

BORDÓN

Revista de Pedagogía



Volumen 75
Número, 1
2023

SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA

CLIMA PROFESIONAL DOCENTE EN LOS INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Professional teaching atmosphere in high schools

EMILIO ÁLVAREZ-ARREGUI, ALEJANDRO RODRÍGUEZ-MARTÍN,
JOSÉ LUIS BELVER DOMÍNGUEZ Y FRANCISCO JAVIER RODRÍGUEZ DÍAZ
Universidad de Oviedo (España)

DOI: 10.13042/Bordon.2023.94628

Fecha de recepción: 13/05/2022 • Fecha de aceptación: 30/01/2023

Autor de contacto / Corresponding author: Emilio Álvarez-Arregui. E-mail: alvarezemilio@uniovi.es

Cómo citar este artículo: Álvarez-Arregui, E., Rodríguez-Martín, A., Belver Domínguez, J. L. y Rodríguez Díaz, F. J. (2023). Clima profesional docente en los institutos de educación secundaria. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 75(1), 15-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2023.94628>

El ambiente de trabajo es un componente clave en las organizaciones porque influye en la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y en su impacto. Hemos querido profundizar sobre este constructo desde una investigación empírica que se ha iniciado en el Principado de Asturias en el curso 2017-2018 y del que informamos periódicamente. La **INTRODUCCIÓN** incorpora una revisión actualizada de los ámbitos y herramientas que se utilizan, desde los que hemos construido un instrumento adaptado a nuestra realidad. El **MÉTODO** ha sido mixto, dado que se ha aplicado un cuestionario *ad hoc*, para evaluar las percepciones de una muestra de 1906 docentes de una población de 4581, que incluye una escala Likert que se complementa con preguntas abiertas. Los datos cuantitativos se han analizado con el programa SPSS.23 y STATA 14 y el análisis de contenido con el AQUAD 8, siendo la intención delimitar los segmentos de significado y establecer categorías, códigos, catálogos y metacódigos. Los **RESULTADOS** muestran el valor de las relaciones interpersonales en la mejora del clima profesional, resaltando en la **DISCUSIÓN** aquellos indicadores que se perciben como más negativos, es decir, la intensificación del trabajo por la burocracia sistemática, las reformas educativas continuadas, el escaso reconocimiento social de la docencia y la ausencia de una carrera profesional asociada a un buen desempeño docente, entre otros. La mejora se vincula con una adecuación de la jornada laboral, una disminución del trabajo administrativo, un pacto por la educación, una profunda revisión del sistema de promoción profesional, un trabajo multidisciplinar, una formación inicial y continua de calidad y un mayor reconocimiento social de la labor docente.

Palabras clave: *Ambiente escolar, Liderazgo, Dirección administrativa, Dirección de clase, Desarrollo profesional.*

Introducción

La sociedad la conforman personas físicas y personas jurídicas que se integran en un medioambiente político, social, económico, ecológico y físico-finito (Álvarez-Arregui y Arreguit, 2019). Las primeras trabajan, gozan, sienten, piensan, aprenden, enseñan, aman, sufren y se comprometen en, desde y con un gran número de organizaciones conectadas que se entrelazan en multitud de patrones dinámicos que generan climas organizativos diferenciados. En este escenario, las personas se adaptan y evolucionan con mayor o menor éxito cuando entienden y aceptan el contexto emergente. La tarea no es fácil debido a los cambios estructurales, tecnológicos, funcionales y culturales que exigen adoptar un enfoque sistémico que ayude a interpretar lo que está ocurriendo en los diferentes planos para tomar decisiones consecuentes (Álvarez-Arregui, 2021). En este caso nos referimos al clima profesional de las organizaciones educativas, ya que es causa y efecto de las políticas públicas que están relacionadas con la satisfacción profesional (Pedraza-Melo, 2020), la interpretación de las relaciones interpersonales (Bustamante-Ubilla y Álvarez, 2019), la cohesión de los equipos (Balaguer *et al.*, 2015), el *burnout* (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2012) u otros aspectos psíquicos, anímicos, familiares, sociales, laborales, educativos, hospitalarios, de género y liderazgo (Prado-Morales, 2018; Burbano-Ronquillo *et al.*, 2020; Tavares *et al.*, 2022).

Las diferencias entre los agentes concurrentes y sus entornos han generado múltiples herramientas: a manera de apunte destacamos el School Climate Survey Form (Kelley, 1989), el School Climate Scale (Haynes *et al.*, 1997), la Escala de Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Correll y Escudé, 2006), el Cuestionario para Evaluar el Clima Social del Centro Escolar (Trianes *et al.*, 2006), la Escala para la Valoración del Clima Social de Aula (Pérez *et al.*, 2009), el Inventario sobre la Salud de la Organización (Hoy y Feldman, 1999), la Escala Sistémica de Observación de la Clase (Baeza, 2005),

la Escala de Diagnóstico Organizacional (Rodríguez, 2005), el Instrumento de Medida del Clima Organizacional en Educación Superior (Mejías *et al.*, 2006), la Medida del Clima en Centros de Educación Secundaria (Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz, 2014) o el Clima Profesional Docente en Educación Secundaria (Fernández-Díaz, 2015). Todas estas herramientas han sido desarrolladas previo a la pandemia (2017), lo que nos ha llevado a plantear una nueva con el objetivo de conocer el clima profesional del profesorado de educación secundaria en los institutos de educación secundaria y colegios públicos de educación básica desde varias dimensiones ya asumidas para evaluar la satisfacción y la eficacia de las relaciones en los centros y ofrecer propuestas de mejora para esta nueva época pospandemia.

Este planteamiento nos lleva a formular como objetivos específicos:

- Determinar los indicadores más relevantes del clima profesional docente a partir de las manifestaciones y percepciones de los docentes, identificando las fuentes de malestar y satisfacción laboral en estas instituciones escolares de secundaria.
- Analizar diferencias significativas a partir de las variables de clasificación, así como proponer mejoras adaptables y sostenibles con base en los resultados obtenidos.

Método

El estudio aborda, desde un cuestionario, aspectos del clima profesional del profesorado, teniendo en cuenta diferentes dimensiones (relaciones profesor-alumno; relaciones profesor-compañeros; relaciones profesor-superiores; actitud ante las propuestas emergentes; grado de eficacia y satisfacción) que están asociadas a variables de clasificación (sexo, zona, tamaño, antigüedad como docente, antigüedad en el mismo centro,

departamento, niveles en los que imparte la docencia, puesto de trabajo que desempeña actualmente, titulación y situación administrativa). La metodología es mixta, al registrarse datos cuantitativos y cualitativos con tratamiento específico en cada caso (tabla 1).

TABLA 1. Ficha técnica de la investigación

Instrumento	Cuestionario
Población	4581 docentes (IES, IESO y CPEB de Asturias)
Muestra inicial	2000 docentes
Muestra final	1906 docentes
Procedimiento	Muestreo estratificado
Error muestral	0.95
Validez	Valoración de 4 expertos en 2 ocasiones
Nivel de confianza	95%; $Z = 1.96$; $p = q = 0.5$
Tratamiento datos	STATA 14, SPSS 23, AQUAD 8
Trabajo de campo	2017-2018

Muestra

Los participantes son del colectivo de profesorado de institutos de educación secundaria y colegios públicos de educación secundaria, que imparten enseñanza en el Principado de Asturias. El listado de participantes posibles (4581 docentes) fue proporcionado por la Consejería de Educación, en el curso 2017-2018. La muestra final (1906 docentes) se recogió en 68 institutos de educación secundaria y en 9 colegios públicos de educación básica (97.5% del total de la muestra inicial seleccionada para el estudio). El muestreo aleatorio estratificado proporcional (McMillan y Schumacher, 2005) aseguró un número equilibrado de profesorado en cada centro.

