

Características personales y de los centros educativos en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado

Javier Gil-Flores
Universidad de Sevilla

Resumen

Estudios recientes muestran que la satisfacción laboral del profesorado español disminuyó en la última década, y que resultó significativamente más baja en educación secundaria que en etapas educativas previas. Este trabajo pretende identificar variables que contribuyen a la explicación de la satisfacción del profesorado de educación secundaria. Se utiliza la muestra española (192 centros y 3339 docentes) participante en la edición 2013 del Teaching and Learning International Study, promovido por la OCDE. Mediante modelos lineales jerárquicos, se valora la importancia de variables del profesorado y de los centros como predictores de la satisfacción laboral. La autoeficacia percibida, el control de la disciplina en el aula, la edad, el sexo, la continuidad en el centro y el estatus laboral son factores personales que explican la satisfacción laboral. Entre los factores institucionales, destaca el importante efecto de las relaciones entre profesorado y alumnado.

Palabras clave: satisfacción laboral del profesorado, educación secundaria, características del profesorado, características de los centros.

Abstract

Recent studies show that teacher job satisfaction declined in Spain over the last decade. Also, it is significantly lower in secondary education than in previous educational levels. In this paper we identify variables that contribute to the explanation of teacher job satisfaction in secondary education. We use the Spanish sample (192 schools and 3339 teachers) participating in the 2013 edition of Teaching and Learning International Study, sponsored by the OECD. Employing hierarchical linear models, we assess the importance of teacher variables and schools variables as predictors of job satisfaction. Self-efficacy, control of classroom discipline, age, sex, years of work experience at the current school and employment status are personal factors explaining the teacher job satisfaction. Among institutional factors, the important effect of teacher-students relations stands out.

Keywords: teacher job satisfaction, secondary education, teacher characteristics, school characteristics.

Introducción

Existe un amplio consenso sobre la idea de que el principal factor que contribuye al aprendizaje del alumnado es el profesorado. De su competencia y desempeño profesional depende en gran medida el rendimiento del alumnado. Así ha quedado reflejado en la literatura, donde destaca la calidad del profesorado como variable más correlacionada con los resultados de aprendizaje, por encima de otros factores contextuales (Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2008). A su vez, el desempeño docente se vincula al nivel de satisfacción laboral del profesorado (Judge, Thoresen, Bono, y Patton, 2001). Una satisfacción alta del profesorado conduce a actitudes positivas y un mayor grado de motivación, entusiasmo, esfuerzo y compromiso con la tarea docente. Ello se traduce en beneficios para los centros, al mejorar la calidad de su profesorado y favorecer el desarrollo organizativo, y a nivel de estudiantes, que ven incrementados su rendimiento y satisfacción con la escuela (Bogler, 2002). En cambio, un profesorado insatisfecho desempeña su trabajo con menos nivel de motivación y compromiso (Evans, 2001). La baja satisfacción con el trabajo podría llevar a cambiar de centro o incluso abandonar la profesión docente, fenómeno de preocupante prevalencia en algunos sistemas educativos (Ingersoll, 2001).

A nivel internacional, la satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria ha sido analizada recientemente en el *Teaching and Learning International Study* (TALIS) realizado en 2013. De acuerdo con los resultados de este estudio, el profesorado se encuentra en general satisfecho con su trabajo, y la relación de la satisfacción laboral con otras variables contextuales varía notoriamente en función de los países considerados (OECD, 2014a). En España, se han realizado estudios sobre el profesorado para determinar su nivel de satisfacción laboral (Torres, 2010) y relacionarlo con características demográficas o psicosociales (Briones, Tabernero, y Arenas, 2010; Ruiz, Moreno, y Vera, 2015). En estos trabajos, la información procede de muestras circunscritas a determinadas zonas geográficas o Comunidades Autónomas. El más reciente estudio a escala nacional sobre la satisfacción laboral del profesorado es el realizado por Anaya y López (2014), comparando resultados actuales con los obtenidos casi una década atrás. Concluyen que en ese espacio de tiempo se produjo un importante descenso de la satisfacción laboral del profesorado. En particular, el profesorado de educación secundaria continúa siendo el menos satisfecho con su trabajo, con niveles de satisfacción inferiores al profesorado de educación primaria y educación infantil. También es el que expresa mayores deseos de alcanzar la jubilación o cambiar de profesión.

Esta evolución negativa en la satisfacción del profesorado motiva el presente estudio. El propósito es explicar la satisfacción laboral del profesorado español en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Para ello, se consideran rasgos del profesorado y características de los centros educativos, valorando su importancia en la explicación de la satisfacción laboral.

Aunque la relación entre satisfacción laboral del profesorado y otras variables ha sido objeto frecuente de investigación, no se han encontrado estudios sobre la satisfacción del profesorado español que consideren simultáneamente un conjunto amplio de características del profesorado y de los centros.

