

VARIABLES QUE PREDICEN LA SATISFACCIÓN Y MOTIVACIÓN DE LOS DIRECTORES DE ORGANIZACIONES EDUCATIVAS

Escrito por Andrés Falcón Armas y Luís Díaz Vilela

RESUMEN

Este artículo analiza el puesto de director escolar en centros educativos públicos con cuatro objetivos principales: a) comprender mejor qué variables predicen y explican la conducta de sus ocupantes; b) analizar qué variables de clima organizacional influyen sobre varios resultados personales y organizacionales; c) obtener información de primera mano sobre los motivos que guían la aceptación o rechazo del puesto de director; y d) proponer algunas directrices para el rediseño del puesto. Esta investigación se desarrolló dentro del marco conceptual del Modelo de las Características del Puesto (Hackman & Oldham, 1980), centrado en las implicaciones de un buen ajuste entre la persona y el puesto de trabajo.

Usando el cuestionario JDS, un cuestionario de clima organizacional, y un cuestionario de motivos para la aceptación o rechazo del puesto, obtuvimos datos de 932 trabajadores de la educación de los que 350 eran directores. Se ofrece una variedad de resultados descriptivos que pueden ayudar a comprender cómo están viviendo su puesto los directores, además de las diferencias entre las percepciones de los directores y las de los demás profesionales de la educación. También aplicamos varios análisis de regresión que ofrecen una visión más clara sobre los predictores de la satisfacción general, la motivación interna, y la satisfacción de la necesidad de crecimiento personal.

Nuestras conclusiones nos llevan a aportar algunas directrices para mejorar el ajuste persona-puesto, así como para mejorar el clima organizacional en la administración pública educativa, como el centro generador de clima fuera de la escuela.

Palabras claves: Diseño de puestos de trabajo, puesto de director escolar, análisis de puesto y motivación intrínseca, clima organizacional.

ABSTRACT

This article analyzes the job of school head teacher in public educational centres with four main objectives: a) to better understand what variables predict and explain their occupants' behaviour; b) to analyze which organizational climate variables have an influence on several personal and organizational outcomes; c) to get a first hand information about the motives leading teachers to apply to, or refuse, the job; and d) to propose some directions on the job redesign. We developed this research Within the framework of the Job Characteristics Model (Hackman & Oldham, 1980), focusing on the implications of a good job-person fit.

Using the JDS questionnaire, an organizational climate questionnaire, and a job acceptance/rejection motives scales, we draw data from 932 educational workers of which 350 were head teachers. Several descriptive results are depicted which may help to understand how are the head teachers experiencing their job and what are the differences between the target sample

and other educational professionals. We also applied several regression analyses that give some light on the predictors of general satisfaction, internal motivation, and growth need strength.

Our conclusions yield to some orientations to find a better job-occupant fit, and to improve organizational climate in the educational public administration as the core source of outside school stimulation.

Key words: Work design, school head teacher job, job analysis and intrinsic motivation, organizational climate.

OBJETIVOS DEL ESTUDIO

Son los siguientes:

1. Comprender y explicar las variables que predicen la conducta laboral de los directores de los centros de Educación Primaria y Secundaria, Escuelas Oficiales de Idiomas, Centro de Educación de Personas Adultas y Centros de Educación Obligatoria en el desempeño de su puesto de trabajo.
2. Analizar las variables de clima organizacional tales como ambiente, trabajo en equipo, efectividad de la administración educativa, competencias, recompensas, etc, ya que se consideran relevantes como predictoras de la satisfacción específica de los directores escolares medida por el Job Diagnostic Survey (JDS).
3. Conocer las opiniones de la muestra acerca de la asunción y/o rechazo para asumir la función directiva.
4. Proponer algunas directrices para el rediseño del puesto de Director Escolar.

Comienza este trabajo con un breve análisis sobre la inhibición de los términos *diseño* y *puesto* de director escolar en las prácticas legales, sigue con sucintos comentarios acerca de los antecedentes y estado actual de las direcciones escolares en nuestro país desde el punto de vista del desempeño. A continuación, aborda el desarrollo del modelo teórico sobre el papel que juegan las características de las tareas en el contexto de la motivación laboral (intrínseca-extrínseca) .

Se concluye con sugerencias acerca del rediseño del puesto de director escolar, sobre criterios generales de selección de candidatos a cubrir el mencionado puesto y líneas de formación que posibiliten un mayor ajuste persona-puesto.

Administración pública: diseño y puesto de director escolar

Como sabemos, en nuestro país los funcionarios están ordenados en las administraciones públicas a través de los puestos de trabajo y éstos, a su vez, organizados en la relación de puestos de trabajo (RPT) (LMRFP 30/84*). En la RPT el puesto queda clasificado, esto es, identificado y *diseñado* como elemento estructural de la organización administrativa por su denominación, características esenciales, requisitos para su desempeño, complementos retributivos y personal a quien se reserva (Aldoma y Ortega, 1995). Los puestos y las administraciones públicas en las que están insertos, son fundamentales para la organización administrativa del Estado de las Autonomías, son los dos pilares sobre los que se construye el derecho de la función pública (De Vicente, 1997). Además la descripción, evaluación y clasificación de puestos de trabajo se ha convertido en uno de los ejes del régimen funcional (Nieto, 1993). Sin embargo, esto no es así en el caso del puesto de director escolar. La LOE tampoco reconoce como "*puesto*" y sí como cargo, las tareas y funciones que realiza el director escolar, a pesar de que lo *diseña* como elemento de la estructura de la organización escolar, denominándolo, estableciendo competencias para el

ocupante, requisitos para desempeñarlo, dotándolo de retribución económica diferenciada, etc.

Pero diseñar el puesto de director escolar y establecer su relación administrativa no asegura la eficacia, la profesionalidad y la independencia del funcionario docente en el desarrollo de los principios constitucionales en cada uno de los centros escolares. Es más, sólo ello, no garantiza la motivación, la satisfacción y la calidad del rendimiento del docente en el desempeño del trabajo de director de organizaciones educativas.

En este sentido, merece la pena destacar la importancia que cobra, en el momento actual, la descripción, evaluación y análisis del puesto de director escolar como puesto docente de las instituciones educativas. Consideramos cinco motivos:

- La proliferación de Leyes orgánicas educativas en los seis lustros de democracia en nuestro país, ha originado una cantidad considerable de cometidos (funciones y tareas) sobre la responsabilidad del director, lo que hace necesario analizar las conductas laborales derivadas de su desempeño.
- La necesidad de dar a conocer las características del puesto de director escolar con el objetivo de motivar a los docentes candidatos y rescatar, del claustro de profesores, a los mejores perfiles para ocupar tal puesto.
- La inexistencia, en nuestro país, de investigación empírica que describa, evalúe y analice el puesto de director escolar en la enseñanza no universitaria;
- La oportunidad de abrir nuevos caminos de investigación en las administraciones públicas con objeto de dotar a los puestos directivos, en general, de actualización, mejor rendimiento y formación en el desempeño del trabajo.

La complejidad de dirigir organizaciones escolares

En otros tiempos la escuela era el espacio de socialización por excelencia. Hoy no es así. Hoy es más complejo dirigir un centro escolar debido a que la educación es un fenómeno social desarrollado desde múltiples dimensiones. La familia, el profesorado, los grupos de iguales y, cada vez más, las nuevas tecnologías de la información y los medios de comunicación ejercen una influencia decisiva sobre el desarrollo de la persona (Yubero, 2002). El influjo de la sociedad en la educación es determinante. La escuela es sólo un factor educativo entre otros y muy condicionada por la familia, la clase social, la economía, la religión, etc. (González, 1986).

Por otra parte, el alumnado crece en un mundo donde no existe consenso en los valores comunes que deben determinar sus acciones en las distintas esferas de la vida y le ayuden a dar sentido a sus actos. La publicidad, dirigida especialmente a los jóvenes, "ofrece" el gran sueño de la sociedad de consumo: la correspondencia espontánea de una oferta y una demanda del imaginario del consumidor y del beneficio de las empresas de consumo y comunicación (Touraine, 1993). Para algunos alumnos y determinados profesores, la escuela tiene una imagen vetusta y obsoleta que no puede competir con las imágenes de los medios publicitarios y cuyos mensajes son tratados como uno más de los que aparecen constantemente en los *mass media*.

No es de extrañar, que distintos autores consideren que las escuelas son organizaciones modernas y sus alumnos y algunos profesores sean posmodernos (Ovejero, 2002), pues la escuela tiene su base en la palabra, los jóvenes han crecido en el mundo de la imagen; los profesores exponen, los alumnos quieren hacer "zapping"; la escuela propone un sujeto racional y autónomo, los jóvenes viven sus "feeling" y a lo sumo preguntan ¿para qué sirve esto? (Finkelkraut, 1991).

Probablemente, una parte del profesorado no acepte el análisis expuesto anteriormente motivado, quizás, por la resistencia a aceptar los cambios. Ellos manifiestan -especialmente en Educación Secundaria Obligatoria-, que el rol fundamental del profesorado es enseñar, impartir conocimientos. La institución escolar no está llamada a educar al alumnado, sino a instruirlo en determinadas enseñanzas, a impartir conocimientos de matemáticas, lengua y literatura, de lenguas extranjeras, historia, economía, etc. No consideran la educación como el acceso a la capacidad de razonar y de criticar, al ejercicio del pensamiento (Forrester, 2001).

Estos intereses aparentemente contradictorios de una mayoría de alumnos y profesores contribuyen a hacer más complejo el ejercicio de la dirección de las instituciones educativas. Pero, además, la propia naturaleza de las organizaciones escolares conlleva la complejidad organizacional. Sergiovani (1984) considera a los centros escolares modernos como organizaciones complejas, ya que la inmensa mayoría se caracterizan por:

- Un alto grado de especialización de su profesorado que, como expertos en sus materias, reclaman el monopolio de actuación sobre determinadas funciones, tareas y responsabilidades.
- Una tendencia a incrementar su tamaño.
- La cimentación de su andamiaje burocrático en los departamentos y en otros equipos de profesores a quienes sólo les une el tiempo y el espacio donde se reúnen, y no el trabajo cooperativo para dar respuesta a las demandas metodológicas y motivacionales del alumnado;
- La debilidad del acoplamiento de sus estructuras, caracterizadas por una baja formalización y estandarización y una distribución difusa del poder.

Así las cosas, el director del centro tiene el cometido de dirigir y liderar procesos donde los actores principales, alumnos y profesores, no viven sus mejores momentos personales y profesionales. Los alumnos se esfuerzan poco y determinados profesores experimentan desazón, apatía e insatisfacción en su trabajo. Además, la situación de los directores se agrava por la poca cultura colaborativa que existe entre los colegas docentes, por la "soledad del director" ante los problemas que se le presentan diariamente, y por los problemas de disciplina que experimenta una parte del alumnado. Asimismo, el director sabe que no se valora suficientemente la función directiva y no se le reconoce su trabajo, ni su estatus (Zaitegui, 2004). Por otro lado, los directores experimentan el desajuste entre lo que proyectan en su plan para dirigir el centro y la dura realidad del trabajo diario (Gairín, 1991). Es evidente que gran parte accede al cargo directivo por reto personal que implica el deseo de la mejora del funcionamiento del centro y por la necesidad de la mejora personal, entre otras. Estos indicadores de motivación intrínseca van dirigidos a experimentar satisfacción en el desempeño del cargo (García Olalla, 1998; Murillo, 1999). Sin embargo, en algunos directores, tal responsabilidad les intranquiliza. Si a un director el cargo le proporciona preocupación continua que no le deja dormir, tensión arterial descompensada por lo desagradable de reiterados cometidos (llamar la atención a compañeros, discusión con alumnos y sus padres, malos resultados escolares, etc.), o enfrentamientos con la Administración, es lógico que experimente desajuste entre sus conocimientos, habilidades, actitud y destrezas, donde fundamentó su reto personal y las demandas del puesto. *Es conveniente, pues, hablar de ajuste entre competencias y diseño, es decir, hay que hablar del ajuste persona-puesto. Cuando un proyecto de dirección no es apto, es probable que sea por falta de ajuste entre el perfil de la persona que lo presenta y el diseño (perfil) del puesto de director al que aspira (Falcón, 2004).* El riesgo de sufrir el síndrome de "quemarse por el trabajo" (Freudenberger, 1974; Bardo, 1979), es pues, evidente.

Las prácticas legales desarrolladas en nuestro país, han intentado resolver los problemas de la función directiva en relación con la organización escolar y los procesos educativos, pero han soslayado el diseño y el puesto de director escolar. Así, la LOECE (1980)* enfatizaba el carácter de "representante" de la Administración; la LODE (1985)* desarrolló el liderazgo participativo en la figura del director; la LOGSE (1990)* le encomendó al director la gestión del control a través de proyectos, responsabilizándolo de los procesos de enseñanza-aprendizaje; la LOPEGCD (1995)* le "encargó" la mejora continua y la calidad en la gestión del centro; y la LOCE (2002)* lo sitúa en la cúspide del poder del organigrama del centro. Por último, la LOE, bajo el "paraguas" de la autonomía del centro, responsabiliza al director de la efectividad del currículum escolar diseñado para su centro. Tantas exigencias y responsabilidades en la figura del director, establecida por la norma al máximo nivel y en tan corto periodo de tiempo, le crea al director disonancia, desorientación, inadaptabilidad y, lo que es peor, el convencimiento de que es la única "espalda" donde se apoya toda la gestión del centro.

Estos hechos han tenido como consecuencia que el director dé una imagen a la comunidad escolar y a la sociedad en general, de falta de competencia para afrontar tantas demandas en su trabajo.

Probablemente el desprestigio del cargo de director corre en paralelo con la disminución de la valoración social del docente. Se puede pensar que este desprestigio ha incidido en el absentismo de determinados docentes para ocupar el puesto. Desde esta perspectiva, no todo el profesorado es competente para el desempeño de las complejas funciones y tareas inherentes al puesto de director. Ya sabemos que un mal director puede ser un buen profesor, pero no viceversa. Hay evidencia empírica de que los estilos de liderazgo en los centros escolares, inciden directamente en la satisfacción y motivación de sus profesores (Álvarez, 1994). El liderazgo transformacional es uno de ellos, pues su ejercicio desarrolla en los miembros de la institución escolar la estimulación intelectual, la construcción de la visión de la escuela, el apoyo individualizado, establece objetivos consensuados, elabora modelos para la mejora de las prácticas docentes desarrollando valores participativos y de crecimiento personal en el trabajo (Aarón y redoc, 2000).

Al director hay que proporcionarle seguridad en el desarrollo de sus competencias y tareas, no sólo porque éstas estén recogidas prolijamente, sino porque el puesto de director esté diseñado para proporcionarle motivación y satisfacción en su desempeño, es decir, la posibilidad de ajuste persona-puesto.

El análisis de puesto como metodología para el estudio del contenido del trabajo de los directores de centros docentes.

El concepto trabajo tiene diversidad de significados. Por un lado, referidos a la actividad humana específica, por otro, a las construcciones sociales y al valor de tal actividad (Blanch, 1996). Otros abordan el concepto trabajo haciendo hincapié en su función social, o en el esfuerzo físico/mental inherente a su desempeño y otros, por fin, desde aspectos extrínsecos/intrínsecos. Fortea (1998) lo define como *"aquella actividad humana (física y/o mental) ejecutada para obtener unos bienes y servicios (dinero, especies, o una combinación de ambos) a la vez que puede fomentar, por sí mismo y/o permitir satisfacer otras necesidades tales como las de relaciones sociales e integración social, el desarrollo de la identidad personal y el desarrollo de la autoestima y la autorrealización, dentro de un marco organizacional"*.

La dificultad que encierra el definir el término trabajo con cierta consolidación en el tiempo está vinculada a la evolución socio histórica en que se encuentra la sociedad. Para evitar confusiones con otros significados, Vroom (1964) propone la distinción entre "trabajo" y "puesto de trabajo", definiendo éste último como *una serie de funciones que deben ser desempeñadas por el que ocupa el puesto, y cuyos*

resultados contribuyen a la producción de bienes y servicios. En la misma línea, Kanungo (1982), diferencia entre el trabajo actual o puesto (*job*), capaz de dar satisfacción a las necesidades actuales de los sujetos, y el trabajo en general (*work*), esfera vital central (Dubin, 1976) en la que ejercemos gran parte de nuestra conducta intencionada, y cuya centralidad depende de procesos de socialización a los que está sometida una persona (redoct de la Hera, et. Al., 2004).

El puesto se puede estudiar desde varios puntos de vista. Por un lado, como unidad básica a partir de la cual se construye la estructura de la organización (Mintzberg, 1989); por otro, como enlace en la relación del trabajador con la organización (Levine, 1983); y por último, como unidad de gestión, es decir, planificación y gestión de recursos humanos, fijación de salarios, selección de personal, etc. (Fuertes, 1995). Entendemos que el puesto se constituye por el conjunto de tareas que desempeña cada trabajador. Cuando estas tareas se ejecutan por más de un trabajador se dirá que trabajan en el mismo puesto (Campion y Medsker, 1992).

La tarea: características y estructura interna

Nuestro interés es el estudio de las tareas que realizan los directores escolares y no sólo en relación con las variables que interactúan dentro de la organización (tecnología, estructura y personas) (Leavitt, 1964), sino, también, con relación a sus características y estructura interna.

El concepto de tarea, según Cooper (1974), implica una sucesión de funciones: (1) planificación o fijación de objetivos, solución de problemas, organización de recursos... o qué hay que realizar y cómo; (2) ejecución o llevar a cabo lo planificado; (3) control o evaluación de lo ejecutado y corrección de desviaciones.

En este sentido, las tareas que realizan los directores escolares las podemos analizar a partir de su estructura interna. Siguiendo a redo (1916) habría que considerar tres aspectos: la "*planificación*" o preparación, que consiste en determinar qué hay que realizar y cómo; la "*ejecución*" o llevar a cabo lo que se ha planificado; y el "*control*", que comprende evaluar lo ejecutado y corregir todas las posibles desviaciones.

