9

1.3.g. Experiencia en el centro

Presentamos los datos de esta modalidad de agrupamiento en el C.45. No se aprecian diferencias significativas con respecto a la condensación de los valores con respecto a la totalidad de la población.

C. 45

ITEM	HASTA DOS AÑOS					HASTA CINCO AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	13	14,9	33	37,9	22	25,3	17	19,5	2	2,3	40	28,8	44	31,7	24	17,3	23	16,5	8	5,8
22	7	8,2	30	35,3	23	27,1	23	27,1	2	2,4	23	16,5	42	30,2	31	22,3	35	25,2	8	5,8
23	5	5,6	8	9,0	24	27,0	42	47,2	10	11,2	5	3,6	22	15,8	30	21,6	63	45,3	19	13,7
26	6	6,8	20	22,7	4	4,5	51	58,0	7	8,0	20	14,7	24	17,6	10	7,4	66	48,5	16	11,8
27	1	1,1	12	13,6	9	10,2	54	61,4	12	13,6	3	2,2	29	21,6	10	7,5	74	55,2	18	13,4
28	0	-	4	4,5	7	7,9	49	55,1	29	32,6	2	1,4	6	4,3	8	5,8	66	47,5	57	41,0
39	2	2,3	4	4,5	7	8,0	52	59,1	23	26,1	2	1,4	7	5,0	13	9,4	70	50,4	47	33,8
40	5	5,7	11	12,6	12	13,8	43	49,4	16	18,4	3	2,2	20	14,5	11	8,0	68	49,3	36	26,1

  

ITEM	HASTA DIEZ AÑOS					DIEZ O MAS AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
21	5	14,7	17	50,0	7	20,6	5	14,7	0	-	4	16,0	3	12,0	8	32,0	9	36,0	1	4,0
22	2	6,1	13	39,4	10	30,3	8	24,2	0	-	3	12,0	3	12,0	8	32,0	9	36,0	2	8,0
23	0	-	3	8,3	13	36,1	19	52,8	1	2,8	0	-	1	3,8	5	19,2	18	69,2	2	7,7
26	0	-	8	24,2	3	9,1	20	60,6	2	6,1	1	4,0	4	16,0	1	4,0	12	48,0	7	28,0
27	0	-	2	5,7	2	5,7	27	77,1	4	11,4	1	4,2	4	16,7	1	4,2	14	58,3	4	16,7
28	1	2,8	0	-	5	13,9	22	61,1	8	22,2	0	-	1	4,2	1	4,2	14	58,3	8	33,3
39	0	-	1	2,8	4	11,1	21	58,3	10	27,8	0	-	0	-	2	7,7	16	61,5	8	30,8
40	2	5,6	6	16,7	6	16,7	18	50,0	4	11,1	1	3,8	5	19,2	6	23,1	11	42,3	3	11,5



### 1.3.h. Experiencia en años de bachillerato

Como se puede advertir en el C.46. las diferencias no se hacen más significativas entre el grupo de menos y de mayor antigüedad. Para I-21 (Sig. .0389). El grupo más denso de nivel de desacuerdo más alto se encuentra entre profesores de antigüedad intermedia (hasta 9 años de experiencia) y el contrapuesto, el de 15 años y más. En contrapartida, es este último grupo el de mayor densidad de acuerdos. Son los más antiguos, por lo tanto, los que estiman mejor la coordinación entre Seminarios. Parecidas características se dan en las estimaciones respecto a la coordinación entre Seminarios y equipo directivo (I-22, Si. .0490). Volvemos a encontrar diferencias en el I-39 (Sig. .0289). Los que menos dudas presentan en su opinión sobre las relaciones que mantienen con sus compañeros es el grupo de hasta 14 años de experiencia. Siendo este mismo grupo el que cree mantener mejores relaciones con el resto de sus compañeros.

