



Satisfacción del Profesorado de los Colegios Públicos Rurales de la Provincia de Granada Respecto a su Desarrollo Profesional

Francisco Raso Sánchez

Universidad de Granada, Granada (España)

mail: fraso@ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2494-1334>

(AUTOR DE CORRESPONDENCIA)

David Santana Aranda

Universidad de Granada, Granada (España)

mail: grium@correo.ugr.es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6331-2015>

DIRECCIÓN POSTAL DE CORRESPONDENCIA:

Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Facultad de Ciencias de la Educación.

Universidad de Granada.

Campus de Cartuja, s/n.

C.P. 18071, Granada (España).

RESUMEN

La importancia de los estudios de satisfacción en instituciones pedagógicas ha hecho que el interés científico por el bienestar de los miembros de la comunidad educativa se incremente considerablemente, habida cuenta de la relación de esta variable, no sólo con la productividad laboral, sino con la calidad de vida personal, algo especialmente necesario en los tiempos actuales; en ese sentido, se presenta el siguiente trabajo, cuyo principal objetivo reside en conocer la satisfacción del profesorado de los Colegios Públicos Rurales (CPR) de la provincia de Granada respecto a su autorrealización y grado de desarrollo profesional, para lo cual se diseñó una investigación descriptiva y no experimental centrada en la aplicación de la técnica de encuesta sobre una muestra de 221 docentes procedentes de estos centros, que reveló, entre otros, los siguientes hallazgos: (1) una elevada complacencia de estos maestros con el respaldo que le otorgan sus escuelas, (2) la consideración de la libertad y autonomía profesional como factores de máxima satisfacción en su quehacer cotidiano, o (3) el descontento hacia la retribución salarial y las pocas posibilidades de promoción laboral que ofrece el medio rural a los educadores en la actualidad.

Palabras Clave: Desarrollo Profesional, Encuesta, Escuela Rural, Profesor, Satisfacción Profesional.

Satisfaction of Teachers in Rural Public Schools in the Province of Granada Regarding Their Professional Development

ABSTRACT

The importance recently acquired by satisfaction studies in pedagogical institutions has caused scientific interest for the welfare of the members of the educational community to increase considerably, given the relationship of this variable, not only to labor productivity, but to the quality of personal life, something especially necessary in today's times; In this regard, we present the following work, whose main objective is to know the satisfaction of teachers in Grenadian Rural Public Schools (CPR) in relation to their self-realization and degree of professional development, for which a descriptive and non-experimental research, focused on the application of the survey technique on a sample of 221 teachers from these centres was designed, which revealed, among other findings: (1) a high satisfaction of these teachers with the support given by their schools, (2) the consideration of freedom and professional autonomy as factors of maximum satisfaction in their daily work, or (3) the discontent towards the salary and the few possibilities of labor promotion that the rural environment offers to educators today .

Key Words: Career Development, Occupational Satisfaction, Rural School, Survey, Teacher.

ISSN: 0210-2773

DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.51.3.2022.275-284>



1.- INTRODUCCIÓN

Uno de los principales objetos de interés de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones en las últimas décadas ha sido el estudio de la satisfacción de la comunidad desde dos puntos de vista fundamentales: como indicador de calidad de los modelos de gestión institucional, y como factor de influencia en la obtención de beneficios (Muñoz *et al.*, 2018; Hernández *et al.*, 2018; Dris, 2012; Raso *et al.*, 2017b), de ahí que no resulte raro comprobar cómo buena parte de las investigaciones relacionadas con este concepto de significado tan complejo se suelen presentar vinculadas a variables logísticas y de productividad, lo cual se debe, sobre todo, a la existencia de una posible relación entre satisfacción laboral, calidad vital, rendimiento personal, clima organizativo y gestión de las horas de trabajo, entre otros muchos factores (Raso *et al.*, 2017ab).

A pesar de que las teorías que han intentado explicar el origen y comportamiento de este constructo en el desarrollo humano son numerosas, la realidad es que casi todas proceden del ámbito empresarial, contexto que empezó a interesarse por este aspecto conductual cuando comprobó su importante influencia en la obtención de réditos económicos (Muñoz *et al.*, 2018; Raso *et al.*, 2017b); así, no es inédito que muchas de ellas se hayan centrado en cuestiones como las expectativas del usuario, la eficacia en el desempeño del servicio o la relación proveedor / cliente (Dris, 2012; Muñoz *et al.*, 2018; Raso *et al.*, 2017b), si bien, la teoría de mayor repercusión fue la de Abraham Maslow (1908 – 1970), quien, con su pirámide de jerarquización psicológica de las necesidades, relacionó la felicidad más con la cobertura de carencias personales que con factores organizativos y de gestión (Maslow, 1954), abriendo una puerta crucial para trasladar estos estudios a otros sectores de la actividad productiva como el educativo (Muñoz *et al.*, 2018; Raso *et al.*, 2017b).

Es a partir de la década de los años 90 del pasado siglo XX cuando muchas de estas teorías orientadas hacia la optimización, desde la perspectiva del usuario, comienzan a salir de los ambientes financieros para empezar a aplicarse a cuestiones relacionadas con la gestión del sistema educativo en sus diferentes niveles (De La Orden y Jornet, 2012; Raso *et al.*, 2017b) y, así, a medida que se evaluaba el funcionamiento empresarial, se realizaron sendos estudios para analizar la excelencia administrativa de las organizaciones escolares centrándose en la satisfacción de sus miembros (Álvarez *et al.* 2015; Anaya y López, 2015; Cantón y Téllez, 2017; Curci, 2014; De Pablos *et al.*, 2011; Hernández *et al.*, 2018; Martínez *et al.*, 2020; Muñoz *et al.*, 2018), si bien casi todas estas aportaciones se centran en comunidades amplias como universidades, e instituciones metropolitanas, que, por su carácter, permiten generalizaciones técnicas a escenarios amplios y diversificados, pero no tienen nunca en cuenta las limitaciones y la peculiar idiosincrasia de la labor académica en el campo, un entorno que precisa de un tratamiento más específico (Raso *et al.*, 2017ab).

