

Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida

por Miguel Á. SANTOS REGO, Agustín GODÁS OTERO,
M^a del Mar LORENZO MOLEDO y José A. GÓMEZ FRAGUELA

Universidad de Santiago de Compostela

Introducción

Todo lo que tiene que ver con la satisfacción de las personas empleadas en una empresa, organismo o servicio, ya sea público o privado, ha sido objeto de atención destacada en la investigación social durante las dos últimas décadas. Puede decirse incluso que la evaluación de los factores que la inhiben, mejoran u optimizan se ha ido convirtiendo en piedra de toque importante cuando lo que está en juego es el cumplimiento de objetivos, la superación de dificultades sistémicas o, simplemente, la disposición para asumir nuevos desafíos en tiempos de reformas, de desarrollos estratégicos, o de necesidades asociadas a la elevación de los niveles de calidad en procesos y productos.

Y no sólo eso, pues es bien sabido que la imagen (interna y externa) de una

organización se verá favorecida o no en función de los gradientes valorativos expuestos por sus trabajadores si se les da ocasión de hacerlo. Con todas sus carencias, han sido y siguen siendo las democracias industriales las que más importancia conceden a los sentimientos de los trabajadores. Lo que subyace es que las personas trabajen bien, pero sintiéndose bien; o a la inversa, que estén a gusto en el trabajo, al tiempo que ofrecen un resultado satisfactorio (cfr. Peiró y Prieto, 1996; García Carrasco y Bernal Guerrero, 2008). Es evidente, por tanto, que estamos ante un concepto difícilmente dissociable de una pragmática de la calidad que, en las organizaciones e instituciones de nuestro tiempo, fija su atención en el marco perceptivo de trabajadores, profesionales y usuarios en general.

En cualquier caso, con independencia de la confianza que nos merezca lo realizado hasta el momento, será suficiente para afirmar que estamos ante una cuestión añejamente actual. Las palabras de Rozonowski y Hulin (1992, 124) son bien expresivas: “la satisfacción en el trabajo ha sido tratada... como el típico zapato viejo que resulta cómodo, que está al margen de las modas y que no necesita de muchos desvelos investigadores”. Y a pesar de que ese comentario se refería a todo el *corpus* investigador acerca de la satisfacción laboral, idéntico parecer fue el suscitado en los años noventa del pasado siglo por la relación entre satisfacción y actuación (*performance*).

Pero el interés por el eje sistémico de la satisfacción en el trabajo continuó, si bien afirmando la necesidad de replantear bastantes supuestos. No en vano se publicó a mitad de los años ochenta un trabajo de gran impacto como el de Iaffaldano y Muchinsky (1985) y a comienzos del nuevo siglo la magnífica revisión de Judge et al. (2001).

A todos nos gusta el término ‘satisfacción’ cuando queremos significar que nuestras necesidades y expectativas laborales se han cumplido. Ahora bien, puesto que podemos verlo como un proceso y también como un resultado, el concepto llega a ser problemático y elusivo, amén de complejo, ambiguo o susceptible de ser confundido con otros. Un ejemplo es el de Evans (1998) y su distinción entre ‘*morale*’ y ‘*job satisfaction*’, resuelta según una perspectiva temporal, esto es, que la

satisfacción estaría orientada al presente —siendo una respuesta a una situación— mientras que la ‘*morale*’ (*a state of mind determined by the individual’s anticipation of the extent of satisfaction of those needs which s/he perceives as significantly affecting her/his total work situation*) estaría orientada al futuro. Nos recuerda la distinción entre ‘satisfacción’ y ‘calidad’ que propusieron Marzo et al. (2002), argumentando que ésta no es más que una actitud duradera a lo largo del tiempo, mientras que aquélla no pasaría de ser un juicio transitorio ante una actividad o servicio específico.

Aunque haya subido, el consenso sobre lo que es ‘satisfacción’ no es todavía muy elevado. En el plano laboral se ha definido como estado emocional positivo en relación con el trabajo, pero también como estado afectivo, gusto o disgusto personal, que se muestra hacia el trabajo. Igualmente, abundan quienes piensan que la satisfacción laboral va más allá de las emociones y por eso alcanza tanta relevancia en la conducta del trabajador. Según este punto de vista, la satisfacción es una actitud generalizada ante el trabajo que, como toda actitud, se compone de elementos cognitivos, afectivos y conductuales. Y como afirman Peiró y Prieto (1996, 347), tales actitudes pueden referirse al trabajo en general o a facetas específicas del mismo.

Desde luego, los elementos que inciden sobre los niveles de satisfacción personal no son idénticos dentro del complejo panorama laboral, ni se pueden situar

al margen de contenidos, procedimientos, actitudes y habilidades necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo. Asimismo, difícil sería la aseveración de que tales elementos son inmunes a variables perfectamente ubicables en los ámbitos de la geografía, de la economía o, por descontado, de la cultura.

Dando, entonces, por ajustada la correlación entre estudio de la satisfacción de los trabajadores en las organizaciones y posibles implicaciones de mejora en su labor, es claro que el mismo supuesto debe ser válido cuando el terreno que interesa no es otro que el de la educación y, más concretamente, el de la escuela y sus profesionales (educadores, trabajadores de la enseñanza, maestros, profesores,...). Con matices, naturalmente, pero sin dejar de advertir que estamos hablando de un empleo, de un puesto que marca vínculos individuo-organización-sociedad, en el que la materia prima es un ser en formación al que es menester guiar, responsablemente, en su aprendizaje y desarrollo.

Con todo, lo que parece es que el ingente caudal de incursiones científicas a propósito de este asunto en el campo de las organizaciones corporativas ha producido un cierto 'efecto contagio' dentro de los sistemas educativos ya que, curiosamente, el número de trabajos con su epicentro operativo en el examen de la satisfacción que muestran en su actividad los profesores ha crecido sustantivamente en la década que precedió a la actual (Lester, 1988; McLaughlin, 1988; San Sebastián

et al., 1992; Palomares, 2000; Godás Otero, 2004; Anaya y Suárez, 2007).