Satisfacción del profesorado y variables asociadas

En sentido amplio, satisfacción laboral hace referencia a las valoraciones positivas o negativas de las personas sobre su trabajo, que generan aprecio o disconformidad con el mismo (Weiss, 2002). Para Evans (1997), la satisfacción laboral alude al grado en que un individuo siente que sus necesidades en relación con el trabajo se ven satisfechas. Desde esta perspectiva emocional, la satisfacción del profesorado fue definida como la gratificación que supone cubrir necesidades de orden superior en el ejercicio de la labor docente (Ronald y Hutchinson, 1985). Dinham y Scott (1998) identificaron esas necesidades con aspectos inherentes a la docencia, como la propia enseñanza, el trabajo con estudiantes o los progresos del alumnado. Diversos estudios han confirmado que estos elementos constituyen en sí mismos motivos de satisfacción para el profesorado (Crossman y Harris, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2015; Watt y Richardson, 2006). Aunque el atractivo intrínseco de la enseñanza puede ser un motivo para elegir la profesión docente, su capacidad para generar satisfacción en el profesorado en ejercicio está condicionada por la percepción del propio desempeño docente. El profesorado se siente satisfecho cuando realiza su trabajo de manera eficaz, con altos niveles de concentración y esfuerzo. La percepción que profesores y profesoras tienen sobre su eficacia afecta a su satisfacción laboral (Caprara, Barbaranelli, Steca, y Malone, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2014).

Evans (1997) diferencia entre satisfacción con el cumplimiento del trabajo y satisfacción con las condiciones en que se desarrolla, lo cual lleva a considerar factores contextuales. Junto a las recompensas intrínsecas al ejercicio docente, Dinham y Scott (1998) incluían factores basados en los centros y factores externos a los centros como fuentes de satisfacción.

En cuanto a factores o características de los centros, una parte de ellos hace referencia a sus dimensiones (número de alumnado o profesorado), el tamaño de los grupos de clase, los recursos personales y materiales disponibles, o a determinadas características del alumnado que acoge. En general, se han encontrado mayores niveles de satisfacción en el profesorado de centros de pequeño tamaño, sin grandes problemas de recursos (Shen, Leslie, Spybrook, y Ma, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2009) o, por ejemplo, en centros que atienden a un bajo porcentaje de alumnado procedente de hogares socioeconómicamente desfavorecidos. Quienes imparten docencia en centros con alumnado de bajo nivel socioeconómico presentan menos satisfacción (Matsuoka, 2015) y mayor predisposición a trasladarse a centros donde las familias posean mayor estatus económico y social (Hanushek, Kain, y Rivkin, 2004).

Más atención han recibido factores relativos a procesos internos a los centros (Skaalvik y Skaalvik, 2011). Entre ellos, el clima de centro, las conductas del alumnado, el apoyo de las familias al trabajo que realizan, la colaboración docente, el liderazgo ejercido desde la dirección, la autonomía docente o la participación del profesorado en la toma de decisiones (Guarino, Santibáñez, y Daley, 2006; Scheopner, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2009). La satisfacción del profesorado se asocia a las relaciones que el profesorado establece con su alumnado y, en segundo término, con compañeros de trabajo y con las familias. Estudios empíricos han mostrado que las relaciones profesorado-alumnado constituyen la principal fuente de satisfacción (Shann, 1998). Al estudiar el efecto del clima escolar sobre la satisfacción docente, Collie, Shakpa y Perry (2012), señalan como factores de mayor impacto las percepciones que el profesorado tiene sobre la motivación y sobre la conducta de su alumnado. Falta de motivación en el

alumnado, actitudes negativas, conductas de indisciplina en las aulas o un clima de conflictividad escolar generan insatisfacción.

En cuanto a la colaboración profesional, el establecimiento de relaciones de trabajo positivas entre el profesorado, junto con la percepción de reconocimiento por parte de los compañeros, constituye un importante predictor de la satisfacción laboral (Duyar, Gumus, y Belibas, 2013). También las actitudes y conductas de la dirección de los centros han suscitado interés (Griffith, 2004; Heller, 1993; Shen et al., 2012). Bogler (2001) analizó la relación entre satisfacción del profesorado y estilo de liderazgo. Cuando la dirección actuaba democráticamente, estableciendo cauces fluidos de comunicación y haciendo partícipe al profesorado y otros estamentos de la comunidad educativa en la toma de decisiones (liderazgo distribuido), la satisfacción laboral docente era mayor que en centros donde el liderazgo se ejercía de manera autoritaria y centralizada.

Los factores extrínsecos a los centros, generadores de satisfacción laboral del profesorado, remiten al contexto social y a las políticas educativas. Entran en juego aquí las prescripciones derivadas de la Administración educativa, el apoyo recibido de esta, las supervisiones y evaluaciones externas, las condiciones salariales, o el prestigio social de la profesión docente (Dinham y Scott, 1998). En general, el profesorado suele mostrarse poco satisfecho con estos factores. Sin embargo, un reciente estudio ha constatado el efecto positivo que las evaluaciones externas tienen sobre la satisfacción docente cuando son percibidas como justas y orientadas al desarrollo profesional (Deneire, Vanhoof, Faddar, Gijbels, y Van Petegem, 2014).

Por último, el análisis de la relación entre características demográficas del profesorado y satisfacción laboral ha generado resultados poco consistentes. Algunos trabajos no encontraron relaciones significativas entre satisfacción docente y las variables sexo, edad o años de experiencia (Briones et al., 2010; Saitis y Papadopoulos, 2015). En cambio, en otros el profesorado joven se siente más satisfecho que el de mayor edad, y las profesoras estarían más satisfechas que los profesores (Ma y McMillan, 1999). Skaalvic y Skaalvic (2009) obtuvieron una correlación negativa entre años de experiencia y satisfacción laboral, aunque débil, mientras que el signo de la relación fue positivo en el trabajo de Ferguson, Frost y Hall (2012).