## C. 46

ITEM	MENOS DE CINCO AÑOS					HASTA NUEVE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	18,0	16 26,2	14 23,0	15 24,6	5 8,2	32 30,2	38 35,8	21 19,8	12 11,3	3 2,8
22	11,7	17 28,3	13 21,7	19 31,7	4 6,7	18 17,0	40 37,7	23 21,7	23 21,7	2 1,9
23	3,2	7 11,1	11 17,5	32 50,8	11 17,5	7 6,5	15 14,0	27 25,2	50 46,7	8 7,5
26	8,1	11 17,7	4 6,5	37 59,7	5 8,1	13 12,4	29 27,6	7 6,7	49 46,7	7 6,7
27	-	10 16,1	3 4,8	39 62,9	10 16,1	3 2,8	18 17,0	7 6,6	65 61,3	13 12,3
28	1,6	1 1,6	4 6,3	33 52,4	24 38,1	0 -	2 1,9	8 7,5	50 46,7	47 43,9
39	-	2 3,2	7 11,1	31 49,2	23 36,5	4 3,8	7 6,6	12 11,3	60 56,6	23 21,7
40	8,1	8 12,9	3 4,8	33 53,2	13 21,0	0 -	15 14,2	10 9,4	54 50,9	27 25,5
ITEM	HASTA CATORCE					QUINCE AÑOS O MAS				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	14 23,7	20 33,9	14 23,7	8 13,6	3 5,1	5 7,8	26 40,6	13 20,3	17 26,6	3 4,7
22	6 10,2	20 33,9	18 30,5	10 16,9	5 8,5	4 6,3	12 19,0	20 31,7	23 36,5	4 6,3
23	2 3,3	9 15,0	17 28,3	26 43,3	6 10,0	0 -	4 6,2	18 27,7	36 55,4	7 10,8
26	5 8,8	10 17,5	2 3,5	34 59,6	6 10,5	4 6,3	8 12,5	7 10,9	31 48,4	14 21,9
27	2 3,6	7 12,5	3 5,4	37 66,1	7 12,5	0 -	12 19,4	8 12,9	33 53,2	9 14,5
28	1 1,7	3 5,0	5 8,3	35 58,3	16 26,7	1 1,6	7 11,1	4 6,3	33 52,4	18 28,6
39	0 -	2 3,3	2 3,3	40 66,7	16 26,7	0 -	1 1,5	5 7,7	31 47,7	28 43,1
40	1 1,7	5 8,5	10 16,9	34 57,6	9 15,3	6 9,2	13 20,0	12 18,5	24 36,9	10 15,4

C. 47

ITEM	SOLTEROS					CASADOS					OTROS																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
21	17	18,3	29	31,2	20	21,5	22	23,7	5	5,4	46	25,3	68	37,4	36	19,8	26	14,3	6	3,3	0	-	3	16,7	6	33,3	3	33,3	3	16,7
22	6	6,5	31	33,7	24	26,1	26	28,3	5	5,4	29	16,1	57	31,7	45	25,0	43	23,9	6	3,3	0	-	2	11,1	5	27,8	7	38,9	4	22,2
23	3	3,1	9	9,3	15	15,5	60	61,9	10	10,3	8	4,4	26	14,2	54	29,5	77	42,1	18	9,8	0	-	0	-	5	26,3	9	47,4	5	26,3
26	7	7,4	19	20,0	2	2,1	58	61,1	9	9,5	20	11,3	36	20,3	16	9,0	83	46,9	22	12,4	0	-	3	15,8	2	10,5	12	63,2	2	10,5
27	1	1,1	13	14,0	5	5,4	57	61,3	17	18,3	4	2,2	31	17,3	17	9,5	108	60,3	19	10,6	0	-	3	16,7	0	-	12	66,7	3	16,7
28	1	1,0	4	4,1	7	7,2	53	54,6	32	33,0	2	1,1	6	3,3	11	6,1	90	49,7	72	39,8	0	-	3	15,8	3	15,8	10	52,6	3	15,8
39	1	1,0	1	1,0	8	8,3	58	60,4	28	29,2	3	1,6	11	6,0	17	9,3	97	53,0	55	30,1	0	-	0	-	1	5,3	10	52,6	8	42,1
40	7	7,4	19	20,0	11	11,6	40	42,1	18	18,9	4	2,2	17	9,3	22	12,1	99	54,4	40	22,0	1	5,3	6	31,6	3	15,8	8	42,1	1	5,3