Instrumento y procedimiento

La construcción del cuestionario se elaboró a través de un panel de expertos. Ello conllevó dos revisiones de los instrumentos por 8 profesionales

en cada una de ellas. Por un lado, se seleccionaron a cuatro investigadores/as de las Universidades de Oviedo, León, Cantabria y UNED, que juzgaron de manera independiente los ítems del instrumento; y por otro lado, profesorado de secundaria ($N = 4$), quienes valoraron también su pertinencia. Estas aportaciones determinaron la inclusión o rechazo del ítem en el cuestionario final, a la vez que permitió depurar la formulación de cada ítem y se determinó su inclusión o rechazo en el cuestionario final y, para ello, se realizó el procedimiento de “coeficiente de competencia experta” o “coeficiente K” (Cabero y Barroso, 2013), lo que permitió establecer seis escalas (relación profesor-alumno, relación profesor-compañeros, relación profesor-superiores, nuevas propuestas en educación, grado de eficacia y grado de satisfacción). La fiabilidad —consistencia interna— se determinó con el coeficiente de fiabilidad de alfa de Cronbach, con STATA 14 y SPSS.23 (tabla 2).

TABLA 2. Fiabilidad del cuestionario

	Alfa de Cronbach
Cuestionario	.95
D1: Relación profesor-alumno	.84
D2: Relación profesor-compañeros	.92
D3: Relación profesor-superiores	.96
D4: Nuevas propuestas en educación	.89
D5: Grado de eficacia	.89
D6: Grado de satisfacción	.89
Elementos	105

Tratamiento de la información

El cuestionario elaborado, al aportar información distinta referida a los aspectos del clima profesional del profesorado, nos ha llevado a ofrecer un tratamiento diferencial para ella.

El análisis de los datos cuantitativos: recepción de cuestionarios; revisión de contenido; elaboración de las bases de datos; análisis descriptivo básico (media, mediana, desviación estándar, moda, frecuencia y porcentaje); tablas de contingencia; análisis χ^2 de Pearson; análisis de regresión logística simple y múltiple; y regresión lineal simple. Se realiza el análisis factorial para reducir los datos y lograr grupos homogéneos de variables, siendo la extracción de los factores con el método de componentes principales. La regresión lineal nos ha permitido relacionar las puntuaciones factoriales (ya que son variables continuas) con las variables de clasificación. Nos hemos servido de la regresión lineal multivariante y múltiple para incluir en el mismo modelo todos los factores de una dimensión (variables dependientes-multivariante) y las variables de clasificación (multivariable).

La gestión de los datos cualitativos se ha realizado como sigue: clasificación de los comentarios en sus dimensiones respectivas, codificación de segmentos de significado, identificación de los segmentos con base en sus referencias, elaboración de catálogos para agrupar las codificaciones y establecer frecuencias y selección de segmentos para ilustrar las argumentaciones (programa AQUAD 8). Con estos análisis se han reducido los datos y se han agrupado de manera ordenada a través de búsquedas de ideas clave o recurrentes, elaboración de segmentos de significado identificables, catalogación, vinculación y cruces de códigos. La identificación de los individuos, así como la información de cada segmento de significado, se facilita estableciendo unas siglas específicas que permiten especificar las aportaciones de los participantes en los cuestionarios sin dificultad.

Resultados

Determinar los indicadores relevantes del clima profesional docente a partir de manifestaciones y percepciones del profesorado, para identificar las fuentes de malestar y satisfacción laboral en las instituciones escolares de secundaria, nos

llevó a agrupar la información relevante en dimensiones relativas a la valoración de estas.

Relación profesor-alumno

La información aportada por esta dimensión indica que los docentes encuestados de centros públicos de secundaria coinciden en que en la relación profesor-alumno se da un factor en común, cuya valoración se encuentra en una amplitud de rango de cuatro puntos, excepto en el ítem 3 de esta dimensión (tabla 3).

En cuanto al comportamiento, los docentes destacan que los alumnos les permiten dar sus clases, respetan la autoridad y las normas de comportamiento. La interacción docente-alumnado es buena, contactan cuando tienen dificultades académicas, pero están más distanciados cuando las temáticas que abordar son personales. El trato es cordial, si bien el alumnado no muestra interés en actuar como mediador cuando surgen conflictos. Las diferencias de la tabla 4 no incorporan la regresión simple, ya que esta es solo un complemento a χ^2 , dando las diferencias entre cada categoría de la variable demográfica con una categoría base y resulta menos realista que la regresión múltiple ordinal, puesto que en esta se introducen todas las variables a la vez. Este procedimiento se utilizó para todas las dimensiones del cuestionario, si bien por razones de espacio solo se incluye en este caso.

El análisis factorial exploratorio, con rotación Varimax, ha identificado dos factores que explican el 60% de la varianza. El análisis de regresión indica que el comportamiento del alumnado es mejor en determinadas circunstancias: los centros de la zona de occidente, con línea 1, con docentes de más de 31 años de experiencia, cuando son miembros del equipo directivo y si son interinos; de igual manera, la interacción profesor-alumno es mejor con las mujeres, en la zona de oriente (figura 1) y en el equipo directivo, mientras que desciende en 1.º de bachillerato. Los datos asociados a la motivación son similares a los del comportamiento.

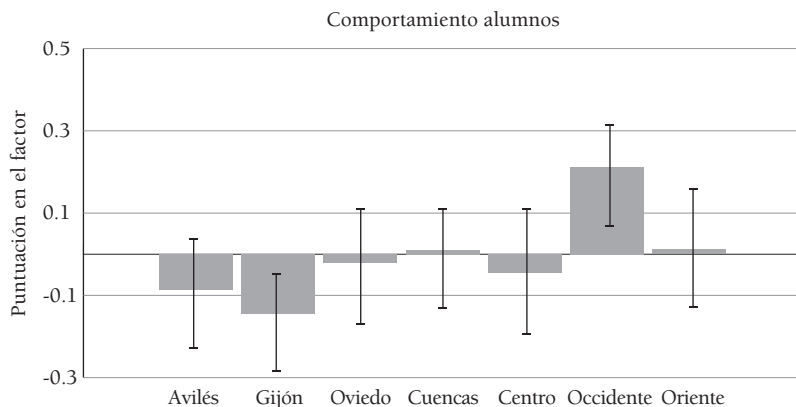
TABLA 3. Relación profesor-alumno

Relación profesor-alumno	\bar{X}	σ	Resultados (%)					
			1	2	3	4	5	
Comportamiento de los alumnos	1) El alumnado me permite dar mis clases	3.78	0.93	0.63	7.08	30.64	36.99	24.61
	5) Durante mis clases el alumnado utiliza malas formas	1.96	0.85	29.22	53.41	11.02	5.09	1.26
	7) El alumnado respeta la autoridad del profesorado	3.45	0.91	1.63	11.65	39.14	35.26	12.33
	8) En mi clase se respetan las normas	3.72	0.85	0.42	5.40	34.94	40.08	19.15
Interacción profesor-alumno	3) Mantengo buenas relaciones con mi alumnado	4.07	0.74	0.00	0.68	21.62	47.69	29.96
	4) El alumnado acude a mí cuando tiene dificultades	3.61	0.83	0.42	7.92	35.62	42.39	13.64
	6) El alumnado me confía sus asuntos personales	2.55	0.95	11.33	40.19	34.63	10.39	3.41
	9) Mi relación con el alumnado es cercana	3.76	0.81	0.42	3.78	34.37	42.60	18.84
	10) Cuando hay conflictos me piden mediar	2.75	0.98	9.55	30.01	40.40	15.63	4.41
Motivación del alumnado	2) El alumnado participa en mis clases	3.71	0.81	0.21	4.51	36.78	41.34	17.10