La revisión realizada en este apartado, sin ser exhaustiva, muestra la amplitud de factores que pueden ser asociados a la satisfacción docente. En el presente estudio se focalizará la atención sobre un conjunto de variables medidas a nivel de profesorado, que hacen referencia a rasgos demográficos, profesionales y de su desempeño docente, junto con variables que informan acerca de características de los centros educativos y de los procesos desarrollados en ellos. Teniendo en cuenta que al analizar la realidad educativa en distintos niveles la variabilidad individual suele superar a la variabilidad entre centros (Raudenbush y Bryk, 2002), se formula la hipótesis de que las variables del profesorado contribuyen en mayor medida que las variables de centro a la explicación de las diferencias observadas en la satisfacción laboral del profesorado. A nivel del profesorado, de acuerdo con la literatura revisada, se espera que el clima de disciplina en el aula, la autoeficacia docente percibida o los años de permanencia en un mismo centro se relacionen positivamente con la satisfacción laboral. Menos apoyo empírico ofrecen los estudios previos sobre los efectos de la edad, el sexo o el estatus laboral, por lo que resultaría más arriesgado establecer hipótesis previas. A nivel de centros, se espera que unas buenas relaciones profesorado-alumnado, la colaboración docente, el ejercicio de un liderazgo distribuido por parte de la dirección o un menor

tamaño de los centros se asocian a mayores niveles de satisfacción. La falta de estudios al respecto, nos lleva a ser prudentes y no anticipar en qué sentido podría definirse una posible relación entre la titularidad de los centros y la satisfacción laboral del profesorado.

Método

Se realiza un análisis secundario de datos recogidos en la última edición de TALIS, que tuvo lugar en 2013. El estudio TALIS, promovido por la OCDE, contó en su última edición con la participación de 34 países, incluido España. En TALIS se administraron cuestionarios a muestras representativas de profesorado y dirección de centros en el nivel ISCED-2 del *International Standard Classification of Education*, equivalente a ESO en el sistema educativo español. Su finalidad es obtener información sobre características del profesorado, dirección y centros, así como sobre los procesos educativos presentes en las instituciones escolares.

Participantes

El muestreo adoptado en TALIS implica dos etapas. Primero se seleccionan centros, mediante muestreo aleatorio estratificado por titularidad y Comunidades Autónomas, y posteriormente se invita a 20 docentes de cada centro, elegidos aleatoriamente, a participar en el estudio. La muestra española aceptante fue de 192 centros y 3339 docentes. El 75.3% de los centros son públicos y el 24.74% privados o concertados. Entre el profesorado, la media de edad es 45.51 años ($DT = 8.57$) y un 59.12% son mujeres.

VARIABLES E INSTRUMENTOS

Las variables consideradas fueron extraídas de las bases de datos de TALIS 2013 para profesorado y centros. Algunas se obtienen directamente de las respuestas a determinados ítems de los cuestionarios empleados. Otras constituyen índices, contruidos mediante análisis factorial confirmatorio (AFC), a partir de respuestas a un conjunto de ítems. Estos índices son variables latentes continuas, expresadas en una escala con desviación típica 2, donde el valor 10 se hace coincidir con el punto medio de la escala de respuesta a los ítems que sirven de base para su construcción. Una descripción detallada sobre la construcción de índices y sobre los ítems que integran los cuestionarios puede ser consultada en OECD (2014b). Los AFC fueron implementados usando el software Mplus.

Satisfacción laboral

La variable satisfacción laboral se expresa mediante un índice construido a partir de las respuestas del profesorado a cuatro ítems (α de Cronbach = .75; Ω de McDonald = .73) (p. ej. “disfrute trabajando en este centro” o “en conjunto, estoy satisfecho con mi trabajo”). Las respuestas se recogieron mediante escala Likert de cuatro valores, desde *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (4). La fiabilidad compuesta (FC) ascendió a .85 y la varianza media extractada (VME) se situó en .59. Como para los restantes índices calculados en TALIS mediante AFC, el valor 10 coincide con el punto

medio de la escala Likert utilizada para los ítems. En este caso, corresponde con la posición intermedia entre los valores 2 (*en desacuerdo*) y 3 (*de acuerdo*). Así, un valor por encima de 10 en el índice de satisfacción indica cierto grado de acuerdo con los ítems, considerados conjuntamente, y por debajo de 10 desacuerdo con ellos.