1.3.i. Estado civil

Para calcular la significatividad de las diferencias hemos agrupado los grupos 1-3 y sus correspondientes puntuaciones, según refleja el C.47. Es mayor el nivel de acuerdos en la población casada que en la soltera, respecto a la coordinación entre los Seminarios (Sig. .0076). En tanto que es mayor el nivel de acuerdo en los solteros (I-21). Como en los agrupamientos anteriores, aumenta la significatividad de las diferencias en el I-22, (Sig. .0041) manteniéndose en la misma dirección, y referidas, ahora, a las relaciones entre Seminarios y órganos directivos. La percepción de las relaciones entre profesores y alumnos es de carácter positivo en mayor medida en los no casados que en los casados. De igual manera en I-40, son los casados los que manifiestan tener mayor acuerdo, respecto a la existencia de grupos de profesores que no tienen buenas relaciones entre sí (Sig. .0187 y si se suman 1-3 Sig. .0048).

### 1.3.j. Año de terminación de la carrera

Como ya hemos visto en otras ocasiones, las contraposiciones más fuertes se producen entre los profesores de edad intermedia (hasta 10 años desde terminación de licenciatura) y los de mayor edad (con más de 20 años desde la terminación).

En I-21., como se ve en C.48, ocurre lo indicado. En el primer grupo - aludido se concentra el mayor desacuerdo; en el grupo de menos antiguos y los más antiguos se concentra, por el contrario, el mayor acuerdo - con la calidad de coordinación entre los Seminarios. (Sig. .0149).

El I-22 mantiene la misma tónica. La  $Z=3,34$ , la más alta en las contraposiciones posibles, es para estimar los del 2° grupo que las relaciones entre Seminarios y equipo directivo no son suficientes. (Sig. .0195).

En I-23. La concentración más alta de acuerdos, sobre que las relaciones entre profesores y alumnos son buenas, está en el de los más veteranos. Tal vez se debe a transferencia de la propia relación y estado emotivo respecto a los alumnos.

Los grupos que tienen mayor conciencia de necesidad de mejora en las relaciones interpersonales (I-28), es el formado por todos aquellos - que no tienen todavía 10 años de antigüedad, desde la terminación de la carrera. Los más identificados con la situación se encuentran en el grupo restante. (Sig. .0088).

Son los más antiguos los que creen que no son tantos, más bien pocos, los profesores que no se llevan bien en el Centro. Mientras que tienen la percepción contraria, entre ellos se encuentra generalizada, los - que pertenecen al grupo de antigüedad 2°.

ITEM	HASTA CINCO AÑOS					HASTA DIEZ					HASTA QUINCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21	5 13,9	10 27,8	7 19,4	11 30,6	3 8,3	33 33,3	33 33,3	20 20,2	10 10,1	3 3,0	15 20,3	28 37,8	17 23,0	11 14,9	2 4,1
22	2 5,6	15 41,7	5 13,9	11 30,6	3 8,3	18 18,3	36 37,1	21 21,6	21 21,6	1 1,0	9 12,2	19 25,7	25 33,8	16 21,6	5 6,8
23	1 2,6	3 7,9	3 7,9	24 63,2	7 18,4	7 7,1	13 13,1	31 31,3	40 40,4	8 8,1	3 4,0	12 16,0	18 24,0	34 45,3	8 10,7
26	2 5,7	7 18,9	2 5,4	21 56,8	5 13,5	11 11,5	23 24,0	4 4,2	51 53,1	7 7,3	7 9,6	17 23,3	6 8,2	37 50,7	6 8,2
27	0 -	5 13,5	2 5,4	25 67,6	5 13,5	2 2,0	20 20,4	5 5,1	56 57,1	15 15,3	1 1,4	9 12,3	6 8,2	48 65,8	9 12,3
28	1 2,6	1 2,6	2 5,3	21 55,3	13 34,2	1 1,0	0 -	6 6,1	46 46,5	46 46,5	1 1,3	4 5,3	8 10,7	37 49,3	25 33,3
39	0 -	1 2,6	1 2,6	22 57,9	14 36,8	2 2,0	6 6,1	14 14,3	53 54,1	23 23,5	2 2,7	4 5,3	5 6,7	41 54,7	23 30,7
40	4 10,8	6 16,2	2 5,4	18 48,6	7 18,9	2 2,0	9 9,2	5 5,1	55 56,1	27 27,5	2 2,7	8 10,8	11 14,9	39 52,7	14 18,9
ITEM	HASTA VEINTE					MAS DE VEINTE									
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
21	8 23,5	15 44,1	6 17,6	3 8,8	2 5,9	2 5,3	13 34,2	9 23,7	13 34,2	1 2,6					
22	5 14,7	13 38,2	8 23,5	6 17,6	2 5,9	1 2,7	7 18,9	10 27,0	17 45,9	2 5,4					
23	0 -	7 20	12 34,3	12 34,3	4 11,4	0 -	0 -	8 20,5	28 71,8	3 7,7					
26	6 17,6	5 14,7	4 11,8	15 44,1	4 11,8	1 2,6	5 13,2	2 5,3	23 60,5	7 18,4					
27	2 6,1	3 9,1	3 9,1	20 60,6	5 15,2	0 -	10 27,8	4 11,1	19 52,8	3 8,3					
28	0 -	2 5,7	1 2,9	17 48,6	15 42,9	0 -	6 16,2	4 10,8	23 62,2	4 10,8					
39	0 -	0 -	4 11,4	18 51,4	13 37,1	0 -	1 2,6	2 5,1	24 61,5	12 30,8					
40	1 2,9	4 11,4	5 14,3	18 51,4	7 20,0	3 7,7	11 28,2	10 25,6	11 28,2	4 10,3					

