



# Estudio de la satisfacción laboral de los maestros.

Luisa Güell

Dipòsit Legal: B15623-2015

**ADVERTIMENT.** La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

**ADVERTENCIA.** La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR ([www.tesisenred.net](http://www.tesisenred.net)) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

**WARNING.** On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX ([www.tesisenxarxa.net](http://www.tesisenxarxa.net)) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.



# **ESTUDIO DE LA SATISFACCIÓN LABORAL DE LOS MAESTROS**

**LUISA GÜELL MALET**

**Doctorado en Ciencias Humanas, Sociales y Jurídicas**

**2014**

**Directora: Dra. Mireia Tintoré Espuny**

 **Universitat  
Internacional  
de Catalunya** | **Escola  
de Doctorat**  
**24-3-2015**

## ÍNDICE

PRÓLOGO Y AGRADECIMIENTOS .....	13
I . MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	17
1.    Introducción y objetivos .....	17
1.1. Introducción.....	17
1.2. Justificación .....	20
1.3. Premisas de la investigación.....	21
1.4. Objetivos de la investigación.....	22
1.5. Planificación de la investigación: documentación, estructura, fases y metodología. ....	23
II. MARCO TEÓRICO .....	39
1. Concepto de docencia y docente .....	40
2. Consideración de la educación y el docente a lo largo de la historia .....	46
2.1. Culturas Clásicas occidentales: Grecia y Roma .....	47
2.2. Edad Media.....	55
2.3. Edad Moderna: Renacimiento, Barroco e Ilustración .....	61
2.4. Edad Contemporánea: Siglos XIX y XX: educación en España .....	77
2.5. Conclusiones.....	116
3. Concepto de satisfacción laboral .....	121
3.1. Naturaleza de la satisfacción laboral .....	122
3.2. Modelos teóricos sobre la satisfacción laboral .....	127
3.3. Factores que determinan la satisfacción laboral .....	134
3.4. Medición de la satisfacción laboral .....	137

3.5. Repercusiones de la Satisfacción laboral.....	142
4. Satisfacción laboral en la profesión docente .....	147
4.1. Cuestiones de debate y estudio sobre la profesión docente.....	147
4.2. Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente.....	158
4.3. Medida de la satisfacción laboral en la profesión docente .....	162
4.4. Investigaciones sobre satisfacción laboral en la profesión docente .....	167
5. Conclusiones del marco teórico.....	231
III. ESTUDIO DE CAMPO .....	237
1. Ámbito de estudio.....	238
2. Objetivos.....	241
3. Procedimiento.....	243
3.1. Diseño metodológico.....	244
3.2. Recogida de datos .....	250
3.3. Organización de los datos.....	250
3.4. Análisis de los datos .....	270
3.5. Resultados.....	296
4. Conclusiones del estudio de campo.....	313
IV CONCLUSIONES .....	321
1. Consideraciones generales.....	321
2. Conclusiones y propuestas .....	324
3. Limitaciones de la investigación .....	351
4. Prospectiva .....	353
BIBLIOGRAFIA .....	355

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Pauta para realizar la encuesta a los maestros

ANEXO 2: Primera matriz de datos que recoge el vaciado de las encuestas. Refleja de modo cualitativo las variables estudiadas.



## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1	Resumen de las leyes educativas del siglo XX y principios del XXI	91
TABLA 2	Evolución y resultados generales españoles de los informes PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012)	94
TABLA 3	Datos de porcentaje de mujeres en los distintos niveles educativos (2008, 2009, 2010) en España.	104
TABLA 4	Resumen de la valoración recibida por los docentes en cada época en Europa y España.	107
TABLA 5	Modelos explicativos de la satisfacción laboral / profesional.	123
TABLA 6	Factores que determinan la satisfacción laboral propuestos por distintos autores	129
TABLA 7	Tipo de variables que determinan la satisfacción	131
TABLA 8	Instrumentos de medida estandarizados de satisfacción laboral Internacionales	134
TABLA 9	Cuestionarios de medida de satisfacción laboral españoles	135
TABLA 10	Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente propuestos por algunos autores	153
TABLA 11	Dimensiones y facetas que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente.	155
TABLA 12	Instrumentos de medida estandarizados de satisfacción laboral docente Internacionales	157
TABLA 13	Cuestionario estandarizado de medida de satisfacción laboral docente español	158
TABLA 14	Cuestionarios/encuestas no estandarizados españoles para medir la satisfacción laboral o conocer la opinión del profesorado	159
TABLA 15	Cronología de investigaciones españolas sobre satisfacción/ insatisfacción docente entre 1982 y 2014	164
TABLA 16	Resumen de investigaciones españolas sobre satisfacción/ insatisfacción entre 1984 y 2013	166
TABLA 17	Clasificación de las investigaciones españolas sobre la satisfacción laboral según el nivel educativo estudiado y su planteamiento.	184
TABLA 18	Tipos de estudios españoles sobre la satisfacción laboral en la profesión docente	185
TABLA 19	Autores de investigaciones sobre la satisfacción laboral en la profesión docente de las distintas Universidades españolas	186
TABLA 20	Investigaciones sobre la satisfacción en los docentes de Infantil y/o Primaria en España.	187
TABLA 21	Investigaciones sobre la satisfacción laboral docente en Cataluña	199
TABLA 22	Clasificación de los estudios internacionales de los últimos diez años según la línea de investigación	202
TABLA 23	Factores que determinan la satisfacción laboral docente propuestos por autores españoles	207

TABLA 24	Grado de satisfacción que comportan las distintas dimensiones	208
TABLA 25	Conclusiones de los estudios nacionales sobre satisfacción laboral docente	209
TABLA 26	Resultados de los estudios españoles sobre satisfacción laboral docente en relación a los factores sociodemográficos y situacionales	211
TABLA 27	Conclusiones de los estudios internacionales sobre satisfacción laboral docente	213
TABLA 28	Conclusiones generales de los estudios nacionales e internacionales	217
TABLA 29	Fases de evolución de las investigaciones sobre satisfacción laboral docente	220
TABLA 30	Distribución de los centros de la muestra según: de titularidad, ubicación y tamaño.	241
TABLA 31	Revisión bibliográfica de los cinco factores de satisfacción seleccionados para nuestro estudio	255
TABLA 32	Revisión bibliográfica de variables sociodemográficas y situacionales tratadas en los estudios	257
TABLA 33	Clasificación de las variables del estudio según su influencia y su medición	258
TABLA 34	Codificación de las distintas variables dependientes e independientes del estudio	261
TABLA 35	Resultados de las variables independientes (sociodemográficas y situacionales) del total de la muestra (523 profesores)	263
TABLA 36	Resultados de la valoración de las cinco variables dependientes ( de satisfacción) del total de la muestra(523 profesores)	264
TABLA 37	Resultados más significativos de las cinco variables dependientes de la muestra total (523 profesores)	265
TABLA 38	Niveles de satisfacción general de la muestra total	266
TABLA 39	Resultados de las variables independientes del grupo satisfecho (302 profesores)	268
TABLA 40	Resultados más significativos de variables independientes del grupo satisfecho (302 individuos)	268
TABLA 41	Resultados de las variables dependientes del “grupo satisfecho” (302 profesores)	269
TABLA 42	Resultados más significativos de variables dependientes del grupo Satisfecho (302 profesores)	269
TABLA 43	Niveles de satisfacción general del grupo satisfecho (302 profesores)	270
TABLA 44	Resultados más significativos del “grupo insatisfecho”	271
TABLA 45	Comparativa de los resultados más significativos de los dos grupos respecto a las variables independientes	272
TABLA 46	Comparativa de los resultados de las variables dependientes entre el grupo insatisfecho y el grupo satisfecho	273
TABLA 47	Resultados de las frecuencias y los porcentajes de los grupos formados con las Variables independientes	276



TABLA 48	Resultados de las frecuencias de los grupos de las variables dependientes	279
TABLA 49	Tabla de contingencia 4x3 entre variables dependientes e independientes	281
TABLA 50	Clasificación de las observaciones recogidas en las encuestas.	283
TABLA 51	Características de las transiciones entre los grupos de las variables independientes y las dependientes.	293
TABLA 52	Resumen de la opinión de los distintos grupos respecto a las variables dependientes	295
TABLA 53	Resumen de las observaciones hechas por los docentes en los cuestionarios	297
TABLA 54	Esquema de los objetivos de la investigación	313
TABLA 55	Propuestas dirigidas a los distintos factores de satisfacción	328
TABLA 56	Herramientas de los distintos niveles de actuación para la mejora del sistema educativo	331
TABLA 57	Propuestas de actuación en las distintas etapas de la vida del docente	334



## ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1	Gasto anual (público y privado) por alumno en los distintos niveles de los servicios educativos	93
FIGURA 2	Gráficas que indican los sueldos del profesorado de Primaria y Secundaria de distintos países	95
FIGURA 3	Distribución de géneros en la dirección de colegios en España en 2004	104
FIGURA 4	Esquema de factores que contribuyen al reconocimiento y la satisfacción	106
FIGURA 5	Esquema procedimiento de la investigación	235
FIGURA 6	Esquema de variables de nuestro estudio	257
FIGURA 7	Gráfica de perfiles de los tres grupos formados con las variables independientes.	275
FIGURA 8	Distribución en porcentajes de cada grupo formado por Variables independientes	276
FIGURA 9	Grafica de perfiles resultante del análisis de las variables dependientes	278
FIGURA 10	Distribución en porcentajes de cada grupo formado por variables dependientes	279
FIGURA 11	Esquema de diferencias entre el grupo satisfecho y el insatisfecho respecto a las variables independientes	288
FIGURA 12	Esquema de diferencias entre el grupo satisfecho y el insatisfecho respecto a las variables dependientes	289
FIGURA 13	Mapa de transiciones para el clúster número 1 (Veteranos)	290
FIGURA 14	Mapa de transiciones para el Clúster número 2 (Maduros)	291
FIGURA 15	Mapa de transiciones para el clúster 3 (Noveles)	291
FIGURA 16	Niveles de actuación para la mejora del sistema educativo	328
FIGURA 17:	Esquema del plan profesional de la carrera docente	336



#### Fuentes y notas aclaratorias

La fuente de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este estudio, son en su mayoría de elaboración propia basada en la bibliografía revisada o los datos del estudio de campo, excepto algunos que son los mismos que aparecen en la publicación original de la OCDE.

La terminología que utilizamos para referirnos al colectivo que estamos estudiando es indistintamente maestro, profesor o docente, aunque sabemos que cuando nos referimos a la etapa educativa de Infantil y Primaria la nominación exacta es Maestro. Asimismo cuando hablamos de satisfacción laboral utilizamos indistintamente, satisfacción, satisfacción laboral o satisfacción profesional, aunque todos los términos hacen referencia al mismo concepto.

La investigación que llevaremos a cabo parte de unas encuestas realizadas a maestros de Cataluña durante el curso 2010-2011, último año de la diplomatura de magisterio, eso hace que la muestra sea homogénea en su titulación y por tanto más fácilmente comparable.

Los artículos e investigaciones consultados pertenecen en su mayoría a publicaciones en revistas clasificadas a nivel internacional (JRC), europeo (ERIH) o nacional (CIRC, in-Recs).



## **PRÓLOGO Y AGRADECIMIENTOS**

Después de décadas trabajando en la praxis de la psicología, hace cuatro años retomé la docencia, esta vez en la universidad, y con ella recuperé el proyecto de doctorado que había iniciado un tiempo atrás. La experiencia docente de la autora de estas líneas se inicia en una escuela de educación especial, donde la planificación y el rigor son esenciales, y los años marcan un estilo propio, al tiempo que ponen de manifiesto la verdadera vocación. Disfrutar de la relación con los alumnos y participar de su progreso con ilusión, son las claves para seguir con entusiasmo a pesar del paso del tiempo. Son estos aspectos, los que sin duda debemos tratar de inculcar a nuestros alumnos de la Facultad de Educación.

El amor por el estudio ha estado presente a lo largo de toda mi vida, en un momento de exceso de practica encontré en la UIC la opción para recuperar el trabajo intelectual. Inicié entonces el curso de doctorado, dando paso a un nuevo proyecto a largo plazo. Sin embargo las circunstancias hicieron que abandonara la investigación que había iniciado. La UIC me brindó la oportunidad entonces y hoy de nuevo me la vuelve a dar. Cuatro años de estudio culminan con la presentación de esta tesis, que recoge la opinión sobre su trabajo de una muestra de maestros catalanes a través de unas encuestas. Doy hoy por concluido mi proyecto y no puedo menos que agradecer a la universidad su apoyo y su eficacia desde los distintos departamentos. Sin embargo, quiero en estas páginas plasmar especialmente mi agradecimiento a las personas que me han apoyado directamente. En primer lugar a Mireia Tintoré, mi directora de tesis, sin la cual este proyecto hubiera sido imposible. Su gran capacidad, su optimismo y su fuerza, me han acompañado durante estos años sin flaquear un momento. Con su seguimiento y sus certeros comentarios me ha ido guiando, y ha sacado lo mejor de mí. En segundo lugar quería agradecer a Vanesa Gálvez, becaria de la Universidad, que ha sido una ayuda inigualable en la organización de los datos. Con su eficacia, pulcritud, simpatía y constancia ha sufrido conmigo el vaciado de las encuestas y su codificación. Sin duda la ayuda de Guillem Bou en el tratamiento de datos estadísticos ha sido determinante y a él