Una contribución que abrió puertas al recorrido temático en la esfera de la educación sería el célebre Informe realizado por el gobierno norteamericano acerca de la satisfacción laboral de los docentes (National Center for Education Statistics, 1997) abarcando nada menos que a cuarenta mil profesores en una muestra aleatoria de escuelas de primaria y secundaria, tanto públicas como privadas. Entre sus conclusiones se planteaba que las condiciones del lugar de trabajo son el eje clave para distinguir los maestros más y menos satisfechos. Son bastantes los hallazgos de este importante *Report* que fueron posteriormente apoyados por la investigación, entre los que se cuentan la menor importancia de las variables demográficas, si se las compara con la percepción que tienen los profesores de su ocupación o de los estilos de liderazgo de sus directores (ver Bogler, 2002).

En nuestro país, es sintomático que los pocos estudios hechos sobre esta temática hayan aparecido muy recientemente. Llama, entonces, la atención, por poner un ejemplo, que en alguna de esas aportaciones no haya más bibliografía española que la de sus autores. Es, efectivamente, lo que se aprecia en Anaya y Suárez (2007) y en su investigación de ámbito nacional (n=2.562) que les permitió indagar un modelo de satisfacción laboral de nuestros profesores de infantil, primaria y secundaria, con cinco dimensiones y treinta y dos facetas estructuradas en

torno a ellas, articulando un recurso evaluativo llamado 'Escala de Satisfacción Laboral-Versión para Profesores' (ESL-VP).

Pocas dudas existen ya de la multidimensionalidad del constructo genérico 'satisfacción laboral', aquí específicamente referido a la satisfacción del profesorado en el desempeño de su trabajo. Es lógico, por lo tanto, que hayan crecido las hipótesis de investigación tratando de establecer —en términos cuantitativos y cualitativos— asociaciones entre el mismo constructo y dimensiones relacionadas con la forma de pensar y actuar de los profesionales de la educación. Una de las conexiones que han ido acumulando interés teórico y evidencia empírica es la que existe entre satisfacción docente y percepción de eficacia en su labor por parte de los profesores.

Está ampliamente documentada en la literatura sobre motivación humana la influencia que en la conducta ejercen las creencias de auto-eficacia, siendo la teoría social-cognitiva de Albert Bandura la que con más fuerza y alcance ha corroborado esa influencia en distintos contextos, destacándose entre ellos el propiamente educativo (Santos Rego, 1989, 1995). En opinión de Bandura (1987), no basta el conocimiento de la materia y una serie de destrezas docentes para garantizar una enseñanza eficaz. En los ambientes académicos, las creencias de auto-eficacia afectan a la motivación (como ya dijimos) pero también a la auto-regulación y al mismo logro o rendimiento.

Además, si los profesores se percatan de la importancia que pueden llegar a tener en su forma de pensar y actuar sus creencias de auto-eficacia en la labor instructiva que desarrollan, lo lógico es que pretendan ayudar a que los estudiantes a su cargo aumenten su auto-eficacia académica. Para ello, advierten Usher y Pajares (2008), deberían atender a las fuentes que subyacen a tales creencias: las experiencias de dominio (que dan lugar a distintos juicios de competencia), las experiencias vicarias o, si se prefiere, la observación de otros (modelos sociales), las persuasiones verbales y sociales que insuflan confianza y, finalmente, los estados emocionales y fisiológicos que permiten evaluar los desempeños bajo distintas condiciones.

La acción docente eficaz también requiere un juicio personal sobre la propia capacidad para emplear tales conocimientos y destrezas si hemos de enseñar bajo circunstancias impredecibles y, a la vez, muy variadas. Se concibe la auto-eficacia, por lo tanto, como la cognición mediadora entre el conocimiento y la acción docente (ver Prieto, 2007). En pocas palabras, las creencias de auto-eficacia pueden ayudar a elevar los niveles de éxito en una actividad. Ahora bien, probablemente no serán suficientes si lo que se quiere es promover éxito y satisfacción, puesto que las realizaciones en cualquier campo de actividad dependen también de la disposición y capacidad que tengamos para acordar, con otras personas, tareas y proyectos (cfr. Kanfer y Ackerman, 2005).

Es así como la teoría social-cognitiva amplía su concepción de la 'agencia' humana desde el individuo al grupo, amparando una cierta continuidad entre auto-eficacia y eficacia colectiva. Mientras la primera refiere la expectativa de éxito en una tarea mediante el esfuerzo personal, la segunda alude al juicio o valoración que hacen las personas de su sistema social o del grupo al que pertenecen (cfr. Parker, 1994; Somech y Drach-Zahavy, 2000; Caprara et al., 2003). De la misma manera que las creencias de auto-eficacia influyen en la motivación, acción y actuación, la percepción de eficacia colectiva influye en la naturaleza de la acción colectiva. En palabras de su principal teórico,

"las creencias en la eficacia colectiva generan un sentido de misión y propósito en un sistema, la fuerza del compromiso común, lo bien que los miembros de un grupo pueden trabajar juntos para producir resultados, así como la 'resiliencia' de los mismos grupos ante las dificultades" (Bandura, 1997, 469).

A pesar de las apariencias sobre lo que podría calificarse de manifiesta relación entre creencias de auto-eficacia y de eficacia colectiva, los mecanismos de funcionamiento y afectación en distintos contextos distan de estar tan claros como para no necesitar de más investigación. En ese sentido, conviene ahondar en el modo en que tales creencias pueden contribuir a la satisfacción en el trabajo de los profesores de niveles de enseñanza no universitaria, clarificando, si ello fuese

posible, un modelo conceptual capaz de sistematizar el sentido de la relación y sus potenciales implicaciones prácticas.

Coincidimos con bastantes estudiosos en que la satisfacción laboral podría conformar decisivamente las actitudes de los docentes hacia la escuela, afectando positivamente a su motivación y desempeño, permitiendo profundizar, si cabe, en el examen de sus atribuciones (Ostroff, 1992; McCormick, 1997; Judge et al. 2001). Al respecto, la satisfacción en el trabajo se vería ayudada por las creencias de auto-eficacia y de eficacia colectiva.

Hemos de pensar que a medida que las personas creen en su aptitud para dominar sus propias tareas y aumentan su creencia de que otros miembros de su grupo u organización son igualmente efectivos, más se convencen de la eficacia colectiva del sistema social en el cual actúan interdependientemente con los demás. Es bien sabida la relación que se puede dar entre las creencias de auto-eficacia y el bienestar o el malestar docente (Bermejo y Prieto, 2005). Como argumentan Caprara et al. (2003), las creencias de auto-eficacia de los profesores podrían ser críticas a la hora de estimular un fuerte sentido de eficacia colectiva.