VARIABLES EXPLICATIVAS A NIVEL DE PROFESORADO

Las variables sexo, edad, años de permanencia en el centro y estatus laboral (contrato temporal/contrato indefinido) derivan directamente de datos aportados por el profesorado en los cuestionarios. Junto a ellas, se han considerado dos índices construidos en TALIS a partir de ítems del cuestionario del profesorado:

- Disciplina percibida en el aula. Definido como la percepción que tiene el profesorado sobre el comportamiento de su alumnado y la ausencia de conductas disruptivas que alteren el trabajo en el aula. El índice se construye mediante AFC a partir de cuatro ítems ($\alpha = .87$; $\Omega = .78$; $FC = .91$; $VME = .73$) (p. ej. “pierdo bastante tiempo debido a las interrupciones de la clase por parte de los alumnos”) respondidos con una escala Likert que expresa grado de acuerdo, desde *totalmente en desacuerdo* (1) a *totalmente de acuerdo* (4). La escala se invierte para ítems de carga negativa.
- Autoeficacia docente percibida. Confianza que posee el profesorado sobre su capacidad para realizar con éxito las tareas docentes. Operativamente, este índice se define como promedio de otros tres construidos cada uno de ellos a partir de cuatro ítems. Los ítems indican en qué medida el profesorado es capaz de realizar determinadas acciones, de acuerdo con una escala que va desde *nada* (1) hasta *mucho* (4). Los tres índices de partida son eficacia en la gestión de la clase ($\alpha = .82$; $\Omega = .76$) (p. ej. “controlar el mal comportamiento en el aula”), eficacia en la enseñanza ($\alpha = .75$; $\Omega = .72$) (p. ej. “poner en práctica diferentes estrategias educativas en el aula”) y eficacia en implicar al alumnado ($\alpha = .80$; $\Omega = .75$) (p. ej. “motivar a aquellos alumnos que muestran escaso interés por el trabajo de clase”). Los valores de fiabilidad compuesta para las tres subescalas son .88, .84 y .87 respectivamente, y para la varianza media extractada .66, .57 y .63. En la escala formada por los tres índices que integran la medida de eficacia se alcanzaron valores $\alpha = .90$, $\Omega = .78$, $FC = .94$ y $VME = .84$.

VARIABLES EXPLICATIVAS A NIVEL DE CENTROS

Se consideran las variables titularidad (pública/privada) y tamaño del centro (número de alumnado matriculado), ambas obtenidas a partir de ítems del cuestionario respondido por la dirección. Además, se incluyen varios índices construidos en TALIS:

- Relaciones profesorado-alumnado percibidas. Definido como la percepción sobre la existencia de interacciones personales positivas para el desarrollo del aprendizaje. Medido a partir de cuatro ítems respondidos por el profesorado ($\alpha = .78$; $\Omega = .73$; $FC = .86$; $VME = .61$) (p. ej. “en este centro, el profesorado y el alumnado normalmente se llevan bien”), ante los que se expresa grado de acuerdo en una escala Likert de cuatro valores, desde *totalmente en desacuerdo*

- (1) a *totalmente de acuerdo* (4). El valor del centro en este índice se obtuvo como promedio de los valores para su profesorado.
- Colaboración docente percibida. Implica la existencia de actuaciones conjuntas del profesorado del centro en el desarrollo de las tareas de enseñanza. El índice se obtiene como promedio de otros dos índices, contruidos a partir de grupos de cuatro ítems del cuestionario de profesorado. Los ítems recogían la frecuencia con que el profesorado realiza determinadas actividades en una escala de seis valores, desde *nunca* (1) hasta *una vez a la semana o más* (6). Los dos índices implicados son intercambio y coordinación para la enseñanza ($\alpha = .68$; $\Omega = .75$; $FC = .82$; $VME = .53$) (p. ej. “intercambio materiales didácticos con los compañeros”) y colaboración profesional ($\alpha = .57$; $\Omega = .70$; $FC = .76$; $VME = .45$) (p. ej. “participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional”). La correlación entre los dos índices que integran la medida de colaboración es .91. El valor del índice de colaboración docente para cada centro se obtuvieron promediando los valores obtenidos para su profesorado.
 - Liderazgo distribuido percibido. Percepción de la dirección sobre el carácter democrático de su actuación, la fluidez lograda en la comunicación y la participación en la toma de decisiones. Se apoya en tres ítems respondidos por la dirección de los centros ($\alpha = .83$; $\Omega = .73$; $FC = .87$; $VME = .70$) (p. ej. “este centro ofrece a su personal oportunidades de participar activamente en las decisiones del centro”), expresando grado de acuerdo mediante una escala Likert de cuatro valores, desde *totalmente en desacuerdo* (1) hasta *totalmente de acuerdo* (4).

Análisis de datos

El análisis se ha iniciado con la descripción de las variables independientes. Se ha calculado media y desviación típica de las variables continuas y, para las variables categóricas, porcentajes registrados en cada modalidad o categoría.

El profesorado participante se agrupa en centros, por lo que es posible considerar variables medidas a nivel de profesorado (primer nivel) y a nivel de centros (segundo nivel). Teniendo en cuenta la estructura anidada de los datos en dos niveles, se recurre a modelos lineales jerárquicos (Goldstein, 1987; Raudenbush y Bryk, 2002). En primer lugar, se construye un modelo multinivel nulo o incondicional, incluyendo un solo factor de efectos aleatorios. Este modelo permite comprobar la existencia de diferencias inter-centros o intra-centros en la satisfacción del profesorado. El modelo combinado para los dos niveles queda formulado como:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + u_{0j} + e_{ij}$$

La puntuación Y_{ij} , que corresponde a la satisfacción del profesor o profesora i en el centro j , se obtiene como resultado de sumar a la media global de satisfacción en la población de profesores (γ_{00}), los términos u_{0j} (variación aleatoria de las medias de centros respecto a la media global) y e_{ij} (variación aleatoria del profesorado respecto a la media de su centro).