le quiero agradecer su paciencia con mis dudas y mis altibajos. A Albert Arbós le debo haber conseguido una visión más científica y estructurada, a él le quiero agradecer su ayuda desinteresada que ha resultado vital en las fases finales de la investigación. Y por último quería agradecer especialmente la ayuda, la comprensión, la validez, la disposición y la simpatía del personal de la biblioteca de la UIC, Mariona, Silvia y Néstor, gracias por vuestra paciencia conmigo y por toda la ayuda que me habéis prestado, desde el principio hasta el final con ilusión y entusiasmo.

Con la tesis cierro un capítulo de mi vida que había quedado pendiente. Confío en que me abra nuevos caminos dentro del mundo de la docencia y la investigación, que tantas recompensas me han dado en los últimos años.



## **I. MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACION**



## I . MARCO GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN

### 1. Introducción y objetivos

- 1.1. Introducción
- 1.2. Justificación
- 1.3. Premisas de la investigación
- 1.4. Objetivos de la investigación
- 1.5. Planificación de la investigación:
  - 1.5.1. Documentación
  - 1.5.2. Estructura
  - 1.5.3. Fases
  - 1.5.4. Metodología: tipo de estudio, método e instrumentos de recogida de datos, codificación y análisis, propuestas

En este primer capítulo expondremos el tema central de la investigación, así como las razones que nos han llevado a escogerlo. A continuación comentaremos los objetivos que nos marcamos para realizar la investigación, por último especificaremos cómo hemos planificado el trabajo y la metodología que seguiremos para llevarlo a cabo.

#### 1.1. Introducción

El estudio que presentamos refleja un proceso de investigación centrado en la profesión docente, analiza concretamente el bienestar y la satisfacción de estos profesionales, cuestión que en la actualidad es uno de los temas del debate social y foco de diversas investigaciones en el ámbito de las ciencias sociales.

Si la profesión docente tiene un fuerte componente moral, si exige un compromiso activo y positivo con las nuevas generaciones, si ha de contribuir a la felicidad de los alumnos, si ha de mantener el optimismo y la esperanza en el futuro de las nuevas generaciones y de la humanidad, no queda más remedio que admitir que el agente de esta actividad, el profesor, ha de sentirse participe de este proyecto y, en consecuencia, ha de vivir y transmitir una cierta forma de

felicidad en su actividad docente y solo puede sentirse feliz en su trabajo si le gusta, si se siente satisfecho con él, si encuentra sentido a la educación de sus alumnos (Marchesi, 2007: 3)

Las palabras de Marchesi vertebran las tres claves de nuestro estudio: educación, docente y satisfacción. Subrayan la importancia de la función docente, las exigencias y responsabilidades que comporta esta profesión, qué se transmite y cómo debe sentirse este profesional. Si aceptamos la trascendencia de la educación en la gestión de la sociedad, y si consideramos a los docentes un elemento fundamental de ella, entenderemos la importancia de su bienestar para el buen funcionamiento del sistema educativo. En este estudio trataremos de conjugar dos cuestiones esenciales para la vida del hombre: el trabajo y la educación; ambos forman parte de su universo, le aportan libertad y dignidad, y en ambos encuentra el camino para realizarse personal y profesionalmente.

Antes de entrelazar los dos ámbitos que ocuparán nuestro estudio, queremos hacer algunas consideraciones que nos permitan aproximarlos. El interés por el ámbito laboral ha ido creciendo a raíz de descubrir el peso que el trabajo tiene en la vida y el bienestar de la persona. Sabemos que ocupa gran parte de su tiempo, le permite sentirse útil y bien consigo misma y tiene una fuerte repercusión en su satisfacción personal.

