

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

Francisco Raso Sánchez
José Antonio Marín Marín
Antonio Manuel Rodríguez García
Universidad de Granada. España.

doi: 10.19044/esj.2017.v13n4p27 [URL:http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p27](http://dx.doi.org/10.19044/esj.2017.v13n4p27)

Abstract

The importance recently acquired by satisfaction studies in educational institutions has caused scientific interest in the welfare of members of the educational community to increase significantly, given the relationship of this variable, not only to labor productivity, but to the quality of interpersonal relationships within our schools, which is especially necessary in those of rural type. In this regard, we present the following study, funded by the Ministry of Education, Culture and Sports of Spain with the reference AP2007 – 00294, and whose interest focused on knowing those aspects of social interactions with the rest of the members of the educational community of rural schools in the province of Granada more pleasing and displeasing to their teachers respectively. For this purpose, a descriptive and non-experimental research, focused on the implementation of the survey technique on a sample of 221 teachers in Grenadian rural public schools was designed. Thanks to this methodology, it has been found that rural teachers in Granada value far more the daily support and the friendship of the rest of their coworkers than the involvement of the families in the education of their children or the cooperation of the public administration with the problems of rural educational centers, a result already supported by other scientific research carried out on the subject in the same context.

Keywords: Satisfaction, Rural Schools, Teacher Surveys

INTRODUCCIÓN

La satisfacción es un concepto que ha sido objeto de numerosas investigaciones en el terreno de la Psicología del Trabajo y las

Organizaciones (Caballero, 2001; Caballero, Caballero & Rodríguez, 2002; De La Villa, 2004; Fernández et al., 2007; Frías, 2006; Gento & Vivas, 2003; Justicia & Justicia, 2002; Mafllo, 2008; Sales et al., 2008), si bien y, a pesar de la neoliberal obsesión por la calidad de nuestra sociedad, y a la urgente necesidad de promover conformidad global en torno a la prestación de cualquier servicio, apenas se han realizado estudios donde el significado de este término no se presente exclusivamente asociado a variables logísticas y de productividad, lo cual es debido, sobre todo, a (Hinojo, Raso & Hinojo, 2010b: 37):

- La existencia de una posible relación entre productividad y satisfacción laboral.
- La constatación científica de cierta correlación negativa establecida entre satisfacción laboral y pérdidas horarias.
- La posibilidad de que concurren nexos patentes entre satisfacción laboral y propicidad del clima organizativo.
- Un aumento de la sensibilización de los directivos por las actitudes y sentimientos de sus colaboradores en materia laboral, personal, etc.
- La creciente importancia de la información sobre las ideas de valor y los objetivos de los colaboradores respecto al trabajo personal.
- La ponderación progresiva de la satisfacción laboral como parte de la calidad vital, que influye sobre la sensación de plenitud, etc.

A pesar de que las teorías que han intentado explicar el origen y comportamiento de esta variable en el desarrollo del ser humano son numerosas, la realidad es que casi todas proceden del ámbito empresarial, contexto que empezó a interesarse por este aspecto conductual en cuanto comprobó su importante influencia en la obtención de beneficios (Cano et al., 2005; Dris, 2012); así, no resulta raro 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 (Cano et al., 2005; Dris, 2012), si bien, la teoría de mayor repercusión fue la de Abraham Maslow (1908 – 1970), quien, con su pirámide, relacionó la felicidad más con la cobertura de necesidades personales que con variables logísticas, abriendo una puerta crucial para trasladar estos estudios a otros sectores como el educativo (Cano et al., 2005; Dris, 2012; Shultz & Shultz, 2003).

A nivel pedagógico, la literatura sobre este particular proliferó a partir de los años 90, cuando muchas de las ideas sobre calidad discutidas en ambientes financieros empezaron a introducirse en el entorno formativo para optimizar el desarrollo del sistema educativo (De La Orden & Jornet, 2012; Dris, 2012; Gairín, 2011; Galán, 2009), de ahí que, análogamente a como se evaluaba el funcionamiento empresarial, se realizaran múltiples estudios para valorar la excelencia gestora de las organizaciones escolares centrándose en

la satisfacción de sus miembros (Caballero, Fernández & García, 2003; Dris, 2012; Mañillo, 2008; Gairín, 2011). Estos trabajos, no obstante, dedicaron sus esfuerzos a instituciones amplias como universidades, escuelas metropolitanas o centros privados – concertados religiosos que, por su naturaleza, tenían características concretas para el trabajo con comunidades grandes y diversificadas, por lo que muchos de sus resultados eran difícilmente extrapolables a las aulas rurales que, por su peculiar idiosincrasia, poco tienen en común con ellas, haciéndose necesaria una mayor profundización (Raso, Sola & Hinojo, 2017).

La calidad de las relaciones humanas y el clima de interacción interpersonal en los centros de enseñanza, sin embargo, sí que han sido, por lo general, objeto de estudio habitual de las Ciencias de la Educación, al ser considerados como algunos de los factores “*que inciden poderosamente en los modos de interactuar y tomar decisiones en la institución escolar*” (Medina, 2011: 429). De esta forma, no son pocos los autores interesados en evaluar una cuestión tan importante y delicada, (Medina, 2011; Cardá & Larrosa, 2012; Gairín, 2011; Torres, 2011) por cuanto se revela como decisiva, no sólo en lo que a la organización de instituciones educativas se refiere, sino también a la hora de garantizar que los miembros de su comunidad desempeñan su función en un ambiente psicosocial adecuado, sano y enriquecedor para el correcto desarrollo de su labor didáctica.

La producción científica interesada específicamente por el trabajo educativo en el campo, sin embargo, es escasa (Corchón, 2005; Raso, 2015, 2012), de ahí que los estudios realizados en este ámbito siempre hayan sido reducidos y con poco poder de generalización (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Raso, 2015, 2012; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Corchón, Raso & Hinojo, 2013). No obstante, los pocos análisis rigurosos realizados al respecto sí que arrojan datos relevantes para este trabajo, como los obtenidos por Corchón (2005) en una evaluación global de la escuela rural andaluza, donde, por primera vez, se deja evidencia, no sólo de las carencias formativas de su profesorado, sino también de la cuasi indigencia de recursos sociales, personales y técnicos que han venido sufriendo, no sólo sus centros, sino todo el entramado social del medio (Raso, 2012).

Es precisamente este autor quien opta por medir parcialmente la satisfacción general del docente rural andaluz, llegando, precisamente en materia de relaciones con la comunidad, a conclusiones como (Corchón, 2005: 147):

- Escaso grado de coordinación y colaboración de los C.P.R. con la inspección educativa, los equipos de apoyo externo, el C.E.P. o los ayuntamientos de las localidades en las cuales se encuentran ubicados.
- Falta de integración de la escuela rural en la red de instituciones sociales que buscan la mejora de la comunidad, así como un insuficiente

grado de coordinación con las asociaciones de padres de alumnos, con el servicio médico en general o con el centro de recursos.

- Satisfacción nula o muy escasa, en lo que a coordinación, colaboración e implicación de sus centros educativos con otros servicios sociales (I.N.E.M., Centros de Educación de Adultos, etc...) se refiere, etc.

Aunque algunos investigadores como Caballero, Caballero & Rodríguez (2002), sin perder de vista la línea de trabajo de Corchón (2005), decidieron centrarse en aspectos más concretos de las relaciones interpersonales en estos colegios, como el grado de afinidad del equipo directivo con los padres, lo cierto es que otros autores como Bustos (2006), Gallardo (2007) y Raso (2012), desde un enfoque más interesado por la labor escolar desde el prisma de la Sociedad de la Información, prestaron poca atención a estas variables más personales para atender, los dos primeros, a la visión del profesorado acerca de cómo se insertaban estas instituciones en el nuevo paradigma social (Bustos, 2006; Gallardo, 2007), y el tercero, a la forma en la que se organizaban las T.I.C. para su uso en el aula desde la perspectiva docente (Raso, 2012), por lo que los estudios sobre climas de convivencia no han proliferado demasiado en el medio rural de Andalucía.