TABLA 4. P-valor para test Chi² de Pearson (relación profesor-alumno)

Ítem	Sexo	Zona	Tamaño	AD	AC	ND	Puesto	Titulación	Situación
Clima 1	.918	.004	.010	< .001	.004	.081	< .001	.152	< .001
Clima 2	.003	< .001	< .001	.004	.133	.001	.001	.815	.149
Clima 3	.024	.016	.049	.021	.234	.082	.001	.001	.356
Clima 4	.015	.000	.006	.004	.121	.045	< .001	.064	.046
Clima 5	.728	.013	< .001	< .001	.002	.064	.002	.373	.031
Clima 6	< .001	< .001	.014	< .001	.035	< .001	< .001	.002	.011
Clima 7	.526	< .001	< .001	< .001	< .001	.258	< .001	.034	.011
Clima 8	.608	.001	< .001	< .001	< .001	.125	< .001	.079	.002
Clima 9	.131	.005	.167	.149	.658	.352	.003	.200	.632
Clima 10	.315	.021	.025	.104	.185	.010	< .001	.010	.182

FIGURA 1. Puntuación factorial del comportamiento de los alumnos por zona geográfica del Principado de Asturias



Relación profesor-compañeros

Los resultados obtenidos refieren unos docentes que mantienen buenas relaciones con sus colegas, dicen que trabajan con profesionalidad, que cumplen sus horarios y que informan de conflictos de baja intensidad. La calidad de la interacción refiere que no se sienten suficientemente valorados, aunque afirman que se tienen en cuenta sus propuestas. El indicador “trabajo en equipo” pone de manifiesto su individualismo, aunque se implican en los problemas del centro, desarrollan una comunicación fluida, colaboran en los eventos, se ayudan cuando tienen algún problema, están satisfechos con la forma de trabajar de sus colegas y se sienten orgullosos de pertenecer al claustro en que se encuentran. El análisis factorial exploratorio, con rotación Varimax, ha mostrado que emergen cuatro factores (explican el 60% de la varianza).

Los análisis de la regresión sobre los conflictos muestran valores más bajos en la zona de las

cuencas y a medida que el centro aumenta de tamaño; por el contrario, son mayores entre aquellos profesores que imparten otras modalidades distintas a secundaria y bachillerato, encontrándonos los mayores conflictos entre los miembros del equipo directivo. La interacción es mayor en la zona del oriente y del centro, lo que ocurre también con aquellos profesores que llevan pocos años en la profesión; sin embargo, los profesores que llevan más de 24 años en el mismo centro muestran interacciones más positivas. Los hombres tienen una mejor percepción sobre la profesionalidad de sus compañeros, dándose ello principalmente en la zona de las cuencas y el occidente; los resultados, no obstante, son peores en Avilés y en la zona central. Cabe resaltar los resultados referidos a los interinos, que tienen la misma tendencia si los comparamos con los funcionarios de carrera, siendo el trabajo en equipo mejor valorado por las mujeres, por miembros de los equipos directivos y los interinos (las diferencias significativas negativas las encontramos en Oviedo). En la tabla 5 se presenta información complementaria.

TABLA 5. P-valor para test Chi² de Pearson (relación profesor-compañeros)

Ítem	Sexo	Zona	Tamaño	AD	AC	ND	Puesto	Titulación	Situación
Clima 11	< .001	.000	.017	.000	.001	.024	< .001	.395	< .001
Clima 12	.413	.003	.008	.000	.253	.027	.015	.011	.002
Clima 13	.080	.000	.000	.000	.076	.011	.410	.394	.000
Clima 14	.085	.009	.000	.000	.001	.019	.044	.689	.000
Clima 15	.132	.003	.000	.013	.000	.000	.060	.484	.000
Clima 16	.366	.000	.000	.000	.000	.000	.275	.007	.002
Clima 17	.159	.036	.001	.002	.000	.007	< .001	.046	.000
Clima 18	.601	.000	.000	.001	.001	.000	.034	.126	.000
Clima 19	.002	.000	.009	.031	.534	.001	.107	.017	.006
Clima 20	.306	.001	.013	.027	.059	.225	.002	.062	.001
Clima 21	.572	.015	.024	.030	.011	.015	.655	.255	.000
Clima 22	.031	.000	.000	.000	.010	.001	.282	.004	.001
Clima 23	.208	.292	.000	.000	.000	.018	.000	.876	.000
Clima 24	.379	.000	.000	.000	.000	.116	.010	.102	.000
Clima 25	.018	.000	.002	.000	.092	.124	.000	.022	.009
Clima 26	.002	.000	.104	.000	.000	.371	.017	.424	.000
Clima 27	.005	.000	.002	.000	.000	.028	.002	.350	.000
Clima 28	.014	.000	.000	.000	.000	.057	.000	.183	.000
Clima 29	.003	.078	.021	.003	.463	.531	.399	.193	.036
Clima 30	.001	.024	.145	.002	.000	.159	.248	.871	.000
Clima 31	.011	.009	.781	.000	.001	.012	.040	.768	.000
Clima 32	.087	.000	.002	.001	.058	.390	.003	.642	.000

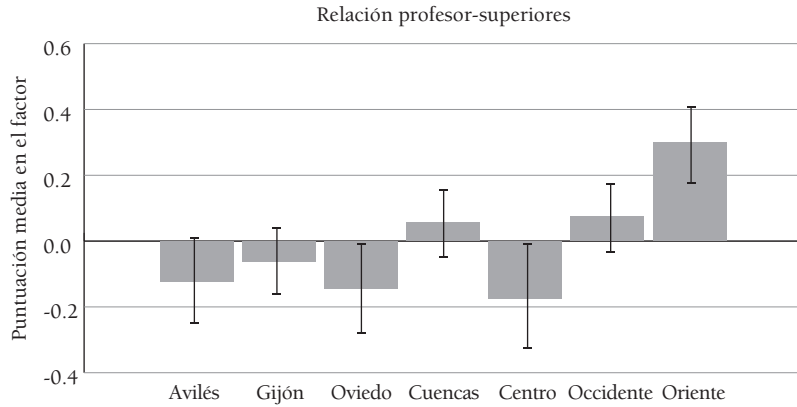
Relación profesor-superiores

La “valoración profesional de los superiores” ofrece una desviación típica baja, lo que nos señala que la dispersión de los datos es baja, es decir, hay una puntuación media alta con un elevado nivel de acuerdo con el trabajo de la Jefatura de Estudios. Ello trata de poner de manifiesto que se atienden las necesidades del profesorado, se gestionan de manera eficiente los eventos y se transmite eficazmente la información. El equipo directivo lidera sus centros cuando responden satisfactoriamente a los problemas docentes, mantienen buenas relaciones y trabajan en equipo de manera flexible; por el contrario, muestran descontento cuando la dirección trabaja más desde la improvisación que desde la

planificación. En cuanto a si son “fuente de motivación para el profesorado”, la mayoría del profesorado se posiciona a favor del equipo directivo, en tanto este reconoce públicamente el trabajo del profesorado, toman las decisiones conjuntamente, respaldan la formación continua, respetan las decisiones mayoritarias y aceptan sugerencias.