1.3.k. Especialidad

No se aprecian en este bloque de items diferencias significativas en el agrupamiento por especialidades. Se mantienen en este agrupamiento las tendencias generales advertidas en la totalidad de la población, sin apreciables contrastes intragrupos.

C. 49

ITEM	CIENCIAS					LETRAS					OTROS																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
21	17	19,1	29	32,6	18	20,2	19	21,3	6	6,7	44	23,0	68	35,6	42	22,0	29	15,2	8	4,2	2	18,2	3	27,3	2	18,2	4	36,4	0	-
22	11	12,4	28	31,5	23	25,8	21	23,6	6	6,7	23	12,2	60	31,9	46	24,5	51	27,1	8	4,3	1	9,1	2	18,2	5	45,5	3	27,3	0	-
23	1	1,1	9	9,9	20	22,0	49	53,8	12	13,2	9	4,6	25	12,8	54	27,7	89	45,6	18	9,2	1	9,1	1	9,1	0	-	8	72,7	1	9,1
26	8	9,1	17	19,3	5	5,7	47	53,4	11	12,5	19	10,0	39	20,5	13	6,8	100	52,6	19	10,0	0	-	2	18,2	2	18,2	6	54,5	1	9,1
27	2	2,3	18	20,5	7	8,0	47	53,4	14	15,9	3	1,6	27	14,3	15	7,9	121	64,0	23	12,2	0	-	2	18,2	0	-	8	72,7	1	9,1
28	0	-	8	8,9	6	6,7	43	47,8	33	36,7	3	1,5	5	2,6	14	7,2	103	53,1	69	35,6	0	-	0	-	1	9,1	5	45,5	5	45,5
39	2	2,2	1	1,1	8	8,8	52	57,1	28	30,8	2	1,0	10	5,2	17	8,8	106	54,6	59	30,4	0	-	1	9,1	1	9,1	6	54,5	3	27,1
40	6	6,7	16	17,8	5	5,6	44	48,9	19	21,1	6	3,1	22	11,4	30	15,1	96	49,7	39	20,2	0	-	3	27,3	1	9,6	6	54,5	1	9,1

2. Relaciones externas

En esta variable se pretende estudiar el estado de la percepción de las relaciones con el exterior: relaciones de los profesores con los padres (I-24) y las relaciones del Centro, tal como las perciben los profesores, hacia los padres (I-25); finalmente, valoración de la imagen institucional que el profesorado cree que posee el centro dentro del sistema social (I-42).

Respecto a las relaciones entre profesores y padres de alumnos, C.16 testimonia un 45,5% de acuerdos sobre la calidad de la relación y un 26,8% de disconformidad; un 26,4% dudan. Respecto a las relaciones entre el Centro y los padres, aumentan los que las valoran positivamente 51,2% de acuerdos, aumentan ligeramente los dudosos y disminuyen sensiblemente los desacuerdos, 16,4%. Parece deducirse que cuando se valora una institución en función de las personas que la forman los juicios son más severos, ya que la persona que emite el juicio queda desimplicada, al menos parcialmente. En tanto que, cuando el juicio se refiere a la institución en cual tal, valoración se torna más positiva, ya que en este caso la persona enjuiciadora queda parcialmente implicada. Parece apoyar la observación anterior el hecho de que las respuestas al I-42, incluido igualmente en este capítulo, reproducen la estructura de las respuestas al I-25 comentado anteriormente 47,8% de acuerdo sobre la calidad del prestigio social del centro, aumento de los dudosos 37,5%, y reducción de los desacuerdos al 12%.