En el terreno internacional, la curiosidad por la educación rural, aunque también es bastante escasa, se circunscribe, sobre todo y, por razones obvias, a países en vías de desarrollo como los africanos y latinoamericanos (Raso, 2015, 2012), si bien las principales líneas de trabajo no parecen orientarse tanto hacia las relaciones interpersonales en el seno de las propias escuelas como a la formación de su profesorado (Ramírez, 2015; Badilla & Parra, 2014; Brumat & Coca, 2015), algo que se repite mucho menos en España (Berlenga, 2003) y Andalucía (Raso, 2015, 2012), y que preocupa hasta en Estados Unidos (Fowles et al., 2014, Raso, 2015), en donde están haciendo especial hincapié en analizar las condiciones laborales de sus maestros rurales, por lo que no resulta de extrañar que muchos de estos resultados tengan poca o ninguna capacidad de transferencia a nuestro contexto de aplicación.

A partir de estos hallazgos y, dado que la investigación en este medio apenas ha prestado interés por los aspectos relacionales en el entorno escolar (Raso, 2015, 2012), se optó, gracias a la financiación de un proyecto de investigación propuesto por la Universidad de Granada, por una evaluación más rigurosa de la satisfacción docente en el campo andaluz, fruto de la cual se dará cuenta de inmediato.

Objetivos

El trabajo presentado a continuación persigue el eficaz cumplimiento de las siguientes finalidades:

- *Conocer, describir y valorar el grado de satisfacción general del profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada en lo referente al estado de las relaciones sociales y profesionales que mantiene con la comunidad educativa de sus respectivos centros (integración, reconocimiento, ambiente de trabajo, etc.).*
- *Reconocer aquellos aspectos relacionales que satisfacen, en mayor y menor medida respectivamente, al profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada.*
- *Determinar, en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por el profesorado de la escuela rural de la provincia de Granada, la existencia de posibles diferencias estadísticamente significativas en estos niveles de satisfacción.*
- *Elaborar directrices y futuras líneas de investigación orientadas hacia la mejora de los niveles de satisfacción docente considerados en el presente estudio.*

Método

Para lograr las metas antes planteadas y, dentro del marco de un amplio proyecto científico financiado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España con la referencia AP2007 – 00294, se puso en marcha una investigación descriptiva mediante la técnica de la encuesta transversal, gracias al empleo de un cuestionario diseñado *ad hoc* para la misma (SPR – G1), en tanto en cuanto lo que se pretendía era una única recogida de información sobre una muestra de trabajo, y durante un período de tiempo de corta duración, al objeto de captar ciertos fenómenos presentes en el momento de su realización (Rodríguez & Valldeoriola, 2009; Sánchez, 2007; Raso, 2015, 2012).

Contextualización

De las 111 escuelas rurales que posee Andalucía en la actualidad, Granada es la provincia que alberga el mayor número de ellas -39- frente a Sevilla, que sólo tiene una en su haber (I.E.C.A., 2017; Raso, 2012).

La región presenta una población de 914707 habitantes, de los cuales, un 6.28 % son extranjeros, y una extensión de 12635.3 km², distribuida en diez comarcas (I.E.C.A., 2017), haciéndose necesario notar que, debido principalmente tanto a los recortes que ha sufrido el sector educativo por la crisis económica, como al aumento de población que ha originado la disminución de municipios con un censo inferior a 500 habitantes, su número de escuelas rurales ha descendido de 47 a 39 (35,13 %) en los últimos tres años (I.E.C.A., 2017; Raso, 2012), con una consecuente reducción de la plantilla docente que, en el momento presente, está integrada por 707 profesionales, de los cuales alrededor de un 85 % son funcionarios de

carrera, frente al resto, que ejerce en condiciones de interinidad (I.E.C.A., 2017; Raso, 2012).

Con un profesorado mayoritariamente femenino y, constituida en su totalidad por 39 Colegios Públicos Rurales (C.P.R.), denominación administrativa que se da en Andalucía a los Colegios Rurales Agrupados (C.R.A.), las cuatro principales características que definen a estas instituciones son (Raso, 2015: 90):

- Ser únicas en sus localidades.
- Presentar multigradación en sus aulas.
- Tener carácter unitario y graduación incompleta de 1 a 4 unidades.
- Estar ubicadas en pequeños núcleos de población que no superen los 500 habitantes.

A raíz de estos rasgos, resulta obvio que los maestros del campo deben desarrollar su labor didáctica en unas condiciones muy singulares, tanto a nivel geográfico, como humano, como pedagógico (comunicaciones, interacciones personales y profesionales, distancia, orografía, itinerancias, aulas multigrado, etc...), por lo que, en virtud de estos hechos, y de lo constatado en los pocos estudios realizados al respecto (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Gallardo, 2007; Raso, 2012; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a), parecía interesante desarrollar una investigación para conocer su satisfacción respecto al estado de las relaciones sociales y profesionales que mantienen con los miembros de su comunidad educativa. A ello se dedican los siguientes apartados.

Muestra

En el estudio participaron 221 (N = 707) docentes en ejercicio y destinados a cualquiera de los diferentes Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) de la provincia de Granada durante el curso académico 2011 / 2012, lo que constituye un 31.26 % de la población total de estos profesionales; de ellos, un 64,7 % son mujeres y un 35,3 % hombres, los cuales, distribuidos por edades, se encuentran mayoritariamente (68,8 %) ubicados dentro de la franja cronológica que abarca desde los 31 a los 50 años, seguidos por un 15,8 % cuya edad se sitúa entre los 51 y los 60 años, y por un 15,4 % de sujetos menores de 30, lo que, en concordancia con algunas investigaciones anteriores sobre análogo entorno (Corchón, 2005; Bustos, 2006; Gallardo, 2007; Raso, 2012; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a), evidencia un perfil de amplia feminización y elevada juventud de estos sujetos.

Instrumentos de Recogida de Datos

En orden a la obtención de la información necesaria para el proyecto se diseñó un cuestionario de 78 ítems de modalidad Likert (SPR – G1) donde cada enunciado se presenta en una escala de estimación de cuatro

alternativas de respuesta que oscila desde la nula satisfacción (1), hasta la plena (4), y sin contemplar la opción de estadios intermedios de contenido; en ese sentido, el instrumento queda estructurado en cinco subescalas principales, a saber:

1. Datos de Identificación de la Institución Educativa Rural y de su Profesorado (SPR – G1 (A); Ítems: 3).
2. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Docencia (SPR – G1 (B); Ítems: 14, $\alpha = 0.877$).
3. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de la Organización Escolar (SPR – G1 (C); Ítems: 20, $\alpha = 0.932$).
4. Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural en el Ámbito de las Relaciones Sociales con la Comunidad Educativa del C.P.R. (SPR – G1 (D); Ítems: 22, $\alpha = 0.922$).
5. 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 mediante la pasación de la subescala SPR – G1 (D) principalmente.

Durante el proceso de validación de contenido y estructura, el SPR – G1 fue sometido formalmente a un juicio de 15 expertos: cinco docentes en ejercicio pertenecientes a los distintos C.P.R. que se encontraban diseminados por toda la geografía granadina, cinco profesores del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada, y cinco profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de dicha institución. Del resultado de esta valoración se aplicaron ulteriores modificaciones al instrumento que darían lugar a su configuración definitiva de cara a su administración en los centros. En ese sentido, la tabla 1 muestra la relación final de cuestiones que constituyen la subescala SPR – G1 (D) y el código por el cual han sido identificadas todas ellas para su posterior análisis. Así:

RELACION DE ÍTEMS DE LA SUBESCALA SPR – G1 (D)	
CÓDIGO	ENUNCIADO
GAA	EL GRADO DE ACEPTACIÓN QUE TIENE ENTRE LOS ALUMNOS.
AIP	SU FLEXIBILIDAD Y APERTURA ANTE LAS INICIATIVAS Y LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN EL CENTRO.
ANC	LA EXISTENCIA DE UN ADECUADO NIVEL DE CONVIVENCIA.
CDA	EL GRADO DE CUMPLIMIENTO DE LOS DERECHOS DEL ALUMNADO.
RNC	EL RESPETO A LAS NORMAS DE CONVIVENCIA DEL CENTRO POR PARTE DEL ALUMNADO.
PCA	EL NIVEL DE PARTICIPACIÓN Y COLABORACIÓN DEL ALUMNADO EN EL CENTRO.
ICC	LA INTEGRACIÓN CON SUS COMPAÑEROS DE CENTRO.
ARC	LA AYUDA QUE RECIBE DE SUS COLEGAS.
RCH	LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS DENTRO DEL HORARIO ESCOLAR.