El análisis de regresión pone de manifiesto que liderazgo, fuente de motivación para el profesorado y valoración profesional de los superiores evolucionan de forma similar. Ello nos permite manifestar que la relación profesor-superiores es mejor en la zona de oriente y para los profesores que imparten docencia en el nivel de 1.º de ESO. Esta tendencia es más alta en los equipos directivos y en los interinos.

FIGURA 2. Puntuación factorial de la relación profesor-superiores según zona

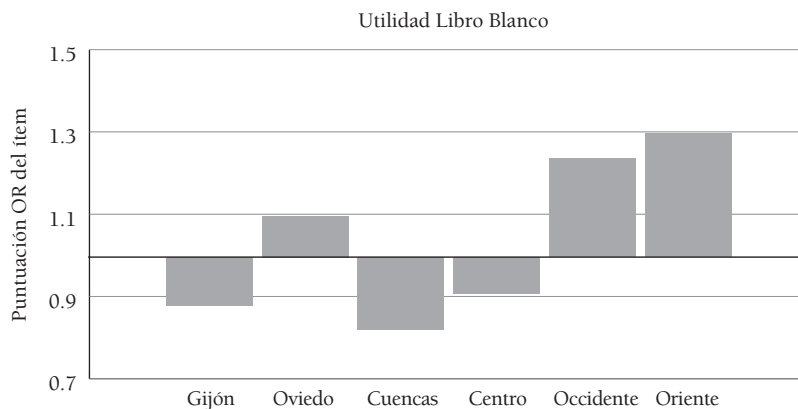


Nuevas propuestas en educación

Los resultados de la investigación refieren que los profesionales están de acuerdo con la necesidad de abordar un cambio en la formación inicial y permanente del profesorado. La mayoría de los profesores participantes se muestran de acuerdo en que el Libro Blanco de la Profesión Docente

podía ser útil, aunque su importancia es relativa e indican como aspectos importantes que el sueldo del profesorado estuviese ligado a las evaluaciones profesionales. Sin embargo, los profesionales, al asumir la necesidad de reestructurar tanto la formación permanente como la inicial, no se muestran de acuerdo con un sistema tipo MIR para el acceso a la profesión docente.

FIGURA 3. Puntuación OR (*odds ratio*-razón de probabilidad) con respecto a Avilés del ítem 51 según zona



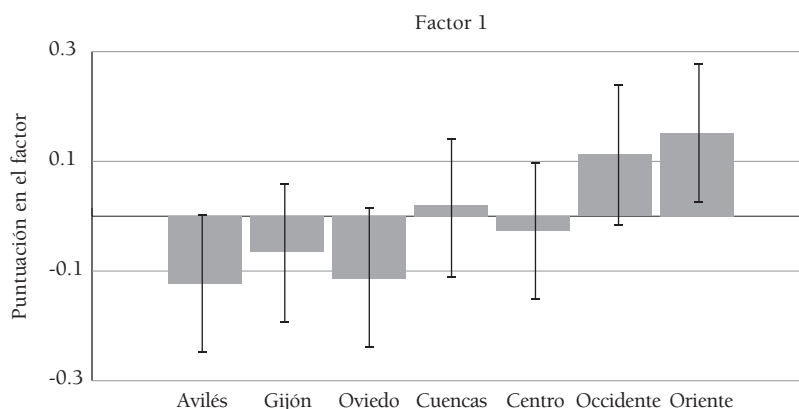
Las diferencias significativas en términos de χ^2 informan que el Libro Blanco sobre la Profesión Docente es mayormente considerado en la zona de oriente. Su utilidad se incrementa según crece el tamaño de los centros y con la poca experiencia del profesor como docente. Sobre la necesidad de cambio en la formación inicial, los hombres la consideran más necesaria, y lo mismo ocurre en la zona de las cuencas y oriente, para aquellos profesores que imparten docencia en otras etapas distintas de secundaria o bachillerato y para los funcionarios de carrera si los comparamos con sus compañeros interinos. Los hombres creen que son más necesarias las modificaciones en formación, y por zonas, en Oviedo se consideran más indispensables. La vinculación existente entre sueldo y evaluaciones profesionales es más elevada en la zona del oriente, y esta tendencia se repite con el tamaño del centro. Por último, los hombres avalan en mayor medida la implantación de un sistema MIR para el acceso a la profesión docente, además de considerar que este acceso tendría un impacto positivo; la misma tendencia se observa en ESO, Bachillerato y zona de oriente.

Grado de eficacia

En esta dimensión se observa que los docentes encuestados de secundaria en centros públicos de Asturias solo coinciden en el grado de eficacia de la Dirección. En contraposición, su desacuerdo aumenta con relación al grado de la burocracia que deben manejar, por lo que no los consideran eficaces. Las diferencias significativas en término de χ^2 informan que el grado de eficacia que se atribuye a la Dirección, la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y a la coordinación con el resto de los compañeros es mayor en mujeres, en los interinos y en oriente.

En el grado de eficacia que se atribuye al modelo educativo LOMCE y al departamento al que se pertenece, se percibe una posición peor en los profesionales de las cuencas. Para el factor 3, referente al grado de eficacia que se atribuye a las condiciones laborales, como pueden ser horas lectivas, complementarias, el salario o la promoción profesional, esta percepción es más alta en zonas de occidente y oriente, a la vez que mejora con los años de permanencia en el mismo centro y empeora en los centros con el tamaño. Lo mismo

FIGURA 4. Puntuación OR (*odds ratio*-razón de probabilidad) con respecto a la zona, factor 1



ocurre con los años de experiencia como docente, que tienen una peor consideración a este respecto que los que llevan menos años.

Para el factor 4, referente al grado de eficacia atribuido a las infraestructuras del centro, los recursos para desarrollar el trabajo y la tecnología disponible, ofrece una peor percepción sobre eficacia entre las mujeres, y lo mismo les ocurre a los interinos. Sin embargo, en cuanto a las zonas, la sensación es mejor para las zonas de Gijón y las cuencas que para el resto.

El factor 5, referente al grado de eficacia relativo a la Inspección Educativa, a la Consejería

de Educación y al nivel de burocracia, la sensación es mejor en mujeres y en miembros del equipo directivo. En esta dimensión observamos que los docentes de secundaria solo coinciden en el grado de eficacia de la Dirección. En contraposición, su desacuerdo aumenta con relación al grado de la burocracia que se maneja por lo que no los consideran eficaces. Los factores emergentes explican el 62% de la varianza (29%, 11%, 8%, 5%, 4% y 3% del factor 1 al factor 6).

En la tabla adjunta pueden verse los resultados proporcionados por la regresión lineal multivariante usando las puntuaciones del factor.