### 2.1. Profesorado estatal y no estatal.

C.50 muestra la significatividad (Sig. .000...) de las diferencias en el sentido de que en los profesores de centros estatales se da mayor nivel de desacuerdos ( $Z= 4,77$ ) respecto a las buenas relaciones profesores-padres. En tanto que es sensiblemente superior el nivel de acuerdo en la variable por parte de los profesores de centros privados ( $Z= -3,12$  y  $-3,04$  para los valores 4-5 respectivamente).

## C. 50 Nivel de relaciones externas en profesorado estatal y no estatal

## ESTATAL

Item	1		2		3		4		5		total	
	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%	f.a	%
24	20	9,8	50	24,4	61	29,8	68	33,2	6	2,9	205	69,5
25	14	7,0	29	14,6	72	36,2	75	37,7	9	4,5	199	68,2
42	6	3,0	28	13,9	88	43,6	62	30,7	18	8,9	202	69,4
NO	ESTATAL											
24	0	-	10	11,1	18	20,0	49	54,4	13	14,4	90	30,5
25	0	-	6	6,5	18	19,4	53	57,0	16	17,2	93	31,8
42	1	1,1	1	1,1	24	27,0	45	50,6	18	20,2	87	30,6

La tendencia marcada para la totalidad de la población se acentúa en estos agrupamientos. Mejora la valoración positiva de los profesores estatales para I-25; pero, al mismo tiempo, también mejora la creencia en la calidad de las relaciones entre el Centro y los padres, entre los profesores de la enseñanza privada. Reforzamos, así, la convicción en el fenómeno descrito en el párrafo anterior. en la misma medida en que crecen los acuerdos, disminuyen los desacuerdos en los no-estatales; mientras que decrecen los dudosos en los estatales.

Respecto a I-42 hay que poner de manifiesto que la presunción de prestigio social para el Centro la tienen elevadísima los profesores privados, en tanto que representa la mitad en el grupo de estatales. Por el contrario entre estos últimos las dudas alcanzan un nivel doble y proporcionan la -- práctica totalidad de los pesimistas respecto al prestigio social del Centro. (Sig. .0000 ....)

## 2.2. Capital y resto de provincia

Si distribuimos la muestra analizada en grupos según la localización del Centro, para I-24, encontramos significativamente más alto el grupo de los que opinan que las relaciones no son buenas entre profesores y padres en resto-provincia y los que en las capitales creen que sí lo son.

Cuando el juicio de estimación se dirige a las relaciones entre el Centro y los padres, mejoran sensiblemente su opinión los de resto-provincia hasta no hacer significativas las diferencias en I-25, ni en I-42.

### C. 51 Relaciones externas: capital resto provincial

CAPITAL											Total	
ITEM	1		2		3		4		5		f.a	%
	f.a	%										
24	9	4,6	33	16,8	59	30,1	79	40,3	16	8,2	196	66,4
25	7	3,6	18	9,3	61	31,6	89	46,1	18	9,3	193	66,1
42	5	2,6	18	9,2	70	35,9	76	39,0	26	13,3		
RESTO PROVINCIA												
24	11	11,1	27	27,3	20	20,2	38	38,4	3	3,0	99	33,6
25	7	7,1	17	17,2	29	29,3	39	39,4	7	7,1	99	33
42	2	2,1	11	11,5	42	43,8	31	32,3	10	10,4		

### 2.3. Categoría profesional.

Como rasgos más significativos de la distribución aparecen los siguientes para I-24 (Sig. 0.000...).