RFH	LAS RELACIONES CON SUS COMPAÑEROS FUERA DEL HORARIO ESCOLAR.
APC	EL AMBIENTE DE TRABAJO PREDOMINANTE EN SU CENTRO.
EPC	LA EXISTENCIA DE PROBLEMAS, PRESIONES "POLÍTICAS", CONFLICTOS ENTRE COMPAÑEROS, ETC.
ARP	LA AYUDA Y APOYO QUE RECIBE POR PARTE DE LOS PADRES.
RPP	EL RECONOCIMIENTO DE SU TRABAJO POR PARTE DE LOS PADRES.
RMC	LAS RELACIONES ENTRE PADRES Y PROFESORES.
APP	LA AYUDA QUE PRESTAN LOS PADRES AL TRABAJO DE LOS PROFESORES.
AAP	EL APOYO DE LA ADMINISTRACIÓN A LA LABOR DOCENTE.
PDT	LA PARTICIPACIÓN EN LAS DECISIONES QUE DEBE TOMAR EL CENTRO.
CAC	LA COOPERACIÓN DE LA ADMINISTRACIÓN CON EL CENTRO.
RTD	LAS RELACIONES Y EL AMBIENTE DE TRABAJO CON LA DIRECCIÓN DEL CENTRO.
CCE	LA COLABORACIÓN DE ASOCIACIONES DE VECINOS, DEPORTIVAS, CULTURALES, ETC.
GSA	EN GENERAL, SU RELACIÓN CON LA COMUNIDAD EDUCATIVA DEL CENTRO LE INSPIRA...

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

En lo referente a la fiabilidad y consistencia interna global del SPR – G1, el coeficiente α de Cronbach arroja un resultado de 0.964, lo que le confiere, por su proximidad a la unidad, un elevado grado de coherencia, -un 96.4 %- (Rodríguez & Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007; Raso, 2015, 2012). De esta manera:

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,964	,966	82

Tabla 2: Fiabilidad Global del SPR – G1

Para ilustrar mejor este dato y, de cara a garantizar la solidez particular de la subescala SPR – G1 (D), se procedió igualmente a estudiar sobre los ítems de la misma dicho parámetro de estandarización por el procedimiento de las dos mitades, recurriendo para ello al índice α de Cronbach específico de esta modalidad, así como a los coeficientes de Guttman – Flanagan y de Spearman – Brown para longitudes iguales y desiguales. Los valores de todas estas medidas oscilan entre los extremos del intervalo [0,828 – 0,922], lo que prueba que, no sólo esta dimensión del instrumento es visiblemente coherente, sino que la fiabilidad de sus mitades es también alta, ratificando, así, su total estabilidad y valor técnico para la elaboración de conclusiones de carácter científico (Rodríguez & Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007; Raso, 2015, 2012).

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach Basada en los Elementos Tipificados	Nº de Elementos
,922	,929	22

Tabla 3: Fiabilidad Global de la Subescala SPR – G1 (D)

Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,885
		N de elementos	11(a)
	Parte 2	Valor	,866
		N de elementos	11(b)
		N total de elementos	22
		Correlación entre formas	,712
Coeficiente de Spearman-Brown		Longitud igual	,832
		Longitud desigual	,832
		Dos mitades de Guttman	,828

Tabla 4: Fiabilidad de la Subescala SPR – G1 (D) por el Procedimiento de las Dos Mitades

Se envió por correo postal urgente el SPR – G1 a los 707 docentes diseminados por los 39 C.P.R. existentes en la provincia de Granada con una carta explicativa de los detalles del estudio, así como de un sobre franqueado para la remisión de la contestación. Se recibe, tal y como se señalaba antes, un total de 221 encuestas debidamente cumplimentadas, lo que supone un índice de respuesta del 31.26 % y un porcentaje, por tanto, representativo del total de población docente considerada para el análisis (Rodríguez & Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007; Raso, 2015, 2012).

Análisis de Datos

Una vez recibida la réplica pertinente por parte de los participantes en la investigación, se procesaron los datos obtenidos en una matriz de 221 filas -sujetos- por 24 columnas -22 ítems del SPR – G1 (D) más las variables género y nivel máximo de estudios alcanzado- en soporte ASCII utilizando los paquetes de análisis estadístico SPSS 22.0 y R.3.3.2. Para el tratamiento de los mismos se recurrió a las siguientes técnicas (Rodríguez & Valdeoriola, 2009; Sánchez, 2007; Raso, 2015, 2012):

- Análisis Descriptivo Global: Con él se obtiene una visión general, analítica e integradora del estado de la cuestión abordada. Incluye las medidas de estimación y dispersión habituales, a saber: frecuencias absolutas y relativas, media aritmética y desviación típica de cada ítem del SPR – G1 (D).
- Análisis de Fiabilidad: Procedimiento efectuado únicamente al objeto de contrastar el resultado de consistencia interna, tanto del SPR – G1

en general, como de la subescala SPR – G1 (D) en particular. Se llevó a cabo mediante la aplicación de las pruebas α de Cronbach y tests de las dos mitades de Spearman – Brown y Guttman - Flanagan.

- *Análisis de Contingencia:* Dividido en dos partes fundamentales: una primera, destinada a la determinación de la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las frecuencias de respuesta en función del género y nivel máximo de estudios alcanzado por los docentes encuestados, para cuyo tratamiento se recurrió a la aplicación contingente de las pruebas U de Mann – Whitney y χ^2 de Pearson; la segunda, por su parte, se centró en estimar, sobre las diferencias ya detectadas, y mediante el empleo de los estadísticos d de Cohen y del tamaño del efecto, el grado de influencia de estos factores en los niveles de satisfacción pertinentes. En todos los tests mencionados se asumió un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) de cara al cálculo de la significatividad asintótica bilateral de Lilliefors.

Algunos de los hallazgos más relevantes que se obtuvieron tras la puesta en marcha del procedimiento podrán verse en el siguiente apartado.

Análisis De Resultados

La primera lectura en profundidad de las cifras extraídas tras el pertinente escrutinio y tratamiento de los datos aportados por la administración de la subescala SPR – G1 (D) ha puesto de manifiesto que la satisfacción media del profesorado rural de la provincia de Granada respecto al estado de sus relaciones sociales y profesionales con el resto de miembros de sus C.P.R. se encuentra comprendida en los límites del intervalo [2,41 - 3,5], lo que supone una valoración que va desde la escasa complacencia hasta una visible aprobación. Este corolario, por otro lado, queda totalmente avalado, tanto por la literatura previa (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), en donde siempre se ha constatado, de formas muy diversas, la buena sintonía entre el maestro rural y su entorno, precisamente por lo pequeño e íntimo del mismo, como por la cuantía de las desviaciones típicas asociadas a las medias aritméticas de estudio, cuyos valores oscilan dentro de los márgenes de referencia [0,52 – 1,04], los cuales, a su vez, por su proximidad a la unidad, evidencian la gran representatividad estadística de estos parámetros sobre el total de la opinión de la muestra sondeada.