Por otra parte, Munduate (1985) apunta que el puesto puede ser caracterizado por dos dimensiones básicas: el "alcance" y la "profundidad":

- El **alcance** constituye la dimensión horizontal del puesto, es decir, el número de tareas diferentes a "ejecutar" en el mismo. Entonces, un trabajo con poco alcance, también denominado de ciclo corto, será aquel en el que haya que ejecutar pocas tareas; con lo que muy probablemente será muy repetitivo y monótono. Por el contrario, un puesto con largo alcance, será aquel que exige la ejecución de varias tareas diferentes por parte de su ocupante. En este último caso estaría el puesto que nos ocupa.
- La **profundidad** constituye la dimensión vertical del puesto, es decir, el número y tipo de funciones que corresponden a cada tarea, esto es, el grado en que los directores planifican, ejecutan y controlan su propio trabajo. Así, un puesto con mucha profundidad, será aquel en que su ocupante participa en la planificación y control de todas sus tareas, mientras que un puesto con poca profundidad será aquel que apenas contenga funciones de planificación y control.

La función de *planificación* parece restringida en el puesto concreto de director, puesto que los recursos económicos, humanos y organizacionales de los centros educativos vienen dados desde el exterior. Además, no es habitual que los directores realicen la función de *control* de su propio trabajo. En consecuencia, dada la poca profundidad de la estructura interna del puesto, podemos hipotetizar que carece de autonomía.

Proponemos como hipótesis una baja percepción de autonomía por parte del director escolar en su trabajo.

Los dos conceptos de alcance y profundidad van a ser claves para entender el uso del análisis de puestos con fines motivacionales.

El análisis de puesto se entiende como el procedimiento metodológico que nos permite obtener toda la información relativa a un puesto de trabajo.

Dicho esto ¿los directores planifican su trabajo o se limitan a ejecutar las directrices contenidas en los documentos oficiales?; ¿los directores evalúan y corrigen su desempeño?...

El director de centro escolar público parece encontrarse desbordado por la imposibilidad de dar respuestas a las demandas que se ejercen sobre la educación (Cabrera y Afonso, 2002). Este desbordamiento se ve incrementado por la complejidad de las organizaciones escolares, el deterioro de la disciplina en el aula, la escasa colaboración del profesorado, la multiplicidad de tareas, la poca autonomía en su desempeño, el poco reconocimiento por parte de los supervisores, el bajo nivel de motivación, la necesidad de abandono, etc. ¿Cómo podemos intentar mejorar simultáneamente la motivación, satisfacción y el desempeño del director escolar en su trabajo?. Para responder a esta cuestión no debemos subordinar las necesidades y las metas del director a las demandas y requerimientos del trabajo rutinario y de prácticas legales.

Los directores realizan sus tareas a cambio de conseguir recompensas que necesitan o les satisfacen. Estas recompensas son de muy distinta naturaleza y suelen agruparse en torno a orientaciones motivacionales extrínsecas y orientaciones motivacionales intrínsecas.

El diseño del trabajo se debería centrar en aquellas características del puesto que fomenten la motivación intrínseca en los sujetos que lo desempeñen (Hackman y Oldham, 1976; Hackman y Lawler, 1971; Herzberg, et. Al. 1959; Cooper, 1974). Debemos, por tanto, sopesar los factores humanos junto a los tecnológicos y estructurales. Se supone que las personas con una alta necesidad de desarrollo personal en el trabajo experimentan un sentimiento interno positivo cuando trabajan con efectividad, y negativo cuando lo hacen peor. Este sentimiento se convierte en incentivo permanente de un buen desempeño (Hampton, 1981). Allí donde surgen síntomas de insatisfacción como baja moral, alta rotación, absentismo, escasa productividad, etc., se aplica inmediatamente el enriquecimiento del trabajo a través de la tarea (Munduate, 1985).

La Teoría de las Características del Puesto

En este apartado abordamos el modelo teórico que explica el modo en que interactúan las características del puesto de trabajo de director escolar y las características de quienes lo desempeñan, para determinar los resultados que conlleva un trabajo enriquecido.

La Teoría de las Características del Puesto (TCP) de Hackman y Okldham (1974, 1976, 1980) propone la relación interactiva entre las características del puesto, los estados psicológicos críticos y la motivación del trabajador. Además, el modelo, ha proporcionado con el "Job Diagnostic Survey" (JDS), Cuestionario de Diagnóstico de Puestos, un instrumento para la medida de la práctica totalidad de las variables contempladas en el modelo. El JDS ha sido una herramienta provechosa de diagnóstico de puestos en el marco de las empresas, pero poco aplicado a los trabajadores docentes. El empleo del modelo en diversas investigaciones en organizaciones educativas, ha concluido sobre su utilidad como herramienta de diagnóstico en el campo de la educación (redoct y Burns, 1994; Gibbons, 1996;

Houkes, I. Et al. 2001; Van-Dick y Wagner, 2001; Cordey, 1993; Pasi, 1996; Jo, 1996; Soler, 2000; Tai Wai, 1992).

Esta teoría ayudará a diagnosticar el ajuste entre las variables personales del director y las características del puesto de director escolar en la C.A. de Canarias, para detectar qué condiciones laborales permiten una alta motivación interna en los directores. Si bien es una continuación de la formulación de Hackman y Lawler (1971), integra las aportaciones del modelo desarrollado por la Teoría Bifactorial de Herzberg (1968), con aportaciones conceptuales relativas a diferencias individuales en rasgos motivacionales (Maslow, 1954), interrelacionadas con el contenido del puesto según el modelo de la Teoría de la Expectativa de Vroom (1964), (Fuertes, et al. 1993, Munduate, 1984, en Fuertes, 1994 et al.). La Teoría de las Características del Puesto supone la base teórica más relevante del diseño y enriquecimiento de puestos (Fortea, 1998), pues trata de determinar qué condiciones laborales permiten una alta motivación interna en los trabajadores (Hackman y Oldham, 1980; Kulik, Oldham y Hackman, 1987). Para ello es necesario especificar el modo en que interactúan las características del puesto de trabajo y las características de los sujetos, para determinar cuándo un trabajo enriquecido llevará a resultados positivos y cuándo no (Munduate, 1985). Intenta el modelo, por tanto, determinar cómo interactúan las características del puesto de trabajo y las características de los ocupantes, para identificar las circunstancias en las que un trabajo se asocia con altos niveles de satisfacción, motivación y productividad y bajos niveles de absentismo y rotación en el trabajo (Fortea, 1998 p. 96). Para ello es indispensable determinar las circunstancias en la que un trabajo enriquecido llevará o no a resultados positivos. Un puesto bien diseñado, será aquel que enlace contingentemente los resultados deseados por los directores escolares con los niveles de ejecución alcanzados en el trabajo.

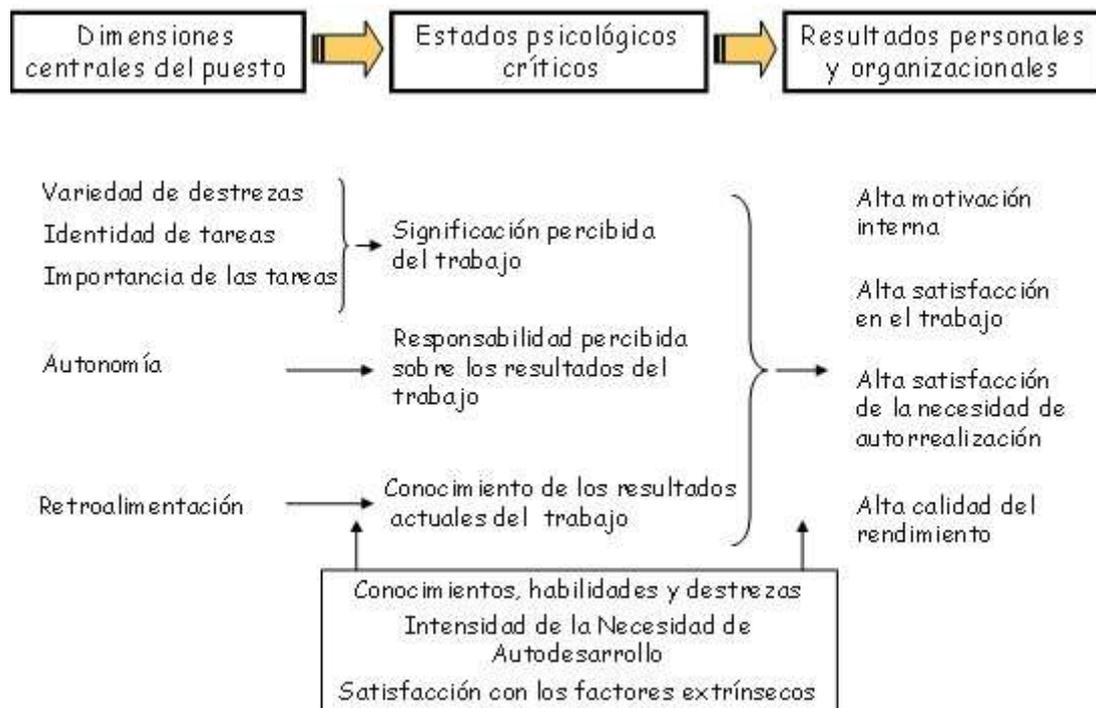


Figura 1: Modelo de las Características del Puesto (Hackman y Oldham, 1980).

La primera cuestión planteada por la Teoría de las Características del Puesto (Figura 1), es determinar cuáles son las condiciones de trabajo que permiten una elevada motivación intrínseca. Es decir, si un director escolar desea resultados intrínsecos en su trabajo, o lo que es lo mismo, si asigna una alta valencia al logro, la responsabilidad, la autonomía, etc. (Fuertes, Munduate y Fortea, 1996), ¿cómo habrá de diseñar el trabajo para que el director escolar pueda autoadministrarse este tipo de recompensas?

El enriquecimiento del puesto se asocia a un incremento de la satisfacción, la motivación y la productividad del trabajo. Más concretamente, se considera que cinco características del puesto: la variedad de destrezas, la identidad de las tareas, la importancia de las tareas, la autonomía y la retroalimentación inciden sobre tres estados psicológicos críticos: la vivencia significativa del trabajo, la experiencia de responsabilidad sobre los resultados del trabajo y el conocimiento de los resultados del trabajo; los cuales, a su vez, inciden sobre los resultados reales obtenidos en el trabajo: motivación intrínseca, satisfacción de las necesidades de crecimiento, calidad del trabajo realizado, rotación y absentismo. Pero esta influencia no es mecánica. Adicionalmente, otros tres factores (conocimientos, habilidades-destrezas; intensidad de la necesidad de autorrealización; y satisfacción con los factores del contexto), actúan como moderadores de las relaciones de las dimensiones básicas del puesto, los estados psicológicos críticos y los resultados del trabajo.

Estados psicológicos críticos

Para un sujeto con una alta Intensidad de la Necesidad de Autorrealización, y asegurando un nivel óptimo de satisfacción con el contexto del trabajo y unos conocimientos, habilidades y destrezas adecuados, se procurarán las condiciones subjetivas que permitan la motivación intrínseca. Es decir, ¿qué debe experimentar el director con necesidad de autodesarrollo para autoadministrarse recompensas intrínsecas? Debe experimentar los llamados estados psicológicos críticos

Este director debe *conocer los resultados de su trabajo*. Si no sabe si obtiene un buen nivel de desempeño en su trabajo, no se habrán sentado las bases para procurarle un sentimiento de bienestar por la realización exitosa de sus tareas o de malestar por su fracaso.

Debe *sentirse responsable por los resultados de su trabajo*. Si el director no diferencia si los resultados de su trabajo dependen de fuerzas externas o de su propio esfuerzo o iniciativa, no hay razón para que se sienta orgulloso o defraudado por los resultados de su trabajo.

Es necesario que este director tenga una *vivencia del trabajo significativa*. Debe percibir que su trabajo es valioso o importante, que es algo significativo o apreciable. Si para el director escolar el trabajo que desarrolla es trivial, es poco probable que se desarrolle la motivación intrínseca (Hackman y Oldham, 1976, 1980).

Estos tres estados psicológicos críticos influyen sobre la probabilidad de que un buen desempeño de su trabajo genere recompensas intrínsecas. Cuando están presentes, la persona que ocupa el puesto de director tenderá a experimentar un sentimiento de bienestar al lograr un buen resultado en su trabajo, que lo impulsará a seguir haciéndolo bien en el futuro. Cuando algunos de estos tres estados psicológicos críticos no está presente, la motivación se reducirá proporcionalmente.

Dimensiones básicas del trabajo

Para que se den los estados psicológicos críticos el trabajador, director en nuestro caso, debe percibir las siguientes dimensiones básicas del trabajo (Hackman y Oldham, 1976; Hackman y Lawler 1971; Turner y Lawrence, 1965):

- **Variación de destrezas:** se refiere al número y diversidad de habilidades requeridas para llevar a cabo actividades diversas.
- **Identidad de las tareas:** depende de la medida en que el puesto implica terminar una unidad completa del trabajo, identificable en el producto o servicio final.
- **Importancia de las tareas:** se asocia al impacto que el puesto tiene sobre otras personas, tanto dentro como fuera de la organización.

Estas tres características determinan la importancia que el director escolar asigna al contenido de su trabajo, la medida en que percibe su puesto como algo significativo.

- **Autonomía:** tiene que ver con el grado de independencia y discreción que el director escolar disfruta para planificar y llevar a cabo su trabajo.

Esta característica está directamente relacionada con el segundo estado psicológico crítico, le da al director un sentimiento de responsabilidad personal.

- **Retroalimentación:** se refiere al grado de información directa que reciben las personas sobre los resultados y rendimiento de su trabajo.

Esta dimensión está directamente relacionada con el tercer estado psicológico crítico, de conocimiento de los resultados.

Las cinco dimensiones, se resumen en un concepto global, llamado Potencial Motivacional del Puesto (PMP)

Variables moduladoras

Cuando se diseña el trabajo de la forma indicada hasta ahora, se sientan las bases para que las expectativas del director acerca de los resultados intrínsecos, sean elevadas. Si la valencia que el director asigna a estos resultados no es suficiente, se dará una escasa motivación intrínseca. Una cosa es diseñar el puesto de trabajo de director para que permita lograr un nivel de estado psicológico crítico, y otra cosa es que el director quiera obtener este tipo de resultados de su trabajo. El problema se reduce, por consiguiente, a conocer cuál es la valencia que el director escolar asigna a los resultados intrínsecos (redoct, 1982). Para Hackman y Oldham (1980) el modelo prevé la máxima eficiencia cuando se dan las siguientes condiciones por parte de los trabajadores:

1. Elevada intensidad de la necesidad de autorrealización: Aunque todos los directores puedan experimentar los estados psicológicos críticos, serán los que tengan alta necesidad de crecimiento los que respondan de forma positiva a éstos. Además, las personas con alta necesidad de crecimiento, serán las que con más probabilidad tengan las experiencias psicológicas críticas cuando sus puestos de trabajo tengan las dimensiones básicas para que sean potencialmente motivadores.

2. Satisfacción con los factores del contexto: Según se deduce de las investigaciones de Hackman (1978) y Oldham (1976), los directores que perciban que sus puestos de director escolar reúnen las dimensiones básicas señaladas, experimentarían una alta motivación interna cuando estuvieran satisfechos con su supervisor, sus compañeros, su compensación económica, su seguridad en el trabajo y cuando están deseosos de satisfacer las necesidades de crecimiento. Por el contrario, una persona con baja necesidad de crecimiento y baja satisfacción con los factores del contexto, no se sentirá motivada por un trabajo con las características básicas señaladas, y probablemente reaccionará negativamente ante el mismo. Un director escolar en esta situación preferirá un trabajo sencillo y rutinario en el que estará mejor adaptado a sus necesidades personales inmediatas, que le permitirá

actuar sobre los problemas derivados de los factores del contexto (Hackman y Oldham, 1980), y donde los resultados extrínsecos deseados le serán suministrados por la organización educativa, de un modo contingente a los niveles de ejecución desarrollados (Munduate *et al*, 1985).

3. Competencias y conocimientos relevantes del puesto de director escolar: Una propiedad esencial de la motivación intrínseca deriva del hecho de que un sentimiento positivo es el resultado de una tarea bien hecha. Si el puesto de trabajo de director escolar reúne las características motivadoras básicas y un sujeto no posee las capacidades y habilidades relevantes al mismo, no logrará un buen desempeño y sentirá una gran insatisfacción que impedirá, en el futuro, la motivación intrínseca (Hackman y Oldham, 1980).

En conclusión, la "peor circunstancia posible" para un puesto de director escolar que reúna las dimensiones básicas de la motivación, será aquella en que el titular del puesto sea escasamente competente para desempeñarlo, que su necesidad de crecimiento sea mínima y se halle, además, totalmente insatisfecho con los aspectos relacionados con el contexto del trabajo. Evidentemente, los resultados del trabajo serían negativos tanto para el individuo como para la organización escolar. Si nos encontramos ante una persona (director o directora) realmente competente en sus tareas, con una gran necesidad de crecimiento y satisfecha con el contexto de trabajo y en un puesto que reúna las características básicas señaladas, esta persona tendrá un alto compromiso, una gran motivación y un buen nivel de ejecución en su trabajo como director de la organización educativa.

Objetivos de la investigación

Con esta investigación nos hemos propuesto tres objetivos principales. En primer lugar, nos interesa conocer los motivos por los que se asume o rechaza el puesto de director. En segundo lugar, comprobar el funcionamiento del modelo de las Características del Puesto en una amplia muestra de directores de centros de enseñanza de Canarias. Finalmente, queremos comprobar la pertinencia de tener en cuenta variables externas al modelo como mediadoras en el proceso de satisfacción laboral.