Con todo, el objetivo de este artículo no es otro que el de analizar las características de un instrumento utilizado para medir la satisfacción del profesorado de Primaria y Secundaria, y su relación con las creencias o percepciones sobre la eficacia de su entorno laboral.

Método

Muestra

La muestra está formada por 500 profesionales de la educación, de los cuales 250 son maestros de Educación Primaria y 250 profesores de Educación Secundaria.

En cuanto al primer grupo, su edad oscila entre 21 y 30 años, mayoritariamente son mujeres, casadas y con dos hijos por término medio. El 100% son diplomadas, y el 13% ocupa un cargo directivo en su centro. Acumulan 25,68 años de media de experiencia docente. La distancia desde el centro a su domicilio está entre 6 y 10 kilómetros.

El profesorado de secundaria tiene entre 36 y 45 años. Predominan las mujeres, casadas y con un hijo. Son licenciadas y la media de su experiencia docente se sitúa en torno a los 16 años. El 11,6% desempeña un cargo directivo en el centro. La distancia entre trabajo y domicilio se sitúa entre 11 y 20 kilómetros.

A la hora de distinguir a ambos colectivos respecto de su perfil profesional, constatamos una serie de datos que reflejan, con criterios más estrictos, las diferencias que acabamos de exponer en cuanto a edad ($\chi^2 = 67.221$, $p = .000$, $\%f > 4 = 10$), el hecho de tener hijos ($\chi^2 = 37.529$, $p = .000$, $\%f > 5 = 20$), su experiencia docente ($\chi^2 = 65.678$, $p = .000$, $\%f > 5 = 25$), en cuanto a género ($\chi^2 = 14.512$, $p = .000$, $\%f > 5 = 0$), estado civil ($\chi^2 = 23.841$, $p = .000$, $\%f > 5 = 37.5$) y grado académico ($\chi^2 = 236.824$, $p = .000$, $\%f > 5 = 0$).

Instrumento de medida

Los datos fueron recogidos a través de un cuestionario con 43 preguntas (15 de identificación profesional y 28 sobre procesos psicológicos) formuladas en categorías cerradas y en formato de escala tipo *Likert*. La procedencia de las cuestiones sobre autoeficacia, eficacia percibida (en la dirección, colegas, personal administrativo o de servicios del centro, alumnos, padres y madres) y eficacia colectiva, proviene del trabajo de Caprara et al. (2003), adaptado y traducido para la realización del presente estudio. En las preguntas sobre satisfacción laboral tuvimos en cuenta el trabajo de Trigo-Santos (1996), adaptado a distintos niveles educativos en Galicia, Portugal y Brasil (Godás Otero, 2004).

En la escala original, para cada una de las mencionadas dimensiones, los ítems se distribuyeron de la siguiente manera: Satisfacción Laboral (4 ítems); Autoeficacia (4 ítems); Eficacia Colectiva (4 ítems); Eficacia del Director (4 ítems); Eficacia del Personal Administrativo (3 ítems); Eficacia de los compañeros (3 ítems); Eficacia de las familias (3 ítems); Eficacia del alumnado (3 ítems).

Procedimiento

El cuestionario fue aplicado durante el curso 2007-2008 en quince centros educativos de Galicia. Se cumplimentó de modo individual y fue recogido en un período no superior a los 15 días. La selección de los centros se hizo en función de la existencia de profesorado mixto (de Primaria y Secundaria) en cuanto al cuerpo docente de pertenencia.

Resultados

Estimación de parámetros y evaluación del ajuste

Lo primero que queremos comprobar es si la estructura de factores de esta escala es la esperada en base a las 8 dimensiones propuestas. Por esta razón, realizamos un análisis factorial confirmatorio con el programa AMOS 16 (Arbuckle, 2007), estimando los parámetros del modelo original bajo el criterio de Máxima Verosimilitud. En la Tabla 1 resumimos la información resultante a través de los índices de ajuste más utilizados (Hair et al., 1999; Lévy y Varela, 2006).

A pesar de no trabajar con una muestra excesivamente grande, sabemos que el estadístico χ^2 es muy sensible a las variaciones en el tamaño de la muestra, lo cual hace que en la práctica resulte difícil encontrar un buen nivel de ajuste global (Varela, Rial y García, 2003). De

esta forma, hemos incluido otros índices complementarios como el χ^2/gl , el RMSEA (*Error de Aproximación Cuadrático Medio*), el NFI (*Índice de Ajuste Normal*) y el CFI (*Índice de Ajuste Comparado*).

Como se puede apreciar en la Tabla 1, el modelo original presenta un ajuste muy discreto. Además, una vez consultados los índices de modificación que facilita el programa, descubrimos algunas saturaciones cruzadas no deseadas, lo cual nos condujo a realizar un intento de validación cruzada dividiendo la muestra global en dos submuestras (Primaria y Secundaria), que previamente se habían mostrado diferentes en cuanto a las variables escogidas para el presente estudio (ver Tabla 2 en la que la mayor cuantía en la media, indica una mayor satisfacción o percepción de eficacia). En este nuevo modelo, reespecificado, hemos prescindido de 13 ítems de los 28 iniciales y de la totalidad de la subescala de

TABLA 1: Índices de ajuste para el modelo original y para los reespecificados

Índices	Modelo Original	Submuestra Primaria	Submuestra Secundaria	Modelo Reespecificado
χ^2	748,580	84,473	60,087	161,420
p	.000	.099	.077	.000
χ^2/gl	2,742	1,224	0,871	2,339
RMSEA	.061	.035	.003	.053
NFI	.868	.931	.950	.942
CFI	.910	.986	.989	.965
Tamaño/Ítems	500/28	250/15	250/15	500/15

Criterios: χ^2/gl se consideran aceptables valores por debajo de 4. NFI y CFI valores por encima de 0.90. RMSEA valores por debajo de 0.05 (Lévy y Varela, 2006).