El trabajo científico en torno a la pedagogía en el medio rural es bastante reducido y con escasa relevancia metodológica (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Corchón *et al.*, 2013), aunque el interés por este particular ha proliferado ligeramente en los últimos años y, a los ya tradicionales estudios de corte organizativo que se suelen desarrollar en el seno de sus centros educativos, se están empezando a unir otras investigaciones que abordan nuevas temáticas que van desde el liderazgo, la calidad institucional, las conductas disruptivas o las competencias docentes, pasando por la implementación de las T.I.C. y su influencia en el aprendizaje hasta llegar a los procesos de innovación didáctica

en las aulas y las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa (Álvarez *et al.*, 2015; Álvarez y Vejo, 2017; Badía y Garcés, 2017; Boix y Buscá, 2020; Boix y Domingo, 2018; Cantón y Téllez, 2017; Raso, 2012; Jiménez, 2018; Mayoral *et al.*, 2018; Morales, 2017; Tomazzoli, 2018), por lo que es de esperar que esta productividad siga al alza en el futuro.

Por otro lado, el abordaje directo del desarrollo profesional del maestro rural no ha sido nunca un tema especialmente atractivo para los investigadores, ya que, con la excepción del estudio de caso realizado por Cantón y Téllez (2017), la mayor parte de aportaciones recientes (Álvarez y Vejo, 2017; Boix y Buscá, 2020; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012; Morales, 2017; Raso *et al.*, 2017ab) sólo dejan entrever conclusiones indirectas derivadas de procesos de evaluación más complejos o enfocados hacia objetivos más ambiciosos que, en general, muestran un perfil de poca adaptación docente a las particularidades de la enseñanza multigrado, escasas o nulas posibilidades de promoción laboral, carencias competenciales, notables lagunas de formación específica sobre el trabajo en este tipo de escuelas, y, sobre todo, cierta apatía y deseo personal por obtener rápidamente otro destino de tipo urbano que simplifique su tarea, evidenciando, así, que la preeminencia de esta cuestión no es algo baladí.

La educación en el campo tampoco parece ser una propuesta más sugerente a nivel internacional, y, como ya se comentó en varias ocasiones (Bustos, 2014; Raso *et al.*, 2017ab), tan sólo los países en vías de desarrollo como los africanos o latinoamericanos se muestran motivados, por razones evidentes, para continuar con estas líneas de trabajo, aunque tienden a orientarlas más, desde un punto de vista teórico y metodológico, hacia la formación inicial (Badilla y Parra, 2014; Brumat y Coca, 2015; Ramírez, 2015) o las condiciones laborales del profesorado (Fowles *et al.*, 2014), que a otras cuestiones organizativas que sí que se plantean más exhaustivamente en España, de ahí que muchos de sus hallazgos tengan todavía poca o ninguna capacidad de transferencia a nuestro contexto de aplicación.

Tan sólo China se revela como la excepción a esta regla, al ser uno de los pocos países en donde la investigación científica sí que parece haber hecho particular hincapié en la carrera del maestro rural, y así, destaca el trabajo de Qiao y Lina (2019), donde se refleja el interés de estos educadores, no sólo por mejorar sus salarios, sino sus condiciones laborales en materia de seguros, acceso privilegiado a viviendas sociales, etc. o Wang *et al.* (2022), que detectaron entre estos profesionales unos elevados niveles de insatisfacción que únicamente mejoraban, en consonancia con el estudio de Olsen y Huang (2019), cuando se abordaba el apoyo institucional que les concedían sus respectivas escuelas de trabajo o el clima de colaboración con otros compañeros del centro educativo.

A raíz de estas consideraciones, y, dado que la ciencia apenas ha mostrado interés por el trabajo de los educadores en las pequeñas aldeas (Raso *et al.*, 2017ab), se optó, gracias a la financiación de un proyecto de investigación propuesto ante el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, por realizar una evaluación rigurosa de la satisfacción docente en el campo andaluz en los ámbitos de la docencia, la organización escolar, las relaciones con la comunidad educativa y el desarrollo profesional, persiguiendo, entre otras, las siguientes finalidades:

- Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción general del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada respecto al grado de autorrealización alcanzado con el ejercicio de la docencia.

- Reconocer aquellos aspectos del desarrollo profesional que le satisfacen, en mayor y menor medida, respectivamente.
- Determinar, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por estos maestros, la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de satisfacción.
- Elaborar directrices y futuras líneas de trabajo orientadas hacia la mejora de los resultados obtenidos.

2.- HIPÓTESIS

Como punto de partida del presente trabajo, se han formulado las siguientes hipótesis:

H₁: El profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada se encuentra moderadamente satisfecho en relación al grado de logro alcanzado con la carrera docente.

H₂: El trabajo diario en el aula y el apoyo del centro son los aspectos más satisfactorios para estos educadores.

H₃: La retribución económica, las condiciones de trabajo y la promoción profesional son los aspectos más insatisfactorios para estos maestros.

3.- MÉTODO

3.1.- Participantes

La muestra de trabajo asciende, con 221 sujetos, al 31,26 % de la población total de docentes en ejercicio (N = 707) de los 39 Colegios Públicos Rurales (CPR) que existen actualmente en la provincia de Granada (Instituto de Estadística y Cartografía [IECA], 2020). De ellos, un 64,7 % son mujeres y un 35,3 % varones que, con unas edades medias de 40,32 (DT = 8,61) y 40,37 (DT = 9,41) años respectivamente, y una experiencia profesional promedio de 14,1 años (DT = 9,03), se distribuyen como se expone a continuación en la figura 1.

3.2.- Instrumentos de Recogida de Datos

Para dar eficaz cumplimiento a los objetivos anteriores se puso en marcha una investigación descriptiva mediante la técnica de la encuesta transversal, y gracias al empleo de un cuestionario diseñado específicamente para la misma -SPR - G1-, en tanto en cuanto lo que se pretendía era una única recogida de información sobre una muestra representativa, y durante un período de tiempo de corta duración, al objeto de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de su realización (Ballester *et al.*, 2017).

El cuestionario SPR - G1 se compone de un total de 82 ítems de modalidad Likert enunciados en base a una escala de intensidad de cuatro alternativas que oscila desde la nula satisfacción (1), hasta la plena (4), y sin contemplar la opción de estadios intermedios de valoración para evitar la tendencia a la centralidad de las respuestas; en ese sentido, la estructura general del instrumento se divide en función de cinco subescalas principales, a saber (Raso *et al.*, 2017b: 83):

- Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y su Profesorado (SPR - G1 (A); Ítems: 7).
- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia (SPR - G1 (B); Ítems: 14, $\alpha = 0,877$).
- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar (SPR - G1 (C); Ítems: 20, $\alpha = 0,932$).
- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales con la Comunidad Educativa del CPR (SPR - G1 (D); Ítems: 22, $\alpha = 0,922$).
- Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Realización Profesional (SPR - G1 (E); Ítems: 19, $\alpha = 0,893$).