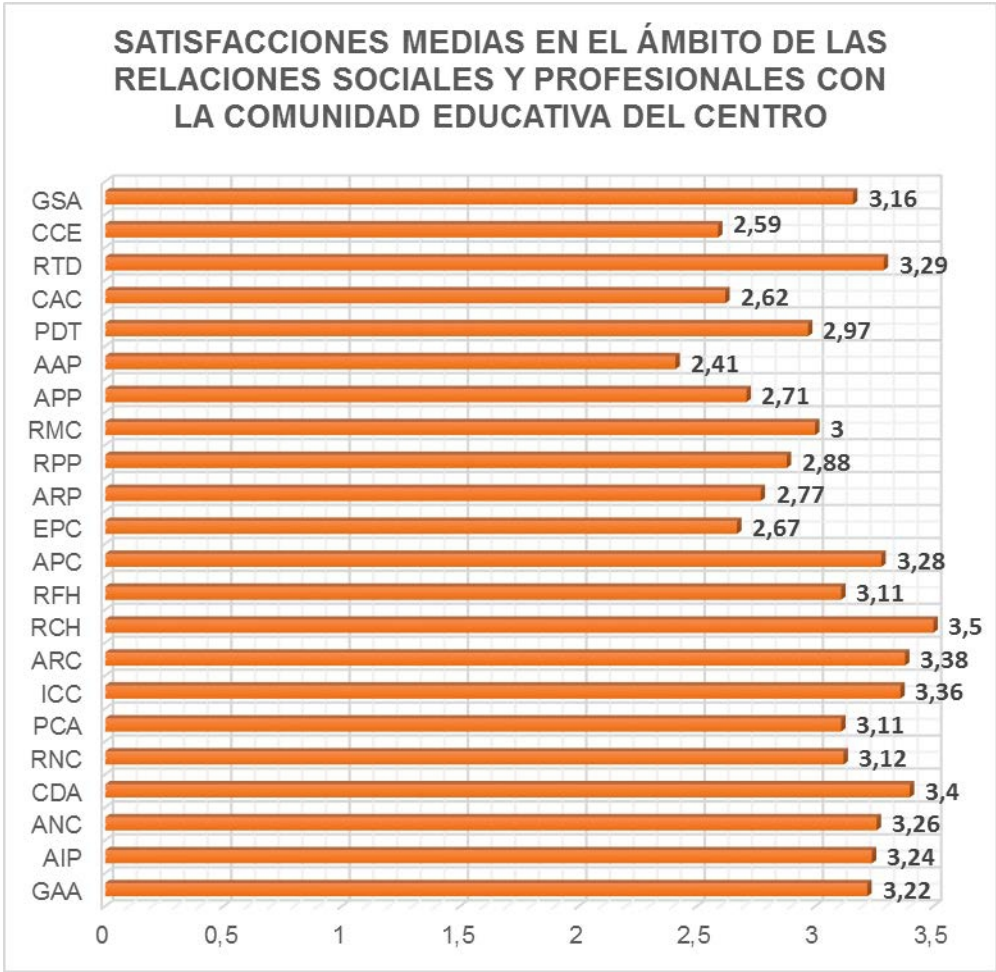


Gráfico 1: Satisfacción Media del Profesorado en los Ítems que Componen el Ámbito de Estudio de las Relaciones Sociales y Profesionales con la Comunidad Educativa del Centro

En ese sentido y, por su parte, el análisis de frecuencias realizado sobre cada uno de los ítems del SPR – G1 (D), ha arrojado, ya de forma más específica, los siguientes valores:

ITEMS	NINGUNA SATISFACCIÓN		POCA SATISFACCIÓN		BASTANTE SATISFACCIÓN		PLENA SATISFACCIÓN		TOTAL			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	\bar{x}	σ_x
	GAA	0	0	11	5	150	67,9	60	27,1	221	100	3,22
AIP	0	0	19	8,6	131	59,3	71	32,1	221	100	3,24	0,59
ANC	1	0,5	22	10	116	52,5	82	37,1	221	100	3,26	0,64
CDA	0	0	7	3,2	119	53,8	95	43	221	100	3,40	0,55
RNC	2	0,9	29	13,1	130	58,8	60	27,1	221	100	3,12	0,65
PCA	1	0,5	30	13,6	133	60,2	57	25,8	221	100	3,11	0,63
ICC	0	0	13	5,9	115	52	93	42,1	221	100	3,36	0,59
ARC	0	0	13	5,9	112	50,7	96	43,4	221	100	3,38	0,59
RCH	0	0	5	2,3	101	45,7	115	52	221	100	3,50	0,54
RFH	6	2,7	45	20,4	88	39,8	82	37,1	221	100	3,11	0,82
APC	0	0	17	7,7	126	57	78	35,3	221	100	3,28	0,59
EPC	46	20,8	32	14,5	93	42,1	50	22,6	221	100	2,67	1,04
ARP	7	3,2	65	29,4	121	54,8	28	12,7	221	100	2,77	0,71
RPP	7	3,2	43	19,5	140	63,3	31	14	221	100	2,88	0,67
RMC	5	2,3	28	12,7	151	68,3	37	16,7	221	100	3,00	0,62
APP	8	3,6	71	32,1	119	53,8	23	10,4	221	100	2,71	0,69
AAP	22	10	103	46,6	79	35,7	17	7,7	221	100	2,41	0,77
PDT	1	0,5	36	16,3	152	68,8	32	14,5	221	100	2,97	0,57
CAC	13	5,9	79	35,7	108	48,9	21	9,5	221	100	2,62	0,73
RTD	4	1,8	17	7,7	110	49,8	90	40,7	221	100	3,29	0,68
CCE	16	7,2	80	36,2	103	46,6	22	10	221	100	2,59	0,76
GSA	0	0	19	8,6	148	67	54	24,4	221	100	3,16	0,55

Tabla 5: Estadísticos Descriptivos y Frecuencias de los Ítems de la de la Subescala SPR – G1 (D).

De acuerdo con las cifras de la tabla 5, los tres aspectos mejor valorados en materia de trato interpersonal con la comunidad por parte de los profesionales participantes en la investigación han sido, por orden de importancia: el estado de las relaciones con los compañeros de trabajo dentro de las aulas (RCH), seguido del grado de cumplimiento de los derechos elementales del alumnado (CDA) y de la ayuda que, en la rutina de trabajo diaria, se recibe de los colegas (ARC), factores igualmente bien valorados en trabajos previos de investigación sobre el contexto (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012) que evidencian, sobre todo, la importancia que para estos maestros tiene la buena camaradería con los otros componentes del claustro, por encima incluso del trato que se profesa a otros miembros de la institución.

Desde este punto de vista y, de acuerdo con la distribución comparativa de las frecuencias de respuesta otorgadas a las cuestiones consideradas (RCH, CDA y ARC), se aprecia que, en todos los casos, la ratio de sujetos bastante o plenamente satisfechos al respecto supera visiblemente el 94 %, siendo las relaciones con los compañeros de trabajo dentro del horario académico oficial (RCH), el aspecto que ha promovido mayor complacencia entre los encuestados (97,7 %), con una valoración que ha rozado prácticamente la unanimidad.

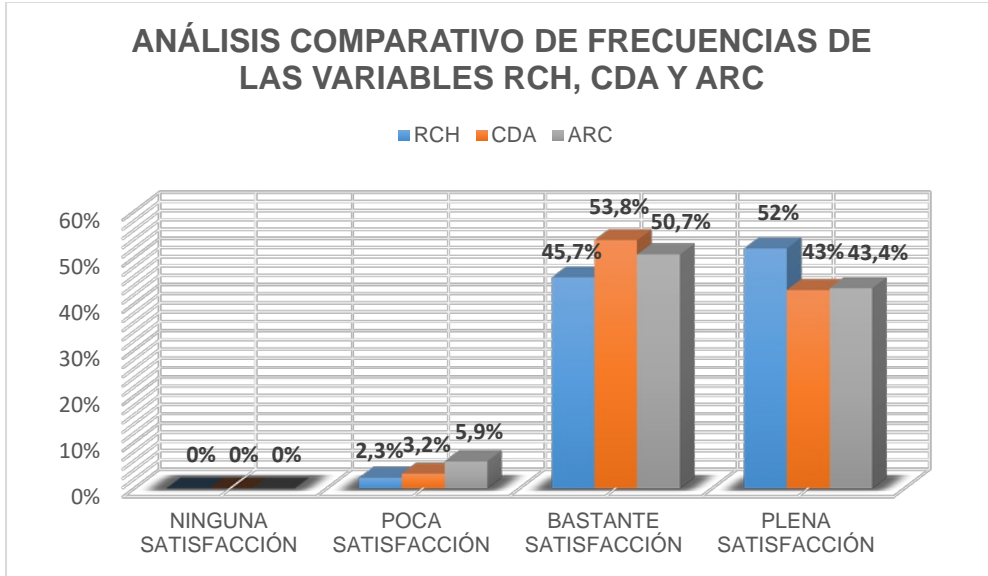


Gráfico 2: Frecuencias Descriptivas de los Ítems RCH, CDA y ARC. Fuente: Elaboración Propia.