Para estudiar la relación entre las variables explicativas y la satisfacción del profesorado, se ajusta un segundo modelo incluyendo las M variables medidas a nivel de centros:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \sum_{q=1}^M \gamma_{0q} Z_{qj} + (u_{0j} + e_{ij})$$

donde los coeficientes γ_{0q} indican el cambio en la satisfacción cuando se modifica Z_{qj} (valor de la q -ésima variable en el centro j) controlando los efectos de las restantes variables.

Finalmente, se construye un tercer modelo con ñas variables de nivel 2 (centros) cuyos efectos resultaron significativos, añadiendo variables de nivel 1 (profesorado). Ello permite valorar conjuntamente los efectos de estas variables medidas en el profesorado y en los centros. Denominando respectivamente M y N al número de variables incluidas en ambos niveles, el modelo combinado recoge los efectos para los dos grupos de variables:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \sum_{p=1}^N \gamma_{p0} X_{p ij} + \sum_{q=1}^M \gamma_{0q} Z_{qj} + (u_{0j} + e_{ij})$$

donde la parte fija del modelo corresponde al efecto de la media global (γ_{00}) y a los efectos principales debidos a cada una de las variables de nivel 1 (γ_{p0}) y nivel 2 (γ_{0q}). En este modelo, $X_{p ij}$ representa el valor alcanzado por la p -ésima variable en el profesor o profesora i del centro j .

En los tres modelos descritos, se asume la independencia entre los errores u_{0j} y e_{ij} , cuyas distribuciones tienden a un modelo normal con parámetros $N(0, \sigma_{u0}^2)$ y $N(0, \sigma_e^2)$ respectivamente. Los modelos han sido ajustados usando el programa SPSS 23.

Resultados

Características del profesorado y los centros

La Tabla 1 incluye los estadísticos descriptivos para las características del profesorado y de los centros. En el caso de los índices que informan sobre rasgos personales o institucionales (relación profesor-alumnos, disciplina lograda en el aula, autoeficacia docente, colaboración docente y liderazgo distribuido), las medias deben ser valoradas teniendo en cuenta que el punto central de la escala utilizada es 10.

Tabla 1

Estadísticos Media, Desviación Típica y Porcentajes para Variables del Profesorado y de los Centros

Variables / modalidades	Estadísticos
<i>Características del profesorado (n = 3339)</i>	
Sexo / <i>Mujer</i> (0)	59.12 %
<i>Hombre</i> (1)	40.88 %
Edad	$M = 45.51$; $DT = 8.57$
Años de permanencia en el centro	$M = 8.87$; $DT = 3.36$
Estatus laboral / <i>Contrato temporal</i> (0)	18.45 %
<i>Contrato indefinido</i> (1)	81.55 %
Clima de disciplina en el aula	$M = 10.23$; $DT = 2.14$
Autoeficacia docente percibida	$M = 11.93$; $DT = 1.69$
<i>Características de los centros (n = 192)</i>	
Titularidad / <i>Pública</i> (0)	75.26 %
<i>Privada</i> (1)	24.74 %
Tamaño del centro (nº de estudiantes)	$M = 685.29$; $DT = 419.97$
Relaciones profesorado-alumnado percibidas	$M = 12.98$; $DT = 0.85$
Colaboración docente percibida	$M = 9.62$; $DT = 0.50$
Liderazgo distribuido percibido	$M = 13.24$; $DT = 2.37$

Modelo nulo o incondicional

La Tabla 2 muestra los resultados obtenidos para el modelo de un solo factor con efectos aleatorios, denominado modelo nulo o incondicional por no incluir ninguna variable explicativa. El punto de corte o intercepción representa la media de satisfacción de todo el profesorado, situada en $\gamma_{00} = 12.26$. Atendiendo a la parte aleatoria del modelo, los valores alcanzados por el estadístico Z de Wald permiten afirmar que el profesorado dentro de los centros difiere en su nivel de satisfacción ($e_{ij} = 3.28$; $Z = 39.12$; $p = .001$) y que también hay diferencias entre centros ($u_{0j} = 0.42$; $Z = 6.60$; $p < .001$). De la variabilidad total observada en la satisfacción docente ($e_{ij} + u_{0j} = 3.71$), un 11.29% corresponde a las diferencias entre centros (u_{0j}), mientras que el 88.71% se explica por las diferencias entre el profesorado dentro de los mismos (e_{ij}). La existencia de una variación significativa entre centros y dentro de éstos hace pertinente proseguir con la expansión del modelo multinivel, incluyendo variables que contribuyan a explicar la varianza observada en ambos niveles.