Los hallazgos mostrados en el presente trabajo, dada su amplitud, son los analizados únicamente a partir de los datos recogidos por la subescala SPR - G1 (E) principalmente.

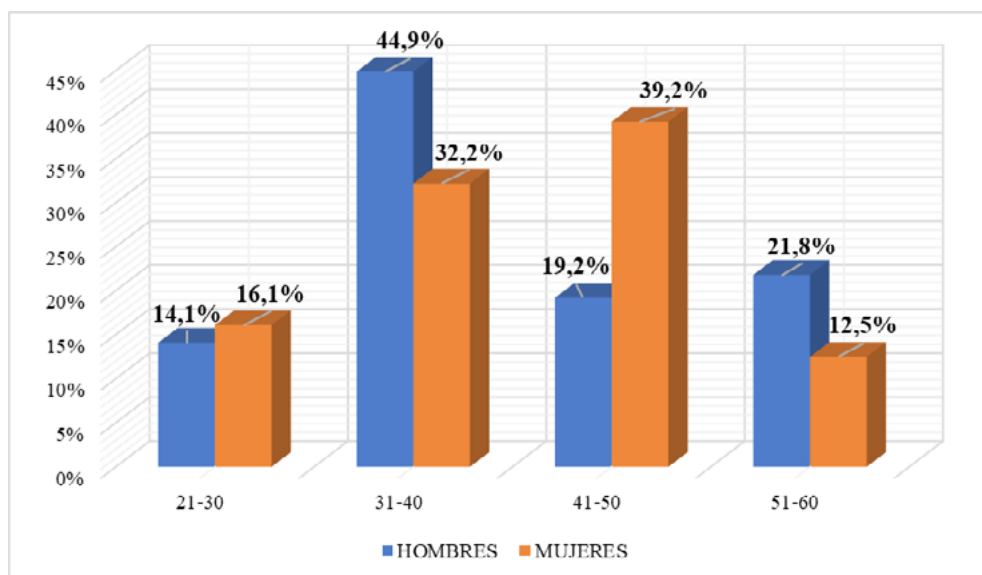


Figura 1. Distribución de la Muestra por Edad y Género

La validación formal de contenido y estructura del SPR – G1 exigió su sometimiento preliminar a un juicio de 15 expertos, a saber: cinco docentes en ejercicio pertenecientes a los CPR granadinos, y diez profesores universitarios, repartidos equitativamente entre los departamentos de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada. A tenor del resultado de la evaluación técnica de estos profesionales, se aplicaron ulteriores modificaciones al instrumento que darían lugar a su configuración definitiva de cara a su distribución. Así, la tabla 1 muestra la relación final de ítems que constituyen la subescala SPR – G1 (E) y sus correspondientes códigos de tratamiento estadístico:

Tabla 1
Relación de Ítems de la Subescala SPR – G1 (E)

RELACIÓN DE ÍTEMS DE LA SUBESCALA SPR – G1 (E)	
CÓDIGO	ENUNCIADO
ELP	EL EJERCICIO COTIDIANO DE SU LABOR COMO PROFESOR
RST	EL RECONOCIMIENTO SOCIAL DE SU TRABAJO COMO DOCENTE
SAP	LA RETRIBUCIÓN ECONÓMICA DE SU ACTIVIDAD PROFESIONAL
TEP	LAS TENSIONES Y EL ESTRÉS QUE COMPORTA EL EJERCICIO DE SU PROFESIÓN
PPP	LAS POSIBILIDADES DE PROMOCIÓN, TANTO PROFESIONAL COMO ACADÉMICA, DE LAS QUE DISPONE
FAD	LA FORMA DE ACCESO A LA PROFESIÓN DOCENTE
FAR	LA FORMA DE ACCESO A SU DESTINO PROFESIONAL EN EL MEDIO RURAL
PPE	SU PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA EJERCER COMO EDUCADOR
PPR	SU PREPARACIÓN PROFESIONAL PARA EJERCER COMO EDUCADOR EN EL MEDIO RURAL
RDC	EL RESPALDO DE QUE DISPONE POR PARTE DEL CENTRO
LAD	SU LIBERTAD Y AUTONOMÍA COMO PROFESOR
CMT	LAS CONDICIONES MATERIALES EN LAS QUE REALIZA SU TRABAJO
PCT	EL PRESTIGIO QUE POSEE ENTRE SUS COLEGAS Y COMPAÑEROS DE TRABAJO
IRL	LA INFORMACIÓN QUE RECIBE SOBRE LOS RESULTADOS DE SU PROPIO TRABAJO
OAD	LAS OPORTUNIDADES DE ACCESO A LOS CARGOS DIRECTIVOS: DIRECTOR, SECRETARIO, ETC.
CTC	EL CLIMA DEL CENTRO EN RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE SUS FUNCIONES
CMP	EL CUMPLIMIENTO DE TODAS LAS METAS PROFESIONALES QUE SE HABÍA PLANTEADO
GSL	EN GENERAL, EL GRADO DE LOGRO ALCANZADO EN SU TRABAJO COMO PROFESOR LE SUPONE...
GSG	EN RESUMEN, SU NIVEL ACTUAL DE SATISFACCIÓN ES...

El análisis de fiabilidad general del SPR – G1, por su parte, materializado en el cálculo del coeficiente α de Cronbach sobre todos sus ítems, asciende a 0,964, valor muy próximo a la unidad que confiere al instrumento un elevado grado de consistencia interna, -un 96,4 %- (Ballester *et al.*, 2017; Sáez, 2017). Más concretamente:

Tabla 2
Estadísticos de Fiabilidad del SPR – G1 y de la Subescala SPR – G1 (E)

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD			
α de Cronbach SPR - G1	N.º de Elementos	α de Cronbach SPR - G1 (E)	N.º de Elementos
0,964	82	0,893	19

La solidez particular de la subescala SPR – G1 (E) fue asimismo objeto de diagnóstico psicométrico individualizado, para lo cual se procedió a estudiar sobre la misma, no sólo el parámetro de estandarización α de Cronbach, por el procedimiento de las dos mitades, sino también los coeficientes de Guttman – Flanagan y Spearman – Brown para longitudes iguales y desiguales. En todos los casos, los valores de estos indicadores oscilan dentro de los límites del intervalo [0,828 — 0,922], ratificando, así, su total estabilidad técnica para la elaboración de conclusiones científicas (Ballester *et al.*, 2017; Sáez, 2017):