El trabajo ocupa una posición central en la vida de las personas, (...) el papel que desempeña un puesto de trabajo en la vida de una persona tiene una alta prioridad. Además, el nivel de satisfacción que una persona experimenta como resultado de su trabajo puede tener un efecto significativo no sólo en el individuo, sino también en los que interactúan con él (Griffin, 2010: 57)

La psicología del trabajo y las organizaciones es la disciplina científica que se ha encargado de estudiar el comportamiento del hombre en el mundo del trabajo, y lo aborda desde una perspectiva amplia que abarca tanto el nivel individual, como el grupal, organizacional y social. Sin duda uno de los principales objetivos de esta rama de la psicología es promover el bienestar y la motivación entre los empleados, y la tesis “del trabajador feliz y productivo” constituye un argumento que ha estado presente

desde los primeros estudios de Hoppock, en 1940. La asociación que se establece entre bienestar o satisfacción laboral y rendimiento, productividad, permanencia, clima organizacional o calidad de vida, ha sido objeto de muchos trabajos (Perrachione, Rosser y Petreson, 2008; Skaalvick, 2010, Klassen, 2010, Martin et al., 2012, entre otros). Y aunque no todos los autores aceptan esta relación directa, se considera unánimemente que la satisfacción en el trabajo repercute tanto en el buen funcionamiento de las empresas, como en la vida de los trabajadores. Las distintas concepciones del bienestar general nos permiten entender los planteamientos de los estudios que se han hecho sobre bienestar laboral. Encontramos la raíz de dicha conceptualización en dos corrientes filosóficas: hedonismo y eudemonismo; en ambas descubrimos una definición de bienestar que se diferencia por la amplitud de su visión. La concepción hedonista se centra en la consecución del placer y la evitación del dolor, mientras que la eudemonista, más amplia, lo hace en la realización personal, la búsqueda de la virtud y la felicidad. La tradición hedonista es la que ha primado en las investigaciones del ámbito laboral. Sus planteamientos parten del bienestar afectivo y el subjetivo, aceptando de ese modo el componente emocional y el racional del constructo (Peiró, Ayala, Tordera, Lorente y Rodríguez, 2014).

Tomando el otro eje de interés de nuestro estudio, la educación, vemos que el papel central que ha tomado en la sociedad como vehículo de democratización, igualdad y prosperidad económica y social, la ha puesto en el punto de mira del debate internacional. Los cambios que se producen a nivel mundial han desestabilizado los pilares de la sociedad y se requiere una reflexión y redefinición de las premisas que nos guiaban hasta ahora. El permanente esfuerzo de adecuación que debe hacer el sistema educativo para ser efectivo, ha posicionado a los docentes en el foco del debate.

El programa europeo considera que los docentes son actores clave en cualquier estrategia cuyo objetivo sea impulsar el desarrollo de la sociedad. (...) Las nuevas expectativas y los retos a los que se enfrenta el profesorado en toda Europa en la actualidad, les ha situado en el centro del debate político. (Eurydice, 2002:7)

Por todo ello, entender la figura del maestro y la función social que cumple se convierten en metas prioritarias. Sus preocupaciones y su satisfacción devienen primordiales para que pueda ejercer su rol social con éxito. En este contexto, los estudios que tratan de analizar su bienestar subjetivo y nos permiten conocer las evaluaciones que estos profesionales hacen de su trabajo, han tomado gran relevancia. Desde disciplinas como la economía, la sociología y la psicología, se entiende la educación como uno de los principales centros de interés para el desarrollo socioeconómico de una sociedad. Se toma al docente como figura esencial en la promoción del cambio y se considera que este profesional, como trabajador de una organización, debe estar satisfecho para rendir al máximo y realizar su trabajo con la máxima eficacia.

## **1.2. Justificación**

Nuestro estudio pretende analizar la satisfacción de los docentes y aportar algunas propuestas de mejora. El interés por el tema se justifica por razones de diversa índole, unas parten de un punto de vista personal, otras de un interés práctico o institucional. Desde una posición personal, el trabajo de la autora como docente en la Facultad de Educación y el hecho de estar formando a futuros maestros, suscita el máximo interés por profundizar en la profesión para poder ayudar a los alumnos a que el ejercicio de la docencia sea lo más satisfactorio y exitoso posible.