TABLA 6. Regresión lineal (grado de eficacia)

VARIABLES	Factor 1 Coeficiente	Factor 2 Coeficiente	Factor 3 Coeficiente	Factor 4 Coeficiente	Factor 5 Coeficiente	Factor 6 Coeficiente
Sexo (vs. hombre)						
Mujer	.19***	.01	-.07	-.17***	.11**	-.01
Zona (vs. Avilés)						
Gijón	.08	-.09	.05	.19**	-.16*	-.12
Oviedo	.01	-.13	.05	-.07	-.28***	-.12
Cuencas	.07	.29***	.11	.25***	-.09	-.15
Centro	.07	-.07	.08	-.02	-.25**	.14
Occidente	.10	.10	.32***	-.04	-.36***	.20**
Oriente	.18*	.17*	.25**	-.07	.06	-.05
Tamaño C (vs. línea 1)						
Línea 2	-.02	.07	.00	.12	-.16*	.26***
Línea 3	-.09	-.00	.14	.09	-.16*	.44***
4 o más líneas	-.13	.15	-.21**	-.02	-.25**	.52***
Antigüedad D (vs. 0-3)						
4-7	-.20	.08	-.22*	.15	-.19	.21
8-15	-.14	.08	-.49***	.14	-.23**	.14
16-23	-.18	.03	-.49***	.14	-.26**	.08
24-30	-.13	.08	-.69***	.12	-.20	.22*
Más de 31	-.12	.00	-.69***	.16	-.14	.23
Antigüedad C (vs. 0-7)						
8-23	-.11*	-.03	.05	-.03	-.05	.02
Más de 24	-.09	-.18*	.40***	.05	-.28***	-.07
Nivel docencia (vs. 1.º ESO)						
2.º ESO	-.02	-.13	.06	-.00	-.42***	-.14
3.º ESO	-.15	.00	.13	-.02	-.36***	.16
4.º ESO	-.12	-.05	.06	-.04	-.29***	-.04

TABLA 6. Regresión lineal (grado de eficacia) (cont.)

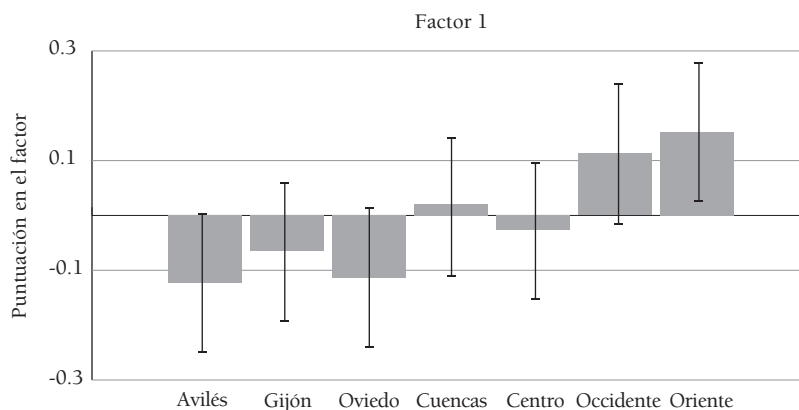
VARIABLES	Factor 1 Coeficiente	Factor 2 Coeficiente	Factor 3 Coeficiente	Factor 4 Coeficiente	Factor 5 Coeficiente	Factor 6 Coeficiente
1.º Bachillerato	-.13	.06	.15	-.19	-.31**	-.02
2.º Bachillerato	-.02	-.23*	-.03	.06	-.35***	.07
Otros	-.20	-.22*	.17	-.23*	-.15	-.02
Puesto (vs. profesor)						
Jefe departamento	.08	.01	-.01	-.07	-.19***	.01
Equipo directivo	.18*	-.03	.07	-.02	.37***	-.02
Titulación (vs. diplomatura)						
Licenciado	-.06	.11	-.14*	-.07	-.11	.14*
Doctor	-.05	.29**	-.16	-.02	-.14	.06
Situación laboral (vs. titular)						
Interino y otros	.20***	.11	-.02	-.15**	.05	.17**

Nota: *** $p < .01$, ** $p < .05$, * $p < .1$.

Los resultados obtenidos referidos a las diferencias significativas en término de χ^2 indican el grado de eficacia que se atribuye a la Dirección, la CCP y la coordinación con el resto de los

compañeros. Estos resultados informan que es mayor en mujeres que en hombres, en los interinos que en los funcionarios de carrera y en la zona de oriente con respecto a las otras zonas.

FIGURA 5. Puntuación OR con respecto a la zona, factor 1



En lo referente al grado de eficacia que se atribuye al modelo educativo LOMCE y al departamento al que se pertenece, se percibe una peor eficacia en las cuencas. Para el factor 3, relativo al grado de eficacia que se atribuye a las condiciones laborales como pueden ser horas lectivas, complementarias, el salario o la promoción profesional, esta percepción es más alta en zonas de occidente y oriente y mejora con los años de permanencia en el mismo centro; pero empeora en los centros con el tamaño, por lo que los centros grandes (línea 4) tienen una sensación peor a este respecto, lo mismo ocurre con los años de experiencia. En el factor 4, referente al grado de eficacia atribuido a las infraestructuras del centro, los recursos para desarrollar el trabajo y la tecnología disponible, la percepción sobre el grado de eficacia es peor entre las mujeres que entre los hombres y lo mismo les ocurre a los interinos, que la consideran peor que sus compañeros funcionarios de carrera. Sin embargo, en cuanto a las zonas, la sensación es mejor para las zonas de Gijón y las cuencas.

El factor 5, referente al grado de eficacia relativo a la Inspección Educativa, a la Consejería de Educación y al nivel de burocracia, la sensación es mejor en mujeres, en miembros del equipo directivo, en oriente y las cuencas y en los centros pequeños de una línea. Por el contrario, la sensación es peor entre aquellos docentes que llevan más años en el mismo centro.

El factor 6, referido a cuestiones como el grado de eficacia relativo a los resultados académicos del alumnado, al reconocimiento social del centro y a la participación de las familias, hemos observado que esta percepción es mejor en la zona de occidente y del centro, y lo mismo les ocurre a los interinos si los comparamos con los funcionarios de carrera. Sin embargo, esta consideración es peor en los

centros pequeños, es decir, va mejorando con el tamaño del centro.

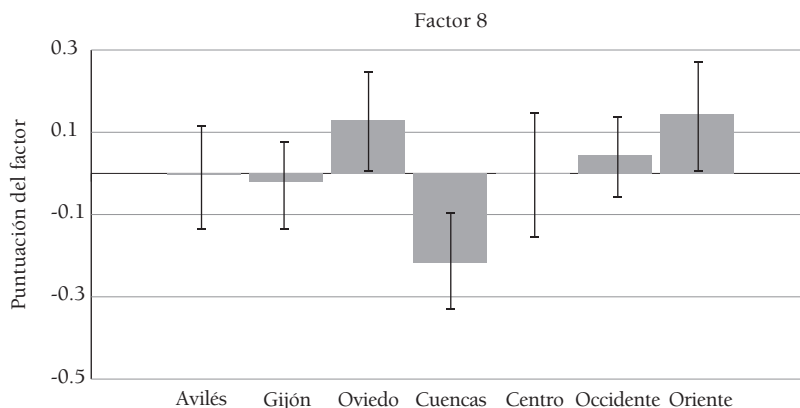
Grado de satisfacción

Los resultados del clima emocional en los centros vienen a referir que los docentes están satisfechos con la Dirección y el departamento al que pertenecen, mientras que la insatisfacción la asocian al nivel de la burocracia que deben manejar y con el modelo LOMCE.