Tabla 3.
Estadísticos de Fiabilidad de la Subescala SPR – G1 (E) por los Métodos de Spearman – Brown y Guttman - Flanagan

ESTADÍSTICOS DE FIABILIDAD			
		Valor	0,801
	Parte 1	N.º de Elementos	10
α de Cronbach SPR - G1 (E)		Valor	0,848
	Parte 2	N.º de Elementos	9
		N.º Total de Elementos	19
		Correlación Entre Formas	0,721
		Longitud Igual	0,837
		Longitud Desigual	0,838
		Dos Mitades de Guttman - Flanagan	0,835

3.3.- Procedimiento y Análisis de Datos

La administración final del SPR – G1 se llevó a cabo mediante envío postal urgente dirigido a los 707 docentes diseminados por los 39 CPR registrados en el medio rural granadino (IECA, 2020). En ese sentido, y además del protocolo de encuesta, se adjuntó a cada profesional una carta explicativa de los detalles del estudio, así como un sobre franqueado para la remisión de la contestación. Se recibe, tras un seguimiento telefónico de dos meses de duración a cada centro, y, en consonancia con lo antes expuesto, un total de 221 encuestas debidamente cumplimentadas, lo que supone un índice de respuesta del 31,26 %, proporción, por otra parte, representativa del tamaño total de la población de referencia (Ballester *et al.*, 2017; Sáez, 2017).

Las respuestas recibidas fueron procesadas en una matriz de soporte ASCII cuyas dimensiones eran de 221 filas -sujetos- por 21 columnas -19 ítems del SPR – G1 (E) más las variables género y nivel máximo de estudios alcanzado-. El tratamiento final de la información se llevó a cabo bajo sistema operativo Windows 10, y mediante el empleo de los paquetes estadísticos SPSS Statistics y R.4.0.3., que permitieron el desarrollo de las siguientes técnicas (Ballester *et al.*, 2017; Sáez, 2017):

- **Análisis Descriptivo Global:** Efectuado a manera de toma inicial de contacto con la cuestión abordada, y con una clara naturaleza panorámica e integradora. Abarca los siguientes parámetros de posición y dispersión: frecuencias absolutas y relativas, media aritmética y desviación típica de los ítems del SPR – G1 (E).
- **Análisis de Fiabilidad:** Destinado a precisar el grado de consistencia interna, tanto del heterogéneo del SPR – G1 en general, como de la subescala SPR – G1 (E) en particular. A tal efecto, se optó por el cálculo de los coeficientes α de Cronbach y tests de las dos mitades de Spearman – Brown y Guttman – Flanagan.
- **Análisis Inferencial:** Dada la distribución poco homogénea de la muestra de trabajo, y la naturaleza categórica y ordinal de los ítems del instrumento, se estructuró en dos etapas: una primera, que pretendía determinar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones medias de respuesta, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por los encuestados, para cuyo desarrollo se recurrió a la aplicación de las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson respectivamente, y una segunda, encargada de la evaluación, sobre los contrastes ya detectados, del grado de influencia de estos factores en la variabilidad de los niveles medios de satisfacción analizados con el SPR – G1 (E), que se llevó a cabo mediante el empleo de los estadísticos d de Cohen y de tamaño del efecto. El nivel de confianza asumido en todos los casos, de cara a la estimación de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors, es del 99 % ($\alpha = 0,99$, $p < 0,01$).

Se procede, a continuación, a un detenido examen de algunos de los logros más importantes que se obtuvieron tras la puesta en marcha del procedimiento descrito...

4.- RESULTADOS

La lectura inicial de los datos escrutados a partir de la subescala SPR – G1 (E) evidencia que la satisfacción media del profesorado rural de la provincia de Granada en relación a su grado de autorrealización y desarrollo profesional se encuentra comprendida entre los extremos del intervalo [2,3 — 3,36], esto es, en un marco que va desde la escasa complacencia hasta una visible aprobación y que, en general, contrasta con la literatura previa sobre el particular (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012; Morales, 2017; Wang *et al.*, 2022), que refleja un perfil docente bastante más disconforme con la falta de posibilidades laborales que ofrece el campo, lo que, tarde o temprano, se traduce en cambios de destino hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades. En ese sentido, la representatividad estadística de las medias aritméticas consideradas queda garantizada al variar sus respectivas desviaciones típicas dentro de los márgenes de referencia [0,483 — 0,838], ambos próximos a la unidad.

De acuerdo con los datos de la figura 2, los tres aspectos de la carrera profesional mejor valorados fueron, por orden de importancia: la libertad y la autonomía docente (LAD), seguidas del respaldo otorgado por los CPR (RDC) y del ejercicio cotidiano de la labor como maestros (ELP), factores igualmente bien considerados en otras investigaciones sobre suelo rural andaluz (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012) que confirman la relevancia otorgada en este contexto al apoyo institucional y las condiciones diarias de trabajo.

Así, la distribución comparativa de las frecuencias de respuesta otorgadas a estos ítems en la figura 3 evidencia una elevada proporción de individuos bastante o plenamente satisfechos,

superando la cuantía del 90 % en todos los casos, y siendo el ejercicio cotidiano de la labor docente -ELP- el elemento mejor puntuado, al alcanzar una valoración casi unánime del 95,4 %.

De la misma forma, las variables más insatisfactorias para estos sujetos, según su promedio, resultaron ser la forma de acceso a la docencia (FAD), conjuntamente con las posibilidades existentes en el medio rural para la promoción profesional y / o académica (PPP) y la retribución económica de la actividad laboral (SAP), tres ítems previamente mal evaluados por la lite-

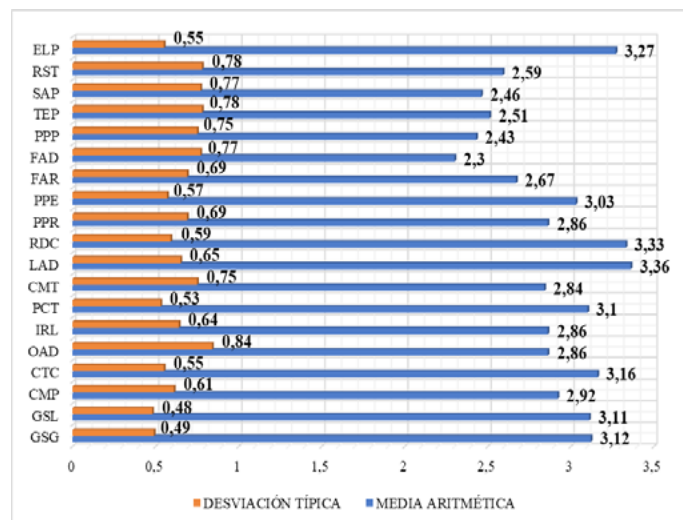


Figura 2. Satisfacción Media del Profesorado en el Ámbito de la Realización Profesional