Tabla 2

Modelo Lineal Jerárquico Nulo o Incondicional (Modelo 1)

Estimaciones de los efectos fijos					
Parámetro	Estimación	Error estándar	Grados de libertad	<i>t</i>	<i>p</i>
Intercepción	12.26	0.06	190.27	215.17	.001
Estimaciones de los efectos aleatorios					
Parámetro	Estimación	Error estándar	Z de Wald	<i>p</i>	
e_{ij} (varianza dentro de los centros)	3.28	0.08	39.12	.001	
u_{0j} (varianza entre centros)	0.42	0.06	6.60	.001	

Modelo con variables medidas a nivel de centros

Constatadas las diferencias de satisfacción entre profesorado de distintos centros, se ha ampliado el modelo nulo incluyendo variables de los centros (Tabla 3). El objetivo es comprobar en qué medida las características de los centros explican las diferencias observadas. Manteniendo constantes el resto de variables, la satisfacción del profesorado en un centro aumenta .56 puntos ($p = .001$) al mejorar en una unidad el índice de relaciones entre profesorado y alumnado. El efecto del tamaño del centro, aunque significativo ($p = .003$), es débil; de acuerdo con el coeficiente para esta variable, al incremento de 100 estudiantes en un centro se asocia un aumento de satisfacción laboral de solo 0.03. También resulta significativo el efecto negativo del liderazgo distribuido ($p = .024$).

Al incluir variables de segundo nivel, se reduce la varianza no explicada entre centros (u_{0j}), que pasa desde el valor 0.42 registrado en el modelo nulo a 0.18. Es decir, el porcentaje de varianza atribuida a las diferencias entre centros se reduce en un 57.48% respecto al modelo nulo. Esa disminución indica la variación inter-centros explicada por las variables incluidas en el segundo nivel de análisis.

Tabla 3

Modelo Lineal Jerárquico para Predictores de la Satisfacción Laboral Medidos a Nivel de Centros (Modelo 2)

Estimaciones de los efectos fijos					
Parámetro	Estimación	Error estándar	<i>t</i>	<i>p</i>	
Intercepción	6.44	1.19	5.40	.001	
Titularidad	0.06	0.14	0.41	.681	
Tamaño del centro (nº estudiantes)	0.00	0.00	2.97	.003	
Relaciones profesorado-alumnado percibidas	0.56	0.07	8.28	.001	
Colaboración docente percibida	-0.11	0.10	-1.07	.287	
Liderazgo distribuido percibido	-0.05	0.02	-2.27	.024	
Estimaciones de los efectos aleatorios					
Parámetro	Estimación	Error estándar	Z de Wald	<i>p</i>	
e_{ij} (varianza intra-centros)	3.26	0.09	36.13	.001	
u_{0j} (varianza inter-centros)	0.18	0.04	4.29	.001	

Modelo con variables de centros y profesorado

Finalmente, el modelo 3 combina variables de centros y profesorado para valorar la importancia de predictores de ambos niveles al considerarlos conjuntamente en la explicación de la satisfacción laboral. Se incluyen las características que resultaron relevantes al analizar factores institucionales en el modelo 2, y se añaden las variables medidas a nivel de profesorado.

En el modelo final, los predictores relaciones profesorado-alumnado y tamaño de centro mantienen efectos significativos. La satisfacción laboral aumenta con la autoeficacia docente ($p = .001$) y con el clima de disciplina en el aula ($p = .001$). Disminuye en 0.01 puntos por cada incremento de un año en la edad ($p = .033$) y aumenta 0.01 por cada año de permanencia en el mismo centro ($p = .009$). La satisfacción es 0.25 puntos inferior en los profesores que en las profesoras ($p = .001$), y disminuye 0.39 puntos en el profesorado con contrato indefinido frente al profesorado temporal ($p = .001$).

La varianza no explicada entre centros es $u_{0j} = 0.15$, lo que representa una disminución del 64.91% respecto al modelo nulo ($u_{0j} = .419$). La inclusión de variables a nivel del profesorado reduce la varianza intra-centros el 11.34%.

Tabla 4

Modelo Lineal Jerárquico para Predictores de la Satisfacción Docente Medidos a Nivel de Profesores y Centros (Modelo 3)

Estimaciones de los efectos fijos				
Parámetro	Estimación	Error estándar	<i>t</i>	<i>p</i>
Interceptación	2.90	0.81	3.59	.001
Tamaño del centro	0.00	0.00	2.57	.011
Relaciones profesorado-alumnado percibidas	0.46	0.05	8.84	.001
Liderazgo distribuido percibido	-0.03	0.02	-1.55	.124
Sexo	-0.25	0.07	-3.77	.001
Edad	-0.01	0.01	-2.13	.033
Años de permanencia en el centro	0.01	0.01	2.63	.009
Estatus laboral	-0.39	0.09	-4.11	.001
Clima de disciplina en el aula	0.15	0.02	9.42	.001
Autoeficacia docente percibida	0.24	0.02	11.62	.001
Estimaciones de los efectos aleatorios				
Parámetro	Estimación	Error estándar	Z de Wald	<i>p</i>
e_{ij} (varianza intra-centros)	2.92	0.08	36.11	.001
u_{0j} (varianza inter-centros)	0.15	0.04	4.16	.001

El ajuste del modelo es mayor cuanto menor es el valor de la desviación (estadístico de ajuste utilizado para comparar modelos lineales jerárquicos). La desviación del modelo final ($-2LL = 11048.85$) disminuye 2259.31 respecto a la obtenida para el modelo nulo ($-2LL = 13308.16$). Dado que la diferencia de desviaciones entre modelos se distribuye según chi-cuadrado con 9 grados de libertad (número de parámetros de efectos fijos que añade el modelo ampliado), el ajuste global del modelo final ha mejorado significativamente ($p < .001$) respecto al modelo nulo.