El modelo de las Características del Puesto contempla las relaciones entre variables del puesto y variables del individuo. Este enfoque es claramente individual y se ciñe a una concepción del ambiente psicológico muy centrada en el puesto, en las tareas que se desempeñan en el mismo. Nuestro segundo objetivo consiste en comprobar si variables del contexto más amplio, lo que denominamos "Clima Organizacional", son capaces de explicar la varianza de la satisfacción, tanto con el puesto de trabajo, como la específica de la Necesidad de Autodesarrollo.

Así, además de las hipótesis directamente derivadas del modelo, esperamos que el Clima Organizacional ejercerá una influencia sobre la satisfacción, de manera que:

- Las acciones de involucración por parte de la Administración de los directores en la toma de decisiones relacionadas con sus centros influirán positivamente en la Satisfacción.
- El apoyo de la Administración, percibido por los directores, influirá positivamente en la satisfacción.
- El ambiente social dentro de los centros, el trabajo en equipo, influirá positivamente en la satisfacción.
- La percepción del trabajo de director como estresante influirá negativamente en la satisfacción.

- La formación recibida para el desempeño del puesto de director influirá positivamente en la satisfacción.

INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

Muestra

La muestra aleatoria se compone de 932 profesionales de la enseñanza pública que ejercen su actividad en el Archipiélago Canario, distribuyéndose entre las actividades de la educación: 488 profesores (52,4%), 350 directores (37,6%), 32 jefes de estudios (3,4%), 39 inspectores (4,2%), y 23 asesores de centros de profesores (2,5%). Del total de los encuestados el 47,2% son varones y el 52,8% mujeres. La media de edad es de 44,7 años.

Muestra de Directores

La distribución por género en los directores varía ligeramente en comparación con la muestra total, siendo superior el porcentaje de varones (59,4%) que en aquel caso. Proceden de los niveles educativos de Educación Infantil y Primaria (CEIP), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Escuelas Oficiales de Idiomas (EOI), Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y de Enseñanza Obligatoria (CEO) de centros educativos de las siete islas.

Los directores encuestados fueron 350, cantidad que supera el 50% de la población de directores en todas las islas, salvo en la isla de La Gomera. Así, los 7 directores procedentes de la isla de El Hierro corresponden al 100% de la población, los 21 directores de la isla de La Palma corresponden el 71%, los 9 directores de La Gomera corresponden al 39%, los 32 directores de la isla de Lanzarote corresponden al 55%, los 30 directores de la isla de Fuerteventura corresponden al 100%, los 127 de la isla de Gran Canaria corresponden al 51%, y los 124 de la isla de Tenerife al 60% de la población.

El 82,9% (n=290) de los directores tienen una situación administrativa de definitivos, y el 17,1% (n=60) están en comisión de servicio. Por tipos de centros, los directores pertenecen a Institutos de Enseñanza Secundaria (34,6%), C.E.I.P. (52,9%), E.O.I. (4,6%), C.E.P.A. (6%), y C.E.O. (2%). La antigüedad media en el puesto de director es de 6,69 años, con una D.T. de 5,85 años. El 59,4% de los directores son hombres y el 40,6% mujeres. Finalmente, en la Tabla I se muestran las distribuciones conjuntas de los niveles académicos y el puesto ocupado. La mayoría de los directores son maestros (54%), seguidos de los licenciados (38,3%), y de técnicos medios (5,7%) y doctores (2%).

Tabla I. Distribución de la muestra según nivel académico y puesto.

	Puesto					Totales
	Profesores	Directores	Jefes de Estudios	Inspectores	Asesores CEP	
Dred. Téc. Medios	40 (8,2)	20 (5,7)	0	0	0	60 (6,4)
Maestros	124 (25,4)	189 (54,0)	11 (34,4)	0	4 (17,4)	328 (35,2)
Licenciados	310 (63,5)	134 (38,3)	20 (62,5)	36 (92,3)	19 (82,6)	519 (55,7)
Doctores	13 (2,7)	7 (2,0)	1 (3,1)	2 (5,1)	0	23 (2,5)
Otros	1 (0,2)	0	0	1 (2,6)	0	2 (0,2)
Totales	488	350	32	39	23	932

N (% de columna)

Instrumentos

El instrumento utilizado se compone de dos cuestionarios a los que se han de añadir variables de carácter socio-demográfico (sexo, edad, antigüedad, situación

administrativa, etc.), así como dos cuestiones relativas a la asunción y abandono del puesto de director.

"Job Diagnostic Survey" (JDS)

Se aplicó la versión adaptada al español por Fuertes, Munduate y Fortea (1996), del cuestionario desarrollado por Hackman y Oldham (1974) y Kulik y Oldham (1988). Este instrumento es útil para proporcionar el diagnóstico motivacional del puesto de trabajo en relación con cada uno de los componentes de la Teoría de las Características del Puesto: las dimensiones básicas del puesto, los estados psicológicos críticos o la percepción de las dimensiones por parte del sujeto, las reacciones afectivas al puesto, la satisfacción específica hacia determinados factores del contexto del puesto de trabajo y la intensidad de la necesidad de autorrealización. La forma A del cuestionario, que mide tanto las características del puesto como las variables personales, se aplicó sólo a los directores. La forma B, centrada en las características del puesto, se aplicó a profesores e inspectores (versión 1993).

Cuestionario de Clima Organizacional

A falta de comprobación de sus resultados métricos, este cuestionario fue elaborado *ad hoc*, teniendo en cuenta las sugerencias realizadas por expertos que trabajan en diferentes ámbitos relacionados con el puesto de director escolar de centro público (profesores, directores, inspectores, psicólogos organizacionales, miembros de la administración educativa, etc.).

El propósito de este cuestionario es indagar sobre la percepción del *clima organizacional* de los directores del estudio. El formato de respuesta tipo Likert permite al sujeto manifestar la percepción que tiene del clima de la organización con una escala sobre el nivel de acuerdo (1: Total Desacuerdo/7: Total Acuerdo), para los 75 ítems que lo componen. Los ámbitos que mide el cuestionario: Ambiente (10); Trabajo en Equipo (14); Efectividad de la Administración (10); Involucración (9); Recompensas y Reconocimiento (9); Competencia (15); y Compromiso (8). Este cuestionario nos permitirá conocer la influencia de esta variable no medida por el JDS sobre los resultados del modelo.

Con carácter exploratorio, y para corregir falta de comprensión, centralidad y sesgo en las respuestas, el cuestionario se aplicó, en primer lugar, a toda la muestra de la isla de El Hierro. Como resultado, se eliminaron algunos elementos por no añadir ninguna mejora a las propiedades métricas del instrumento.

Cuestionario de asunción y/o rechazo a ocupar el puesto de director

Este cuestionario, adaptación de Gairín (1991), se pasó al total de la muestra. Consta de 20 ítems relacionados con las opiniones que tienen directores, profesores, inspectores y asesores de CEP acerca de la asunción y/o rechazo a ocupar el cargo de director escolar por parte de los docentes.

Procedimiento

La recogida de los datos se efectuó en los meses de marzo a julio de 2005. Se realizó por el investigador en todas las islas del Archipiélago Canario, salvo un grupo de directores en la isla de Gran Canaria y otro en la isla de La Gomera, que fueron recogidos por los inspectores de educación. El total de cuestionarios recogidos fue de 959, de los cuales, 27 se desecharon por diferentes motivos (sesgo, centralidad, imposibilidad de codificación, etc.).

En el momento de aplicar los cuestionarios se les explicó a los directores, en grupo y/o personalmente, los objetivos de la investigación, la colaboración con el

Departamento de Psicología Cognitiva, Social y Organizacional de la Universidad de La Laguna y las instrucciones para cumplimentarlos.

Resultados

1. Opinión sobre las causas de asunción o rechazo del puesto de Director

Se aplicó un análisis factorial (componentes principales), con rotación ortogonal (varimax), sobre las 20 preguntas relacionadas con estos aspectos. Como resultado de este análisis obtuvimos cinco factores, que hemos nombrado, en función de los elementos que agrupan, como:

- Rechazo del puesto por falta de resultados y cansancio
- Asunción del puesto por compromiso y reto personal
- Asunción del puesto por las compensaciones que conlleva
- Rechazo del puesto por la falta de compensaciones
- Asunción del puesto por obligación legal, pero rechazo por quitar tiempo de dedicación a la familia y a la docencia.

En la Tabla II se muestra el resumen de los resultados de este análisis, con los elementos que saturan en cada componente. Se han omitido los pesos inferiores a 0,40 para facilitar la lectura de la tabla. A partir de estos resultados se calcularon 5 puntuaciones para cada participante, incluidos los directores, los profesores, los inspectores y los asesores. Estas puntuaciones se calcularon mediante la aplicación de la media aritmética de las preguntas con pesos superiores a 0,40 en cada factor, y sus estadísticos descriptivos se muestran también en la tabla.

Componentes	Pesos	N	Min	Máx	Med	D.T.
1 Rechazo por falta de resultados y cansancio						
pb14 Falta de resultados prácticos	0,773	923	1,0	7,0	3,81	1,23
pb13 Cansancio	0,766					
pb15 Falta de tiempo	0,721					
pb11 Falta de colaboración	0,640					
pb20 Familia	0,542					
pb12 Tensión con Administración	0,491					
2 Asunción por compensaciones prácticas						
pa09 Prestigio social	0,791	923	1,0	7,0	5,15	1,10
pa05 Liberar horas lectivas	0,737					
pa02 Compensación económica	0,731					
pa10 Cambiar de actividad	0,608					
pa01 Conseguir méritos docentes	0,592					
3 Asunción por compromiso y reto personal						
pa04 Mejorar el funcionamiento del Centro	0,831	915	1,0	7,0	5,47	1,00
pa06 Interés por las funciones de dirección	0,823					
pa08 Servicio a la comunidad educativa	0,777					
pa03 Reto personal	0,741					
4 Rechazo por falta de compensaciones						
pb18 Poco reconocimiento	0,768	915	1,0	7,0	4,29	1,15
pb19 Baja remuneración	0,675					
pb16 Problemas disciplinarios con alumnos	0,629					
pb12 Tensión con Administración	0,488					
5 Asunción por obligación contra Familia y Docencia						
pb17 Preferencia por actividad docente	0,656	924	1,0	7,0	4,65	1,02
pa07 Obligación legal	0,497					
pb20 Familia	0,412					

1.1. Descripción de la muestra en sus opiniones acerca de por qué se asume o rechaza el cargo de Director

El nivel de aceptación más bajo lo obtuvieron las preguntas relacionadas con la aceptación del cargo por razones prácticas. El rechazo por falta de resultados y cansancio aparece como la puntuación más aceptada.

Estos resultados nos indican que existe una creencia generalizada de que el puesto de Director se asume principalmente por motivos de compromiso y reto personal (media de 5,47 puntos). Los motivos de rechazo principales serían los provocados por la falta de compensaciones (media 4,29 puntos).

1.2. Diferencias en las opiniones acerca de la aceptación o rechazo del puesto entre otros profesionales y directores

Los participantes de las tres categorías profesionales estudiadas asumen perfiles similares de creencias acerca de la asunción/rechazo del puesto de Director, aunque un análisis de perfiles sobre estos resultados nos indica que hay diferencias significativas ($F_{(8, 3644)} = 46,9; p \leq 0,001$).

Las pruebas de contrastes ortogonales para verificar en qué factores de creencias difieren los inspectores y profesores de los directores se muestran en la Tabla III.

Según estos resultados, los profesores (incluidos los jefes de estudios), tienen opiniones diferentes a los directores en casi todos los factores, excepto en la creencia de que rechazarían el puesto por falta de resultados y por cansancio, factor en el que los tres grupos tienen la misma opinión.

Tabla III: Medias en cada factor de opinión para cada grupo profesional y contrastes con el grupo de directores.

	Directores		Profesores		Inspectores y Asesores	
	Media	Med.	T	(2, 889)	Med.	T
Asunción por compromiso y reto personal	5,62	4,83	10,85	***	5,16	3,21 **
Asunción por compensaciones prácticas	3,17	4,12	-11,40	***	3,90	-4,46 ***
Rechazo por falta de resultados y cansancio	5,49	5,48	n.s.		5,23	n.s.
Rechazo por falta de compensaciones	3,95	4,53	-7,49	***	4,19	n.s.
Asunción por obligación legal	4,45	4,80	-5,53	***	4,49	n.s.

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

*** $p \leq 0,001$

La alta puntuación media de los directores en la creencia de asumir el puesto por compromiso con el mismo, y la baja puntuación media en la creencia de asumirlo por las compensaciones que conlleva, son las diferencias que más caracterizan a este grupo respecto de los profesores e inspectores.

1.3. Diferencias en las opiniones acerca de la aceptación o rechazo del puesto y variables socio-demográficas

1.3.1. Diferencias en las opiniones y Género

Las diferencias encontradas en función del género se reducen a la asunción del cargo por obligación legal frente al rechazo por falta de tiempo para dedicar a la familia y por preferir la docencia ($F_{(1, 343)} = 8,15; p \leq 0,01$). Así, es en este aspecto donde hay discrepancias por género, siendo las mujeres las que más asumen esta opinión.

1.3.2. Diferencias en las opiniones y Nivel Educativo

Los resultados del análisis de varianza aplicado a los perfiles de opinión en función del nivel educativo resultaron no significativos, tanto para la interacción entre nivel educativo y perfil, como para los efectos simples del nivel educativo. Así, podemos decir que no hay diferencias en función de esta variable.

1.3.3. Diferencias en las opiniones y Tipo de Centro

Tampoco se encontraron diferencias en los perfiles de opiniones sobre la asunción o rechazo del puesto de Director en función del tipo de centro en el que se desempeñan las funciones.

1.3.4. Diferencias en las opiniones y Situación Administrativa

No se encontraron diferencias en los perfiles de opinión en función de la situación Administrativa.

1.3.5. Relaciones entre los factores de opiniones y otras variables socio-demográficas

Sólo se encontró una correlación significativa entre edad y el factor de obligación legal, y resultó negativa ($r_{xy} = -0,124$; $p < 0,01$).

2. Descripción de la muestra en las variables del modelo de las características del puesto

2.1. Dimensiones Centrales del Puesto de Director Escolar

Según las respuestas de la muestra, el puesto de Director Escolar se caracteriza por tener un potencial motivador moderadamente alto. La puntuación media para los 338 casos válidos es de 5 puntos, con una desviación típica de 0,67 puntos. En la Figura 2 se muestran las puntuaciones medias obtenidas en cada una de las dimensiones. Como puede verse, las puntuaciones obtenidas en esta muestra son superiores en casi todas las dimensiones a las encontradas por Fuertes et al. (1996) con una muestra de 133 trabajadores de 18 puestos diferentes.

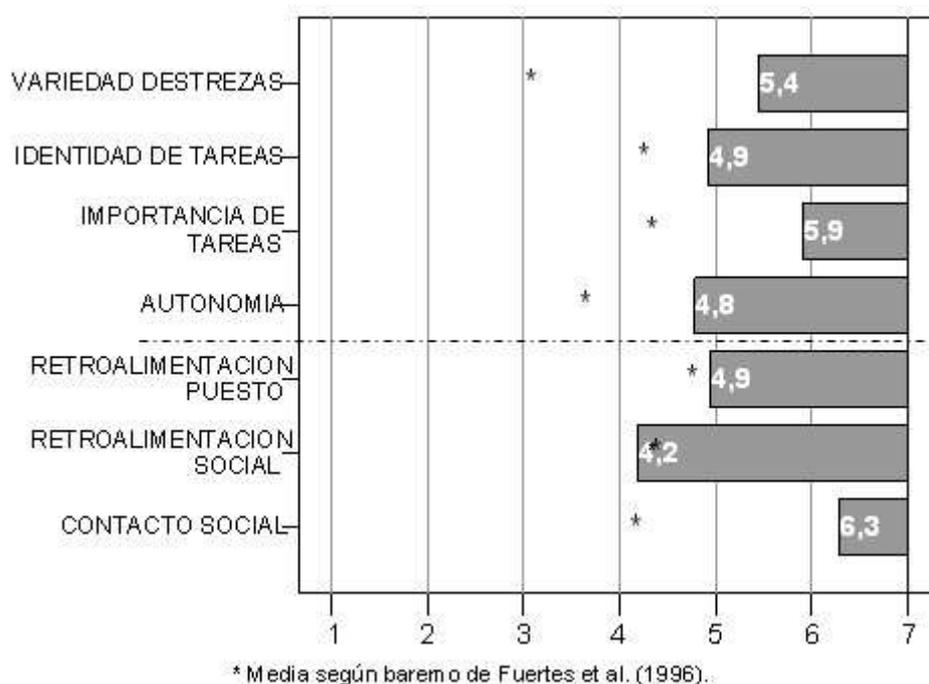


Figura 2: Puntuaciones medias en las Dimensiones Centrales y Adicionales

La puntuación media más baja en nuestra muestra, dentro de las Dimensiones Centrales, se da en Autonomía (4,8), seguida de Identidad de las Tareas y Retroalimentación del Puesto (4,9 en ambos casos). La media más alta la obtiene la dimensión de Importancia de las Tareas (5,9), mientras que Variedad de Destrezas se sitúa en segundo lugar (5,4).

Sin embargo, es la Retroalimentación Social la dimensión que obtiene la peor puntuación (4,2), mientras que el contacto social es muy alto (6,3).

Todas estas puntuaciones medias son estadísticamente diferentes entre sí, excepto para el par Identidad de Tareas - Retroalimentación del Puesto.

2.1.1. Diferencias en las percepciones de las características centrales del puesto entre otros profesionales y directores

En la Tabla IV mostramos las puntuaciones medias de las Dimensiones Centrales del puesto de Director, para las diferentes submuestras. Los perfiles de los tres grupos, Profesores, Directores, e Inspectores y Asesores C.E.P., parecen muy similares, pero el análisis de perfiles (MANOVA), ofrece una interacción significativa entre el perfil y los puestos ($F_{(12, 5214)} = 7,35; p \leq 0,001$). Esto indica que las pequeñas desviaciones entre perfiles son significativas. Los perfiles del puesto de Director son percibidos de forma diferente por los profesores, los directores y los inspectores y asesores.