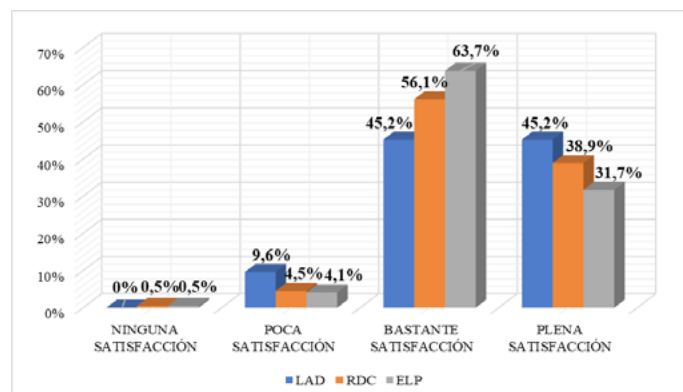


Figura 3. Análisis Comparativo de Frecuencias de los Ítems LAD, RDC y ELP

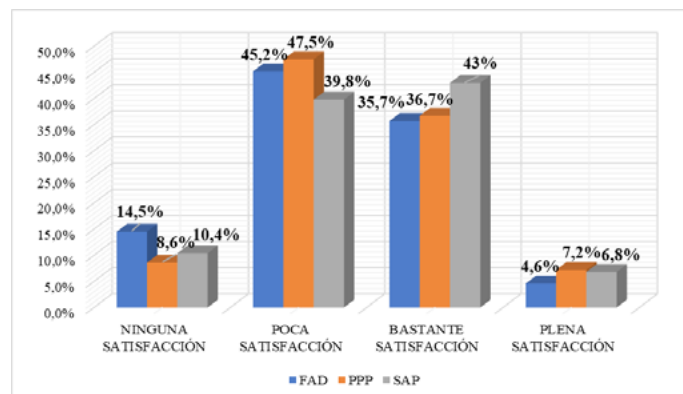


Figura 4. Análisis Comparativo de Frecuencias de los Ítems FAD, PPP y SAP

ratura específica (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012) que, nuevamente, abren el debate sobre la calidad de las condiciones de trabajo del profesorado en el campo.

Si nuevamente se comparan sus frecuencias de respuesta, como ocurre en la figura 4, se aprecian siempre unos niveles de descontento comprendidos entre el 50 % y el 60 %, esto es, más de la mitad de los participantes en la investigación, lo que confirma que los procesos de selección, promoción y remuneración de estos profesionales del medio rural granadino presentan evidentes defectos en su opinión.

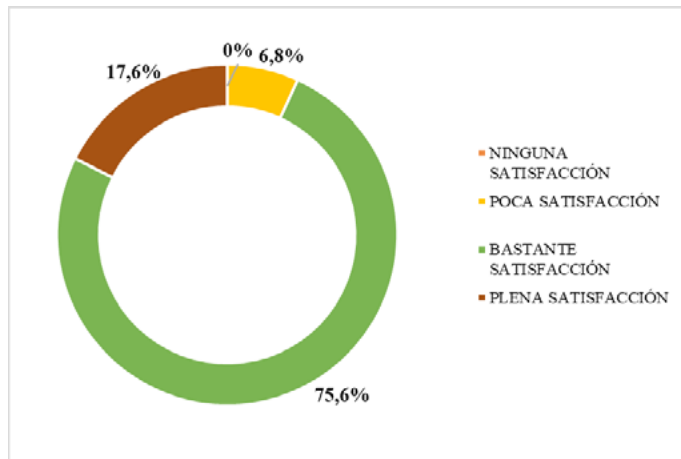


Figura 5. Satisfacción General del Profesorado Respecto al Grado de Logro Alcanzado con su Labor Docente

Tabla 4

Resultados de los Test U de Mann – Whitney, χ^2 de Pearson y d de Cohen

ÍTEMS	GÉNERO (SEX)						NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS ALCANZADO (NAM)				
	U	W	Z	P (SIG.)	D	R _T	G.L.	χ^2	P (SIG.)	D	R _T
ELP	4977	15273	-1,569	0,117	-	-	12	7,683	0,809	-	-
RST	5169,5	15465,5	-0,974	0,331	-	-	12	7,668	0,811	-	-
SAP	5424	15720	-0,364	0,716	-	-	12	14,746	0,256	-	-
TEP	5514,5	8595,5	-0,148	0,882	-	-	12	16,708	0,161	-	-
PPP	5310	8391	-0,641	0,522	-	-	12	15,341	0,223	-	-
FAD	5127	15423	-1,069	0,285	-	-	12	15,963	0,193	-	-
FAR	4970,5	15266,5	-1,531	0,126	-	-	12	10,544	0,568	-	-
PPE	5277	15573	-0,821	0,412	-	-	12	11,772	0,464	-	-
PPR	5017	15513	-1,411	0,158	-	-	12	20,356	0,061	-	-
RDC	4503	14799	-2,704	0,007**	0,36	0,17	12	11,259	0,507	-	-
LAD	4421	14717	-2,821	0,005**	0,37	0,18	8	5,812	0,668	-	-
CMT	5006,5	15302,5	-1,381	0,168	-	-	12	9,067	0,697	-	-
PCT	5216,5	15512,5	-1,019	0,308	-	-	12	16,731	0,161	-	-
IRL	5513,5	15809,5	-0,159	0,874	-	-	12	15,098	0,236	-	-
OAD	4753,5	15049,5	-1,991	0,047	-	-	12	11,834	0,459	-	-
CTC	5349,5	15645,5	-0,611	0,542	-	-	8	10,494	0,232	-	-
CMP	5485	15781	-0,238	0,812	-	-	8	12,487	0,131	-	-
GSL	5411	15707	-0,487	0,626	-	-	8	36,578	0,000**	0,12	0,06
GSG	5402,5	15698,5	-0,503	0,615	-	-	8	13,765	0,088	-	-

Finalmente, la valoración global que hace la muestra de trabajo del grado de logro profesional alcanzado con la labor docente (GSL) puede analizarse a partir de la figura 5, que, en contraposición a estudios anteriores sobre el particular (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012), pone de relieve un nivel de satisfacción casi pleno -93,2 %-, algo que, hasta la presente, no ocurría en el medio rural de esta comunidad autónoma.