En la otra cara de la moneda y, en virtud de los mismos criterios de escrutinio que se emplearon en el caso anterior, se ha verificado que aquellos aspectos relacionales que producen mayor desagrado entre los participantes en el estudio son los correspondientes, en primer lugar, al apoyo que brinda la administración pública a la labor docente (AAP), seguido de la colaboración que suelen prestar las asociaciones de vecinos, deportivas o culturales del entorno en el que se encuentra sito el C.P.R. (CCE), y de la cooperación que la administración otorga habitualmente al centro educativo (CAC), tres factores que, nuevamente en consonancia con la literatura específica sobre el particular (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), no terminan de ser bien valorados por el profesorado, en tanto en cuanto este se ha quejado en reiteradas ocasiones de la profunda dejadez a la cual se ve sometido por parte de instituciones y organismos oficiales, dadas las peculiares características de su labor profesional (Berlanga, 2003).

En virtud de estos hallazgos, se aprecia ahora que los valores de las medias aritméticas de las variables consideradas resultan ser los más bajos de la subescala SPR – G1 (D), oscilando sus cuantías dentro de los márgenes de referencia [2,41 – 2,62], -esto es, por debajo del valor mínimo establecido para la satisfacción general (3)-, y presentando una distribución comparativa de frecuencias de respuesta que refleja unos niveles de desagrado cuya ratio de valoración se sitúa entre el 41 % y el 57 %, o lo que es lo mismo, casi la mitad de la muestra de trabajo empleada; se trata, sin duda, de un resultado que acentúa la carencia de implicación de las entidades públicas con la

escuela rural, algo vital, por otra parte, para garantizar su buen funcionamiento y continuidad como factor de desarrollo del campo andaluz (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2015, 2012).

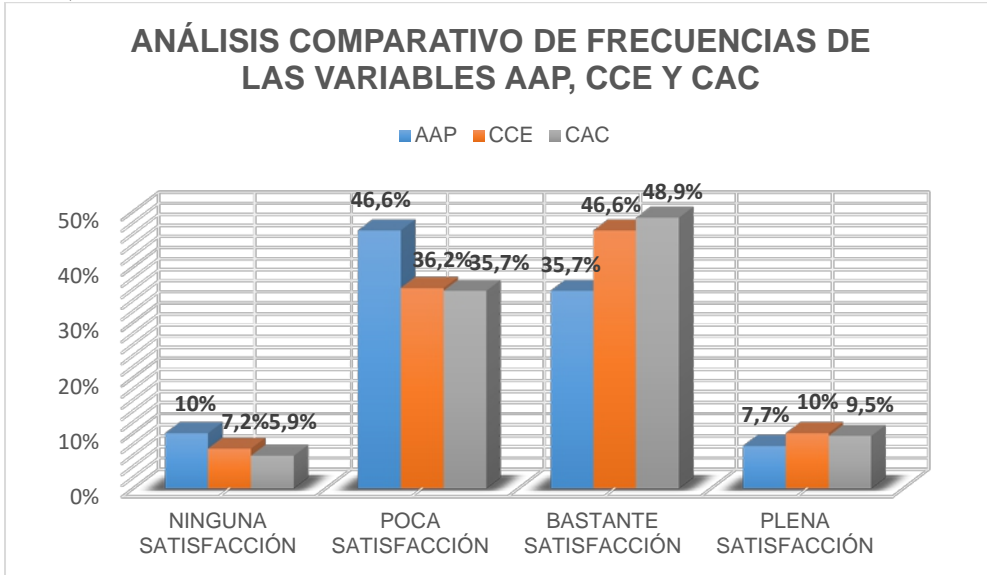


Gráfico 3: Frecuencias Descriptivas de los Ítems AAP, CCE y CAC. Fuente: Elaboración Propia.

Finalmente, la valoración general que, como conclusión, han concedido estos sujetos al estado de sus relaciones personales y profesionales con los miembros de la comunidad educativa (GSA), puede analizarse detenidamente tras la lectura del gráfico 4, en donde, confirmando los hallazgos realizados por estudios anteriores (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), es posible afirmar que el profesorado de la escuela rural en Granada está mayoritariamente satisfecho en materia del trato interpersonal que tiene con los demás miembros del C.P.R., por cuanto un 91,4 % de la muestra de trabajo coincide al darle el visto bueno. Más concretamente...

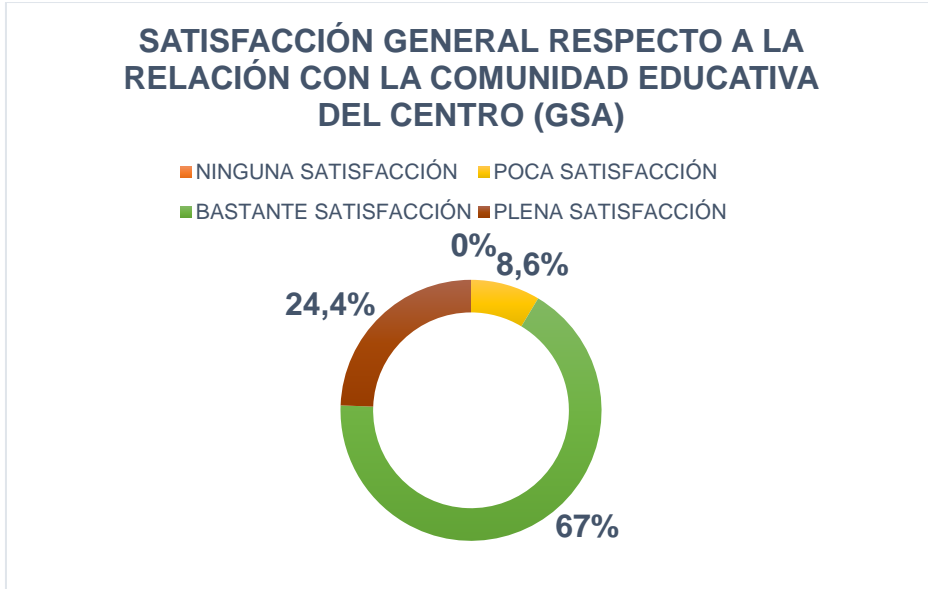


Gráfico 4: Satisfacción General del Profesorado Respecto a su Relación con la Comunidad Educativa del C.P.R. Fuente: Elaboración Propia.

El análisis de contingencias, por su parte, arroja, a un nivel estadístico de confianza del 95 % ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$), los siguientes resultados para las pruebas 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
GAA	5412,5	8493,5	-0,443	0,658	-	-	8	3,366	0,909	-	-
AIP	5253	15549	-0,819	0,413	-	-	8	9,422	0,308	-	-
ANC	5340	15636	-0,582	0,560	-	-	12	9,464	0,663	-	-
CDA	5006	15302	-1,438	0,151	-	-	8	2,439	0,965	-	-
RNC	5256	15552	-0,803	0,422	-	-	12	4,612	0,970	-	-
PCA	5302,5	15598,5	-0,692	0,489	-	-	12	8,077	0,779	-	-
ICC	4793	15089	-1,949	0,051	0,307	0,152	8	12,058	0,149	-	-
ARC	4737,5	15033,5	-2,082	0,037**	0,302	0,149	8	24,508	0,002**	1,032	0,459
RCH	4791	15087	-1,980	0,048**	-	-	8	24,451	0,002**	0,519	0,251
RFH	5247,5	15543,5	-0,774	0,439	-	-	12	95,763	0,000**	0,189	0,094
APC	5523	8604	-0,135	0,892	-	-	8	12,988	0,112	-	-
EPC	4994,5	15290,5	-1,350	0,177	-	-	12	14,501	0,270	-	-
ARP	4599	7680	-2,395	0,017**	-	-	12	11,566	0,481	-	-
RPP	5098	8179	-1,229	0,219	0,318	0,157	12	10,499	0,572	-	-
RMC	5475	8556	-0,273	0,785	-	-	12	14,201	0,288	-	-
APP	5060	8141	-1,265	0,206	-	-	12	14,389	0,275	-	-
AAP	5308	15604	-0,642	0,521	-	-	12	16,358	0,175	-	-
PDT	4944	15240	-1,706	0,088	-	-	12	5,557	0,937	-	-
CAC	4890	15186	-1,653	0,098	-	-	12	8,511	0,744	-	-
RTD	4843	15139	-1,797	0,072	-	-	12	15,289	0,226	-	-
CCE	5061	15357	-1,232	0,218	-	-	12	14,573	0,266	-	-
GSA	5256	15552	-0,854	0,393	-	-	8	8,922	0,349	-	-