Discusión

En este trabajo se han constatado diferencias entre la satisfacción laboral del profesorado de distintos centros, aunque las diferencias individuales son más importantes. Confirmando la hipótesis de partida, al explorar variables asociadas a la satisfacción laboral se ha encontrado un mayor número de características individuales que características de los centros.

Las relaciones profesorado-alumnado es, a nivel de centros, la variable con mayor relevancia explicativa, y constituye uno de los principales predictores de la satisfacción laboral. Este resultado confirma la importancia de los factores intrínsecos a la enseñanza como fuente de satisfacción, ya señalada por Dinham y Scott (1998) y corroborada en diversos estudios (Shann, 1998; Skaalvik y Skaalvik, 2015; Watt y Richardson, 2006) que atribuyen a las relaciones con el alumnado mayor valor que a las relaciones con el resto de docentes o con las familias del alumnado.

Las relaciones entre estudiantes y profesorado representan un indicador del clima escolar, entendido como el entramado de relaciones e interacciones que se establecen en el centro. Entre las características individuales que más explican la satisfacción laboral se encuentra un factor estrechamente vinculado al clima escolar, como es la disciplina en el aula, cuya importancia ha sido también destacada en trabajos anteriores (Collie et al., 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2011).

La autoeficacia percibida es otra variable relevante. Coincidiendo con los resultados de trabajos previos (Caprara et al., 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2014), el profesorado que confía en su capacidad para enseñar, motivar al alumnado, enseñar y gestionar adecuadamente la clase expresa mayores niveles de satisfacción. Ha de tenerse en cuenta que la eficacia en la labor docente conduce al aprendizaje del alumnado (Klassen, Tze, Betts, y Gordon, 2011; Ross, 2013), y este constituye otra de las recompensas intrínsecas al ejercicio docente que actúa como importante fuente de satisfacción (Skaalvik y Skaalvik, 2015).

Entre los rasgos demográficos, la variable sexo constituye un buen predictor de la satisfacción laboral. En la línea de trabajos anteriores en los que se hallaron diferencias por sexos (Anaya y López, 2015; Ma y McMillan, 1999), nuestros resultados confirman mayor satisfacción laboral en las profesoras. Estas diferencias según sexo han sido justificadas en la tradicional asociación de los roles femeninos a tareas de cuidado y atención hacia las personas, que lleva a las mujeres a preferir más que los hombres el ejercicio de profesiones asistenciales y docentes (Pena, Rey, y Extremera, 2012). El aumento de la edad supone un ligero declive en la satisfacción laboral, si bien esta aumenta con los años de permanencia en un mismo centro. Además, la satisfacción es menor en quienes tienen un contrato indefinido frente a quienes poseen un contrato temporal, situación que en el sistema educativo español corresponde generalmente a quienes se encuentran en estadios iniciales de su carrera profesional.

Por último, el tamaño de los centros ha mostrado cierta relevancia en la explicación de la satisfacción docente. Contrariamente a lo hallado en estudios previos (Shen, Leslie, Spybrook, y Ma, 2012; Skaalvik y Skaalvik, 2009), el profesorado tiende a estar algo más satisfecho en centros de mayor tamaño. Tal resultado aconseja profundizar en el estudio de esta variable para explorar su comportamiento cuando se controlan otros factores o se analiza su interacción con ellos.

Partiendo de que la enseñanza que se desarrolla en los centros educativos está condicionada por el grado en que el profesorado se siente satisfecho con su trabajo,

alcanzar y mantener niveles altos de satisfacción docente debe ser objetivo prioritario de las políticas educativas. Para lograrlo, el principal resorte sobre el que actuar tiene que ver con el clima de aula, y especialmente con las relaciones que el profesorado establece con su alumnado. Los niveles bajos observados en el clima de disciplina en las aulas, unido a la relación positiva de este factor con la satisfacción laboral, recomiendan facilitar al profesorado estrategias y pautas para la disminución de las conductas disruptivas, la resolución de conflictos y la mejora de la convivencia en sus grupos de clase. También habría de potenciarse la autoeficacia percibida por el profesorado como vía para la motivación, el logro de su compromiso con la escuela y con la enseñanza, y en último término para contribuir a la mejora del aprendizaje de su alumnado. Otro foco de atención ha de ser el deterioro de la satisfacción laboral en el profesorado de mayor edad, en respuesta al cual habrían de adoptarse medidas paliativas, que eviten el desgaste y desencanto progresivos en su desempeño docente.

Al trabajar con datos obtenidos en el estudio TALIS, se ha contado con una muestra representativa de centros y profesorado españoles. La utilización de modelos multinivel ha permitido el estudio conjunto de variables independientes pertenecientes a diferentes niveles de agregación. Sin embargo, una limitación del presente estudio se encuentra en que solo se utilizaron como variables independientes un número reducido de variables incluidas en TALIS, considerando únicamente sus efectos principales. En este sentido, futuros trabajos habrían de profundizar en el estudio de estas variables, explorando posibles efectos de las interacciones entre las mismas. Puesto que la variabilidad en la satisfacción del profesorado entre centros y dentro de ellos sigue siendo significativa tras la construcción de los modelos multinivel, nuevos trabajos podrían dirigirse al estudio de variables aquí no consideradas, que pudieran resultar relevantes en la explicación de la satisfacción laboral del profesorado. En este sentido, un campo interesante lo constituyen las variables externas a los centros, relativas al entorno social y a las políticas educativas desarrolladas por la Administración educativa. O también otras a nivel de centros, como por ejemplo las relativas a las características de su alumnado (presencia en las aulas de alumnado inmigrante, con problemas de aprendizaje o procedente de hogares socioeconómicamente desfavorecidos).