El análisis inferencial, por otro lado, arroja, a un nivel estadístico de confianza del 99 % ($\alpha = 0,99$, $p < 0,01$), los siguientes resultados para las pruebas U de Mann – Whitney, χ^2 de Pearson, y d de Cohen:

Ver tabla 4.

Tal y como se puede apreciar, tres son las variables que presentan, en función del género y el nivel máximo de estudios alcanzado por el profesorado, diferencias estadísticamente significativas en sus niveles medios de satisfacción, a saber:

- El Respaldo de que Dispone por Parte del Centro (RDC).
- La Libertad y Autonomía Como Profesor (LAD).
- El Grado de Logro Alcanzado con el Trabajo Docente (GSL).

La segmentación por género de las puntuaciones patentiza una abierta tendencia, por parte de las mujeres, a estar más satisfechas que el resto de docentes con su autorrealización y desarrollo profesional, un suceso que también se da al cotejar la influencia del nivel máximo de estudios, y en donde predomina

la satisfacción de los diplomados universitarios por encima de la de licenciados, postgraduados y doctores en lo tocante a esta cuestión; estos dos resultados, no obstante, ya se han documentado en otros trabajos científicos realizados sobre suelo rural andaluz (Corchón, 2005; Raso, 2012). Sin embargo, conviene aclarar que, aunque efectivamente, la ratio de prevalencia femenina y de diplomados es visiblemente mayor, tanto en la población como en la muestra de referencia, no se puede afirmar con rotundidad que sean estas desproporciones iniciales las causas directas de los contrastes estadísticamente significativos hallados, por cuanto las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson ($\alpha = 0,99$, $p < 0,01$) habrían detectado sendas diferencias en todas las medias aritméticas de los ítems del SPR – G1 (E), y no sólo en RDC, LAD y GSL, cómo cabría esperar, de ser esta la principal justificación de estos fenómenos.

A nivel particular, se encontró que la prevalencia de satisfacción de las profesoras rurales granadinas está comprendida entre el 57 % y el 62 %, siendo, en primer lugar, el respaldo del que disponen por parte del centro (RDC; 61,1 %), el aspecto mejor considerado, y seguido, muy de cerca, por la libertad y la autonomía personal de la que gozan como docentes (LAD; 57,9 %), valoraciones inferiores, no obstante, a la que concedieron los profesionales que tenían únicamente estudios de diplomatura, y que se mostraban complacidos en un 72,8 % con el grado de logro alcanzado con su trabajo pedagógico (GSL), si bien, hay que señalar que, en virtud del estadístico *d* de Cohen, ni el género ni el nivel máximo de estudios alcanzados muestran una influencia definitiva y total sobre los valores medios analizados, en tanto ambos muestran un efecto de corte leve – moderado ($0,2 < d < 0,5$) en el primer caso, y débil en el segundo ($d < 0,2$).

5.- DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este trabajo de investigación se ha intentado evaluar, con la mayor precisión posible, la satisfacción del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada en relación a su autorrealización y a los logros conseguidos con el desempeño de la actividad pedagógica, en aras, principalmente, de la detección de aquellos factores que más afectan, a su juicio, al desarrollo profesional de los maestros que trabajan en contextos diferenciales como el del campo.

En términos generales, los resultados del SPR – G1 (E) evidencian que algo más de un 93 % de la muestra -93,2 %- se considera bastante o plenamente satisfecha en lo tocante al éxito alcanzado en su carrera docente, así como con sus posibilidades de proyección laboral, un hallazgo que contrasta notoriamente con la literatura revisada (Corchón, 2005; Morales, 2017; Wang *et al.*, 2022), donde se hallaron perfiles más próximos a la desidia, y con profundas muestras de descontento hacia cuestiones fundamentales como las alternativas para el ascenso, la remuneración salarial o las dificultades añadidas de trabajar en un CPR por sus particulares condiciones organizativas, lo que, sin duda, puede hacer algo más atractivo este tipo de destinos para los futuros educadores.

Analizando este corolario con mayor precisión, se encontró que el ejercicio cotidiano de la docencia (ELP; 95,4 %), así como el respaldo que otorga el centro escolar (RDC; 95 %) o la libertad y autonomía docente (LAD; 90,4 %) se erigen, por orden de importancia, como los tres aspectos que gozan de mejor valoración por parte del profesorado rural granadino, lo que difiere visiblemente con la forma de acceso al puesto de trabajo (FAD; 59,7 %), las posibilidades de promoción profesional y académica de las que dispone en la actualidad un maestro rural (PPP; 56,1 %) o la ya consabida retribución económica (SAP; 50,2 %), que resultan ser

las variables que producen los mayores niveles de insatisfacción detectados en el estudio, algo que, por otro lado, no resulta novedoso, pues las cuantías de las nóminas o las perspectivas internas de mejora laboral son dos de las constantes reivindicaciones que suele hacer el sector educativo en general, y el rural, más particularmente si cabe, ya que la precariedad ha sido siempre el rasgo más distintivo de sus miembros, tal y como demuestran las fuentes documentales de referencia (Anaya y López, 2015; Boix y Domingo, 2018; Brumat y Coca, 2015; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Corchón *et al.*, 2013; Fowles *et al.*, 2014; Morales, 2017; Qiao y Lina, 2019; Ramírez, 2015; Tomazzoli, 2018; Wang *et al.*, 2022), si bien parece ser esta una asignatura eternamente pendiente que no acaba nunca de suscitar el interés de la administración pública a la hora de promover un cambio de tendencia sobre el particular.