TABLA 2: Resultados del análisis de diferencias entre el profesorado de Primaria (1) y el de Secundaria (2)

Dimensión	Media 1	DT 1	Media 2	DT 2	t	p
Satisfacción	3,077	0,857	2,935	0,916	1,605	.109
Autoeficacia	2,722	1,029	2,044	1,061	6,449	.000
Eficacia Colectiva	3,231	1,516	2,439	1,393	5,402	.000
Eficacia Director	2,670	1,068	2,456	1,034	2,028	.043
Eficacia Compañeros	3,175	1,280	2,480	1,283	5,366	.000
Eficacia Familias	3,078	1,144	2,310	1,131	6,790	.000
Eficacia Alumnado	2,674	1,027	2,091	0,974	5,880	.000

Eficacia del Personal del Centro quedando así con 7 de las 8 dimensiones. Como se puede observar, los índices obtenidos tanto en las dos submuestras como en el modelo reespecificado, configuran una medida más parsimoniosa de los constructos que intervienen en el modelo teórico especificado al principio de este trabajo. Al probar la estructura factorial en dos muestras distintas se añaden indicios de estabilidad de dicha estructura, además de obtener evidencias de su valor discriminante, en el sentido de que cada fac-

tor mide un componente del constructo relativamente diferente (Varela, Rial y García, 2003).

Fiabilidad

Para analizar la consistencia interna de la versión final de la escala y de todos sus componentes, calculamos el coeficiente alfa de Cronbach cuyos resultados aparecen resumidos en la Tabla 3. Dado el bajo número de ítems que componen la nueva versión, podemos considerar que la fiabilidad es satisfactoria y aceptable, a

TABLA 3: Índices de consistencia interna de la versión final de la escala

Escalas	Muestra Total	Submuestra Primaria	Submuestra Secundaria	Nº de Ítems
General	.824	.878	.825	15
Satisfacción	.813	.779	.838	2
Autoeficacia	.708	.763	.729	2
Eficacia Colectiva	.739	.731	.709	2
Eficacia Director	.882	.896	.868	3
Eficacia Compañeros	.733	.747	.719	2
Eficacia Familias	.724	.770	.715	2
Eficacia Alumnado	.787	.750	.762	2

pesar de que en la versión original se constataron índices ligeramente superiores y la presencia de un mayor número de ítems (Escala total=.958; Satisfacción=.873; Autoeficacia=.825; Eficacia Colectiva=.856; Eficacia del Director=.930; Eficacia de los Compañeros=.877; Eficacia de las Familias=.774 y Eficacia del Alumnado=.831).

Análisis de ítems

Finalmente, estudiaremos las propiedades de los ítems que están directamente relacionadas con las propiedades de la escala propuesta y que, como es lógico, influyen en ella. En la Tabla 4 aparecen resumidos los índices más recomendables (Muñiz, 1992, 1997) que pasamos a comentar a continuación.

TABLA 4: Pesos específicos, coeficientes de discriminación y coeficientes de dificultad de los ítems de la escala

Dimensión	Ítem	Peso Estandarizado			Coeficientes de Discriminación			Coeficientes de Dificultad		
		1*	2*	3*	1*	2*	3*	1*	2*	3*
Satisfacción	A*	.94	.78	.93	.56	.53	.59	.90	.93	.87
	B	.58	.68	.60	.56	.53	.59	.91	.89	.91
Autoeficacia	C	.51	.43	.49	.34	.30	.36	.51	.59	.40
	D	.71	.67	.70	.34	.30	.36	.68	.46	.49
Eficacia Colectiva	E	.65	.60	.64	.47	.47	.44	.82	.84	.84
	F	.67	.77	.73	.47	.47	.44	.88	.62	.70
Eficacia Director	G	.83	.88	.85	.77	.80	.75	.76	.81	.70
	H	.88	.84	.86	.79	.80	.78	.85	.86	.84
	I	.79	.84	.82	.76	.78	.72	.87	.94	.84
Eficacia Compañeros	J	.58	.58	.70	.37	.48	.26	.68	.79	.55
	K	.46	.79	.52	.37	.48	.26	.82	.86	.75
Eficacia Familias	L	.73	.67	.72	.57	.50	.56	.03	.19	.20
	M	.76	.74	.78	.57	.50	.56	.05	.29	.09
Eficacia Alumnado	N	.74	.68	.67	.53	.62	.50	.71	.38	.59
	Ñ	.67	.90	.79	.53	.62	.50	.21	.44	.19

1*: Referido a la muestra general. 2*: Referido a la submuestra de Primaria. 3*: Referido a la submuestra de Secundaria.
A "De un modo general, estoy satisfecho con mi profesión"; B "Lamento haber escogido la enseñanza como profesión"; C "Soy rápido a la hora de controlar y resolver conflictos y conductas indisciplinadas"; D "Soy capaz de implicar en mis actividades de aula al alumnado más difícil"; E "Nuestro centro es capaz de promover y apoyar iniciativas y actividades importantes para la comunidad"; F "Nuestro centro es capaz de superar con éxito las dificultades"; G "El director valora el trabajo de todo el profesorado, reconoce la contribución de todos y promueve su crecimiento profesional asignando tareas y responsabilidades"; H "El director está dispuesto a hacer los cambios necesarios para el buen funcionamiento del centro"; I "El director trata con justicia y equidad a todo el personal del centro"; J "En las reuniones del profesorado, todos hacen un gran esfuerzo para alcanzar decisiones consensuadas"; K "Mis colegas están abiertos a las innovaciones"; L "Los padres y madres participan activamente en las actividades del centro y aportan soluciones a los problemas"; M "Los padres y madres participan regularmente en las reuniones programadas por el centro"; N "Los alumnos trabajan colaborando unos con otros"; Ñ "Los alumnos se muestran motivados para aprender y participar activamente en las actividades que les propone el profesorado".

En primer lugar aparecen, a efectos de constatar la estabilidad de los contenidos de las dimensiones del modelo, los pesos estandarizados de todos los ítems obtenidos con el programa AMOS 16, con una $p=.000$ para todos los casos bajo el criterio de superar la cantidad de 0.50 (Lévy, 2002). Sólo dos ítems, uno perteneciente a la dimensión de autoeficacia en la submuestra de Primaria (referido a la habilidad para resolver conflictos dentro del aula) y otro, en la muestra general, perteneciente a la percepción de eficacia en los compañeros (referido a que sus colegas están abiertos a innovaciones en el terreno educativo), están por debajo del criterio establecido previamente, algo que no afecta a la estabilidad del contenido de la dimensión, dado que, en ambos casos, se trata de un registro significativo ($p=.000$).