Las diferencias significativas asociadas a los ocho factores resultantes indican que la satisfacción es mayor en las mujeres en cuanto a la CCP, la coordinación y el departamento. Los hombres que no ocupan cargos están más satisfechos con las infraestructuras y los recursos, y por zonas las cuencas y Gijón. Las condiciones laborales se valoran más positivamente en las zonas de Avilés y Gijón y disminuye la satisfacción con la antigüedad como docente y con una mayor titulación. Sin embargo, es mayor para aquellos profesores que llevan más de 24 años de permanencia en el mismo centro.

La Inspección Educativa es mejor percibida por las mujeres y en centros pequeños en Avilés, las cuencas y oriente. El Departamento de Orientación y las medidas de atención a la diversidad, junto con los proyectos de innovación, se perciben de manera más satisfactoria en el oriente y Avilés, y entre aquellos profesores que son miembros del equipo directivo. Sin embargo, es peor entre los profesores que llevan más de 24 años en el mismo centro. Los resultados académicos, el reconocimiento social del centro y la participación de las familias se perciben mejor en la zona de occidente que en otras, refiriendo mejores resultados para estos indicadores a medida que aumenta el tamaño del centro.

FIGURA 6. Puntuación factorial del grado de satisfacción por zonas



Análisis cualitativo de la información

El análisis de contenido de las preguntas abiertas generó 65 categorías relacionadas con el clima profesional que se distribuyeron en tres catálogos: debilidad (443 segmentos de significado, 17 categorías), amenaza (572 segmentos de significado, 19 categorías) y oportunidad (811 segmentos de significado, 29 categorías). A modo de ejemplo, recogemos información relevante sobre los catálogos establecidos, cuyo análisis, tomando como referencia las diferencias significativas a partir de las variables de clasificación, nos llevará a proponer mejoras adaptables y sostenibles.

Catálogo 1: debilidad

Este catálogo recoge las cuestiones que consideren más deficitarias en sus centros educativos. A este respecto se destaca por parte de estos profesionales que la burocracia se ha generalizado y se ha incrementado el número de horas de docencia directa, lo que repercute negativamente en las posibilidades de coordinación o del tiempo que se puede dedicar para trabajar en equipo. Con relación a esta situación se indica que desde la Dirección se siguen las pautas de la Administración, lo que hace que el profesorado preste

mayor atención a rellenar papeles que a mejorar los procedimientos educativos y el desarrollo de proyectos. La Dirección y la Inspección parecen más preocupados por lo administrativo que por lo educativo, y se destaca que no hay suficiente transparencia por parte de la Administración y de los equipos directivos en cuanto a las decisiones que adoptan. En lo que se refiere a la Consejería, se destaca como negativo las comisiones de servicio, las adjudicaciones de interinos y lo relativo a las oposiciones. Algún ejemplo:

Reducir la burocracia. Incentivar el cumplimiento del trabajo por los docentes. Sancionar el incumplimiento (C.0003.M.OCC.JD.FD.).

Es necesario trabajar conjuntamente con otros departamentos (C.0015.M.OCC.PR.FI).

No hay un suficiente reconocimiento de la tutoría. Tampoco se fomentan los grupos de trabajo. El trabajo por proyectos podría ser una buena opción, pero no se lleva a cabo (C.00228.M.OCC.MED.FD.).

Catálogo 2: amenazas

Los 572 segmentos de significado que recoge este catálogo se han distribuido en 19 categorías,

donde nos encontramos que las mayores críticas están relacionadas con el incremento de la ratio, el bajo reconocimiento social y la burocracia generalizada. En este contexto laboral es normal que se indique que la implicación docente en proyectos y en temas educativos vaya descendiendo progresivamente; se detecta una clara desmotivación del profesorado y de los estudiantes que también se refleja en la Inspección Educativa. Si a esto unimos la congelación salarial, las demandas de derogación de la LOMCE, que no se producían, y la baja transparencia ya apuntada, también en el apartado anterior se están generando unas culturas organizativas en las que vuelve a emerger el individualismo y el desánimo en muchos profesionales de la educación. Algún ejemplo:

Debe favorecerse la estabilidad docente, así como aprovechar mucho más al profesorado interino, una de cuyas tareas podría ser hacer un glosario de las cuestiones que mejor funcionan en cada centro y así aprovechar sinergias interinstitucionales (C.0015.M.OCC.PR.FI.).

Hay que promover una legislación educativa clara, realista y estable. Ya va siendo hora de que el Servicio de Inspección sea competente, no prepotente. Menos burocracia y más respaldo profesional y educativo (C.0022.H.OCC.JD.FD.).

Catálogo 3: oportunidades

Los 811 segmentos de significado de este catálogo se han distribuido en 29 categorías. Este escenario señala la importancia que se concede a la formación en distintos ámbitos, pero fundamentalmente asociada a la orientación, los proyectos y la tutoría. También se destaca la motivación al profesorado y algunas medidas que podrían adoptarse, donde se resalta un reconocimiento de las tareas de gestión y de la acción tutorial, mucho más cuando nos encontramos con un alumnado desmotivado del que se han contagiado el resto de los colectivos profesionales implicados en lo educativo. La demanda de

una mayor implicación de los docentes, de las Direcciones y de la Inspección es un fiel reflejo de que el clima profesional que se percibe en los centros educativos de secundaria no es el más adecuado. El reconocimiento del trabajo docente, la disminución de la burocracia o el desarrollo de proyectos compartidos respaldados por una buena red de formación continua serían algunos de los referentes sobre los que habría que actuar. El hecho de que se demande una renovación de las Direcciones por parte de algunos docentes también indica que muchos de los integrantes de este colectivo ya no lideran sus centros desde referentes educativos, quedando como referentes burocráticos, lo que acaba desmotivando al profesorado para el desarrollo de nuevos proyectos. Las problemáticas denunciadas y las propuestas de mejora no son nuevas, pero parece que la situación no irá a mejor si no se renuevan los compromisos políticos, de la Administración y de la ciudadanía con una mejora real de la educación pública. Algún ejemplo:

Tiene que haber un mayor reconocimiento por parte de la Consejería de Educación del trabajo de los docentes. Disponibilidad horaria para la formación dentro de tramos lectivos (C.0026M.OCC.JD.FD.).

Actividades complementarias para el profesorado. Disminución de horas de docencia directa con los/as alumnos/as. Fomentar el trabajo por proyectos (C.00227.M.OCC.JD.FI.).