El estudio inferencial, por su parte, demuestra, en primer lugar, que, al igual que en China, las mujeres se sienten declaradamente más satisfechas que los hombres con su carrera profesional en lo concerniente al respaldo que les otorgan sus respectivos CPR (Olsen y Huang, 2019), y a la libertad y autonomía docente de la que disfrutaban en su trabajo cotidiano, algo parecido a lo que les ocurre a los diplomados universitarios, que están más contentos que otros titulados de rango superior como los licenciados, los postgraduados o los doctores cuando se aborda la cuestión del grado de logro y autorrealización alcanzados con la labor pedagógica. Este hallazgo, no obstante, debe ser tomado con cierta precaución, por cuanto los estadísticos *d* de Cohen y de tamaño del efecto ponen de relieve que las variables género y nivel académico sólo parecen ejercer, respectivamente, una influencia de corte leve – moderado y débil sobre el heterogéneo de las puntuaciones medias del SPR – G1 (E), lo que exigiría, en el futuro, un análisis más profundo de este fenómeno para poder comprender mejor su etiología.

El producto final de este trabajo también tiene que hacerse eco, por un lado, de sus notables puntos fuertes, como el rigor del nivel estadístico de confianza asumido para el tratamiento de los datos o la precisión de la muestra de trabajo, calculada a partir de cifras reales de la población docente rural de Granada, y que supone un avance importante frente a otros trabajos de análoga naturaleza y contexto (Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso, 2012), que indagaban siempre sobre la base de universos de tamaño desconocido, por cuanto la Junta de Andalucía se negaba siempre a facilitar la información censal pertinente para el desarrollo de tareas de investigación científica. En la otra cara de la moneda, es necesario asumir, igualmente, que el perfil altamente feminizado y la escasa formación inicial del profesorado en el campo pueden suponer una limitación de la calidad y precisión técnica de las conclusiones a las que se ha llegado, si bien ya había constancia documentada de esta realidad inevitable en la bibliografía de base (Álvarez y Vejo, 2017; Bustos, 2014; Corchón, 2005; Raso *et al.*, 2017ab) y, desde un punto de vista estrictamente cuantitativo, tampoco se ha detectado una distorsión *per se*, de todas las variables implicadas en el análisis inferencial, pudiendo suponer, en consecuencia, que el sesgo de estratificación muestral, de existir, sea bastante reducido.

Procede también hacer mención a la posible presencia del sesgo de deseabilidad social, fenómeno documentado, entre otros autores, por Campos y Marín (2017), cuando se abordan investigaciones basadas en la técnica de encuesta, y que se preocupa por la tendencia de los individuos y organizaciones a presentarse a sí mismos de manera favorable, lo que podría invitar a considerar eventuales factores de influencia sobre las respuestas analizadas, y a abordar futuros estudios sobre el particular desde una perspectiva de trabajo mucho más amplia e integradora,

si bien la probabilidad de existencia de esta anomalía se antoja escasa, ya que el SPR – G1 tiene un carácter totalmente anónimo en su cumplimentación.

En virtud de todos estos hallazgos, cabe proponer como directrices de mejora para el desarrollo profesional de estos educadores, en primer lugar, la promoción, por parte de la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía, de nuevas medidas incentivadoras para el profesorado del medio rural, sobre todo en materia de retribución económica, concursos de traslado, acceso a beneficios sociales, promoción laboral, etc., que contribuyan a su permanencia en las escuelas del campo, y, por añadidura, a una mayor consolidación y cohesión de sus equipos docentes en aras de la optimización del clima de trabajo y la calidad de la enseñanza.

En ese sentido, se hace igualmente necesaria la formalización, implementación y regulación legislativa, por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, de un itinerario de desarrollo de la carrera profesional del profesorado, en tanto en cuanto determinados destinos y puestos tienen todavía escasas posibilidades de crecimiento a nivel laboral, tal y como ocurre en el medio rural, lo que fomenta la desmotivación, el desinterés y la pérdida de la excelencia de unas tareas que, en otras condiciones y contextos, son desempeñadas por los maestros con total normalidad, y con vistas siempre a la mejora.

Parece lógico sugerir, a la postre, y a tenor de esto último, una amplia revisión de los actuales planes de estudios de Ciencias de la Educación en las universidades españolas, para fomentar, no sólo el Prácticum en escuelas rurales, sino la inclusión de formación teórica específica sobre el ejercicio de la docencia en este singular ámbito con las peculiaridades que implica, pues favorecerá una mayor permanencia y adaptación sociolaboral de los nuevos profesionales que le sean asignados, al estar mucho más familiarizados con la idiosincrasia del medio y el tipo de labor didáctica que han de llevar a cabo (Álvarez y Vejo, 2017; Raso, 2012).

Igualmente, y desde un punto de vista algo más amplio, convendría el estímulo, por parte de los Ministerios de Educación y Formación Profesional y Ciencia e Innovación de España, no sólo de la investigación científica orientada al ámbito rural en general, y a sus escuelas en particular, sino también de una cultura institucional de desarrollo profesional, de fomento de la calidad pedagógica y de apuesta por un espíritu de trabajo más colaborativo entre el campo y las zonas metropolitanas (Álvarez y Vejo, 2017), pues los educadores no empezarán a ver con otros ojos a este tipo de colegios hasta que sientan que sus condiciones laborales y sus posibilidades de promoción y autorrealización son exactamente las mismas sin importar cuál sea su lugar de destino.

Finalmente, y en pro del desarrollo del campo, es también aconsejable la extensión de la actividad extraescolar e implicación de los CPR andaluces hacia la labor socioeconómica de las localidades, comarcas y provincias en las que se encuentran sitios, de cara al impulso de nuevas posibilidades de proyección que no se limiten estrictamente a la labor docente, sino al establecimiento de redes de trabajo y lazos de convivencia que permitan un mayor conocimiento de las alternativas que el mundo rural ofrece a la sociedad, algo, que, por circunstancias diversas, nunca se materializa en las agendas de estas instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, C. y Vejo, R. (2017). ¿Cómo se Sitúan las Escuelas Españolas del Medio Rural Ante la Innovación?: Un Estudio Exploratorio Mediante Entrevistas. *Aula Abierta*, 45 (1), 25 – 32. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.25-32>.