- . La significativa diferencia entre catedráticos y agregados, respecto a la calidad de las relaciones profesores-padres. El acuerdo es muy superior en los primeros. El de los agregados es el más bajo de toda la muestra.
- . La estimación negativa, los desacuerdos, encuentran su punto más alto, y por este orden, entre agregados y catedráticos. El punto más bajo, entre profesores no-estatales.
- . Los grupos más contrastados de opinión se encuentran entre agregados de estatal y el bloque de profesores de la enseñanza privada. Respecto a I-25, se reproduce el fenómeno observado. Se mantiene la tendencia de opinión descrita inmediatamente antes, pero crecida y acentuada. Todos los grupos manteniendo las diferencias, mejoran la estimación. (manteniendo la significatividad de las diferencias).

Respecto a la imagen institucional del Centro hacia el exterior, estiman que es buena un grupo significativamente mayor de catedráticos que de agregados y un grupo significativamente mayor de profesores-no estatales que de estatales. El desacuerdo con la calidad de la imagen es mayor entre agregados que entre catedráticos y mayor en ambos que en la iniciativa privada, que es prácticamente nulo.

C. 52

ITEM	CATEDRATICO					AGREGADO														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	7	9,1	16	20,8	19	24,7	32	41,6	3	3,9	13	11,0	31	26,3	40	33,9	31	26,3	3	2,5
25	5	6,8	9	12,2	22	29,7	34	45,9	4	5,4	9	7,8	19	16,5	46	40,0	36	31,3	5	4,3
42	0	-	7	9,2	33	43,4	29	38,2	7	9,2	6	5,2	19	16,4	52	44,8	29	25,0	10	8,6
	E. ESPECIALES					PROF. PRIVADA														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	0	-	3	30,0	2	20,2	5	50,0	0	-	0	-	10	11,1	18	20,0	49	54,4	13	14,4
25	0	-	1	10,0	4	40,4	5	50,0	0	-	0	-	6	6,5	18	19,4	53	57,0	16	17,2
42	0	-	2	20,0	3	30,0	4	40,0	1	10,0	1	1,1	1	1,1	24	27,0	45	50,6	18	20,2

2.4. Grupo de edad

Respecto a las relaciones profesores-padres, I-24, los grupos más contrastados son los de 30-40 años y los 50 y más. Los primeros, concentran el mayor nivel de disconformidad con el estado de las relaciones y los segundos el nivel más alto de contentamiento. (Sig. - .0136).

También en este grupo se da un corrimiento hacia la positivización de las relaciones entre Centro y exterior; aumentan los dudosos y disminuyen los desacuerdos, entre los más jóvenes; aumentan sensible - mente los acuerdos entre los de mediana edad; los de más de 50, mantienen sus estimaciones estables respecto al ítem anterior. Se man - tiene la significatividad de las diferencias, aumentando por la -- más rápida disminución de desacuerdos en algunos grupos. (Sig. .0097)

Respecto a la estima institucional que se supone tienen los del ex - terior, se dan diferencias relevantes observadas en todos los gru - pos con respecto a todos los que le siguen en edad. La estimación - de la imagen del centro se cree superior en función de la edad de - los profesores (Sig. .0010).

C. 53

ITEM	HASTA 30					HASTA 39														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	7	11,9	16	27,1	13	22,0	19	32,2	4	6,8	8	6,1	32	27,2	42	31,8	45	34,1	5	3,8
25	6	10,2	7	11,9	20	33,9	19	32,2	7	11,9	4	3,1	23	17,6	44	33,6	54	41,2	6	4,6
42	2	3,5	8	14,0	21	36,8	15	26,3	11	19,3	5	3,8	16	12,1	61	46,2	38	28,8	12	9,1
ITEM	HASTA 49					50 años y más														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	4	5,7	11	15,7	18	25,7	32	45,7	5	7,1	1	3,0	1	3,0	6	18,2	20	60,6	5	15,2
25	4	5,9	4	5,9	20	29,4	33	48,5	7	10,3	0	-	1	3,0	6	18,2	21	63,6	5	15,2
42	0	-	3	4,4	24	35,3	35	51,5	6	8,8	0	-	1	3,0	6	18,2	19	57,6	7	21,2

2.5. Experiencia en otros centros

No aparecen diferencias significativas atribuibles al agrupamiento - en función de la permanencia en otros centros educativos y de distinto nivel para ninguno de los tres items considerados en el capítulo.