Tabla 6: Resultados del Análisis de Contingencia

De acuerdo con los resultados de la tabla 6, son cuatro las variables que han manifestado, en función del género y el nivel máximo de estudios alcanzado por los encuestados, diferencias estadísticamente significativas en sus niveles de satisfacción, a saber:

- La ayuda que reciben por parte de sus colegas (ARC).
- Las relaciones con los compañeros de trabajo dentro del horario escolar (RCH).
- La ayuda y apoyo que reciben por parte de los padres de los alumnos (ARP).
- Las relaciones con los compañeros de trabajo fuera del horario escolar (RFH).

En el caso del género, se detectó una patente tendencia, por parte de las mujeres, a estar abiertamente más satisfechas que los hombres en materia de relaciones interpersonales. Esta propensión, no obstante, no resulta nueva al analizar otros trabajos de investigación similares sobre este ámbito (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), si bien se ha de precisar que, aunque efectivamente, la presencia femenina es visiblemente mayor en la población y muestra de trabajo, no se puede afirmar con rotundidad que sea esta divergencia de ratio la causa directa de los contrastes estadísticamente significativos descubiertos, por cuanto, de ser así, la prueba U de Mann – Whitney ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) habría hallado diferencias en todas las variables, y no sólo en las especificadas, cómo habría cabido esperar de ser esta la principal justificación del fenómeno.

Delimitando más esta cuestión, se ha encontrado que los niveles de agrado de estas educadoras varían entre un 47 % y un 63 %, siendo, en primer lugar, las relaciones con los compañeros de trabajo dentro del horario escolar (RCH, 62.5 %) el aspecto mejor valorado, seguido muy de cerca por la ayuda que reciben por parte de sus colegas (ARC, 60.2 %) y, ya a mayor distancia, por el apoyo que les otorgan los padres del alumnado (ARP), factor este último que presenta una ratio de complacencia del 47.1 % frente al 20.3 % de varones que suscriben esta opinión. Hay que señalar, además, que, en este último caso (ARP), el estadístico d de Cohen establece que esta contingencia, pese a ser significativa, no muestra una influencia definitiva del género de estos sujetos sobre las ratios de satisfacción estudiadas ($d < 0,2$), en contraste con las variables RCH y ARC, en las cuales sí que se aprecia claramente un efecto de corte leve – moderado de este factor sobre las valoraciones consideradas ($0,2 < d < 0,5$).

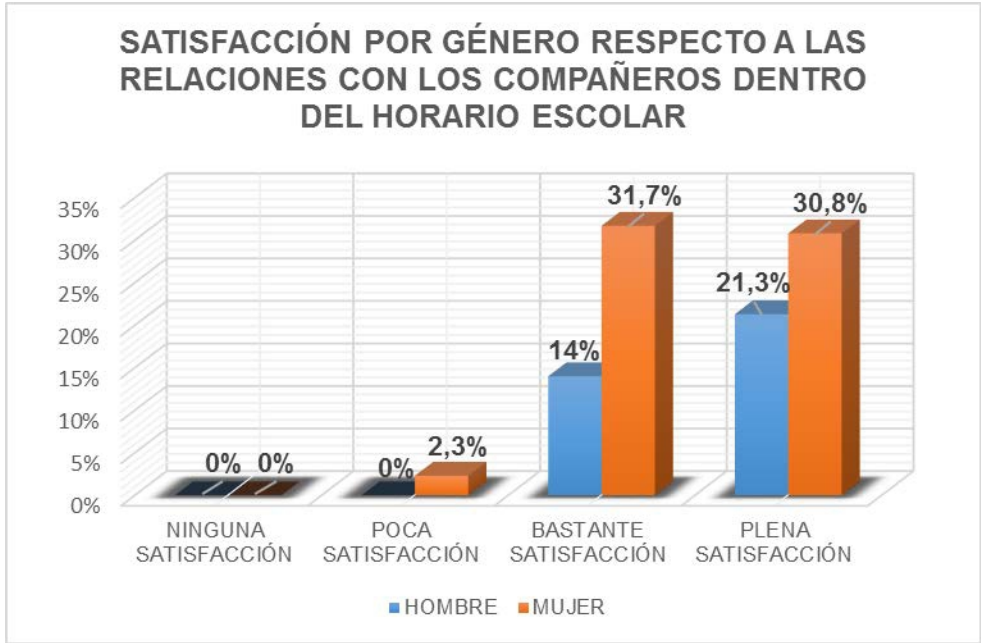


Gráfico 5: Satisfacción por Género del Profesorado Respecto a las Relaciones con los Compañeros Dentro del Horario Escolar. Fuente: Elaboración Propia.

Centrados ya y, por otra parte, en el nivel máximo de estudios alcanzado por estos maestros, el análisis también refleja, en general, una abierta disposición de los diplomados universitarios a estar más satisfechos que el resto de individuos en lo que a sus relaciones con la comunidad educativa se refiere; esta inclinación de los resultados, sin embargo, tampoco se antoja extraña a la literatura de base (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), ya que el medio rural andaluz siempre adoleció de un cuerpo docente que, en su mayoría, -casi el 90 % en algunos casos- nunca superó el nivel formativo de la diplomatura, y, aunque ya hayan aparecido los primeros profesionales con el grado de doctor en este entorno, sería lógico suponer que los contrastes encontrados podrían deberse a este hecho, si bien y, tal y como ocurría antes, de ser esta la principal explicación de esta realidad, la prueba χ^2 de Pearson ($\alpha = 0.95$, $p < 0.05$) habría detectado diferencias estadísticamente significativas en todos los ítems del SPR – G1, un hecho que no ha ocurrido como tal.