- Álvarez, J., Chaparro, E.M. y Reyes, D.E. (2015). Estudio de la Satisfacción de los Estudiantes con los Servicios Educativos Brindados por Instituciones de Educación Superior del Valle de Toluca. *REICE*, 13 (2), 5 – 26. <https://doi.org/10.15366/reice>.
- Anaya, D. y López, E. (2015). Satisfacción Laboral del Profesorado de Educación Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2), 435 – 452. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>.
- Badia, M.M. y Garcés, V. (2017). Las Conductas Disruptivas en la Escuela Rural. *Papeles Salmantinos de Educación*, 21, 11 – 33. <https://doi.org/10.36576/summa.47467>.
- Badilla, M.G. y Parra, E. (2014). E – Mentoring: The Effects on Pedagogical Training of Rural Teachers with Complex Geographical Accesses. *Computers In Human Behavior*, 30 (1), 629 – 636. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.042>.
- Ballester, L., Nadal, A. y Amer, J.A. (2017). *Métodos y Técnicas de Investigación Educativa*. Universidad de las Islas Baleares.
- Boix, R. y Buscá, L. (2020). Competencias del Profesorado de la Escuela Rural Catalana Para Abordar la Dimensión Territorial en el Aula Multigrado. *REICE*, 18 (2), 115 – 133. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>.
- Boix, R. y Domingo, L. (2018). La Escuela Rural: Una Mirada Intercontinental. *Aula de Innovación Educativa*, 270, 14 – 17. <https://www.grao.com/es/producto/revista-aula-270-marzo-18-educacion-rural-una-mirada-intercontinental-au270>.
- Brumat, M.R. y Coca, C.B. (2015). Prácticas Docentes en Contextos de Ruralidad: Un Estudio en Escuelas Rurales del Norte de Córdoba. *Educación, Formación e Investigación*, 1 (2), 1 – 16. <http://doi.org/11086.1/1111>.
- Bustos, A. (2014). *La Escuela Rural*. Octaedro.
- Campos, M.I. y Marín, F.J. (2017). Sesgo de Deseabilidad Social en Medidas de Valores Organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16 (2), 1 – 11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsm>.
- Cantón, I. y Téllez, S. (2017). La Satisfacción en el Desempeño Profesional de los Docentes de Educación Infantil y Primaria: Un Estudio de Caso. *PROFESORADO*, 21 (1), 279 – 292. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i4.10056>.
- Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizacionales*. DaVinci Continental.
- Corchón, E., Raso, F. e Hinojo, M.A. (2013). Análisis Histórico – Legislativo de la Organización de la Escuela Rural Española en el Período (1857 – 2012). *Enseñanza & Teaching*, 31 (3), 147 – 179. <https://doi.org/10.14201>.
- Curci, R. (2014). Satisfacción de los Estudiantes Respecto a las Acciones Formativas E – Learning en el Ámbito Universitario. *PÍXEL – BIT*, 44 (1), 215 – 229. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i44.15>.
- De La Orden, A. y Jornet, J.M. (2012). La Utilidad de las Evaluaciones de Sistemas Educativos: El Valor de la Consideración del Contexto. *BORDÓN*, 64 (2), 69 – 88. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/21988>.
- De Pablos, J.M., Bravo, P.S. y González, M.T. (2011). Bienestar Docente e Innovación con Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 59 – 81. <https://doi.org/10.6018/rie>.
- Dris, Y. (2012). *Satisfacción del Alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada*. Universidad de Granada.
- Fowles, J., Butler, J.S. y Cowen, J.M. (2014). Public Employee Quality in a Geographic Context: A Study of Rural Teachers. *The American Review of Public Administration*, 44 (5), 503 – 521. <https://doi.org/10.1177/0275074012474714>.

- Hernández, L., Martín, C.I., Lorite, G. y Granados, P. (2018). Rendimiento, Motivación y Satisfacción Académica: ¿Una Relación de Tres?. *REIDOCREA*, 7, 92 – 97. <https://doi.org/10.30827/digibug.49829>.
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA) (2020). Padrón Municipal de Habitantes: Cifras Oficiales de Población Municipal. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/padron/avance/index.htm>.
- Jiménez, J. (2018). Sin Fronteras en la Pequeña Escuela Rural. *Cuadernos de Pedagogía*, 492, 10 – 11.
- Martínez, R., Granero, A. y Gómez, M. (2020). La Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en las Clases de Educación Física y su Relación con la Satisfacción con la Vida en los Adolescentes. *Revista Complutense de Educación*, 31 (1), 45 – 54. <https://doi.org/10.5209/rced.61750>.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mayoral, D., Colom, J., Bernad, O. y Torres, T. (2018). Liderazgo en la Escuela Rural: Estudios de Casos. *RISE*, 7 (1), 49 – 70. <https://doi.org/10.17583/rise.2018.2637>.
- Morales, N. (2017). The Spanish Rural School From the New Rural Paradigm: Evolution and Challenges for the Future. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 8 (2), 412 – 438. <https://doi.org/10.21501/22161201.2090>.
- Muñoz, E.M., Fernández, A. y Jacott, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado. *REICE*, 16 (1), 105 – 117. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>.
- Olsen, A.A. y Huang, F.L. (2019). Teacher Job Satisfaction by Principal Support and Teacher Cooperation: Results From the Schools and Staffing Survey. *Education Policy Analysis Archives*, 27 (11). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4174>.
- Qiao, Y. y Lina, C. (2019). An Investigation and Research on Life Satisfaction of Rural Teachers in China. *U.S. – China Education Review*, 9 (4), 192 – 201. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2019.04.004>.
- Ramírez, A. (2015). Assessment of the Rural Teacher's Profile from the Perspective of the Training Process and the Educational Practice. *EDUCARE*, 19 (3), 1 – 26. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.9>.
- Raso, F. (2012). *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C.)*. Universidad de Granada.
- Raso, F., Marín, J.A. y Rodríguez, A.M. (2017a). Análisis de la Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en la Provincia de Granada (España) Respecto a su Relación Personal y Profesional con la Comunidad Educativa. *European Scientific Journal*, 13 (4), 27 – 50. <http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p27>.
- Raso, F., Sola, T. e Hinojo, F.J. (2017b). Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en la Provincia de Granada (España) Respecto a la Organización Escolar. *BORDÓN*, 69 (2), 79 – 96. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.41372>.
- Sáez, J.M. (2017). *Investigación Educativa: Fundamentos Teóricos, Procesos y Elementos Prácticos*. U.N.E.D.
- Tomazzoli, E. (2018). Escuela Rural y Comunidad: La Innovación que Hemos Ignorado. *Aula de Innovación Educativa*, 270, 29 – 32. <https://www.grao.com/es/producto/escuela-rural-y-comunidad-au27083765>.
- Wang, H., Cousineau, C., Wang, B., Zeng, L., Sun, A., Kohrman, E., Li, N., Tok, E., Boswell, M. y Rozelle, S. (2022). Exploring Teacher Job Satisfaction in Rural China: Prevalence and Correlates. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 19, 1 – 13. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063537>.