C. 54

ITEM	HASTA DOS AÑOS					TRES O MAS					NO TIENE EXPERIENCIA																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
24	4	10,3	12	30,8	11	28,2	11	28,2	1	2,6	2	2,2	17	18,5	26	28,3	41	44,6	6	6,5	14	8,5	31	18,9	42	25,6	65	39,6	12	7,3
25	2	5,1	5	12,8	17	43,6	13	33,3	2	5,1	2	2,2	11	12,0	27	29,3	45	48,9	7	7,6	10	6,2	19	11,8	46	28,6	70	43,5	16	9,9
42	1	2,6	3	7,9	16	42,1	17	36,8	7	10,5	3	3,3	3	3,3	36	39,1	34	37,0	16	17,4	3	1,9	23	14,3	60	37,3	59	36,6	16	9,9

2.6. Sexo.

Tampoco aparece estadísticamente la diferencia sexual como causante de diferencias significativas entre las estimaciones de las relaciones con el exterior ni con respecto a la imagen institucional del Centro.

c. 55

ITEM	VARON					MUJER														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	18	8,9	44	21,7	52	25,6	79	38,9	10	4,9	2	2,2	16	17,4	27	29,3	38	41,3	9	9,8
25	12	6,0	25	12,5	62	31,0	86	43,0	15	7,5	2	2,2	10	10,9	28	30,4	42	45,7	10	10,9
42	3	1,5	18	9,0	80	40,0	75	37,5	24	12,0	4	4,4	11	12,1	32	35,2	32	35,2	12	13,2

2.7. Experiencias en el centro.

Tampoco aparecen diferencias significativas en este agrupamiento, para ninguno de los items. Se mantienen las tendencias advertidas para la totalidad de la población estudiada.

C. 56

ITEM	HASTA DOS AÑOS					HASTA CINCO AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	6	7,1	18	21,2	28	32,9	30	35,3	3	3,5	9	6,5	32	23,0	34	24,5	54	38,8	10	7,2
25	2	2,4	11	12,4	31	36,5	34	40,0	7	8,2	8	5,8	18	13,1	42	30,7	58	42,3	11	8,0
42	2	2,4	7	8,3	37	44,0	26	31,0	12	14,3	3	2,2	18	13,1	54	39,4	47	34,3	15	10,9
ITEM	HASTA DIEZ AÑOS					DIEZ O MAS AÑOS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	2	5,6	8	22,2	9	25,0	15	41,7	2	5,6	2	7,7	1	3,8	7	26,9	13	50,0	3	11,5
25	2	5,6	5	13,9	11	30,6	17	47,2	1	2,8	1	4,0	1	4,0	5	20,2	13	52,0	5	20,0
42	0	-	4	11,1	16	44,4	11	30,6	5	13,9	0	-	0	-	4	16,0	18	72,0	3	12,0



2.8. Experiencia en años de bachillerato.

Solamente aparecen diferencias significativas en el I-42, al estimar la imagen institucional del Centro. Aparece superior el número de acuerdos con la calidad de la imagen en el grupo más antiguo, - siendo en el grupo que más contrasta con él el n° 2, entre 5-9 años de experiencia. La imagen del centro no parece configurarse inmediatamente después de entrar en él. Al principio ocurre una especie de sobre estimación que se radicaliza, tras un punto de inflexión, cuando la experiencia sobrepasa los 10 años aproximadamente. (Sig. .0256)

C. 57

ITEM	MENOS DE CINCO AÑOS					HASTA NUEVE														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	4	6,8	12	20,3	14	23,7	25	42,4	4	6,8	10	9,3	25	23,4	30	28,0	40	37,4	2	1,9
25	2	3,3	7	11,7	19	31,7	25	41,7	7	11,7	8	7,5	18	17,0	34	32,1	43	40,6	3	2,8
42	1	1,7	6	10,3	19	32,8	21	36,2	11	19,0	6	5,6	11	10,3	49	45,8	33	30,8	8	7,5
ITEM	HASTA CATORCE					QUINCE Y MAS														
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5										
24	2	3,3	15	25,0	20	33,3	17	28,3	6	10,0	4	6,2	8	12,3	14	21,5	33	50,8	6	9,2
25	2	3,4	5	8,5	23	39,0	23	39,0	6	10,2	2	3,2	5	7,9	13	20,6	35	55,6	8	12,7
42	0	-	9	15,5	23	39,7	20	34,5	6	10,3	0	-	3	4,7	19	29,7	31	48,4	11	17,2

2.9. Estado civil

No aparecen diferencias significativas en los agrupamientos en función del estado civil de los sujetos que responden al cuestionario, para ninguno de los items considerados.