El segundo índice expuesto hace referencia al poder discriminante de cada uno de los ítems de la escala con la intención de constatar su capacidad para distinguir entre los sujetos que obtienen puntuaciones altas y los que las obtienen bajas. El criterio más consensuado establece, para una valoración aceptable, puntuaciones mayores de 0.32 (Muñiz, 1992). Este análisis se realizó mediante el paquete estadístico SPSS 15.0. En este caso, todos los ítems de la escala presentan unos coeficientes elevados, destacando la alta capacidad de los ítems que componen la percepción de eficacia en la dirección, en la satisfacción laboral, en el alumnado y en las familias (por orden de más a menos poder discriminante).

El tercero es el índice de dificultad del ítem para aclarar con qué elementos resulta más difícil o menos probable encontrar a sujetos altamente satisfechos o con una percepción de eficacia muy alta en las dimensiones propuestas. El criterio de análisis oscila entre 0.00 y 5.00 y su interpretación, en términos de dificultad, se establece a medida que dicho índice se aproxima a 5.00 (Muñiz, 1997).

Como puede observarse, la cuantía de los índices registrados nos indica, para la totalidad de la escala, que resulta fácil encontrar docentes altamente satisfechos y con una alta percepción de eficacia en todas las facetas de la misma.

Dimensionalidad de la escala: Validez Discriminante y Convergente

Con el objetivo de confirmar los puntos fuertes y débiles del modelo estimado, recurrimos a las saturaciones entre constructos (ver Tabla 5). Obviamente, se trata de una escala multidimensional, algo que ya habíamos comprobado previamente, a título descriptivo, en el obligado análisis factorial de componentes principales realizado antes de iniciar la presente investigación. Por otro lado, es necesario señalar que los pesos registrados son muy ilustrativos de cara al supuesto de multicolinealidad entre las dimensiones propuestas por el modelo. Esta es la razón por la que comentamos los dos tipos de validez mencionados en el epígrafe.

Como es sabido, la validez discriminante contempla la separación entre los

TABLA 5: Saturaciones estimadas entre las dimensiones que propone el modelo en su versión reespecificada

	Satisfacción	Autoeficacia	Eficacia Colectiva	Eficacia Director	Eficacia Compañeros	Familias	Alumnado
Satisfacción		.60 (.000) ¹	.38 (.000)	.35 (.000)	.45 (.000)	.20 (.000)	.53 (.000)
	X	.71 (.000) ²	.34 (.000)	.40 (.000)	.51 (.000)	.27 (.017)	.48 (.000)
		.50 (.000) ³	.35 (.000)	.29 (.000)	.44 (.000)	.14 (.096)	.55 (.000)
Autoeficacia			.47 (.000)	.35 (.000)	.59 (.000)	.43 (.000)	.86 (.000)
	X	X	.39 (.004)	.37 (.001)	.61 (.000)	.49 (.000)	.91 (.000)
			.44 (.000)	.36 (.000)	.53 (.000)	.25 (.000)	.72 (.000)
Eficacia Colectiva				.93 (.000)	.94 (.000)	.46 (.000)	.53 (.000)
	X	X	X	.95 (.000)	.90 (.000)	.55 (.000)	.35 (.002)
				.95 (.000)	.92 (.000)	.39 (.000)	.57 (.000)
Eficacia Director					.90 (.000)	.33 (.000)	.36 (.000)
	X	X	X	X	.91 (.000)	.43 (.000)	.29 (.002)
					.95 (.000)	.29 (.001)	.39 (.000)
Eficacia Compañeros						.46 (.000)	.58 (.000)
	X	X	X	X	X	.57 (.000)	.52 (.000)
						.20 (.101)	.53 (.000)
Eficacia Familias							.62 (.000)
	X	X	X	X	X	X	.73 (.000)
							.48 (.000)

1: Coeficiente para la muestra general. 2: Coeficiente para la submuestra de Primaria. 3: Coeficiente para la submuestra de Secundaria.

factores y, generalmente, se asocia a correlaciones inferiores a .50 (Rial et al., 2006). Respecto de los valores superiores a .50 lo primero que hay que señalar es que indican una clara unión entre los factores de esta cuantía. Por un lado, aparecen diferencias dentro de un mismo constructo y, por otro, llevarían a pensar en un factor de segundo orden en el que convergerían aquellos que tienen una alta correlación. Esta situación se da con mucha nitidez en dos casos: entre las dimensiones de eficacia colectiva y la eficacia del director y de los compañeros y, a su vez, entre la autoeficacia y la eficacia percibida en el alumnado. En ambos casos, estaríamos hablando de una clara convergencia.

En cuanto a este tipo de validez, la convergente, sabemos que contempla la relación positiva significativa entre factores cuando la correlación es superior a .85 (Rial et al., 2006). Lo recomendable en estos casos es fundir o agregar en un solo factor a aquellos que superen esta puntuación. Es por ello que consideramos necesaria esta fusión en nuevos factores, lo cual es más razonable, en términos de ajuste, a la hora de modelar un marco de influencias (Tschanen-Moran y Woolfolk, 2001; Goddard y Goddard, 2001; Caprara et al., 2003).

Versión final

Como es lógico, este cambio en la escala debería suponer una mejora, en

términos de ajuste, del modelo reespecificado anteriormente, que es justo lo que hemos constatado en el último análisis realizado. En esta versión prescindimos de los dos ítems que componen la dimensión “Eficacia Colectiva” por su solapamiento con ítems de las otras dos dimensiones (eficacia del director y de los compañeros) en asuntos como “el apoyo de nuevas iniciativas planteadas desde el centro y dirigidas a la comunidad” y también en “la superación de las dificultades que afectan al centro escolar”.

Una vez realizado el análisis factorial confirmatorio con los mismos requisitos que expusimos al principio de la presente investigación, hemos obtenido un ajuste muy parecido al obtenido inicialmente, con la salvedad de que, en este último, hemos eliminado el efecto de multicolinealidad entre dimensiones (ver Tabla 6).