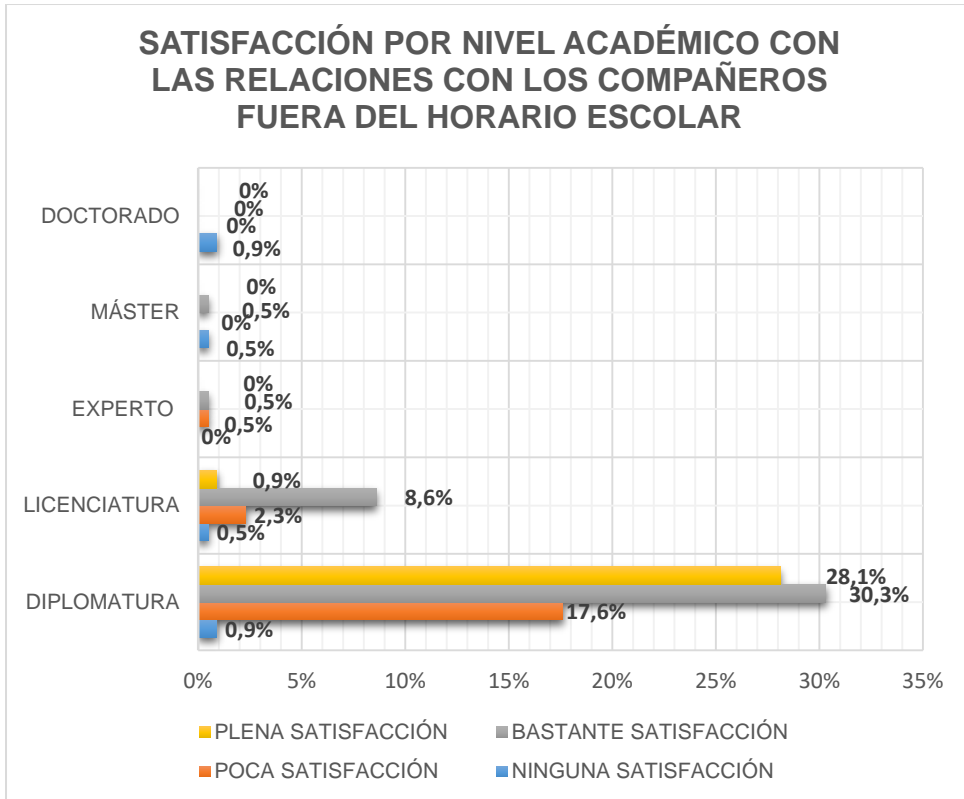


Gráfico 6: Satisfacción por Nivel Académico del Profesorado con la Relaciones con los Compañeros Fuera del Horario Escolar. Fuente: Elaboración Propia.

En esta ocasión, los niveles de satisfacción de aquellos maestros que sólo están en posesión de los estudios de diplomatura varían entre el 58 % y el 76 %, siendo las relaciones con los compañeros dentro del horario escolar (RCH, 75.5 %) el elemento que mejor se valoró, seguido de la ayuda que se recibe de los colegas (ARC, 72.8 %) y de las relaciones con el resto de profesores fuera de la agenda académica (RFH, 58.4 %), factor este último que, por otro lado y, de acuerdo con los resultados de la tabla 6, ni siquiera llega a sufrir una afectación leve por la variabilidad de la formación de estos educadores ($d = 0,189$), en contraste con las otras dos variables consideradas, que, por su parte y, según las cifras del estadístico d de Cohen, sí que sufren una clara influencia en sus puntuaciones, siendo la ayuda que presta el resto de docentes (ARC, $d = 1,032$), la que acusa el efecto más fuerte, frente a las relaciones en período laboral (RFH, $d = 0,519$), que sufren una repercusión de corte más moderado en este aspecto particular.

Conclusion y discusión

El presente trabajo de investigación ha intentado evaluar, con el mayor grado de precisión posible, la satisfacción del profesorado de la

escuela rural de la provincia de Granada en referencia al estado de las relaciones personales y profesionales que mantiene con el resto de miembros que componen la comunidad educativa de sus respectivos C.P.R. de cara, sobre todo, a la detección de aquellos factores que más distorsionan, a su juicio, tanto la convivencia en el quehacer diario de las aulas, como la cooperación de estos centros, bien sea con su entorno local más inmediato o con los diferentes organismos de la administración pública.

Los resultados preliminares obtenidos tras la pasación de la subescala SPR – G1 (D) han revelado que más del 90 % de los encuestados (91,4 %) se siente bastante o plenamente satisfecho en referencia al tipo de trato y grado de afinidad establecido con el resto de profesores de su institución, alumnos, familia, etc... Esta realidad confirma así los hallazgos de trabajos similares realizados con anterioridad sobre suelo rural andaluz (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), en los que ya se documentaba exhaustivamente el buen clima de entendimiento que existía entre todas las personas que, directa o indirectamente, estaban implicadas en el funcionamiento del C.P.R., lo que se debía, principalmente y, según sus conclusiones, a la cercanía personal que imprime el carácter pequeño e íntimo de los pueblos a sus habitantes, la cual generaba una confianza que terminaba extendiéndose también a los asuntos escolares.

Al profundizar más en este corolario se encontró que tanto las relaciones con el resto de compañeros en las aulas (RCH, 97,7 %), como el cumplimiento de los derechos fundamentales del alumnado (CDA, 96,8 %), y la ayuda que prestan el resto de docentes (ARC, 94,1 %) se constituyen, por orden de importancia, como los tres aspectos que mejor valora el profesorado rural granadino, en clara contraposición al apoyo y la cooperación que habitualmente brinda la administración pública a estas escuelas (AAP; CAC), seguido de la colaboración prestada por las asociaciones vecinales, deportivas, culturales o civiles de la comarca (CCE), factores estos que han suscitado las peores evaluaciones de los participantes en el estudio en un entorno de clara y abierta insatisfacción, y que, al igual que ocurría en otras investigaciones análogas (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), siguen poniendo de relieve, no sólo la importancia otorgada a la buena convivencia entre profesionales como motor de desarrollo cotidiano de estas instituciones, sino la total falta de implicación y compromiso de organismos gubernamentales y entidades locales para con los centros del campo, una asignatura que, pese a estar históricamente pendiente (Raso, 2015, Corchón, 2005), no parece estimular nunca el interés político necesario para promover un cambio de tendencia al respecto.

El estudio de contingencias ha detectado, por su parte y, en primer lugar, que las mujeres están abiertamente más satisfechas que los varones en lo relativo a relaciones interpersonales con la comunidad. En ese sentido, cuestiones como la ayuda y apoyo que prestan los padres de los alumnos, la ayuda que se recibe por parte de los colegas o la conexión que se tiene con el resto de compañeros de trabajo dentro del horario laboral han corroborado especialmente este fenómeno, siendo precisamente los dos últimos aspectos mencionados los que acusan, desde el punto de vista estadístico, una mayor influencia de la variable género a la hora de realizar valoraciones.

Una tendencia análoga se ha manifestado al cotejar los datos recogidos en función del nivel máximo de estudios alcanzado por los docentes que han tomado parte en la encuesta, pudiendo así comprobar que aquellos maestros que estaban únicamente en posesión del grado de diplomatura universitaria, -y, en consecuencia, menor formados que el resto de sujetos de la muestra- se manifiestan claramente más complacidos que sus compañeros en materia de relaciones con la comunidad, destacando, sobre todo, aspectos como la interacción con el resto de colegas dentro del horario escolar o el apoyo que se recibe de estos en el trabajo cotidiano, que sufren una afectación de esta variable de intensidad fuerte – moderada, frente al roce que se profesan fuera ya de las aulas, y que no adolece de un influjo tan acusado de la formación inicial del profesorado como en los dos casos anteriores.

A diferencia de los trabajos antes referenciados (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2012), la investigación presenta, por primera vez, un análisis exhaustivo realizado sobre una muestra obtenida con precisión a partir de datos reales de la población docente rural granadina, algo que no había ocurrido antes, ya que el heterogéneo de sujetos a los que se acudía se basaba en estimaciones de diversos indicadores estadísticos que permitían, en la medida de lo posible, deducir el tamaño de la población, por cuanto la Junta de Andalucía se negaba siempre a facilitar las cifras reales para la recogida de datos. Esto constituye, sin duda, un punto fuerte del estudio que otorga mayor rigor a sus resultados en contraposición a hallazgos anteriores.

Aun así y, pese a todo lo dicho, resulta evidente que el perfil de amplia feminización y escasa formación inicial que presenta el profesorado en el medio rural granadino podría restringir la calidad y precisión técnica de las conclusiones establecidas en el presente trabajo, si bien estos rasgos ya estaban sobradamente documentados en la literatura de referencia (Bustos, 2006; Corchón, 2005; Gallardo, 2007; Hinojo, Raso & Hinojo, 2010a; Raso, 2015, 2012) como propios de este contexto, por lo que resultaban ciertamente difíciles de controlar desde el punto de vista científico, habida cuenta, a la postre, de que tampoco han distorsionado *per se*, todas las

variables del análisis de contingencia, pudiendo suponer, en consecuencia, que el sesgo de estratificación, de existir, sea reducido.