Discusión

Los objetivos planteados ofrecen unos resultados que nos llevan a destacar lo siguiente. En relación con el primer objetivo, concluimos que las relaciones interpersonales son fundamentales en la configuración del clima social de los centros educativos. En esta investigación se han determinado tres sistemas de relaciones: profesor-alumno, entre iguales y con superiores, que son relevantes en la configuración del clima y la

cultura de las organizaciones educativas. Ello viene a confirmar los resultados obtenidos por Bustamante-Ubilla y Álvarez (2019). Del mismo modo, los resultados permiten identificar otros aspectos que resaltar y que afectan al colectivo docente, como son las infraestructuras del centro, los recursos tecnológicos o las oportunidades de formación, sobre las que es preciso reflexionar para profundizar en el grado de eficacia y satisfacción que el profesorado experimenta con ellas. Las principales fuentes de malestar se relacionan con la utilidad del Libro Blanco de la Profesión Docente, así como la supuesta mejora que implicaría una implantación de sistemas tipo MIR para el acceso a la profesión docente, el alto nivel de burocracia que se ven obligados a manejar, el sistema educativo LOMCE, el escaso reconocimiento social de la profesión, las pocas posibilidades de promoción profesional, el número de horas lectivas y complementarias, la Inspección Educativa y la Consejería de Educación y la relación sueldo/trabajo. En cambio, las fuentes de satisfacción, y por tanto de bienestar laboral, las asocian con la participación del alumnado en las clases, las relaciones con este colectivo y con sus compañeros, la profesionalidad con que trabajan sus colegas y el cumplimiento de los horarios. También consideran que es positivo para favorecer un buen clima profesional recibir buenas valoraciones de sus colegas, tener en cuenta sus propuestas, disponer de una comunicación fluida con la Jefatura de Estudios y la Dirección, respetar las decisiones adoptadas colectivamente por mayoría, aceptar sus sugerencias, reconocer públicamente el trabajo que se realiza y el respaldo a una formación continua de calidad. Estos resultados avalan y están en la línea de los obtenidos en otras investigaciones elaboradas sobre el clima profesional docente, tales como la de Rodríguez-Mantilla y Fernández-Díaz (2014) o la de Fernández-Díaz (2015).

Las diferencias estadísticamente significativas nos van a permitir destacar que el comportamiento y la motivación de los estudiantes son más altos en aquellos centros que se encuentren

ubicados en la zona de occidente, principalmente aquellos de tamaño reducido. Esta tendencia, al mismo tiempo, se ha encontrado en aquellos docentes que tienen más de 31 años de experiencia, forman parte del equipo directivo, son funcionarios de carrera, trabajan en el oriente y son mujeres. Los conflictos, a su vez, son menores en la zona de las cuencas y en los centros de gran tamaño; por el contrario, esta tendencia se vuelve más negativa entre aquellos profesores que imparten formación profesional y entre los miembros del equipo directivo. Se ha encontrado una interacción mayor en la zona de oriente y el centro, entre aquellos profesores que llevan pocos años en la profesión, los que llevan más de 24 años en el mismo centro y entre los de 1.º de ESO. También se destaca que la percepción de la profesionalidad de los compañeros es mejor entre los hombres, en la zona de las cuencas y el occidente y entre los interinos. Los resultados también permiten afirmar que los datos empeoran con los años de permanencia en el mismo centro, siendo el trabajo en equipo mayor entre las mujeres, para la zona de las cuencas, para aquellos profesores que son miembros del equipo directivo y para los interinos.

En cuanto a las propuestas de mejora, las demandas se relacionan con una reducción de la jornada lectiva, una disminución de la burocracia, un pacto por la educación, una incentiva-ción y activación de la promoción profesional docente de las escuelas públicas, a la vez que fomentar el trabajo en equipos multidisciplina-res, desarrollar un plan de formación inicial y continua de calidad y establecer estrategias de difusión para un mayor reconocimiento social de la labor docente. Otras iniciativas se asocian con la disminución de las ratios, estabilidad en el empleo, mejorar la atención a la diversidad, mayor autonomía para los centros con base en los proyectos de innovación que planteen, unificar criterios de convivencia, reconocimiento de los equipos directivos que generan buen clima de trabajo, mayor participación y respaldo de las familias en la educación de sus hijos y velar por la salud laboral con seriedad, rigor

e interés. En esta línea, se evidencia la necesidad de fortalecer la prevención, así como la identificación y evaluación de riesgos profesionales en

cada puesto de trabajo de los centros educativos, lo que se encuentra en la línea de las propuestas de Soria-Reséndez *et al.* (2019).

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Arregui, E. (2021). El valor de los ecosistemas de formación para el desarrollo de una educación inclusiva sostenible. En N. H. Mondragón, M. D. Santamaría, O. Leonet Sieso y M. Belasko Txertudi (coords.), *¡Hablemos de inclusión! Buenas prácticas comunicativas en educación* (pp. 9-38). Graó.
- Álvarez-Arregui, E. y Arreguit, X. (2019). The future of the university and the university of the future. Ecosystems of continuous training for a learning and teaching society sustainable and responsible. *Aula Abierta*, 48(4), 447-480.
- Arreguit, X. y Hugues, J. F. (2019). Competences and education for tomorrow's jobs and challenges: a company's perspective. *Aula Abierta*, 48(4), 373-392. <https://doi.org/10.17811/ri-fie.48.4.2019.373-392>
- Baeza, S. (2005). *Funcionamiento y clima sociorelacional del aula. Una perspectiva sistémica: una escala sistémica de observación de clases*. Aprendizaje Hoy.
- Balaguer, I., Castillo, I., Ródenas, L., Fabra, P. y Duda, J. L. (2015). Los entrenadores como promotores de la cohesión del equipo. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(1), 233-242.
- Burbano-Ronquillo, M. B., Alulema-Pérez, N. G., Villares-Jinez, P. E. y Gody-Arce, W. A. (2020). Liderazgo, *management* y su impacto en el clima organizacional. *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Profesional*, 5(2), 153-178. <https://dx.doi.org/10.23857/pc.v5i2.1259>
- Bustamante-Ubilla, M. A. y Álvarez, A. J. (2019). Validación de un cuestionario de clima organizacional para organizaciones de salud. *Revista Gerencia y Políticas de Salud*, 18(36). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.rgsp18-36.vcco>
- Cabero, J. y Barroso, J. (2013). La utilización del juicio de experto para la evaluación de TIC: el coeficiente de competencia experta. *Bordón*, 65(2), 25-38. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65202>
- Collell, J. y Escudé, C. (2006). Maltrato entre alumnos (I). Presentación de un cuestionario para evaluar las relaciones entre iguales. CESC conducta y experiencias sociales a clase. *Ámbitos de Psicopedagogía*, 18, 8-12. <http://www.xtec.cat/~cescude/BZAP%20181.pdf>
- Haynes, N. M., Emmons, C. L. y Benavie, M. (1997). School climate as a factor in student adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329. https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc0803_4
- Hoy, W. K. y Feldman, J. A. (1999) Organizational health profiles for high schools. En H. J. Freiberg (ed.), *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (p. 85). Falmer Press.
- Kelley, E. A. (1989). Improving school climate. *Practitioner*, 15(4), 1-5.
- Mcmillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Mejías, A., Reyes, S. y Arzola, M. (2006). Medición del clima organizacional en instituciones de educación superior. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 10, 55-61. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-48212006000200002
- Mosqueda, S., Ródenas-Cuenca, L. T., Balaguer, I., Salcido-Otañez, Y. E. y López-Valle, J. M. (2022). Diferencias demográficas de climas motivacionales, necesidades psicológicas básicas y cohesión