Referencias

- Anaya, D., y López, E. (2014). Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13 y comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 365, 96-121. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2014-365-266
- Anaya, D., y López, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. doi: 10.6018/rie.33.2.202841
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683. doi: 10.1177/00131610121969460
- Bogler, R. (2002). Two profiles of school teachers: A discriminant analysis of job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673. doi: 10.1016/S0742-051X(02)00026-4
- Briones, E., Tabernero, C., y Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115-122. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*(6), 473-490. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.001
- Collie, R. J., Shapka, J. D., y Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189-1204. doi: 10.1037/a0029356
- Crossman, A., y Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration and Leadership, 34*, 29-46. doi: 10.1177/1741143206059538
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education Policy Analysis Archives, 8*, 1.
- Deneire, A., Vanhoof, J., Faddar, J., Gijbels, D., y Van Petegem, P. (2014). Characteristics of appraisal systems that promote job satisfaction of teachers. *Education Research and Perspectives, 41*(1), 94-114.
- Dinham, S., y Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration, 36*, 362-378. doi: 10.1108/09578239810211545
- Duyar, I., Gumus, S., y Belibas, M. S. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes: The influence of principal leadership and teacher collaboration. *International Journal of Educational Management, 27*(7), 700-719. doi: 10.1108/IJEM-09-2012-0107
- Evans, L. (1997). Understanding teacher morale and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education, 13*, 831-845. doi:10.1016/S0742-051X(97)00027-9
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals. *Educational Management and Administration, 29*, 291-306. doi: 10.1177/0263211X010293004
- Ferguson, K., Frost, L., y Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning, 8*(1), 27-42.
- Goldstein, H. (1987). *Multilevel models in educational and social research*. New York: Oxford University Press.
- Griffith, J. (2004). Relation of principal transformational leadership to school staff job satisfaction, staff turnover, and school performance. *Journal of Educational Administration, 42*(3), 333-356. doi: 10.1108/09578230410534667
- Guarino, C. M., Santibañez, L., y Daley, G. A. (2006). Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature. *Review of Educational Research, 76*, 173-208. doi: 10.3102/00346543076002173
- Hanushek, E. A., Kain, J. K., y Rivkin, S. G. (2004). Why public schools lose teachers. *Journal of Human Resources, 39*, 326-354. doi: 10.2307/3559017
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.
- Heller, H. W. (1993). The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style. *Journal of School Leadership, 3*(1), 74-86. doi: 10.1177/00131610121969460
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499-534. doi: 10.3102/00028312038003499

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., y Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127, 376-407. doi: 10.1037/0033-2909.127.3.376
- Klassen, R. M., Tze, V. M., Betts, S. M., y Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. doi: 10.1007/s10648-010-9141-8
- Ma, X., y MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47. doi: 10.1080/00220679909597627
- Matsuoka, R. (2015). School socioeconomic context and teacher job satisfaction in Japanese compulsory education. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 9, 41-54.
- OECD (2014a). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/talis-2013-results.htm>
- OECD (2014b). *TALIS 2013 Technical Report*. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Raudenbush, S. W., y Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ronald, D. S., y Hutchinson, T. (1985). What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation. *Human Relations*, 38, 841-856. doi: 10.1177/001872678503800902
- Ross, J. A. (2013). Teacher efficacy. En J. Hattie y E. M. Anderman (Eds.), *International guide to student achievement* (pp. 266-267). New York: Routledge.
- Ruiz, M., Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8, 68-75. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Saiti, A., y Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97. doi: 10.1108/IJEM-05-2013-0081
- Scheopner, A. J. (2010). Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools. *Educational Research Review*, 5, 261-277. doi: 10.1016/j.edurev.2010.03.001
- Shann, M. H. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *Journal of Educational Research*, 92, 67-73. doi: 10.1177/07419325020230050101
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., y Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230. doi: 10.3102/0002831211419949
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25, 518-524. doi: 10.1016/j.tate.2008.12.006
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and

- emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029-1038. doi: 10.1016/j.tate.2011.04.001
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77. doi: 10.2466/14.02.PRO.114k14x0
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession-what do teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181-192. doi: 10.5539/ies.v8n3p181
- Torres, J. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos*, 13, 27-41.
- Watt, H. M., y Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. doi: 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194. doi: 10.1016/S1053-4822(02)00045-1

Javier Gil Flores, CU de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Sevilla. Ha participado en más de treinta proyectos y contratos de investigación, siendo investigador principal en una decena de ellos. Una parte relevante de su producción científica se centra en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento educativo.

Fecha de recepción: 13-12-2015

Fecha de revisión: 22-04-2016

Fecha de aceptación: 01-06-2016