Los contrastes de medias en cada una de las dimensiones del puesto nos permiten afirmar que los profesores dan menores puntuaciones que los directores a las dimensiones de Identidad de las tareas, Retroalimentación del puesto, y Retroalimentación social; y mayores puntuaciones a la dimensión de Importancia de las tareas. Por su parte, los inspectores y asesores dan mayores puntuaciones a la Variedad de destrezas, la Importancia de las tareas, y a la Retroalimentación social.

Tabla IV: Medias en cada dimensión del puesto para cada grupo profesional y contrastes con el grupo de directores.

	Directores	Profesores		Inspectores y Asesores	
	Media	Media	T _(2, 889)	Media	T _(2, 889)
Variedad de Destrezas	5,44	5,44	0,433	5,92	-4,077 ***
Identidad de tareas	4,92	4,71	3,075 **	4,91	0,096
Importancia de tareas	5,90	6,20	-5,311 ***	6,22	-3,055 **
Autonomía	4,77	4,68	1,480	4,81	-0,809
Retroalimentación del Puesto	4,95	4,68	3,554 ***	4,76	0,829
Retroalimentación Social	4,19	3,97	2,700 **	4,53	-2,128 *
Contacto Social	6,29	6,34	-1,336	6,34	-0,802

*p ≤ 0,05
 ** p ≤ 0,01
 *** p ≤ 0,001

Estos resultados apuntan a la existencia de percepciones diferentes sobre las características del puesto de Director, entre los tres estamentos estudiados: profesores, directores, e inspectores y asesores C.E.P.

2.1.2. Diferencias en las percepciones de las características centrales del puesto entre categorías de variables socio-demográficas

2.1.2.1. Características del puesto y Género

No se encontraron diferencias significativas en función del género de los directores.

2.1.2.2. Características del puesto y Nivel Educativo

En la Tabla V se presentan las medias de las características del puesto según el nivel académico de los directores de nuestra muestra. El análisis de perfiles dio una interacción significativa entre el perfil y el nivel académico ($F_{(15, 2004)} = 1,93$; $p \leq 0,01$). Esto indica que los directores pertenecientes a diferentes niveles académicos perciben sus puestos de forma diferenciada.

Sin embargo, como puede verse en la tabla, al estudiar los contrastes de medias para cada par de grupos en cada dimensión, encontramos que sólo las diferencias entre maestros y licenciados en las dimensiones de Variedad de destrezas y Retroalimentación social, son significativas.

Esta falta de significación parece deberse a las grandes diferencias en el número de casos, especialmente al pequeño número de doctores en la muestra.

Tabla V: Medias en cada dimensión del puesto para cada grupo de nivel académico

	Diplomados	Maestros	Licenciados	Doctores	F(3, 334)
VDD	5,4581	5,3477 ^a	5,5682 ^a	5,6667	n.s.
IdTT	4,7333	5,0127	4,8308	4,8095	n.s.
ImTT	5,9167	5,8895	5,9424	5,4762	n.s.
A	4,8333	4,7642	4,8070	4,2857	n.s.
RP	4,7167	4,9203	5,0426	4,5714	n.s.
RS	4,3333	4,3208 ^b	3,9975 ^b	4,0476	n.s.
CS	6,4167	6,2465	6,3409	6,3333	n.s.

^a T = -2,10248; $p \leq 0,05$
^b T = 2,38298; $p \leq 0,05$

2.1.2.3. Características del puesto y Tipo de Centro

En la Tabla VI se muestran las medias de las características del puesto de director en función de los tipos de centros. Estos perfiles han resultado significativamente diferentes ($F_{(1998, 24)} = 3,30$; $p \leq 0,001$). Al estudiar los contrastes entre pares de medias de cada centro en cada una de las dimensiones encontramos que esta significación viene dada por las diferencias en las percepciones de los directores de I.E.S. sobre la dimensión de Variedad de Destrezas (Contraste a). Pero especialmente, por la mínima puntuación que los directores de Escuelas Oficiales de Idiomas dan a la Retroalimentación Social, que contrasta significativamente con las puntuaciones medias que dan el resto de los directores a esta dimensión (Contrastes b, c, d, e, f y g).

Tabla VI: Medias y contrastes en cada dimensión del puesto para cada tipo de centro.

	I.E.S.	C.E.I.P.	E.O.I.	C.E.P.A.	C.E.O.	F(4, 333)
VDD	5,61 ^a	5,41	5,06 ^a	5,20	5,0476	2,60 [*]
IdTT	4,81	4,99	4,77	5,09	4,8095	n.s.
ImTT	5,99 ^b	5,90 ^d	5,46 ^{bd}	5,73	6,0952	n.s.
A	4,74	4,75	4,98	4,90	5,2381	n.s.
RP	4,92	4,92	5,25	5,08	5,0476	n.s.
RS	4,21 ^c	4,30 ^e	2,79 ^{cefg}	4,00 ^f	4,7619 ^g	6,89 ^{***}
CS	6,35	6,28	6,35	6,11	6,0952	n.s.

^a T = 2,33345^{*}
^b T = 2,48460^{*}
^c T = 4,53801^{***}
^d T = 2,07870^{*}
^e T = 5,00384^{***}
^f T = -2,95960^{**}
^g T = -3,72597^{***}
^{*}p ≤ 0,05
^{**}p ≤ 0,01
^{***}p ≤ 0,001

2.1.2.4. Características del puesto y Situación Administrativa

No se encontraron diferencias entre la situación de Definitivo y Comisión de Servicios, por lo que ambos perfiles se pueden considerar iguales.

2.1.2.5. Características del puesto y otras variables socio-demográficas

No se encontraron correlaciones significativas entre las características del puesto y las variables socio-demográficas 'edad', 'tamaño del centro', 'antigüedad en el puesto' y 'tiempo que tarda en llegar al centro'.

2.2. Estados Psicológicos Críticos

En la Figura 3 se muestran las puntuaciones medias de los directores en los Estados Psicológicos Críticos, así como las medias obtenidas por Fuertes et al. (1996) en su muestra. Concretamente, los directores parecen adolecer especialmente de un conocimiento de los resultados de su trabajo, mientras que perciben una mayor significación de su puesto y no hay gran diferencia en la responsabilidad percibida sobre los resultados del trabajo. Nótese que las barras nacen en la puntuación 7 para denotar que reflejan distancias a la situación ideal. Así, cuanto menor sea la puntuación obtenida en una dimensión, peor podemos considerar los Estados Psicológicos Críticos. Todas las puntuaciones resultaron significativamente diferentes entre sí.

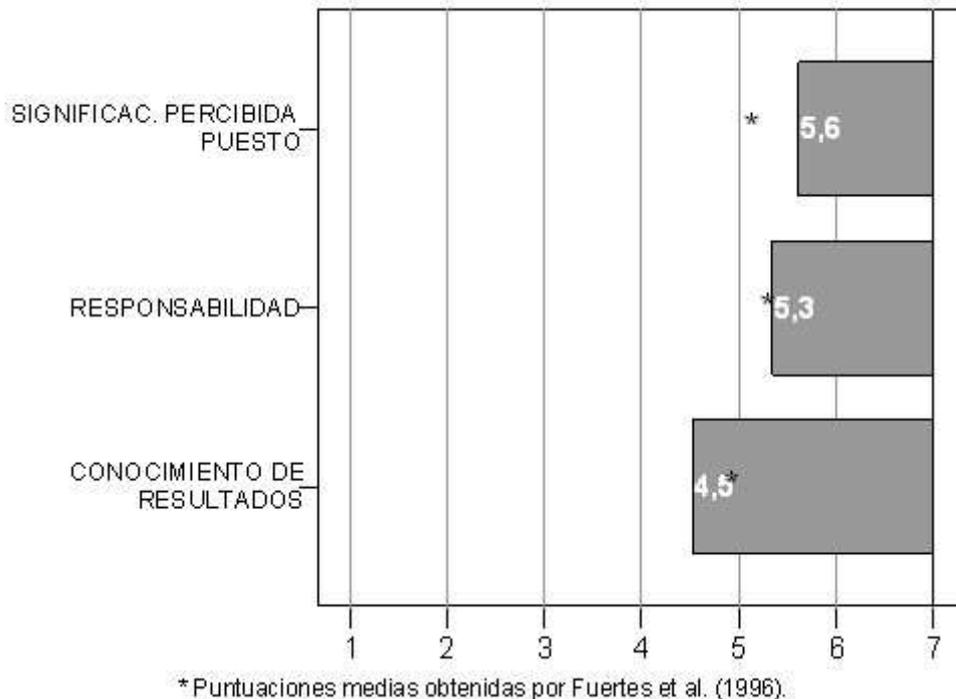


Figura 3: Puntuaciones medias en Estados Psicológicos Críticos

2.2.1. Diferencias en las percepciones de las características centrales del puesto en función de las variables socio-demográficas de los directores

2.2.1.1. Estados Psicológicos Críticos y Género

No se encontraron diferencias significativas en función del género, ni diferencias en los perfiles, por lo que podemos decir que ambos géneros perciben el puesto tal y como se apreció en la Figura 2.

2.2.1.2. Estados Psicológicos Críticos y Nivel Educativo

Los resultados del análisis de varianza aplicado a los perfiles de medias de EPC no fueron significativos, aunque sí lo fueron algunos contrastes entre pares de medias en dos de las dimensiones, Significación Percibida (SPP) y Conocimiento de Resultados (CR).

En la Tabla VII mostramos las puntuaciones medias para cada grupo en cada Estado Psicológico Crítico, así como los resultados de los contrastes citados. Como puede verse, la media de los Doctores en Significación Percibida del Puesto (5 puntos), es significativamente inferior a la media de Diplomados y a la de Maestros. Asimismo, la media de los Licenciados en Conocimiento de Resultados es significativamente inferior a la media de los Maestros.

Se aprecia una disminución de estos dos Estados Psicológicos Críticos a medida que aumenta el nivel educativo de la muestra. Esta relación es, aunque pequeña, significativa, con correlaciones entre Nivel Educativo y Significación Percibida y Conocimiento de Resultados de -0,122 y -0,127, respectivamente. En resumen, podemos decir que a mayor nivel educativo, menor significación percibida del puesto, y menor conocimiento de resultados.

Tabla VII: Correlaciones y Medias y contrastes para cada nivel académico en cada dimensión de Estados Psicológicos Críticos

	Nivel Educativo					
	r_{xy}	F	Dred. y Téc. Medios	Maestros	Licenciados	Doctores
Significación Percibida del Puesto	-0,122*	n.s.	5,75 ^a	5,66 ^b	5,55	5,00 ^{ab}
Responsabilidad	0,048	n.s.	5,28	5,31	5,39	5,36
Conocimiento de Resultados	-0,127*	n.s.	4,58	4,64 ^a	4,40 ^a	4,14

* $p \leq 0,05$
 Los superíndices (a, b) indican que las medias son estadísticamente diferentes entre sí, entre los grupos en cada dimensión

2.2.1.3. Estados Psicológicos Críticos y Tipo de Centro

No se apreciaron diferencias significativas en función del tipo de centro en los que desempeñan sus funciones los directores.

2.2.1.4. Estados Psicológicos Críticos y Situación Administrativa

Tampoco se apreciaron diferencias significativas en función de la situación administrativa de los directores.

2.2.1.5. Estados Psicológicos Críticos y otras variables socio-demográficas

No se encontraron correlaciones significativas entre los estados psicológicos críticos y las variables socio-demográficas 'edad', 'tamaño del centro', 'antigüedad en el puesto' y 'tiempo que tarda en llegar al centro'.

2.3. Resultados Afectivos

El tercer grupo de variables contempladas por el modelo MCP consta de tres resultados afectivos, la Satisfacción General, la Motivación Interna y la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización.

En la Figura 4 mostramos las puntuaciones medias en cada uno de estos resultados, así como las encontradas por Fuertes et al. (1996). Como puede verse, nuestra muestra está en la media en Satisfacción General; ligeramente por encima en Motivación interna, y claramente por encima en Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización.

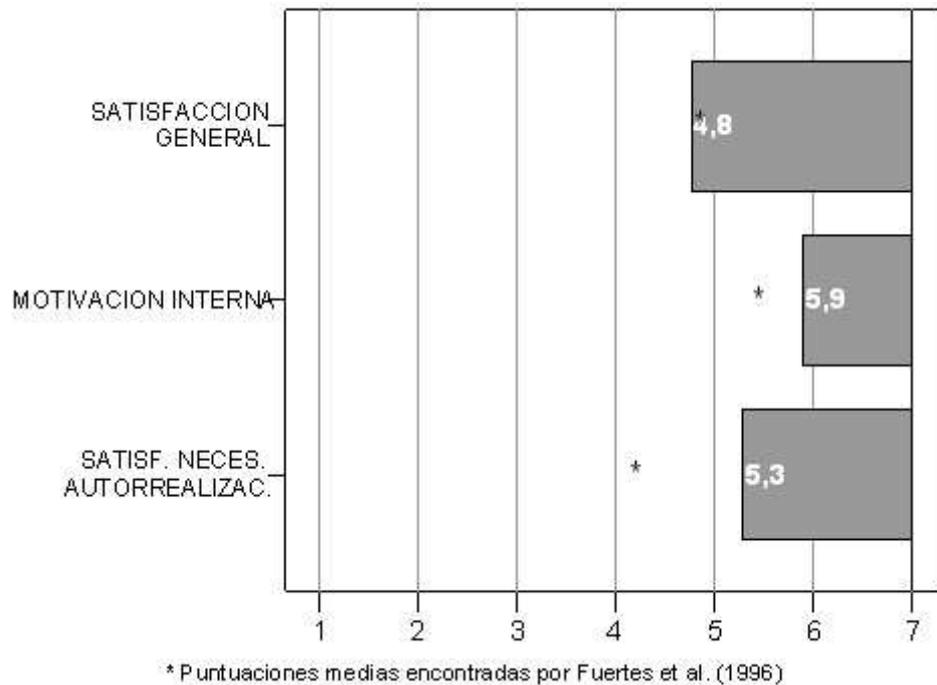


Figura 4: Puntuaciones medias en Resultados Afectivos

Todas las medias mostradas resultaron significativamente diferentes entre sí, por lo que podemos afirmar que la Motivación Interna es el resultado mejor, seguida de la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización, y finalmente la Satisfacción General.

2.3.1. Diferencias en Resultados Afectivos en función de las variables socio-demográficas

2.3.1.1. Resultados Afectivos y Género

No se encontraron diferencias en los Resultados Afectivos en función del género. Ambos grupos puntúan en torno a los 4,8 puntos en Satisfacción General, a 5,9 puntos en Motivación Interna, y a 5,3 en Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización.

2.3.1.2. Resultados Afectivos y Nivel Educativo

En la Tabla VIII se muestran las puntuaciones de las cuatro categorías de nivel educativo en cada resultado afectivo. Las mayores discrepancias se dan en Satisfacción General y en Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización, mientras que todos los grupos obtienen medias similares en Motivación Interna. Al aplicar un análisis de varianza sobre estas medias encontramos que las puntuaciones en Satisfacción General y Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización son estadísticamente diferentes (ver columna 'F' en la Tabla VIII).

Estas significaciones vienen dadas, en el caso de la Satisfacción General, por la disminución paulatina de esta actitud a medida que aumenta el nivel educativo ($r_{xy} = -0,197$; $p \leq 0,001$), aunque los contrastes significativos se dan entre el nivel inferior (Diplomados y Técnicos Medios), y el superior (Doctores), por un lado (Contraste ^a), y el nivel de Maestros con Licenciados y Doctores por otro (Contraste ^b).

Tabla VIII. Medias y contrastes para cada nivel académico en cada dimensión de Resultados Afectivos

	Nivel académico				
	F	Med. y Téc. Medios	Maestros	Licenciados	Doctores
Satisfacción General	4,49**	5,03 ^a	4,90 ^b	4,63 ^b	4,06 ^{ab}
Motivación Interna	0,31	5,79	5,92	5,89	5,90
Satisfacción Necesidad Autorrealización	2,74*	5,46	5,39 ^a	5,19 ^a	4,75 ^a

* $p \leq 0,05$

** $p \leq 0,01$

Los superíndices (a, b) indican que las medias son diferentes entre sí estadísticamente, entre los grupos en cada dimensión

En el caso de la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización, la tendencia es la misma ($r_{xy} = -0,141$; $p \leq 0,001$), aunque sólo el grupo de Maestros presenta diferencias significativas con el de Licenciados y el de Doctores (Contrastes^a).

2.3.1.3. Resultados Afectivos y Tipo de Centro

No se encontraron diferencias significativas en Resultados Afectivos en función del Tipo de Centro.

2.3.1.4. Resultados Afectivos y Situación Administrativa

Los resultados afectivos para los directores en situación de comisión de servicios son iguales que los de los directores en situación definitiva.

2.3.1.5. Relaciones entre Resultados Afectivos y otras variables socio-demográficas

Al relacionar los resultados afectivos con la edad de los directores, su antigüedad en el puesto, el tamaño del centro, y el tiempo que tarda en llegar a su centro, sólo encontramos significación estadística en la relación Satisfacción General - Edad, resultando positiva, aunque muy pequeña ($r_{xy} = 0,125$; $p \leq 0,05$). De manera que podemos afirmar que existe una ligera tendencia a tener más satisfacción general cuanto mayor es el director, pero este resultado hay que tomarlo con cautela.

2.4. Satisfacción Contextual

La Teoría de las Características del Puesto considera también la importancia de las actitudes desarrolladas hacia cuatro elementos o contextos relacionados con el puesto de trabajo, la paga, la seguridad, las relaciones sociales, y la supervisión. En la Figura 5 mostramos los resultados en nuestra muestra para cada una de estas dimensiones.