Con este ajuste y basándonos en las saturaciones entre las dimensiones o factores, considerando las mayores de .50 y menores de .85 (Lévy y Varela, 2006), podemos establecer las relaciones que se postulan actualmente a la hora de explicar la influencia que tienen las creencias o percepciones de eficacia sobre la satisfacción laboral (ver Figura 1). Por nuestra parte, exponemos simplemente la asociación entre dimensiones, sin hacer alusión —en ningún momento— ni a la recursividad, ni a las relaciones de tipo causal. La figura es idéntica en las tres muestras, con la única excepción referida a la ausencia de relación entre la satisfacción laboral y la eficacia percibida en las familias vinculadas a la submuestra de Secundaria.

Somos conscientes de que este no es el objetivo de nuestra investigación, pero también es cierto que cualquier instrumento de medida que se proponga debe

TABLA 6: Índices de ajuste para la versión final del modelo

Índices	Modelo Final	Submuestra Primaria	Submuestra Secundaria
χ^2	121,276	66,430	64,217
p	.000	.060	.085
χ^2/gl	2,426	1,329	1,284
RMSEA	.055	.042	.035
NFI	.946	.934	.935
CFI	.967	.982	.984
Tamaño/Ítems	500/13	250/13	250/13

Criterios: χ^2/gl se consideran aceptables valores por debajo de 4. NFI y CFI valores por encima de 0.90. RMSEA valores por debajo de 0.05 (Lévy y Varela, 2006).

adaptarse a los modelos teóricos con más poder explicativo y con mayor receptividad cuando se trata de incorporar nuevos descubrimientos. Es así que, tratando de conocer cuales son las dimensiones que mejor explican la varianza en la satisfacción laboral, realizamos un *path analysis* con los elementos del modelo que previamente ajustamos.

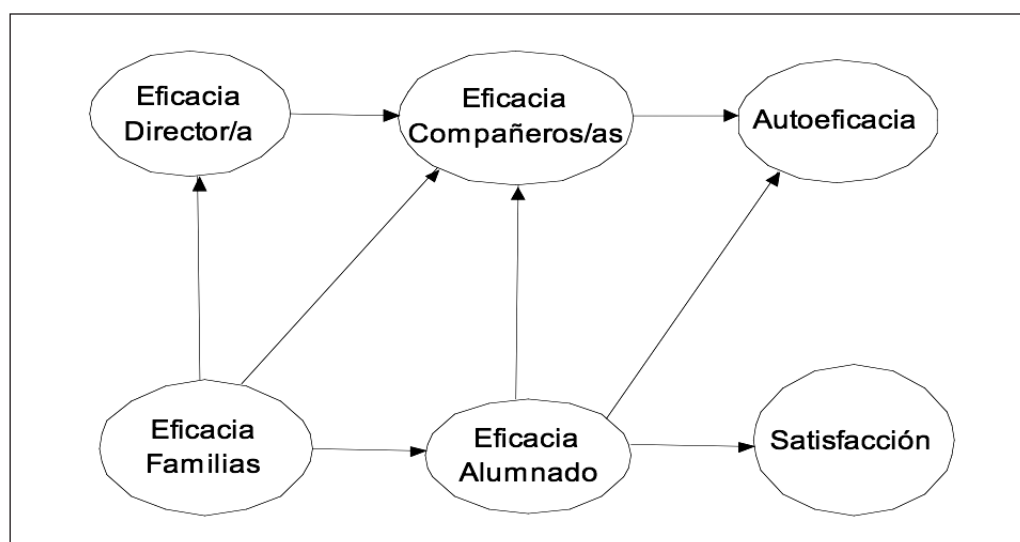
Los resultados son muy discretos y deben ser valorados con precaución, a pesar de registrar un ajuste adecuado en las tres muestras. Las dimensiones que mejor explican esta varianza son la Autoeficacia (84%), la Eficacia del Director (23%) y la Eficacia del Alumnado (37%). Entre todas ellas no llegan a explicar más del 42% de la varianza de la Satisfacción Laboral, razón por la cual consideramos que la escala propuesta constata, con un ajuste elevado y satisfactorio, las relaciones entre dimensiones,

pero necesita el soporte de otros constructos si lo que se pretende es efectuar predicciones sobre la satisfacción. Las relaciones a las que hacemos referencia aparecen recogidas en la Figura 1. En ella exponemos simplemente la asociación entre dimensiones, sin referirnos en ningún momento ni a la recursividad, ni a las relaciones de tipo causal.

Discusión

Estudiar y evaluar los determinantes motivacionales que más peso puedan tener en los sentimientos de satisfacción o de insatisfacción del profesorado que trabaja en escuelas de primaria y secundaria ha llegado a ser tema de interés, y aún de preocupación, para las autoridades del sistema y, naturalmente, para muchos investigadores sociales. De ahí que en las reformas educativas de los últimos lustros no hayan escaseado los acentos en la calidad, basados en el cuidado de la for-

FIGURA 1: Relaciones de influencia entre las dimensiones contrastadas del instrumento de medida



mación (inicial y continua) que se proporciona a los profesores, teniendo en cuenta, fundamentalmente, enfoques y perspectivas del aprendizaje y de la motivación en contextos educativos.

Todos admitimos que el constructo ‘satisfacción laboral’ es multivariado y complejo. También lo es, por supuesto, su especificación como ‘satisfacción de los profesores’ en el desempeño de su trabajo. Pero esa complejidad no sólo no ha impedido sino que, por el contrario, ha espoleado hipótesis de investigación capaces de referir asociaciones entre el mismo constructo y dimensiones relacionadas con la forma de pensar y actuar de los profesionales de la educación.

Es bien conocida en la teoría cognitiva-social de A. Bandura la ampliación de perspectiva desde el individuo al grupo, amparando una cierta continuidad entre auto-eficacia y eficacia colectiva. Del mismo modo que las creencias de auto-eficacia influyen en la motivación, acción y actuación, la percepción de eficacia colectiva influye en la naturaleza de la acción que se realiza como grupo.

Así pues, si queremos analizar que factores se relacionan más con la satisfacción de los docentes, es conveniente tener presente aquellos instrumentos que puedan tener un uso de medida en la misma dirección.