C. 58

ITEM	SOLTEROS					CASADOS					OTROS																			
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5															
24	5	5,3	12	12,8	28	29,8	42	44,7	7	7,4	15	8,2	45	24,7	47	25,8	66	36,3	9	4,9	0	-	3	15,8	4	21,1	9	47,4	3	15,8
25	3	3,1	7	7,3	36	37,5	40	41,7	10	10,4	11	6,2	27	15,3	51	28,8	76	42,9	12	6,8	0	-	1	5,3	3	15,8	12	63,2	3	15,8
42	1	1,1	6	6,5	37	39,8	36	38,7	13	14,0	5	2,8	22	12,3	72	40,2	60	33,5	20	11,2	1	5,3	1	5,3	3	15,8	11	57,9	3	15,8

## 2.10 Año de terminación de la carrera

Como esta variable es la más identificable con la de edad de los sujetos, era previsible la aparición de diferencias significativas, como así ocurre.

En I-24, el grupo mayor de los que opinan que las relaciones profesor-padres no son buenas es el que se sitúa entre 5-10 de la terminación de la carrera. El grupo con el que más contrasta, como ocurría anteriormente, es de más antigüedad. Así como son estos dos grupos los más contrastados en cuanto al nivel de acuerdos. (Sig. .0288). Se produce la situación, aunque rebajándose un poco las diferencias, al considerar las relaciones Centro-padres. Para advertir bien el contraste conviene sumar los valores 1-2 y los 4-5. (Sig. .0408).

Para la estima social de la propia institución, parece reclutarse -- los niveles más bajos de percepción de estima en el grupo, ya aludido de los 5-10 años. Lo cual, puede estimarse, corresponde a la inmensa mayoría de los profesores más jóvenes de la institución. (Sig. .0819).

C. 59

ITEM	HASTA CINCO AÑOS					HASTA DIEZ AÑOS					HASTA QUINCE				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24	4 11,1	5 13,9	8 22,2	14 38,9	5 13,9	8 8,2	27 27,8	29 29,9	32 33,0	1 1,0	3 4,0	15 20,0	23 30,7	29 38,7	5 6,7
25	3 8,1	3 8,1	9 24,3	15 40,2	7 18,9	5 5,2	18 18,8	33 34,4	39 40,6	1 1,0	2 2,7	9 12,2	26 35,1	30 40,5	7 9,5
42	0 -	3 8,6	12 34,3	12 34,3	8 22,9	4 4,1	14 14,4	44 45,4	24 24,7	11 11,3	2 2,7	7 9,6	30 41,1	29 39,7	5 6,8
	HASTA VEINTE					MAS DE VEINTE									
ITEM	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5					
24	2 5,7	10 28,6	10 28,6	10 28,6	3 8,6	3 7,7	2 5,1	7 17,9	24 61,5	3 7,7					
25	2 5,7	3 8,6	13 37,1	13 37,1	4 11,4	2 5,4	2 5,4	6 16,2	23 62,2	4 10,8					
42	0 -	3 8,6	10 28,6	16 45,7	6 17,1	0 -	2 5,3	11 28,9	21 55,3	4 10,5					

2.11. Especialidad.

No se aprecian diferencias significativas cuando el profesorado es agrupado en función de sus respectivas especialidades, en ninguno - de los items considerados en este capítulo.

C. 60

ITEM	CIENCIAS					LETRAS					OTROS																				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																
24	7	7,8	14	15,6	23	25,6	38	42,2	8	8,9	12	6,3	42	21,9	53	27,6	76	39,6	9	4	7	1	9,1	4	36,4	3	27,3	3	27,3	0	-
25	4	4,5	11	12,5	21	23,9	41	46,6	11	12,5	9	4,7	23	12,0	63	33,0	84	44,0	12	6	3	1	9,1	1	9,1	6	54,5	3	27,3	0	-
42	2	2,3	9	10,2	32	36,4	31	35,2	14	15,9	5	2,6	18	9,5	45	39,5	40	36,8	22	11	6	0	-	2	18,2	4	36,4	5	45,5	0	-