- en jóvenes (Demographic differences in motivational climates, basic psychological needs and cohesion in young people). *Retos*, 43, 613-622. <https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88608>
- Pedraza-Melo, N. A. (2020). El clima y la satisfacción laboral del capital humano: factores diferenciados en organizaciones públicas y privadas. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 30(76), 9-24. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n76.85191>
- Pérez, A., Ramos, G. y López, E. (2009). Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de educación primaria y secundaria. *Revista de Educación*, 350, 221-252. <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2009/re350/re350-10.html>
- Prado-Morales, M. del (2018). *Clima motivacional de la familia: evaluación e intervención*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/686654/prado_morales_mirtha_del.pdf?sequence=1
- Rodríguez, M. D. (2005). *Diagnóstico organizacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Rodríguez-Mantilla, J. M. y Fernández-Díaz, M. J. (2015). Diseño y validación de un instrumento de medida del clima en centros de educación secundaria. *Educación XX1*, 18(1), 71-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.18.1.12312>
- Soria-Reséndez, A. C., Pedraza-Melo, N. A. y Bernal-González, I. (2019). El clima organizacional y su asociación con la satisfacción laboral en una institución de educación superior. *Acta Universitaria*, 29, 1-14. <https://doi.org/10.15174/au.2019.2205>
- Tavares-Chiavone, F. B., Filgueira-Martins, C. C., De Lima-Ferreira, N., Cândido-de Oliveira-Salvador, P. T., Santos-Becerril, M. y Euzébia-Pereira-Santos, V. (2021). Clima organizativo en una unidad de cuidados intensivos: percepción del equipo de enfermería. *Enfermería Global: Revista Electrónica Trimestral de Enfermería*, 20(2), 390-425. <https://doi.org/10.6018/eglobal.427861>
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., De la Morena, L., Infante, L. y Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18(2), 272-277. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3209>

Abstract

Professional teaching atmosphere in high schools

Work environment is a key component in organisations because it influences the quality of teaching-learning processes and their impact. We wanted to delve deeper into this construct from empirical research that has been initiated in the Principality of Asturias in the academic year 2017-2018 and which we report periodically. It begins with an **INTRODUCTION** where an updated review of the areas and tools used is made, from which we have built an instrument adapted to our reality. It is a mixed **METHOD**, due to an *ad hoc* questionnaire that has been applied to assess the perceptions of a sample of 1,906 teachers out of a population of 4,581, which includes a Likert scale complemented with open questions. Quantitative data were analysed with SPSS.23, STATA 14, and content analysis with AQUAD 8, with the intention of delimiting segments of meaning and to establish categories, codes, catalogues and meta-codes. The **RESULTS** show the value of interpersonal relations in improving the professional climate, highlighting in the **DISCUSSION** those indicators that are perceived as most negative, i.e., the intensification of work due to systematic bureaucracy, ongoing educational reforms, the low social recognition of teaching and the absence of a professional career associated with good teaching performance, among others. Improvement is linked to an adequacy of working hours, reduction in bureaucracy, pact

for education, a profound revision of the professional promotion system, multidisciplinary work, initial quality and continuous training and greater social recognition of the teaching profession.

Keywords: *School environment, Leadership, Management, Class management, Career development.*

Résumé

Climat professionnel dans les établissements d'enseignement secondaire

L'environnement de travail est un élément clé dans la vie des organisations car il influence la qualité des processus d'enseignement et d'apprentissage ainsi que leur impact. Nous avons voulu approfondir cette idée à partir d'une recherche empirique qui a été initiée dans la Principauté des Asturies au cours de l'année académique 2017-2018 et dont nous rendons compte périodiquement. Il commence par une **INTRODUCTION** où l'on fait une revue actualisée des domaines et des outils utilisés, à partir desquels nous avons construit un instrument adapté à notre réalité. La **MÉTHODE** de recherche employée a été mixte, étant donné qu'un questionnaire *ad hoc* a été appliqué pour évaluer les perceptions d'un échantillon de 2000 enseignants sur une population de 458, qui comprend une échelle de Likert complétée par des questions ouvertes. Les données quantitatives ont été analysées avec SPSS.23 et l'analyse de contenu avec AQUAD 8, l'intention étant de délimiter des segments de sens et d'établir des catégories, des codes, des catalogues et des méta-codes. Les **RÉSULTATS** montrent la valeur des relations interpersonnelles dans l'amélioration du climat professionnel, la **DISCUSSION** mettant en évidence les indicateurs perçus comme les plus négatifs, à savoir l'intensification du travail due à la bureaucratie systématique, les réformes éducatives en cours, la faible reconnaissance sociale de l'enseignement et l'absence d'une carrière professionnelle associée à de bonnes performances pédagogiques, entre autres. L'amélioration est liée à un aménagement de la journée de travail, une réduction de la bureaucratie, un pacte pour l'éducation, une révision profonde du système de promotion professionnelle, un travail pluridisciplinaire, une formation initiale et continue de qualité et une plus grande reconnaissance sociale de la profession d'enseignant.

Mots-clés : *Climat, Culture, Leadership, Gestion, Développement professionnel.*

Perfil profesional de los autores

Emilio Álvarez-Arregui (autor de contacto)

Maestro, pedagogo, psicólogo, doctor por la Universidad de Oviedo y miembro del Departamento de Ciencias de la Educación en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Funcionario de carrera desde 1981, ha sido investigador principal en numerosos proyectos autonómicos, nacionales e internacionales. Actualmente desarrolla modelos de desarrollo de competencias con universidades, institutos de investigación, compañías, administraciones, consejerías, agentes sociales y plataformas de aceleración de la innovación de países americanos, africanos y europeos. Las líneas de investigación están relacionadas con liderazgo, inclusión, formación, innovación, envejecimiento activo y gestión de edusistemas de I+D+i transdisciplinares.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4657-753X>

Correo electrónico de contacto: alvarezemilio@uniovi.es

Dirección para la correspondencia: calle Favila, 9, 2.º D, 33013 Oviedo, Asturias.

Alejandro Rodríguez-Martín

Doctor en Psicopedagogía por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y Posgrado Internacional en Educación Inclusiva por la OEI y la Universidad Central de Chile. Profesor titular en el Área de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Oviedo. Sus investigaciones tienen relación con la educación inclusiva y las metodologías activas, los ecosistemas de formación, emprendedores apoyados en las TIC y el envejecimiento activo. Actualmente es el director del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4230-4243>

Correo electrónico de contacto: rodriguezmalejandro@uniovi.es

José Luis Belver Domínguez

Maestro, pedagogo, doctor en Ciencias de la Educación y profesor contratado doctor del Departamento de Ciencias de la Educación en el Área de Didáctica y Organización Escolar. Sus líneas de investigación más destacadas son: modelos y diseños de investigación en el ámbito social y educativo, evaluación de planes y programas sociales y educativos, análisis y seguimiento de la formación profesional para el empleo y educación mediática y competencia digital.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7790-9157>

Correo electrónico de contacto: belverjose@uniovi.es

Javier Rodríguez Díaz

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Sección de Psicología, por la Universidad de Santiago de Compostela, en 1980. Es catedrático de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico en el Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo. La trayectoria científica se adscribe al Grupo de Investigación Comunitaria, Jurídica y Salud (CJS), siendo investigador principal en proyectos autonómicos y nacionales (financiación de I+D+i) y participando en diversos proyectos internacionales desde los que viene desarrollando modelos relacionados con violencia en relaciones interpersonales (investigación en torno a la psicología jurídica y forense, en temáticas de violencia, menor infractor, comportamiento antisocial e intervención penitenciaria, y violencia de género y doméstica) y clima organizacional escolar. Es fundador y miembro de la Sociedad Española de Psicología Jurídica y Forense.

Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5899-439X>

Correo electrónico de contacto: gallejo@uniovi.es