La segunda razón que nos ha llevado a la elección del tema es de índole institucional, sin duda la Universidad Internacional de Cataluña como institución formadora que puja por abrirse camino en el panorama universitario internacional, impulsa los estudios que le permitan profundizar en el conocimiento de las cuestiones educativas con vistas a mejorar la formación. En esta línea el evidente interés que tiene analizar el discurso de una muestra de docentes catalanes, recogido en las encuestas realizadas por los alumnos y las alumnas de la última promoción de la Facultad de Magisterio en su periodo de prácticas, facilitó a la autora de esta tesis el acceso a esta amplia documentación. El análisis previo del material, evidenció que el tema de la satisfacción estaba en el

trasfondo de las opiniones de los docentes respecto a su trabajo. A partir de ese momento las primeras revisiones bibliográficas nos confirmaron la relevancia del tema.

Por último, desde un punto de vista práctico, dado que el objetivo último de esta investigación es aportar propuestas para incrementar la satisfacción laboral en la profesión docente, queda clara nuestra intención de contribuir a la mejora de la práctica docente.

### **1.3. Premisas de la investigación**

Tras la primera revisión bibliográfica sobre la profesión docente, tomamos conciencia de la situación en la que se encuentran tanto la educación, como el profesor en la actualidad. El interés de los estudios se ha centrado en el sentimiento de crisis y malestar que rodea a ambos, ello nos ha motivado a buscar nuevos caminos que mostrarán la otra cara de la moneda. Consideramos que hasta ahora se han dedicado muchos esfuerzos a estudiar aspectos negativos y patológicos, no en balde la psicología con frecuencia se ha basado en un paradigma con un claro enfoque médico - clínico, en el que se analiza el conflicto. Creemos que aprovechar la sinergia del nuevo paradigma, de signo positivo, nos puede ayudar a rescatar el optimismo y enfatizar las virtudes de la docencia. Por ello pretendemos abordar el tema de la satisfacción laboral desde la psicología positiva. Disciplina que basándose en un enfoque salugénico, persigue investigar y promover los aspectos positivos del psiquismo humano, analizando cuáles son las razones que llevan al hombre al bienestar subjetivo y a la felicidad. De ahí que este modelo centre la mirada en emociones positivas, como la felicidad, la alegría o el amor y en fortalezas humanas, como el optimismo, la creatividad o la resiliencia. Sabemos que el desarrollo de esta disciplina, desde que Seligman la definió como tal, a principios del siglo XXI, ha llevado a que se exploren rasgos a distintos niveles, contemplando no solo las capacidades individuales, sino también las sociales, destacando aquellas virtudes ciudadanas o institucionales que hacen que los individuos sean mejores ciudadanos y progresen hacia la responsabilidad, el altruismo, la tolerancia o el trabajo ético (Cuadra y Florenzano, 2003). Partiendo de estas premisas trataremos

de centrar nuestra atención en las emociones positivas de los docentes, con el ánimo de ayudar a incrementarlas.

La satisfacción en la profesión docente se puede abordar desde distintos puntos de vista. Podemos analizar la profesión y tratar de deducir cómo se sienten estos profesionales o podemos preguntar a los propios protagonistas cuan satisfechos se sienten en el ejercicio de su profesión. Asimismo si nos decidimos por este segundo planteamiento, podemos recoger la información con diversos instrumentos. Estos determinarán las posibilidades de nuestro estudio, puesto que si para conocer la opinión de los profesionales aplicamos cuestionarios estandarizados obtendremos una información directa y datos cuantificables, mientras que si hacemos una encuesta o un grupo de discusión el modo de abordar es indirecto y por tanto debemos deducir una serie de datos del discurso que nos ofrecen, para poder cuantificar sus opiniones. Este último es el modelo de nuestra investigación, puesto que partimos de unas encuestas que se realizaron a una muestra de maestros de Cataluña durante el curso 2010-2011. Por tanto estudiaremos la satisfacción laboral que sienten los maestros encuestados analizando sus opiniones respecto a distintas cuestiones de su trabajo. Consideramos de interés remarcar el curso escolar en el que se realizaron dichos cuestionarios (2010 – 2011), ya que en ese momento todavía no se habían aplicado con intensidad los recortes presupuestarios que han protagonizado la escena educativa de los últimos años. Por ello entendemos que las opiniones de los maestros encuestados en ese momento, están libres de los prejuicios que estas medidas han provocado en las valoraciones de los docentes hoy en día.