Como puede verse, los directores están por encima de la media encontrada por Fuertes et al. (1996), en todas las satisfacciones contextuales.

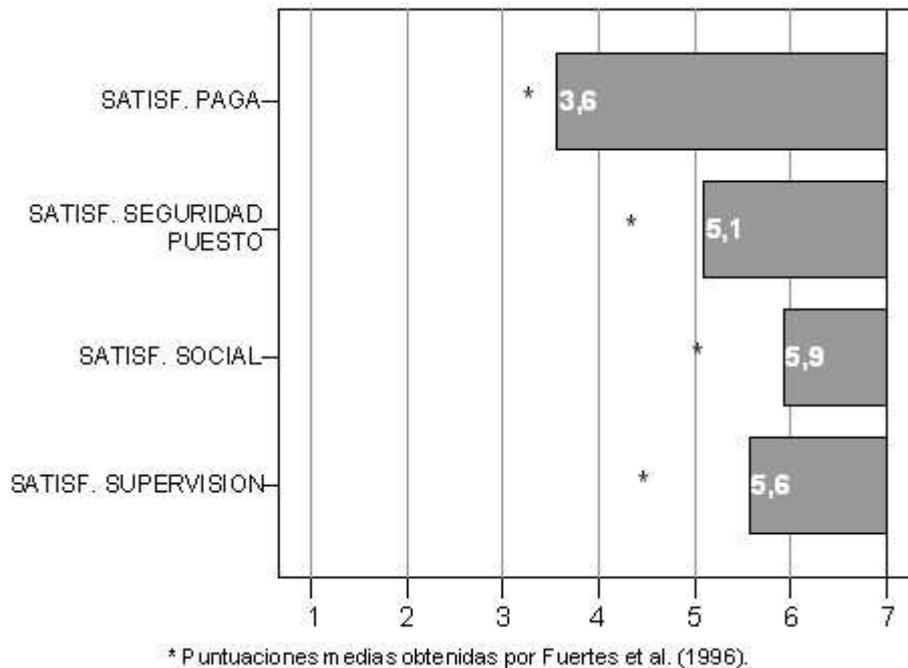


Figura 5: Puntuaciones medias en Satisfacción Contextual.

Al aplicar contrastes de medias encontramos que todas las puntuaciones reflejadas son diferentes entre sí, de manera que podemos afirmar que la peor situada es la satisfacción con la paga, mientras que la satisfacción social es, probablemente inmejorable, seguida de la satisfacción con la supervisión y con la seguridad en el puesto.

2.4.1. Satisfacción Contextual y Género

No se encontraron diferencias significativas en las satisfacciones contextuales entre géneros.

2.4.2. Satisfacción Contextual y Nivel Educativo

Aunque no se encontró un efecto simple del nivel educativo, el MANOVA aplicado a los perfiles de medias entre grupos nos ofrece una interacción significativa entre el perfil de satisfacción contextual y el nivel académico ($F_{(9, 1020)} = 2,03; p \leq 0,05$). Esto nos indica que los directores con diferentes niveles educativos se sienten satisfechos más o menos en diferentes aspectos contextuales.

En la Tabla IX se muestran los resultados de las pruebas de contrastes para los pares de grupos en cada satisfacción específica. Como puede verse, los contrastes significativos se dan en Satisfacción Social y Satisfacción con la Supervisión. En ambos casos, además, las correlaciones son, aunque pequeñas, significativas y negativas, lo que indica que a mayor nivel educativo, menor satisfacción en estos dos aspectos. Aunque la tendencia ofrecida por la correlación es pequeña, las diferencias entre Diplomados y Licenciados en Satisfacción Social es significativa, de manera que los primeros están más satisfechos que los segundos. Además, los Diplomados están significativamente más satisfechos con la supervisión que los Maestros y los Licenciados. La falta de significación de las diferencias respecto a los Doctores puede deberse al pequeño número de directores en esta categoría

Tabla IX: Medias y contrastes para cada nivel académico en cada Satisfacción Contextual

	Nivel académico					
	r_{xy}	F	Ored. y Téc. Medios	Maestros	Licenciados	Doctores
Satisf. Paga	n.s.	n.s.	3,85	3,45	3,70	2,86
Satisf. Seguridad Puesto	n.s.	n.s.	5,05	5,07	5,15	4,93
Satisf. Social	-0,127 *	n.s.	6,13 *	5,98	5,84 *	5,81
Satisf. Supervision	-0,163 **	3,45 *	5,98 *	5,70 ^b	5,36 ^{ab}	5,38

*p ≤ 0,05
 ** p ≤ 0,01
 Los superíndices (a, b) indican que las medias son diferentes entre sí estadísticamente, entre los grupos en cada dimensión

2.4.3. Satisfacción Contextual y Tipo de Centro

El MANOVA aplicado a los perfiles de satisfacción contextual por tipo de centro dio como resultado un efecto simple significativo del tipo de centro sobre la media global de satisfacción contextual ($F_{(4, 339)} = 2,46$; $p \leq 0,05$). Este efecto puede deberse a la alta puntuación de los directores de los C.E.O. en todas las satisfacciones medidas. Sin embargo, dado que también la interacción entre el perfil de satisfacción y el tipo de centro, resultó significativa ($F_{(12, 1017)} = 5,44$; $p \leq 0,001$), el efecto simple no puede interpretarse.

Al analizar los contrastes posibles entre medias de los tipos de centros para cada una de las satisfacciones contextuales, encontramos que sólo en *Satisfacción Social* no se producen diferencias. Estos contrastes se muestran en la Tabla X.

En *Satisfacción con la Seguridad en el Puesto* se aprecian ligeras diferencias en general ($F_{(4, 339)} = 2,44$; $p \leq 0,05$), debidas especialmente a las diferencias entre los directores de I.E.S. con los de E.O.I. y C.E.O.

Tabla X: Medias y contrastes para cada tipo de Centro en cada Satisfacción Contextual

		Nivel académico					
		F (4, 339)	I.E.S.	CE.I.P.	E.O.I.	CE.P.A.	C.E.O.
Satisf. Paga	a) t = 2,94**	5,55 ***	3,86 ^{abc}	3,36 ^{ad}	3,72 ^e	2,95 ^{bf}	5,21 ^{cdef}
	b) t = 2,70**						
	c) t = -2,44*						
	d) t = -3,38***						
	e) t = -2,32*						
	f) t = -3,65***						
Satisf. Seguridad Puesto	a) t = -2,29*	2,44 *	4,95 ^{ab}	5,10	5,63 ^a	5,31	5,86 ^b
	b) t = -2,09*						
Satisf. Social		n.s.	5,88	5,93	6,15	5,94	6,19
Satisf. Supervision	a) t = 3,22**	4,97 ***	5,49 ^a	5,71 ^b	4,52 ^{abcd}	5,49 ^c	6,14 ^d
	b) t = 4,10***						
	c) t = -2,62**						
	d) t = -3,21**						

*p ≤ 0,05
 ** p ≤ 0,01
 *** p ≤ 0,001
 Los superíndices (a, b, c, d, e, f) indican que las medias son diferentes entre sí estadísticamente, entre los grupos en cada dimensión

Las principales diferencias se producen en Satisfacción con la Paga y Satisfacción con la Supervisión:

En el primer caso, *Satisfacción con la Paga* ($F_{(4, 339)} = 5,55$; $p \leq 0,001$), las diferencias se producen especialmente por la altísima puntuación media de los directores de C.E.O., en comparación con todos los demás tipos de centros. También encontramos

un contraste significativo entre los directores de I.E.S. con los de los C.E.I.O. y C.E.P.A.

En el segundo caso, *Satisfacción con la Supervisión* ($F_{(4, 339)} = 4,97$; $p \leq 0,001$), las diferencias provienen especialmente de la mínima puntuación relativa de los directores de las E.O.I., dado que sólo los contrastes entre la media de este grupo con todos los demás son significativos.

2.4.4. Satisfacción Contextual y Situación Administrativa

No se encontraron diferencias significativas en las medias de satisfacciones contextuales en función de la Situación Administrativa de los directores de la muestra.

2.4.5. Satisfacción Contextual y otras variables Socio-Demográficas

No se encontró ninguna relación significativa entre las variables de Satisfacción Contextual y las restantes variables Socio-Demográficas estudiadas (Edad, Tamaño del Centro, Antigüedad, y Tiempo que tardan en llegar a su Centro).

2.5. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización

En la Figura 6 se representa el histograma de la distribución de frecuencias de esta variable. Además se representa la media encontrada por Fuertes et al. (1996). Como se ve, los directores de nuestra muestra presentan una media muy superior a la de referencia, 4,65 frente a 3,94. La distribución en nuestra muestra está, además, bien ajustada a la normalidad, según el contraste de Kolmogorov-Smirnov ($K-S_{(320)} = 0,49$; n.s.).

Podemos decir que la Necesidad de Autorrealización de la muestra de este estudio es moderadamente alta, con valores superiores a 2,8 en todos los casos.

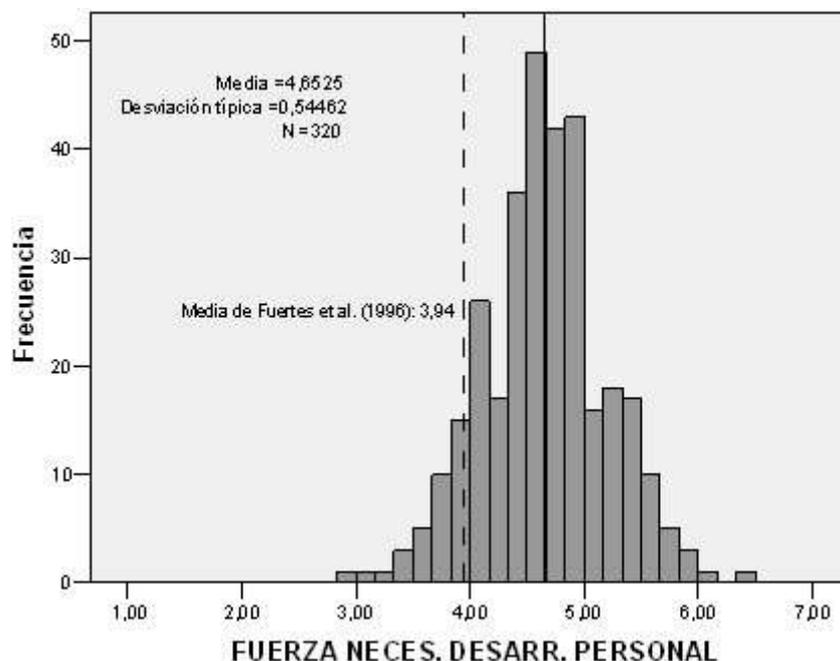


Figura 6: Histograma de frecuencias de la Fuerza de la Necesidad de Autorrealización.

2.5.1. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y Género

No se encontraron diferencias en la Intensidad de la Necesidad de Autorrealización en función del Género.

2.5.2. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y Nivel Educativo

No se aprecian diferencias en la Intensidad de la Necesidad de Autorrealización en función del Nivel Educativo.

2.5.3. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y Tipo de Centro

Aunque el análisis de varianza aplicado a las medias por tipo de centro resultó no significativo, sí encontramos que el contraste entre los grupos de directores de I.E.S. y de C.E.P.A., resultó significativo ($T_{(1, 315)} = 2,138$; $p \leq 0,05$), indicando que los primeros manifiestan una necesidad superior a los segundos, aunque la diferencia es mínima (0,28 puntos).

2.5.4. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y Situación Administrativa

No se encontraron diferencias en las medias de los grupos formados por la Situación Administrativa en la Intensidad de la Necesidad de Autorrealización.

2.5.5. Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y otras variables Socio-Demográficas

No se encontraron relaciones significativas entre la Intensidad de la Necesidad de Autorrealización y las variables Edad, Tamaño del Centro, Antigüedad, y Tiempo que tardan en llegar al Centro.

3. Descripción de los resultados de clima laboral

El cuestionario de Clima Laboral se compone de siete escalas que pretenden medir otros tantos aspectos del Clima: Ambiente, Trabajo en equipo, Efectividad de la Administración Educativa, Involucración ejercida por la Administración, Reconocimiento y Recompensas, nivel de Competencias de los directores, y Compromiso de los directores con sus centros de enseñanza.

En la Figura 7 se muestran las puntuaciones medias en cada uno de estos aspectos estudiados. Nótese que las barras nacen en la puntuación 7 para denotar que reflejan distancias a la situación ideal. Así, cuanto menor sea la puntuación obtenida en una dimensión, peor podemos considerar el clima en esa dimensión.

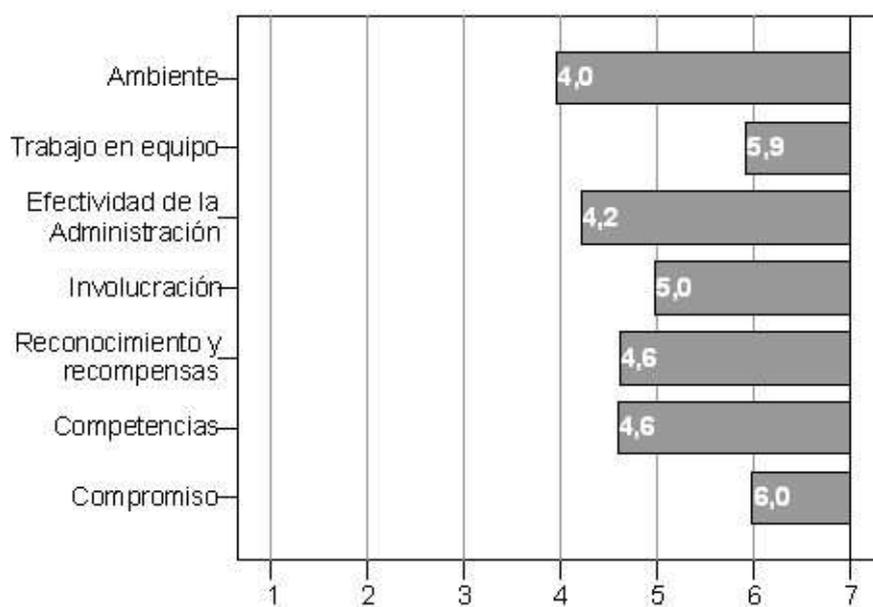


Figura 7: Puntuaciones medias en cada gran dimensión de clima

Como puede observarse, las mejores puntuaciones, los mejores aspectos del clima laboral, son el trabajo en equipo y el compromiso organizacional, con 5,9 y 6,0 puntos respectivamente.

El aspecto peor valorado por término medio ha sido el de Ambiente (condiciones de trabajo, recursos, estrés), con 4,0 puntos de media. También la efectividad de la Administración Educativa obtiene una baja puntuación (4,2), mientras que la involucración, el reconocimiento, y las competencias se mantienen en puntuaciones medias, en torno a los 4,5 puntos.

Al comparar las puntuaciones de cada dimensión de clima con las demás (Tabla XI) encontramos que las puntuaciones de Trabajo en equipo y Compromiso son iguales ($T = -1,943$; no significativa), como lo son también las medias de Reconocimiento y Competencias ($T = 0,523$; n.s.).

Tabla XI: Contrastes (pruebas T) para los pares de medias de las dimensiones de Clima

	Trabajo en equipo	Efectiv. De la Dredoc.	Involucrac.	Reconocim.	Compet.	Comprom.
Ambiente	-40,801 ***	-8,128 ***	-21,652 ***	-13,423 ***	-14,480 ***	-42,267 ***
Trabajo en equipo		27,211 ***	21,600 ***	30,297 ***	33,469 ***	-1,943
Efectividad de la Dredoc.			-14,116 ***	-4,631 ***	-4,348 ***	-27,799 ***
Involucración				8,307 ***	8,397 ***	-21,991 ***
Reconocimiento					,523	-30,856 ***
Competencias						-42,437 ***

*** $p \leq 0,001$
 El signo '-' indica que la media de la dimensión de la columna es mayor que la de la dimensión de la fila.

Todos los demás contrastes de medias resultaron significativos, lo que indica que las diferencias, aunque pequeñas en algunos casos, no se deben al azar.

3.1. Descripción de las subescalas de clima laboral

Se aplicó un análisis factorial de cada una de las subescalas para conocer la composición de las mismas. Estos análisis dieron como resultado un número variable de factores (entre 2 y 4), dentro de cada subescala, que permiten conocer en mayor profundidad las percepciones de los directores. Se irán describiendo con detalle en los apartados que siguen.

3.1.1. Ambiente

La escala de Ambiente se compone de tres factores cuyas medias se presentan en la Figura 8: Condiciones y diversidad, en el que se agrupan las preguntas relacionadas con condiciones de trabajo y "la diversidad es bien apreciada en mi centro"; Recursos, que agrupa las preguntas relacionadas con los recursos materiales y técnicos que la Administración pone a disposición de los directores y centros; y Ambiente poco estresante, que agrupa los valores invertidos de las preguntas relacionadas con el nivel de estrés del ambiente.

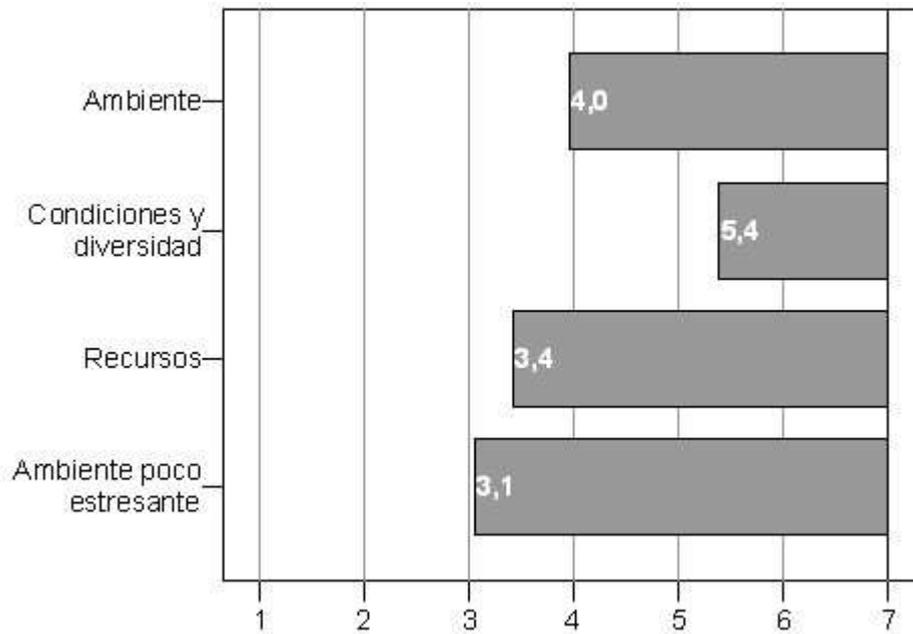


Figura 8: Puntuaciones medias de los factores y la subescala Ambiente.