Veamos algunos detalles que resultan de nuestro estudio. Uno de los aspectos constatados es una especie de fusión, o

condensación, en un único factor, de la eficacia colectiva, esto es, la del director y la de los propios colegas. Tal vez ello se pueda deber a una distorsión detectada en uno de nuestros trabajos de referencia (Caprara et al., 2003), en el que se apelaba a la eficacia colectiva en función de un “team” no precisamente docente, hablando de ‘equipos’ y poniendo de manifiesto una fuerte relación entre eficacia colectiva y liderazgo de equipo. El problema se presenta cuando realizan, precisamente, un ejercicio de extrapolación desde un ámbito formativo que poco o nada tiene que ver con el que corresponde a las convencionales funciones docentes.

Al mismo tiempo, como ya se ha explicado en el *corpus* del artículo, hemos hallado algunos solapamientos entre ítems vinculados a la eficacia colectiva con ítems cuyo sentido se relaciona con la eficacia del director o directora y la eficacia percibida de los colegas. La razón antes esgrimida puede ser la que explique lo que ha llegado hasta nosotros como una ‘evidencia’ que, tal vez, precisa de una verdadera contextualización.

Y ya que hablamos de contextos, lo que aquí es meridiano es que los docentes, ya sean los de primaria o los de secundaria, cuando se hace referencia al ‘colectivo’, en lo que están pensando es en sus colegas o compañeros de profesión, independientemente de que ocupen o no un cargo. Lo que nunca incluyen, desde luego, es al personal de administración y servicios, al que apenas consideran cuando se trata de su desempeño profesional en la docencia.

La ausencia de relación significativa con el personal no docente de las escuelas se debe a la falta de vínculos sostenibles entre su percepción de eficacia y la satisfacción en la profesión docente, aunque los haya en otros ámbitos de trabajo (en baloncesto un buen utilero puede ser de enorme importancia para la eficacia del equipo, al igual que un espléndido secretario en una empresa u organización).

Lo que sí observamos es que el hecho de ocupar o no un cargo directivo en el centro incide de modo directo sobre la percepción de eficacia en el director o la directora, en los compañeros y en la satisfacción laboral. Si no hemos hecho referencia a este dato en el estudio es por la disparidad del tamaño de las muestras con las que hemos podido trabajar en esta variable.

A pesar de las últimas contribuciones al tema, nos parece que el constructo 'eficacia colectiva' dista de estar suficientemente claro en lo tocante al modo de abordar su medición. Hay incluso un solapamiento de este con otros aspectos, caso, por ejemplo, del 'clima social del centro' (así se observa en el ítem "esta escuela goza de un importante prestigio en la comunidad") o de la 'eficacia percibida en los compañeros' (sería la situación del ítem "los profesores de esta escuela tienen excelentes habilidades de trabajo"). Por referirnos al primero de ellos, en cuya evocación puede haber cierta controversia, somos de la opinión de que el prestigio social es más una dimensión del clima de centro que de eficacia, por más que

ambos puntos puedan acercarse o alejarse según los casos.

Lo que nuestros datos permiten mostrar es, finalmente, una escala de 13 ítems, de la que podemos afirmar unos índices de fiabilidad y validez bastante aceptables. Y el hecho de contrastarlos mediante un análisis factorial confirmatorio hace que podamos movernos en torno a influencias configuradoras de las relaciones entre la eficacia percibida en personas del entorno de trabajo y la satisfacción laboral, sin abandonar las lecciones de la experiencia, lo que indica el sentido común, o lo que sugieren la teoría y la investigación actual.

Estamos, por tanto, en condiciones de solicitar una reflexión comprensiva acerca de las variables que inciden en cada contexto cuando se trata de aplicar o desarrollar un modelo, cuya solvencia es posible que continúe basándose en la conjunción de tres factores: consistencia teórica, respeto al sentido común, y experiencia contrastada.

No obstante, quedan pendientes de mayor análisis bastantes cosas. Es el caso, por ejemplo, del papel que pueda corresponder a los factores contextuales centrados en el alumnado (estatus socio-económico, rendimiento académico...), referidos a las escuelas (tamaño, caracterización comunitaria, número de estudiantes por aula...) y al mismo profesorado.

En este mismo sentido, también será preciso modelar, con ajustes aceptables,

las relaciones (recursivas o causales) de las variables que mide la escala, lo cual lleva implícito explicar que dimensiones median o determinan la presencia de otras.

Dirección para la correspondencia: Miguel Ángel Santos Rego. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Facultad de Ciencias de la Educación. Campus Universitario Sur. 15782 Santiago de Compostela.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 31.VII.2009

Bibliografía

- ANAYA, D. y SUÁREZ, J. M. (2007) Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria, *Revista de Educación*, 344, pp. 217-243.
- ARBUCKLE, J. L. (2007) *Amos User's Guide* (Chicago, Amos Development Corporation).
- BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales* (Barcelona, Martínez Roca).
- BANDURA, A. (1997) *Self-efficacy: the exercise of control* (New York, Freeman).
- BERMEJO, L. y PRIETO, M. (2005) Malestar docente y creencias de autoeficacia del profesor, **revista española de pedagogía**, 232, pp. 493-510.
- BOGLER, R. (2002) Two profiles of schoolteachers: a discriminant analysis of job satisfaction, *Teaching and Teacher Education*, 18, pp. 665-673.
- CAPRARA, G. V. et al. (2003) Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction, *Journal of Educational Psychology*, 95:4, pp. 821-832.
- EVANS, L. (1998) *Teacher, morale, job satisfaction and motivation* (Thousand Oaks, Sage).
- GARCÍA CARRASCO, J. y BERNAL GUERRERO, A. (2008) Institución y decepción. La salubridad institucional y la práctica docente, **revista española de pedagogía**, 241, pp. 405-424.

ración en distintos contextos educativos, *Revista Galega do Ensino*, 42, pp. 111-126.