A tenor, pues, de todas las conclusiones establecidas a lo largo del proceso de análisis, se proponen como directrices de mejora de las relaciones interpersonales de estos maestros con la comunidad educativa y futuras líneas de actuación, las siguientes medidas:

- Aumento de la inversión económica, por parte de la administración pública, en materia de infraestructuras de comunicación y T.I.C. en el ámbito rural, ya que favorecería, no sólo una mejor convivencia en tiempo real, sino una mayor cooperación general de la comunidad educativa con estos colegios, por cuanto la singular orografía del campo granadino fomenta el aislamiento entre centros, organismos oficiales y agentes sociales.
- La creación y promoción, por parte de la Junta de Andalucía, de nuevas medidas incentivadoras para el profesorado del medio rural en materia de retribución económica, concursos de traslado, promoción laboral, etc., que contribuirían a hacer más duraderos los destinos del mismo en estas escuelas y, en consecuencia, fomentaría la cohesión e integración personal de sus equipos docentes en aras de un mejor clima de trabajo y una mejor calidad de la enseñanza.
- La revisión de los actuales planes de estudios de Ciencias de la Educación en las universidades de Andalucía, en aras, no sólo del fomento del Prácticum en escuelas rurales, sino de la inclusión de formación teórica específica sobre el ejercicio de la labor pedagógica en este medio, y las peculiaridades que implica, pues favorecerá una mayor permanencia y una mejor adaptación social de los nuevos profesionales que le sean destinados, al estar mucho más familiarizados con la idiosincrasia del contexto y el tipo de labor didáctica que han de desempeñar.
- La extensión de la actividad extraescolar e implicación de los C.P.R. granadinos hacia la labor social de las localidades y comarcas en los que se encuentran sitios (prestaciones, fiestas, iniciativas culturales, etc.) de cara, no sólo a estrechar lazos de convivencia, sino al fomento de una mayor participación de la comunidad en el funcionamiento de estas instituciones, algo que, pese a ofrecer muchas posibilidades, siempre queda, con cierto mal sabor de boca, pendiente en la agenda de estas escuelas.
- Etc...

References:

1. Badilla, M.G. & 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.
2. Berlanga, S. (2003). *Educación en el Medio Rural: Análisis, Perspectivas y Propuestas*. Zaragoza: Mira Editores.

3. Brumat, M.R. & 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.
4. Bustos, A. (2006). *Los Grupos Multigrado de Educación Primaria en Andalucía*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
5. Caballero, J. (2001). *Satisfacción e Insatisfacción de los Directores Escolares*. Granada: G.E.U.
6. Caballero, J., Caballero, K. & Rodríguez, R. (2002). El Nivel de Satisfacción de los Equipos Directivos en las Escuelas Rurales Respecto a las Relaciones con los Padres. En M. Lorenzo et al. (Coord.). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Vol. 2. (pp. 1143 – 1148). G.E.U: Granada.
7. Caballero, J., Fernández, C.R. & García, E. (2003). Satisfacción de los Secretarios de Centros Educativos. *RELIEVE*, 9 (2), 198 – 235.
8. Cano, F.J. et al. (2005). *Introducción a la Psicología de la Personalidad Aplicada a las Ciencias de la Educación: Marco Teórico*. Madrid: EDUFORMA.
9. Cardá, R.M. & Larrosa, F. (2012). *La Organización del Centro Educativo: Manual Para Maestros*. Alicante: E.C.U.
10. Corchón, E. (2005). *La Escuela en el Medio Rural: Modelos Organizativos*. Barcelona: DaVinci Continental.
11. Corchón, E., Raso, F. & 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.
12. De La Orden, A. & Jornet, J.M. (2012). La Utilidad de las Evaluaciones de Sistemas Educativos: El Valor de la Consideración del Contexto. *BORDÓN*, 64 (2), 69 - 88.
13. De La Villa, M. (2004). Jóvenes y Actitudes Ante la Enseñanza e Insatisfacción Institucional Hacia el Ámbito Académico. *TABANQUE*, 18, 219 – 236.
14. Dris, Y. (2012). *Satisfacción del Alumnado de la Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla de la Universidad de Granada*. Trabajo Fín de Máster. Universidad de Granada.
15. Fernández, J.E., et al. (2007). Éxito Académico y Satisfacción de Estudiantes con la Enseñanza Universitaria. *RELIEVE*, 13 (2).
16. Fowles, J. et al. (2014). Public Employee Quality in a Geographic Context: A Study of Rural Teachers. *The American Review of Public Administration*, 44 (5), 503 – 521.
17. Frías, R. (2006). Estudio de Satisfacción del Profesorado en la Universidad Pública Española. *EMPIRIA*, 11, 175 – 201.

18. Gairín, J. (2011). El Alumnado. En M. Lorenzo (Coord.). *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos*. (pp. 99 – 138). Universitas: Madrid.
19. Galán, A. (2009). Una Aproximación a la Evaluación de la Eficacia a Través de la Percepción de Resultados por el Profesorado. *BORDÓN*, 61 (4), 21 - 38.
20. Gallardo, M. (2007). *Recursos Clásicos y Tecnologías de Futuro: El Profesorado Ante las T.I.C. en Escuelas de Contexto Rural. Dos Estudios de Caso*. Tesis Doctoral. Universidad de Málaga.
21. Gento, S. & Vivas, M. (2003). El S.E.U.E: Un Instrumento Para Conocer la Satisfacción de los Estudiantes Universitarios con su Educación. *Acción Pedagógica*, 12 (2), 16 – 27.
22. Hinojo, F.J., Raso, F. & Hinojo, M.A. (2010a). Análisis de la Organización de la Escuela Rural en Andalucía: Problemática y Propuestas Para un Desarrollo de Calidad. *REICE*, 8 (1), 80 – 105.
23. Hinojo, F.J., Raso, F. & Hinojo, M.A. (2010b). Análisis del Nivel de Satisfacción Docente en los Colegios Públicos Rurales (C.P.R.) de la Provincia de Granada Respecto al Papel de las T.I.C. en el Aula. *Revista de Ciencias de la Educación*, 221 (1), 33 – 60.
24. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (I.E.C.A.) (2017). Padrón Municipal de Habitantes: Cifras Oficiales de Población Municipal. Recuperado el 31 de Enero de 2017 en la URL la Junta de Andalucía <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/padrone/avance/index.htm>
25. Justicia, E.L. & Justicia, L.M. (2002). Satisfacción Profesional de un Equipo Directivo: Un Estudio de Casos. En M. Lorenzo et al. (Coords.). *Liderazgo Educativo y Escuela Rural*. Vol. 2. (pp. 1079 – 1082). G.E.U: Granada.
26. Maíllo, A., et al. (2008). Condiciones de Trabajo y Satisfacción Laboral de los Docentes en las Escuelas Católicas de Madrid. *Revista de la Sociedad Española de Medicina y Seguridad del Trabajo*, 3 (3), 106 – 119.
27. Medina, A. (2011). El Ambiente Simbólico: El Clima del Centro Educativo. En M. Lorenzo (Coord.). *Organización y Gestión de Centros y Contextos Educativos*. (pp. 429 – 458). Universitas: Madrid.
28. 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.

29. Raso, F. (2015). *Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada: Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
30. Raso, F. (2012). *La Escuela Rural Andaluza y su Profesorado Ante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (T.I.C): Estudio Evaluativo*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
31. Raso, F., Sola, T. & Hinojo, F.J. (2017). Satisfacción del Profesorado de la Escuela Rural de la Provincia de Granada (España) Respecto a la Organización Escolar. *BORDÓN*, 69 (4) (en prensa).
32. Rodríguez, D. & Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la Investigación*. Barcelona: F.U.O.C.
33. Sales, A., et al. (2008). De las Perspectivas Docentes Transmisivas y Constructivas a la Construcción Compartida del Conocimiento: Satisfacción e Implicación Profesional del Profesorado de Secundaria. *Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, 53, 1 – 21.
34. Sánchez, J.C. (2007). *Estadística Básica Aplicada a la Educación*. Madrid: C.C.S.
35. Shultz, D.P. & Shultz, E.S. (2003). *Teorías de la Personalidad*. Madrid: Thomson.
36. Torres, C. (2011). Desarrollo de la Enseñanza: Comunicación Didáctica y Técnicas Colectivas. En M. Lorenzo (Coord.). *Didáctica Para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 127 – 162). Universitas: Madrid.