Como se vio en el apartado anterior, la puntuación de Ambiente es, más bien, baja (4 puntos). Esto se debe, claramente, a la baja percepción que se tiene de la disponibilidad de recursos para desarrollar el trabajo (3,4 puntos) y al gran estrés percibido en el trabajo de director (3,1 puntos en la puntuación invertida). Las pruebas de contrastes de medias nos muestran que las diferencias entre los pares de factores son todas significativas al 99,9%.

3.1.2. Trabajo en equipo

La escala de Trabajo en equipo aparece compuesta por tres factores: Efectividad del equipo directivo, que aglutina las preguntas relacionadas con la importancia del equipo directivo en el funcionamiento del centro; Cooperación interna, que agrupa los elementos relacionados con la participación del profesorado del centro en la marcha del mismo; y Auto-implicación, que agrupa las preguntas relacionadas con la responsabilidad del director en el apoyo a los compañeros del centro.

Como puede verse en la Figura 9, todos los componentes de esta dimensión del Clima laboral obtienen puntuaciones medias muy altas, por encima del 5,5 en todos los casos.

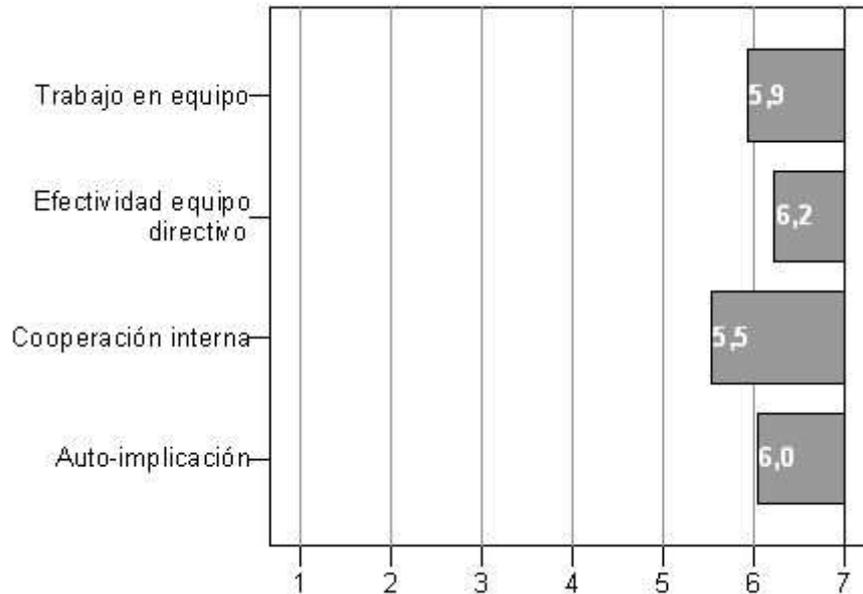


Figura 9: Puntuaciones medias de los factores y la subescala de Trabajo en Equipo.

Al igual que en el caso anterior, todos los contrastes resultaron significativos al 99,9%, por lo que podemos afirmar que el factor de Trabajo en equipo mejor valorado es el de la Efectividad del equipo directivo, seguido de la Auto-implicación, y finalmente, la Cooperación interna.

3.1.3. Efectividad de la administración

Esta dimensión del Clima no se subdivide en factores, quedando como una única gran dimensión de percepción de apoyo y cercanía de la Administración a los directores. En la Figura 10 se pudo apreciar que la puntuación media asignada a esta dimensión es de 4,2 puntos.

3.1.4. Involucración

Este aspecto del Clima se refiere a la medida en que los directores perciben que la Administración los involucra en la toma de decisiones relacionadas con su trabajo. Hemos encontrado dos sub-dimensiones o factores que agruparon las preguntas en un factor de involucración por parte de la Administración propiamente, y otro de flujo de información dentro del centro.

El primero de los factores obtuvo una puntuación media de 3,9 puntos, muy inferior a la puntuación de 6,1 asignada a la única pregunta del segundo factor ("en mi centro la información se comparte libremente"). Estos resultados se pueden apreciar en la Figura 10. Obviamente, el contraste entre estos dos valores resultó significativo al 99,9%.

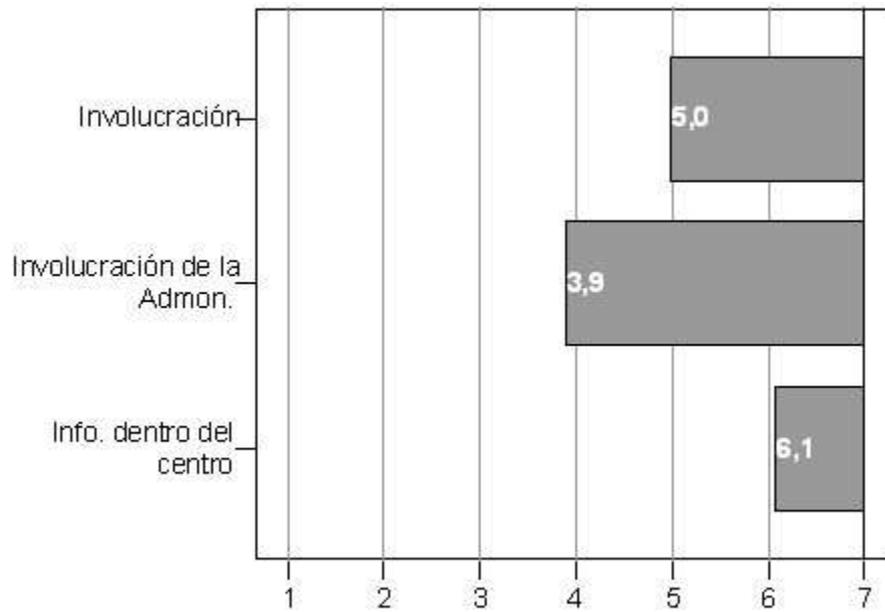


Figura 10: Puntuaciones medias de los factores y la subescala de Involucración.

3.1.5. Reconocimiento y recompensas

Esta quinta dimensión de Clima se compone de dos factores en los que se agrupan, por un lado, los elementos que conllevan un reconocimiento externo al Centro, especialmente de la Administración Educativa, y por otro, los que conllevan un reconocimiento interno al Centro. En la Figura 11 se muestran las puntuaciones medias de la dimensión y sus dos factores componentes.

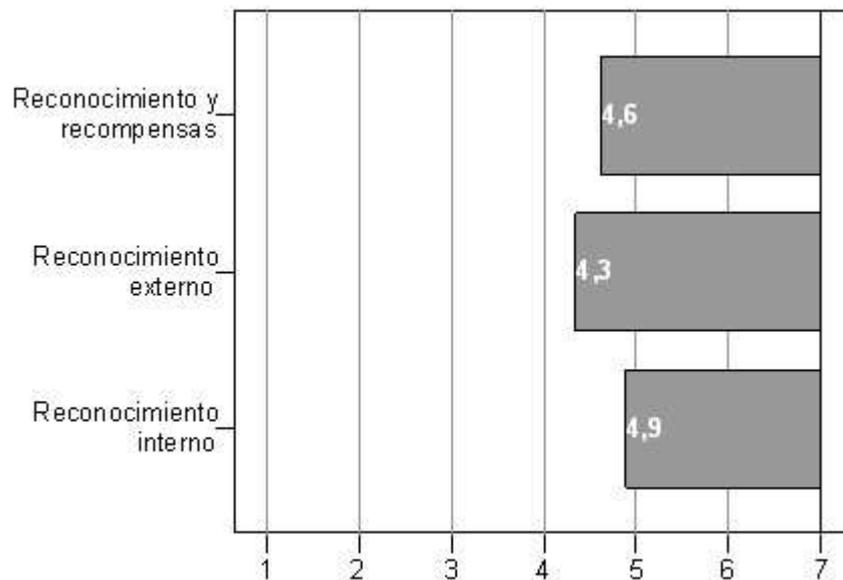


Figura 11: Puntuaciones medias de los factores y la subescala de Reconocimiento.

Las puntuaciones obtenidas son relativamente bajas en ambos casos, especialmente en lo que se refiere al reconocimiento externo (4,3 puntos).

Esta diferencia de medias (4,3 - 4,9), aunque parece mínima, es estadísticamente significativa ($t_{(1,343)} = -10,784$; $p \leq 0,001$), de manera que, siendo ambas puntuaciones bajas, lo es más la puntuación en reconocimiento externo.

3.1.6. Competencias

Este aspecto del Clima contempla la medida en que los directores se perciben, a sí mismos y a sus compañeros, como capacitados y formados para desempeñar su trabajo adecuadamente. Las respuestas a esta sub-escala se agruparon en cuatro factores independientes: Formación, que incluye los elementos relacionados con la percepción de que la Administración ofrece oportunidades de formación a los directores para ejercer sus funciones; el segundo factor, Ajuste con el puesto, aglutina las preguntas relacionadas con las percepciones de los directores sobre su capacidad y comodidad a la hora de desempeñar sus funciones; el tercer factor, Autoestima, contiene las preguntas relacionadas con la percepción de dominio de las habilidades para desempeñar el puesto; el cuarto factor, Dominio del puesto, contiene dos preguntas formuladas en sentido negativo acerca del conocimiento que los directores tienen sobre el resultado de su trabajo y su capacidad para resolver problemas.

En la Figura 12 se puede observar que las dos peores puntuaciones corresponden al factor de Formación (3,9) y al de Dominio (4,1), mientras que los directores se encuentran mejor en su ajuste con el puesto y en su autoestima.

Todas las diferencias encontradas entre pares de factores de Competencias, son estadísticamente significativas.

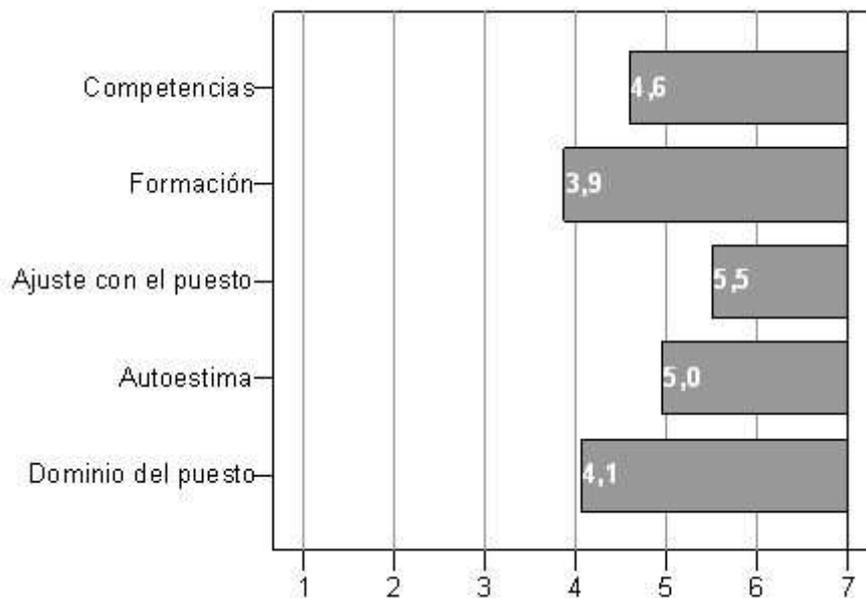


Figura 12: Puntuaciones medias de los factores y la subescala de Competencias.

3.1.7. Compromiso

La última de las subescalas de Clima Laboral consiste en las percepciones de los directores acerca de su compromiso personal con el Centro en el que trabajan. Hemos encontrado que las respuestas se agrupan en dos factores, que aglutinan componentes más comportamentales por un lado (compromiso efectivo), y más actitudinales por otro (compromiso moral).

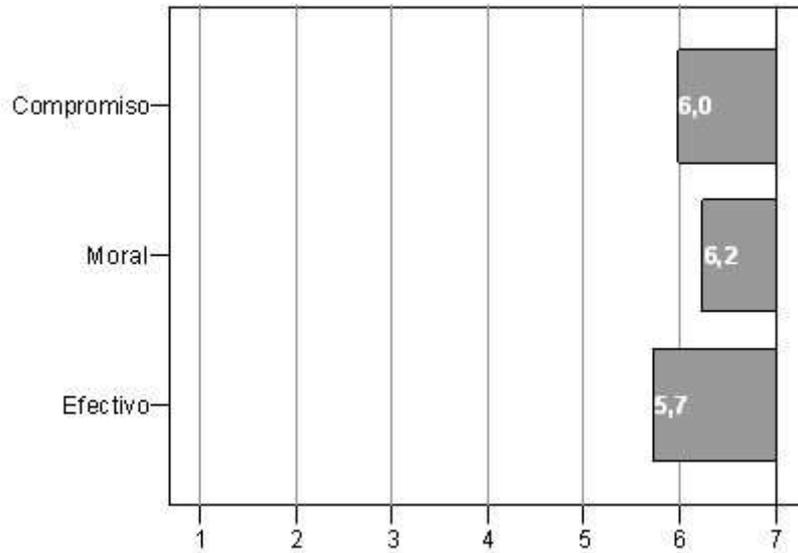


Figura 13: Puntuaciones medias de los factores y la subescala de Compromiso.

En la Figura 13 se observan las puntuaciones medias de esta dimensión y sus dos factores componentes. Como puede verse, ambos factores obtienen puntuaciones medias bastante altas, aunque el compromiso moral es mayor que el efectivo. Esta diferencia, aunque mínima, es significativa ($t_{(1, 337)} = 14,414$; $p \leq 0,001$).

3.2. Diferencias en percepciones de clima laboral en función de variables socio-demográficas

3.2.1. Clima y Género

Los perfiles de medias de clima percibido por ambos géneros son muy similares, con mínimas diferencias en sus percepciones de Ambiente, Trabajo en equipo, y Efectividad de la Administración. Son los directores varones los que peor perciben estas tres dimensiones, aunque la diferencia es mínima y no significativa. En ambos casos, los aspectos peor percibidos son el Ambiente y la Efectividad de la Administración, mientras que los mejores son el Trabajo en equipo y el Compromiso.

3.2.2. Clima y Nivel Educativo

Los perfiles de medias de Clima por nivel educativo son paralelos entre sí. El MANOVA aplicado a los datos representados dio como resultado una falta de interacción entre Clima y Nivel Educativo. Sin embargo, el efecto simple del Nivel Educativo sí resultó significativo, aunque no demasiado alto ($F_{(3, 332)} = 2,73$; $p < 0,05$), indicando que, en general, las dimensiones de Clima son peor apreciadas a medida que aumenta el Nivel Educativo. Para comprobar este aspecto se aplicó un análisis de correlación (primera columna de datos de la Tabla XII), que resultó significativo sólo para las relaciones entre esta variable y Trabajo en Equipo, Efectividad de la Administración, y Compromiso, en los tres casos la correlación fue negativa.

Para comprobar esta tendencia y dónde se están produciendo las diferencias en la muestra, se aplicaron pruebas de contrastes entre cada par de grupos dentro de cada dimensión de Clima. En la Tabla XII se muestran los resultados de estos contrastes.

Tabla XII. Medias y contrastes para cada nivel académico en cada dimensión de Clima

	Nivel académico						
	r_{xy}	$F_{(3,332)}$	Dred. y Téc. Medios	Maestros	Licenciados	Doctores	
Ambiente	n.s.	n.s.	4,18	3,99	3,88	3,87	
Trabajo en equipo	-0,12 *	n.s.	6,08	5,97	5,86	5,70	
Efectividad de la Administración	-0,16 **	3,94 **	4,57 ^a	4,47 ^{bc}	4,21 ^b	3,73 ^{ac}	
Involucración	n.s.	n.s.	5,09	5,00	4,93	4,65	
Reconocimiento	n.s.	n.s.	4,72	4,62	4,61	4,36	
Competencias	n.s.	n.s.	4,67	4,58	4,60	4,63	
Compromiso	-0,11 *	n.s.	6,22 ^a	6,00	5,92 ^a	6,02	

* $p \leq 0,05$
 ** $p \leq 0,01$
 Los superíndices (a, b, c) indican que las medias son diferentes entre sí estadísticamente, entre los grupos en cada dimensión

Como puede verse en la tabla, las principales diferencias en las medias se dan en la dimensión de Efectividad de la Administración. Concretamente, el grupo de Doctores valora significativamente menos esta dimensión que los grupos de Diplomados y Maestros; y el grupo de Licenciados valora esta dimensión menos que los Maestros.

Finalmente, el efecto simple del Nivel Educativo sobre la dimensión de Compromiso resultó significativo, aunque uno de los contrastes entre Diplomados y Licenciados, consiguió que los primeros manifiesten un mayor compromiso que los segundos.

3.2.3. Clima y Tipo de Centro

Los perfiles de Clima no son paralelos entre tipos de centros. El análisis de varianza aplicado a estos datos dio como resultado una interacción significativa Clima * Tipo de Centro ($F_{(24, 1986)} = 3,59$; $p < 0,001$). Esto indica que las puntuaciones medias de las dimensiones son diferentes según el tipo de centro al que pertenece el director.