#### **1.4. Objetivos de la investigación**

El propósito de este estudio es profundizar en la satisfacción laboral que sienten los docentes de Infantil y Primaria, partiendo de la teoría de que el constructo satisfacción laboral es pluridimensional y que por tanto son varias las dimensiones que contribuyen a conseguirla. Algunas preguntas de partida marcarán nuestros objetivos: ¿están los maestros de Cataluña satisfechos con su trabajo?, ¿con qué aspectos están más



satisfechos? y ¿con cuáles más insatisfechos? Respondiendo a estas preguntas queremos documentar las cuestiones que producen satisfacción o insatisfacción entre los maestros. Para ello nos planteamos un estudio de campo en el que analizaremos las opiniones de una muestra de maestros en ejercicio, sin embargo previamente debemos crear un marco conceptual que nos aporte coherencia teórica para abordar el problema. Por ello además del objetivo general, nos planteamos unos objetivos para las dos partes de las que se compone nuestra investigación: el marco teórico y el estudio de campo.

<p><b>Objetivo General</b></p> <p>Analizar la satisfacción laboral que perciben los maestros de Infantil y Primaria de Cataluña para presentar propuestas destinadas a incrementar la satisfacción de estos profesionales</p>	
<p><b>Objetivo del Marco Teórico</b></p> <p>Estudiar el estado de la cuestión</p> <p>(Saber qué se ha escrito sobre el bienestar y la satisfacción en la profesión docente)</p>	<p><b>Objetivos del Estudio de Campo</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Averiguar la satisfacción laboral que percibe la muestra de docentes de Infantil y Primaria de Cataluña basándonos en el análisis de la opinión que tienen respecto a diversos aspectos de su trabajo.</li> <li>2. Presentar propuestas con la finalidad de incrementar la satisfacción.</li> </ol>

Para la consecución de dichos objetivos se hace imprescindible planificar la investigación y establecer los pasos que debemos seguir. El desarrollo del marco teórico nos pondrá en antecedentes sobre el ámbito de estudio y mostrará los puntos de interés, lo cual nos permitirá centrar el estudio de campo. Los resultados de ambos estudios posibilitaran la consecución de nuestro último objetivo, presentar propuestas de mejora.

**1.5. Planificación de la investigación: documentación, estructura, fases y metodología.**

Para poder planificar la investigación debemos atender a varias cuestiones. En primer lugar organizar la consulta documental sobre el tema, en segundo lugar plantear la

estructura o las partes que contendrá, en tercer lugar desarrollar las fases por las que deberá pasar para llevarla a cabo, y por último determinar qué metodología emplearemos.

**1.5.1. Documentación:** toda investigación requiere de una consulta documental para centrar y delimitar el problema sobre el que trabajará. Podemos establecer tres etapas de consulta (Arbós y Vidal, 2000):

- a) Consulta documental general, cuyo objetivo es acercarse al tema y contextualizarlo.
- b) Revisión documental, en la que se trata de explorar de modo específico sobre el problema a tratar.
- c) Análisis histórico, etapa en la que el objetivo es analizar la evolución de los conocimientos sobre el tema.

Veamos cómo se muestran dichas etapas en nuestro estudio.

a) Para la consulta documental general, iniciamos la búsqueda de información en los textos de autores españoles, entendemos que en primer lugar debemos situarnos en el contexto educativo nacional para saber cómo se ha generado la situación actual en nuestro país. Los años 80 destacan como un punto de inflexión a partir del cual se empieza a hablar de crisis de la educación, por ello nos parece interesante investigar los estudios y temas de debate de los últimos treinta años. Sin duda España, como cualquier otro estado, ha estado influenciada por las tendencias de otros países y se ha hecho eco de sus preocupaciones, de ahí que también consideremos importante revisar los trabajos internacionales. Llegados a este punto y definidos los protagonistas del estudio: educación y docente, las palabras de Capitán (2002), que apuntaremos más adelante, sobre la historicidad y la temporalidad como determinantes de la existencia humana, nos empujan a buscar en la historia el origen de la situación actual. Por ello nos planteamos analizar la consideración que han recibido la educación y el docente en las distintas etapas. Pensamos que la profesión docente actual es el resultado de su evolución a lo largo de distintas épocas y analizar la valoración que recibían los maestros y el valor

que tenía la educación en cada momento resulta hoy el único modo de inferir qué sentían los maestros en otros tiempos.