- GODDARD, D. G. y GODDARD, L. I. (2001) A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools, *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 807-818.
- HAIR, F. J. et al. (1999) *Análisis Multivariante* (Madrid, Prentice-Hall).
- IAFFALDANO, M. T. y MUCHINSKY, P. M. (1985) Job satisfaction and job performance: a meta-analysis, *Psychological Bulletin*, 97, pp. 251-273.
- JUDGE, T. A. et al. (2001) The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review, *Psychological Bulletin*, 127, pp. 376-407.
- KANFER, R. y ACKERMAN, P. L. (2005) Work competence. A person-oriented perspective, en ELLIOT, A. J. y DWECK, C. J. (eds.) *Handbook of competence and motivation* (New York, Guilford Press) pp. 336-353.
- LESTER, E. (1988) *Teacher job satisfaction: an annotated bibliography and guide to research* (New York, Garland).
- LÉVY, J. P. (2002) *Modelización y programación con AMOS*. CD-Rom (Madrid, Erica).
- LÉVY, J. P. y VARELA, J. (2006) *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales* (A Coruña, Netbiblo).
- MARZO, J. C. et al. (2002) La satisfacción del usuario desde el modelo de confirmación de expectativas. Respuestas a algunos interrogantes, *Psicothema*, 14, pp. 765-770.
- MCCORMICK, J. (1997) An attribution model of teachers' occupational stress and job satisfaction in a large educational system, *Work and Stress*, 11:1, pp. 17-32.
- MCLAUGHLIN, M. (1988) Ambientes institucionales que favorecen la motivación y la productividad de los profesores, en VILLA, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (Madrid, Narcea) pp. 143-152.
- MUÑIZ, J. (1992) *Teoría clásica de los tests* (Madrid, Pirámide).
- MUÑIZ, J. (1997) *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems* (Madrid, Pirámide).

- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (1997) *Job satisfaction among America's teachers: effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (Washington, D.C., Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education).
- OSTROFF, C. (1992) The relationship between satisfaction, attitudes and performance: an organizational level analysis, *Journal of Applied Psychology*, 6, pp. 963-974.
- PALOMARES, M. C. (2000) Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados, *Bordón*, 52:2, pp. 213-227.
- PARKER, E. E. (1994) Working together: perceived self and collective-efficacy at the workplace, *Journal of Applied and Social Psychology*, 24:1, pp. 43-59.
- PEIRÓ, J. M. y PRIETO, F. (1996) *Tratado de psicología del trabajo* (vol. I) (Madrid, Síntesis).
- PRIETO, L. (2007) *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente* (Madrid, Narcea).
- RIAL, A. et al. (2006) El análisis factorial confirmatorio, en LÉVY, J. P. y VARELA, J. *Modelización con estructuras de covarianzas en ciencias sociales* (A Coruña, Netbiblo) pp. 119-154.
- ROZONOWSKI, M. y HULIN, C. (1992) The scientific merit of valid measures of general constructs with special reference to job satisfaction and job withdrawal, en CRANNY, C. J.; SMITH, P. C. y STONE, E. F. (eds.) *Job satisfaction* (New York, Lexington Books) pp. 123-163.
- SAN SEBASTIÁN, X. et al. (1992) Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del País Vasco, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14, pp. 109-116.
- SANTOS REGO, M. Á. (1989) Autoeficacia percibida, aprendizaje y motivación en el aula: repaso a un modelo, *Bordón*, 41:4, pp. 701-717.
- SANTOS REGO, M. Á. (1995) Desarrollo del pensamiento y proceso educativo: reflexiones y estrategias de optimización conjunta, *Teoría de la Educación*, 7, pp. 39-51.
- SOMECH, A. y DRACH-ZAHAVY, A. (2000) Understanding extra-role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior, *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 649-659.
- TRIGO-SANTOS, F. (1996) *Atitudes e crenças dos professores do ensino secundário. Satisfação, descontentamento e desgaste Profissional* (Lisboa, Instituto de Inovação Educacional).
- TSCHANNEN-MORAN, M. y WOOLFOLK, H. A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, pp. 783-805.
- USHER, L. y PAJARES, F. (2008) Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions, *Review of Educational Research*, 78:4, pp. 751-796.
- VARELA, J.; RIAL, A. y GARCÍA, E. (2003) Presentación de una escala de satisfacción con los servicios sanitarios de atención primaria, *Psicothema*, 15:4, pp. 656-661.

Resumen:

Eficacia y satisfacción laboral de los profesores no universitarios: revisión de un instrumento de medida

Teniendo muy presente el desarrollo de la teoría cognitivo-social de A. Bandura, el objetivo de este artículo es analizar las características de un instrumento utilizado para medir la satisfacción del profesorado de enseñanza primaria y secundaria, y su relación con las creencias o percepciones sobre la eficacia de su entorno laboral. Para ello se seleccionó una muestra de 500 profesores no universitarios (250 de educación primaria y 250 de educación secundaria) procedentes de centros de enseñanza de la Comunidad Autónoma de Galicia. A los sujetos de la muestra se les administró un cuestionario con 43 preguntas formuladas en categorías cerradas y en formato de escala tipo Likert. A fin de comprobar si la estructura factorial de la escala era la esperada en base a sus dimensiones, se realizaron dos análisis factoriales confirmatorios, lo cual nos permite presentar

una escala de 13 ítems con una muy buena fiabilidad ($\alpha=.958$) y validez. Además, los resultados y el buen ajuste registrado nos permiten establecer un marco muy aproximado de las relaciones de influencia entre las distintas dimensiones propuestas por el modelo final.

Descriptores: auto-eficacia, eficacia colectiva, escala, profesores no universitarios, satisfacción laboral.

adjustment that we obtained allow us to establish a very rough framework of the influence relations between the different dimensions proposed by the final model.

Key Words: auto-effectiveness, collective effectiveness, scale, non-university teachers, job satisfaction.

Summary:

Job effectiveness and satisfaction among non-university teachers: review of an assessment instrument

Considering the development of the Social-Cognitive theory carried out by A. Bandura, this article is aimed at analyzing the characteristics of an instrument used to assess the satisfaction among teachers of primary and secondary schools, and its relationship with the beliefs or perceptions about the effectiveness of their working environment. To this end, we selected a sample made up of 500 non-university teachers (250 from primary education and 250 from secondary education) from schools in the Autonomous Community of Galicia. The subjects were asked to fill in a questionnaire made up of 43 closed-category questions in Likert scale format. Two confirmatory factorial analyses were performed in order to check whether the factorial structure of the scale was the expected one according to its size, which led us to a 13-item scale with a good reliability ($\alpha=.958$) and validity. Moreover, the results and proper