Al analizar los efectos simples de la variable Tipo de Centro, sobre cada una de las dimensiones de Clima, encontramos que cinco de las siete dimensiones presentan diferencias significativas entre tipos de centros (ver Tabla XIII). A continuación se describen estos resultados en cada dimensión:

- En la dimensión de *Ambiente*, las diferencias son menores ($F_{(4,331)} = 3,31$; $p < 0,05$), y se deben a la alta puntuación media los directores de las E.O.I., significativamente superior a las de los demás centros excepto los de Enseñanza Obligatoria.
- En la dimensión de *Trabajo en Equipo* encontramos una alta significación relativa en las diferencias apreciadas entre los tipos de centros ($F_{(4,331)} = 6,65$; $p < 0,001$). Concretamente, los directores de los C.E.I.P. y los de las E.O.I., puntúan significativamente más en esta dimensión que los directores de los I.E.S. y los C.E.P.A. Los directores de los C.E.O. puntúan en un término medio, no diferente de ninguno de los demás.
- En la dimensión de *Efectividad de la Administración* encontramos también un efecto simple significativo ($F_{(4,331)} = 4,71$; $p < 0,001$). En este caso, la causa de esta significación proviene de la alta puntuación que dan los directores de los C.E.I.P. en comparación con los demás grupos excepto los C.E.O.

Tabla XIII: Medias y contrastes para cada tipo de centro en cada dimensión de Clima

	Tipo de Centro					
	F _(4,331)	I.E.S.	C.E.I.P.	E.O.I.	C.E.P.A.	C.E.O.
Ambiente	3,31 *	3,85 ^a	3,96 ^b	4,58 ^{abc}	3,92 ^c	4,22
Trabajo en equipo	6,65 ***	5,74 ^{ab}	6,08 ^{ac}	6,09 ^{bd}	5,66 ^{cd}	5,92
Efectividad de la Administración	4,71 ***	4,20 ^a	4,55 ^{abc}	3,78 ^b	4,00 ^c	4,53
Involucración	5,19 ***	4,87 ^{ab}	5,12 ^{acd}	4,70 ^c	4,43 ^{bd}	4,97
Reconocimiento	2,88 *	4,61 ^a	4,68 ^b	4,14 ^{abc}	4,33 ^d	5,09 ^{cd}
Competencias	n.s.	4,62	4,59	4,53	4,50	4,75
Compromiso	n.s.	5,89 ^a	6,05 ^a	6,08	5,87	5,87

*p ≤ 0,05
 ** p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001
 Los superíndices (a, b) indican que las medias son diferentes entre sí estadísticamente, entre los grupos en cada dimensión

- En la dimensión de *Involucración* encontramos también una alta significación en el efecto simple del tipo de centro ($F_{(4,331)} = 5,19$; $p < 0,001$). Los contrastes entre pares de grupos nos indican que los directores de los C.E.I.P. puntúan significativamente por encima de los de I.E.S., E.O.I., y C.E.P.A. Además, los directores de los I.E.S., puntúan significativamente más que los de C.E.P.A.
- En la dimensión de *Reconocimiento* encontramos también un efecto simple significativo ($F_{(4,331)} = 2,88$; $p < 0,05$) del Tipo de Centro. Esta significación se debe principalmente a la baja puntuación media de los directores de las E.O.I., así como a la mayor puntuación de los directores de los C.E.O., aunque sólo significativamente superior a la de los directores de C.E.P.A.
- En la dimensión de *Competencias* no se encontraron efectos simples significativos, de manera que todos los directores puntúan igual independientemente del tipo de centro en el que ejerzan sus funciones.
- Finalmente, en la dimensión de *Compromiso*, aunque el efecto simple no fue significativo, encontramos un contraste que sí lo es, de manera que los directores de los C.E.I.P. dan una media superior a la de los directores de los I.E.S.

3.2.4. Clima y situación administrativa de los encuestados

Los perfiles son bastante paralelos entre sí, aunque el MANOVA aplicado a estos datos nos ofrece una interacción significativa ($F_{(6,2004)} = 2,49$; $p < 0,05$). En la Tabla XIV se muestran los resultados obtenidos al analizar los contrastes en cada una de las dimensiones. Como puede verse, sólo en las dimensiones de Efectividad de la Administración y Compromiso aparecen diferencias significativas, de manera que en la primera, los directores en comisión de servicios valoran mejor la Efectividad de la Administración, mientras que los directores en situación definitiva se manifiestan más comprometidos con el Centro y el puesto.

Tabla XIV: Medias y contrastes para cada situación administrativa en cada dimensión de Clima

	Situación Administrativa		
	F (1,334)		
Ambiente	n.s.		3,96
Trabajo en equipo	n.s.		5,94
Efectividad de la Administración	4,07	*	4,31
Involucración	n.s.		4,97
Reconocimiento	n.s.		4,61
Competencias	n.s.		4,58
Compromiso	3,93	*	6,01

*p ≤ 0,05
 ** p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001

3.2.5. Clima y otras variables Socio-Demográficas

En la Tabla XV se muestran los resultados de las correlaciones entre las diferentes variables socio-demográficas restantes y las 7 dimensiones de Clima.

Como puede verse, la edad de los participantes correlaciona positivamente con cuatro dimensiones del Clima: con el Ambiente, el Reconocimiento, las Competencias, y el Compromiso.

Por otra parte, el tamaño del centro correlaciona positivamente con el Compromiso.

Estos resultados, aunque significativos, son más bien pequeños en magnitud, no alcanzándose, en ningún caso, correlaciones superiores a 0,2.

Tabla XVI: Resultado de la regresión sobre Satisfacción General

	R	R ²	Cambio en R ²	B	t
(Constante) +				,748	1,453
Signif. Percibida del Puesto	,535	,286	,286	,376	6,792 ***
Competencias: Ajuste	,622	,387	,101	,332	5,909 ***
Conocim. De Resultados	,689	,448	,061	,229	4,671 ***
Importancia de las Tareas	,682	,465	,017	-,174	-3,433 ***
Satisf. Con la Paga	,692	,478	,013	,077	3,025 **
Nivel Académico	,701	,491	,013	-,158	-2,730 **
Competencias: Dominio	,708	,501	,010	-,083	-2,473 **
Autonomía	,714	,510	,008	,088	2,098 *
Tiempo que tarda	,719	,517	,008	,005	2,034 *

*p ≤ 0,05
 **p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001

4. Predictores de la satisfacción y motivación interna de los directores

Hasta aquí se han presentado los estadísticos que describen la muestra en las diferentes variables del estudio. En este apartado se analizarán las relaciones entre las variables independientes y la satisfacción con diferentes aspectos del trabajo. Para ello se aplicarán análisis de regresión múltiple siguiendo el método de pasos sucesivos, mediante los cuales, sólo entrarán en las funciones predictoras las variables antecedentes que expliquen un porcentaje significativo de la varianza de cada una de las variables dependientes.

Las variables introducidas en todos los análisis de regresión como Variables Independientes fueron las siguientes: los tres factores de la subescala de Ambiente;

los tres factores de Trabajo en equipo; la dimensión de Efectividad de la Administración; los dos factores de Involucración; los dos factores de Reconocimiento y Recompensas; los cuatro factores de Competencias; las cinco Dimensiones Centrales del Puesto; los Estados Psicológicos Críticos; la Intensidad de la Necesidad de Autodesarrollo; las Satisfacciones Contextuales; el Nivel Educativo, el Tamaño del Centro, la Antigüedad en el puesto de Director, y el Tiempo que tarda en llegar a su trabajo.

A continuación se presenta el resumen de los resultados de estos análisis, organizado por las variables dependientes:

4.1. Predictores de satisfacción general

La Tabla XVI muestra el resultado del análisis de regresión múltiple sobre la Satisfacción General. El porcentaje de varianza explicado de esta variable es del 51,7% (R^2 máximo multiplicado por 100). Sólo nueve variables explican una proporción significativa de la varianza. Especialmente, la Significación Percibida del Puesto (28,6%), el factor de Competencias relacionado con el Ajuste de las mismas al puesto (10,1%), y el Conocimiento de Resultados (6,1%), son las más importantes en cuanto a poder explicativo (ver columnas de "cambio en R^2 ", "B" y "t").

	R	R ²	Cambio en R ²	B	t
(Constante) +				,748	1,453
Signif. Percibida del Puesto	,535	,286	,286	,376	6,792 ***
Competencias: Ajuste	,622	,387	,101	,332	5,909 ***
Conocim. De Resultados	,669	,448	,061	,229	4,671 ***
Importancia de las Tareas	,682	,465	,017	-,174	-3,433 ***
Satisf. Con la Paga	,692	,478	,013	,077	3,025 **
Nivel Académico	,701	,491	,013	-,158	-2,730 **
Competencias: Dominio	,708	,501	,010	-,083	-2,473 **
Autonomía	,714	,510	,008	,088	2,098 *
Tiempo que tarda	,719	,517	,008	,005	2,034 *

*p ≤ 0,05
 **p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001

La Importancia de las Tareas, el Nivel Académico, y el factor de Competencias relacionado con el Dominio del puesto, tienen un peso (B) negativo en la ecuación de regresión, lo que indica una relación negativa con la Satisfacción General. Cuanto más importancia, más dominio y mayor nivel académico, menor satisfacción.

4.2. Predictores de motivación interna

En la Tabla XVII vemos que las variables independientes medidas en esta investigación sólo alcanzaron a explicar un 18,2% de la varianza de la Motivación Interna. El número de variables que han resultado significativas para predecir este resultado afectivo es mucho menor. Las dos primeras variables que entran en la ecuación son dos Estados Psicológicos Críticos, la Significación Percibida del Puesto, y la Responsabilidad. En tercer y cuarto lugar se encuentran el tiempo que tardan los directores en llegar al centro de trabajo y la Satisfacción con la Paga, ambas con un peso negativo, indicando que a menor tiempo y menor satisfacción con la paga, mayor motivación interna. Finalmente, el factor de clima, Efectividad del Equipo Directivo, explica también un pequeño porcentaje de la varianza (1,4%).

Tabla XVII: Resultado de la regresión sobre Motivación Interna

	R	R ²	Cambio en R ²	B	t
(Constante) +				3,655	9,085***
Significac. Percibida Puesto	,302	,091	,091	,170	3,703***
Responsabilidad	,368	,135	,044	,180	3,787***
Tiempo que tarda en llegar	,391	,153	,018	-,006	-2,651**
Satisfacción con la Paga	,410	,168	,015	-,049	-2,176*
Trabajo en Equipo: Efectividad del Equipo Directivo	,426	,182	,014	,100	2,127*

*p ≤ 0,05
 **p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001

4.3. Predictores de la satisfacción de la necesidad de autorrealización

En la Tabla XVIII se muestran los resultados para este último análisis de regresión. La función resultante explica un 52,3% de la varianza de la Satisfacción de la Necesidad de Desarrollo Personal. Este último resultado afectivo se explica por nueve variables. Curiosamente, la Satisfacción Social es la variable que más varianza explica de la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización (26,9%). En segundo lugar aparece otra vez el factor de Competencias que titulamos Ajuste con el Puesto. En cuarto lugar se sitúa la Significación Percibida, seguida de la Autonomía, etc.

Tabla XVIII: Resultado de la regresión sobre Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización

	R	R ²	Cambio en R ²	B	t
(Constante) +				-1,517	-3,058**
Satisfacción Social	,519	,269	,269	,359	5,151***
Competencias: Ajuste con el puesto	,615	,378	,109	,197	2,986**
Significación Percibida del Puesto	,656	,430	,052	,200	3,678***
Autonomía	,681	,484	,034	,173	4,051***
Satisfacción con la paga	,699	,489	,025	,073	2,703**
Satisfacción con la Seguridad en el puesto	,706	,498	,009	,087	2,446*
Competencias: Formación	,711	,506	,008	,096	2,394*
Fuerza de la Necesidad de Autorrealización	,718	,516	,010	,185	2,469*
Nivel Académico	,723	,523	,008	-,121	-2,036*

*p ≤ 0,05
 **p ≤ 0,01
 ***p ≤ 0,001

Al igual que ocurre con la Satisfacción General, el Nivel Académico tiene una relación negativa con la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización. Los directores con niveles académicos superiores están menos satisfechos que los de niveles inferiores.

4.4. Resumen de los resultados de las regresiones múltiples

En la Tabla XIX se muestran las variables predictoras que explican un porcentaje significativo de cada una de las variables dependientes del estudio. Algunas de las variables independientes (en cursiva en la tabla), no explican varianza de ninguna de las variables dependientes.

4.4.1. predictores de la Satisfacción General

1) Escala de Clima:

- El Ajuste con el puesto.
- El Dominio del Puesto con peso negativo.

2) Dimensiones Centrales del Puesto:

- La Importancia de las Tareas tiene, también, un peso negativo.
- La Autonomía aparece con un peso positivo.

3) Estados Psicológicos Críticos:

- La Significación Percibida del Puesto.
- El Conocimiento de Resultados.

4) Satisfacciones contextuales:

- Satisfacción con la Paga.

5) Variables socio-demográficas:

- El nivel Académico, con peso negativo.
- El tiempo que tarda en llegar al trabajo con peso positivo.

4.4.2. redactores de Motivación Interna

1) Escala de Clima:

- La efectividad del equipo directivo.

2) Estados Psicológicos Críticos:

- La Significación Percibida del Puesto.
- La Responsabilidad percibida sobre los resultados del trabajo.

3) Satisfacciones contextuales:

- Satisfacción con la Paga con peso negativo.

4) Variables socio-demográficas:

- El tiempo que tarda en llegar al trabajo con peso negativo.

4.4.3. redactores de la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización

1) Escala de Clima:

- Las posibilidades de recibir formación para el desempeño del puesto.
- El Ajuste con el puesto.

2) Dimensiones Centrales del Puesto:

- La Autonomía.

3) Estados Psicológicos Críticos:

- La Significación Percibida del Puesto.

4) La Intensidad de la Necesidad de Autorrealización. A mayor intensidad, mayor satisfacción.

5) Satisfacciones contextuales:

- Satisfacción con la Paga.
- Satisfacción con la seguridad en el puesto.

- Satisfacción social.

6) Variables socio-demográficas:

- El nivel Académico, con peso negativo.

Tabla XIX: Resumen de los resultados de las regresiones

			Satisf. General	Motivac. Interna	Satisf. N.A.	
Clima	Ambiente	Condiciones y diversidad				
		Recursos				
		Ambiente poco estresante				
	Trabajo en Equipo	Efectividad del equipo directivo		X		
		Cooperación interna				
		Auto-implicación				
	Efectividad de la Administración					
	Involucración	De la Administración				
		Flujo de información interna				
	Reconocimiento	Externo				
		Interno				
	Competencias	Formación			X	
		Ajuste con el puesto	X		X	
Autoestima						
Dominio del puesto		X ^a				
Dimensiones Centrales del Puesto	Variedad de Destrezas					
	Identidad de las Tareas					
	Importancia de las Tareas		X ^a			
	Autonomía		X		X	
Retroalimentación del puesto						
Estados Psicológicos Críticos	Significación Percibida del Puesto		X	X	X	
	Responsabilidad			X		
	Conocimiento de Resultados		X			
Intensidad de la Necesidad Autorrealización					X	
Satisfacciones contextuales	Con la Paga		X	X ^a	X	
	Con la Seguridad en el puesto				X	
	Social				X	
	Con la Supervisión					
Socio-demográficas	Nivel Académico		X ^a		X ^a	
	Tamaño del Centro					
	Antigüedad					
	Tiempo		X	X ^a		
% de varianza explicada			51,7	18,2	52,3	

^a Entran en la ecuación con peso negativo.

5. Conclusiones

El puesto evaluado en el presente estudio de director escolar de Centros de Infantil y Primaria, de Institutos de Educación Secundaria Obligatoria, de Escuelas Oficiales de Idiomas, de Centro de Enseñanza de Personas Adultas y de Centros de Enseñanza Obligatoria, nos ha proporcionado información sustancial para la mejora de la calidad de vida laboral de sus directores y, como consecuencia, orientaciones relativas para un mejor ajuste persona-puesto en las siguientes conclusiones.

5.1. Conclusiones sobre asunción y/o rechazo a ocupar el cargo de director

En general, podemos decir que los docentes consideran que la asunción del puesto de director es el resultado de un compromiso personal. El rechazo a este puesto no se debe a la falta de compensaciones, sino más bien a la falta de resultados, cansancio,

falta de tiempo, la poca colaboración de los compañeros y, en menor medida, la familia y tensión con la Administración.

En el caso de los directores, la importancia dada al compromiso personal y al rechazo por falta de resultados son máximas. Para los profesores no directores e inspectores, es incluso más importante el rechazo por la falta de resultados. Podemos concluir que existe una visión más negativa del puesto entre los profesores que entre los directores. Además, la creencia menos asumida es que se accede al puesto por compensaciones prácticas (económicas, de estatus, etc.).

Estos resultados indican que el desempeño del puesto de director no tiene suficientes compensaciones, tanto económicas como administrativas, como curriculares, por lo que la Administración está dependiendo del compromiso personal de los profesores para cubrir estos puestos.

5.2. Conclusiones sobre las diferencias encontradas por variables socio-demográficas

Los directores de los Centros de Educación Obligatoria manifiestan más Satisfacción General y de la Necesidad de Autorrealización que los demás directores.

Los directores de los Centros de Enseñanza de Personas Adultas, Escuelas Oficiales de Idiomas, e Institutos de Educación Secundaria, perciben peor clima en las dimensiones de Efectividad de la Administración, Involucración, y Reconocimiento y recompensas. Esto es especialmente cierto para los dos primeros tipos de centros, C.E.P.A. y E.O.I. No se aprecian diferencias significativas entre directores varones y mujeres.

Los niveles académicos perciben el Clima laboral, en general, de forma diferenciada, empeorando las percepciones a medida que aumenta el nivel académico. Las diferencias son mayores en las dimensiones de Efectividad de la Administración, Involucración, y Reconocimiento y recompensas. La situación administrativa de los directores tampoco ofrece ninguna diferencia significativa en las variables dependientes.

5.3. Conclusiones sobre Clima Laboral

Los mejores aspectos del clima laboral, son el trabajo en equipo y el compromiso organizacional.

El aspecto peor valorado por término medio ha sido el de Ambiente (condiciones de trabajo, recursos, estrés). También, la efectividad de la Administración Educativa obtiene una baja puntuación, mientras que la involucración, el reconocimiento, y las competencias se mantienen en puntuaciones medias.

La baja puntuación de la dimensión de Ambiente se debe, claramente, a la baja percepción que se tiene de la disponibilidad de recursos para desarrollar el trabajo y al gran estrés percibido en el trabajo de director.

La percepción que tienen los directores de las prácticas de la Administración Educativa, relacionadas con la involucración de aquéllos en el funcionamiento de la propia administración, es muy pobre, con una puntuación media de 3,9 puntos.

Los directores perciben que el Reconocimiento Externo (dentro de la dimensión de clima "Recompensas y Reconocimiento"), es inferior al Reconocimiento Interno, siendo ambos relativamente bajos. Esto indica que los directores no sienten que su esfuerzo sea suficientemente reconocido por los responsables de la Administración Educativa.

La dimensión de Competencias debe su baja puntuación media, especialmente, a las percepciones de los directores con relación al esfuerzo formativo que se invierte en ellos. Esto, probablemente, hace que también perciban un bajo nivel de conocimiento de resultados y capacidad para resolver problemas relacionados con las tareas de dirección. Claramente, los directores manifiestan que la formación necesaria para el ejercicio del puesto es deficiente.

Finalmente, los directores han manifestado un alto grado de compromiso, tanto moral como disposicional, con los centros educativos que dirigen. Es cierto también, sin embargo, que manifiestan un mayor compromiso moral, o identificación con los centros, que efectivo (disposición a emplear más tiempo en el trabajo).

5.4. Conclusiones basadas en los resultados de las regresiones múltiples

La Importancia de las Tareas, por su parte, es la única dimensión del puesto que predice varianza de la Motivación Interna.

La Identidad de las Tareas predice, significativamente, la Satisfacción General. Ambas variables tienen puntuaciones medias relativamente bajas, por lo que podría ser recomendable un rediseño del puesto mejorando esta dimensión.

La Autonomía es la única dimensión del puesto que explica algo de varianza de la Satisfacción de la Necesidad de Desarrollo. Por otra parte, la Autonomía es la dimensión peor valorada por los directores (4,8 puntos). Aunque la puntuación media en esta Satisfacción es moderadamente alta (5,3), parece conveniente una actuación en la dimensión de Autonomía para mejorar la situación de los directores que puntúan por debajo de esa media.

Tanto la Satisfacción General como la Satisfacción de la Necesidad de Autorrealización (NA) aparecen mejor explicadas por las variables de Clima Laboral. Concretamente, la Satisfacción General depende de una dimensión del puesto y de tres dimensiones de clima: Ambiente, Reconocimiento y Compromiso. De la misma manera, la Satisfacción de la Necesidad de Autodesarrollo se predice por una dimensión del puesto, por la Intensidad de la Necesidad de Autodesarrollo, y por tres dimensiones de clima: Efectividad de la Administración, Competencia y Compromiso.

La Motivación Interna, al contrario de lo predicho por el Modelo de las Características del Puesto, prácticamente, no es explicada por las variables antecedentes. Apenas hemos conseguido explicar un 6% de la varianza y, sólo, dos variables lo hacen, Compromiso e Importancia de las Tareas. Este resultado parece indicar que la Motivación Interna es difícilmente modificable con las variables circunstanciales que hemos analizado.

Finalmente, y como un resultado sorprendente, el Nivel Académico de los directores explica varianza de las dos satisfacciones resultantes del Modelo de las Características del Puesto, pero la relación encontrada es negativa, de manera que, a menor nivel académico, mayor es la satisfacción.

6. Orientaciones

6.1. Para un mejor ajuste entre el director escolar y su puesto

Se debe mejorar las dimensiones centrales del puesto de director escolar en los tipos de centros estudiados, especialmente la Retroalimentación Social, la Autonomía, la Retroalimentación del Puesto y la Identidad de las Tareas, para ello se propone:

- Ejercitar la Retroalimentación Social por parte de las personas que trabajan con el director escolar. Quiere esto decir, que los compañeros, los inspectores de educación, los asesores de CEP, etc., deben dar información clara sobre la eficacia de su trabajo como director.

- Incrementar la Autonomía aumentando la carga vertical de las tareas que realiza el director escolar, es decir, que el director planifique la gestión de la organización escolar con disponibilidad de recursos humanos y económicos, fijando objetivos, solucionando problemas derivados de su gestión, detectando qué hay que realizar y cómo. Una vez fijado los objetivos institucionales anuales, el director escolar debe gozar de libertad para la gestión pedagógica y administrativa, seleccionando el currículum, contratando y gestionando los recursos humanos, materiales y económicos del centro que dirige, es decir, ejecutando lo planificado. Por último, el director debe realizar el control y evaluación de sus tareas ante los órganos institucionales competentes.
- Mejorar la Identidad de la Tarea que realiza el director, esto es, que realice un trabajo completo, que la tarea que empieza la acabe. Que se identifique el resultado final de la tarea ejecutada, bien como producto o servicio.

6.2. Para mejorar el clima organizacional

La Administración Educativa debe involucrar más a sus directores pidiéndoles la opinión en las acciones administrativas que les afecten al centro en aspectos relativos al desarrollo de las funciones de dirección. Al tiempo, se recomienda que los servicios centrales de la administración hagan labores de reconocimiento a sus directores por el trabajo bien hecho. Esta misma acción la deberían desarrollar los miembros de la comunidad educativas. Esta acción ayudaría a que los directores sintieran que su esfuerzo sea suficientemente reconocido.

La formación para ejercer el puesto de director es un deber y un derecho que tienen los docentes que desean ser directores escolares. Para ello el esfuerzo de su formación debería tener tres momentos: formación antes de acceder al cargo, formación para decidir si acceden al puesto y formación continua en su desempeño como director escolar. Conocidas las características del puesto, el director debe formarse para la autonomía, el trabajo en equipo, para las nuevas tecnologías, la formación administrativa y para dirigir procesos y personas que posibiliten el desarrollo personal en el trabajo. Estas dimensiones de formación deben formar parte de las competencias profesionales del Director Escolar.

Investigación premiada con la 2º Mención Espacial del V Premio Nacional de Estudios e Investigaciones del Instituto nacional de Administraciones Públicas 2005 del Ministerio de Administraciones Públicas de España.

Andrés Falcón Armas. Inspector de Educación, Tenerife. Islas Canarias.

E-mail: afalconw@gmail.com

Luís Díaz Vilela. Profesor Titular de Psicología Social. Universidad de La Laguna, Tenerife. Islas Canarias.

E-mail: ldiazvi@ull.es

Notas de legislación

LFPC: Ley 2/1987, de 30 de marzo, de la Función Pública Canaria (B.O.C. 03.04.87).

LMRFP: Ley 30/1984, de 2 de agosto, de Medidas para la Reforma de la Función Pública (B.O.E. 03.08.84), modificada especialmente por la Ley 23/1988, de 28 de julio.

LODE: Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación

LOECE: Ley Orgánica 5/80, de la Jefatura del Estado, de 19 de junio. Se regula el Estatuto de Centros Escolares (B.O.E. 27/06/80).

LOGSE: Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (B.O.E. 04/10/90).

LOPEGCD: Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes (B.O.E. 21/11/95).

LOCE: Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. 24/12/02).

LOE: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (B.O.E. 04/05/006).

Referencias Bibliográficas

Alcaide, M. (1982): *Las nuevas formas de organización del trabajo*. Ed. Akal

Alcover de la Hera, C., Martínez, D., Rodríguez, F., Domínguez, R. (2004): *Introducción a la Psicología del Trabajo*. McGraw-Hill Madrid.

Aldoma, I. y Ortega, L. (1995): *Puesto de Trabajo (Derecho Administrativo)*. Enciclopedia Jurídica Básica. Tm. IV, Civitas. Madrid

Alvarez, M. (1994): *El perfil de la Dirección en el sistema educativo español. (Relación entre: modelo organizativo, modo de acceso y estilo de la dirección)*. Madrid: UCM. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Tesis Doctoral inédita.

Antúnez, S. (1994): La actuación. En J. Gairín y P. Darder, *Organización de centros educativos*. Aspectos básicos. Barcelona: Praxis.

Armas, M. y Zabalza, M.A. (1998): *Programas de Dirección de Centros Educativos*. Vigo: Xerais.

Arón, C. y Wallin, M. (2000): Repasando el liderazgo escolar. Desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basada en la indagación. En Liderazgo y organizaciones que aprenden. *III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos*. Universidad de Deusto.

Bardo, P. (1979): The Pain of Teacher Burnout: A Case History. *Phi Delta Kappa*, 61, 4, pp. 252-254

Barnabé, C. y Burns, M. (1994): Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, Vol. 36 (2), pp. 171-185. Canada

Bernal, J.L. (1997): *El Equipo Directivo en los centros públicos de primaria. Análisis de la situación*. Zaragoza. UZ. Departamento de Ciencias de la Educación. Tesis Doctoral inédita.

Blanch, J.M. (1996): Psicología Social del Trabajo. En Alvaro, J.L., Garrido, A. Torregrosa, J.R. (Coordinadores): *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw Hill.

Cabrera, J.M. y Alonso, J.M. (2002): *El Sistema Educativo en Canarias, Una perspectiva socioeconómica*. Consejo Económico y Social de Canarias.

Campion, M. A. y Medsker, G.J. (1992): *Job Desing*. En: G. Salvendy (Ed).

Cooper, R. (1974): *Job motivation and job desing*. Institute of Personnel Management, London

Copland, A. M. y Mclaughlin, W. M. (2000): Repasando el liderazgo escolar: Desde el rol tradicional a una función compartida en un modelo de reforma de la escuela basado en la indagación. En *Liderazgo y Organizaciones que aprenden*. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros educativos. Universidad de Deusto. pp. 137-159.

Cordey, J. (1993): Responses to the original and revised Job Diagnostic Survey: Is education a factor in responses to negatively worded items? *Journal of Applied Psychology*, Feb. Vol. 78(1) Australia.

Díaz Vilela, L. (1999): *Psicología del Trabajo y las Organizaciones. Concepto, Historia y Método*. Ed. Resma.. Tenerife.

De Vicente, D. (1997): *El Puesto de Trabajo en el Derecho de la Función Pública*. Valencia

Dubin, R. (Ed.) (1976): *Handbbook of Work, Organizationa and Society*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.

Escudero, J.M. (1990): *El centro como lugar educativo: la perspectiva de la colaboración*. En Actas del I CIOE. Barcelona.

Falcon, A. (2004): La categoría de Director. *Revista de la Inspección de Educación*, Nº 2. Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Falcon, A. (1994): Informe resumen de la Evaluación de los Cursos de Formación para Equipos Directivos de los centros públicos correspondientes a la provincia de Santa Cruz de Tenerife en los cursos escolares 1992 - 1993. *Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa*. Tenerife (documento no publicado).

Fayol, H. (1916): *General and industrial management*. London.

Fernández Ríos, M. (1995): *Análisis y descripción de puestos de trabajo*. Madrid: Díaz de Santos

Finkelkraut, A. (1991): *La derrota del pensamiento*. Barcelona: Anagrama

Forrester, V. (2001): *Una extraña dictadura*. Ed. Anagrama. Barcelona.

Fortea, M.A. (1998): *Contenido del Trabajo y motivación Interna: Desarrollo de un Modelo Diagnóstico*. Tesis Doctoral, Universidad J. I.

Freudenberger, H.J. (1974): "Staff burn-out". *Journal of Social Issues*, 30 (1), pp. 159-165

Fuertes, F. (1995): Análisis de Puestos y Tareas: Fundamentos y Técnicas, en Formación e intervención en las organizaciones. En J.M. Peiró y J.Ramos (Dir.) Barcelona: PPU

Fuertes, F.; Hontangas, P. y Alonso, P. (1993): Evaluación del Modelo de las Características del Puesto en una Muestra de trabajadores de la Confección Textil. En Munduate, L. y Barón, M. (comp.), pp. 177-97.

Fuertes, F.; Munduate L.; y Fortea, M.A. (1996): *Análisis y Rediseño de Puestos Adaptación española del cuestionario Job Diagnostic Survey -JDS-* Departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodología

Gairín, J. (1991): Modelos Organizativos, Modelos Directivos. *Forum Europeo de Administradores de la Educación. I Jornadas sobre Dirección Escolar, La Dirección Escolar en la encrucijada de la Reforma*. Actas. Barcelona.

García Olalla, A. (1998): *Análisis del funcionamiento de los equipos directivos de centros educativos en el contexto del estado español*. Bilbao: Universidad de Deusto, Tesis doctoral inédita.

Gibbons, T. (1996): Motivational Characteristics of job satisfaction for elementary school teachers. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, Vol. 57 (2-A): 0528.

Gil, P. y Peiró, J.M. (1997): *Desgaste Psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Síntesis Psicología. Madrid

González, J. A. (1986): La educación como fenómeno social, psicosocial y ecológico. En J. Mayo, *Sociología y Psicología Social de la Educación*. Anaya. Madrid

Hackman, J. R. y Lawler, E.E. (1971): Employee reactions to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 55, pp. 259-286

Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1974): *The Job Diagnostic Survey: An Instrument for the Diagnosis of Job and the Evaluation of Job Redesign Projects*, Yale University, Department of Administrative Sciences

Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1976): Motivation through the design of work: test a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, pp. 250-279

Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980): *Work redesign*. Reading, Mass: Addison-Wesley.

Hampton, D.R. (1981): *Contemporary Management*. Mc Graw-Hill.

Herzberg, F. L.; Mausner, B. y Snyderman, B. . (1959): *The motivation to work*. Nueva York; Wiley

Houkes, I.; Janssen, P.; Jonge, J.; Nijhuis, F. (2001): Specific relationships between work characteristics and intrinsic work motivation, burnout and turnover intention: A multi-sample analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. Mar, Vol. 10 (1), pp.1-23

Jo, D. (1996): Employee attachment among teachers in South Korea: A comparative analysis with United States teachers. *Dissertation*, Jul; Vol. 57 (1-A). Iowa.

Kanungo, R.A. (1982). Measurement of Job and Work Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67. 341-349.

Leavitt, H.J. (1964): Applied Organization Change in Industry: Structural Technical and Human Approaches. En W.W. Cooper, Leavitt y Shelly, *New Perspectives in Organization Research*. Wiley, 1964, 55-71.

Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981): *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.

Maslow, A.H. (1954): A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, pp. 370-396

Mintzberg, H. (1983): *La Naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.

Munduate, M.L. (1985b): EL enfoque sistémico del enriquecimiento del trabajo. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1 (4-16)

Murillo, J. (1999): *La dirección escolar. Análisis e investigación*. Madrid. MEC.

Nieto, A. (1993): La carrera Administrativa. *Cuadernos de Derecho Judicial*. Madrid. Consejo General del Poder Judicial.

Oldham, G.R. (1976): Job Characteristics and Internal Motivation: The Moderating Effect of Interpersonal and Individual Variables. *Human Relations*. 29, pp. 559-569

Ovejero, A. (1999): *La nueva Psicología Social y la actual postmodernidad*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Pasi, R. (1996): Job Dimensions, job satisfaction and school governance of parochial high school principals in two governing structures. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences*, Vol. 56 (12-A). Jun pp. 4627

Sergiovani, T.J. (1984): Culture and Competing Perspective in Administrative Theory and Practice. En Sergiovani, T.J.: & Corbally, J.E.: *Leadership and Organizational Culture*. Urban, University of Illinois Press.

Soler, C. (2000): The relationship of organizational structure and job characteristics to teachers' job satisfaction and commitment. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. Jan; Vol. 61 (6-A): 2136. New York

Sters, R.M. y Porter, L.W. (1975): *Motivation and work behavior*. MacGraw-Hill, Nueva York.

Tai Wai, S. (1992): *A Study of Job Characteristics of Hong Kong Teachers*. Disertation, Sept 4. The Chinese University of Hong Kong Graduate Scholl. D.E..

Touraine, A. (1993): *Crítica de la modernidad*. Ed. Temas de hoy. Madrid.

Van-Dick, R.; Scnitger Ch.; Schwartzmann, C.; Wagner, U (2001): The Job Diagnostic Survey (JDS) for educational sector occupations: An evaluation of model properties of the Job Characteristic Model among teachers, university staff members, and nurse school teachers with job-specific versions of the JDS. *Zeitschrift für Arbeits-und Organisationspsychologie*, April, 45. Jg., Heft 2, pp.74-92

Van-Dick, R. y Wagner, U (2001): The AVEM in teaching: A validity study. *Zeitschrift fuer Differentielle und Diagnostische Psychologie*. Dec. Vol. 22(4): 267-27

Vernon, H.M. (1924): *On the extent and effects of variety in repetitive work*. Industrial Fatigue Research Board Report nº 26, London: Stationary

Villa, A. y Auzmendi, E. (1998): *Liderazgo Transformacional: Pautas para su desarrollo en el centro*. Presentado en el SEDID, Seminario Permanentes de Equipos Directivos. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Vroom, V.H. (1964): *Work and Motivation*. Nueva York. Chichester: John Wiley

Walker, C.R. y Guest, R.H. (1952): *The man on the assembly line*. Harvard University Press.

Yubero, S. (2002): *La dimensión Social de la Educación. Procesos Psicosociales en los contextos educativos*. Marín, S.; Grau, R.; Yubero, S. Ediciones Pirámide. Madrid.

Zaitegui, N. (2004): Equipos directivos: en busca de su identidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, pp. 40-44.