b) Revisión documental, dado que nuestro propósito es conocer la satisfacción de los maestros de la muestra de nuestro estudio debemos conocer y entender el concepto de satisfacción laboral, ello requiere profundizar en el constructo, y debemos por tanto entender su naturaleza, la evolución del término dentro de la psicología de las organizaciones o los modelos teóricos que se han planteado para explicarlo. Desgranar el concepto consiste en conocer sus causas, saber qué elementos contribuyen a conseguirlo y qué consecuencias tiene haberlo logrado o no.

c) Análisis histórico, por último para cerrar nuestro marco de consulta referencial debemos conocer los antecedentes sobre el tema, es decir, revisar la literatura para saber qué investigaciones se han publicado, cómo se han planteado, qué resultados han obtenido y qué conclusiones han extraído, analizando en primer lugar la satisfacción laboral en general, para más tarde centrarnos en los estudios de la satisfacción en la profesión docente. Dada la dimensión del tema, nos planteamos la necesidad de explorar los estudios realizados tanto en el ámbito nacional, como en el internacional, así como de analizar su evolución en los últimos años.

**1.5.2. Estructura:** antes de iniciar la investigación se tiene que determinar cómo se estructurará el contenido del estudio, las partes que lo conformarán.

<b>Estructura</b>	Marco general de investigación
	Marco teórico
	Marco practico: estudio de campo
	Conclusiones

Veamos a grandes rasgos el contenido de las partes de nuestro estudio. En primer lugar el marco general de la investigación en el que exponemos los motivos, los objetivos, las fases de investigación y la metodología. Como ya hemos apuntado en la justificación del estudio, el interés por la profesión docente procede de la trayectoria laboral de la

autora de esta tesis. La propia experiencia como docente de educación especial y especialmente el ejercicio de la docencia en la Facultad de Educación en los últimos años, son la razón de la elección del tema. Asimismo la posibilidad de contar con un cuantioso material ya recogido, sugiere el planteamiento de una investigación ex post-facto en la que analizar el discurso de los docentes encuestados. Fruto del examen previo de los cuestionarios, cuyo vaciado se realizó a lo largo del curso 2011-2012, surge la pregunta con la que iniciamos nuestra investigación. En este punto entramos en la segunda parte de nuestro trabajo, el desarrollo del marco teórico, uno de cuyos objetivos es conocer la situación actual de los docentes y saber cómo han llegado a ella. Varios indicios nos conducen a retroceder treinta años en el análisis de las investigaciones para retomar el origen de la crisis de la que se habla actualmente. El ingente volumen de estudios sobre el malestar y la crisis de los docentes tanto nacionales como internacionales, provoca que dirijamos nuestro interés hacia aspectos menos estudiados, de ahí que nuestro propósito sea destacar los aspectos positivos que provocan satisfacción entre estos profesionales, partiendo de las premisas de la psicología positiva.

Llegados a este punto, se hace necesario profundizar en el concepto de satisfacción laboral, por lo que revisaremos la bibliografía nacional e internacional para poder definir el constructo, conocer su naturaleza, saber qué factores influyen, o cómo podemos medirlo. Admitiendo, como muchos autores, que cada profesión tiene sus particularidades, debemos saber qué factores influyen concretamente en la satisfacción en la profesión docente, cómo se ha medido y qué estudios se han realizado tanto en España como en el resto del mundo. Al ser la nuestra una investigación nacional, consideraremos los estudios realizados desde los años 80 en España, trataremos de presentar cronológicamente los trabajos mostrando el procedimiento, los objetivos y los resultados que han obtenido. Asimismo realizaremos una clasificación según los distintos enfoques que plantean para agruparlos y facilitar su análisis. Por último seleccionaremos aquellos estudios que tienen unas características similares al que nos proponemos realizar, por cuanto estudian a los Maestros de Infantil y Primaria y tratan

entre otros, aspectos positivos de la profesión. De ellos realizaremos un análisis pormenorizado con la idea de extraer el máximo de información para poder plantear posteriormente nuestra investigación práctica.

Por otra parte, tal como hemos indicado, revisaremos las investigaciones internacionales sobre satisfacción/insatisfacción docente de los últimos diez años, con el objeto de acotar la información y seleccionar aquella más actualizada. El gran volumen de documentación recogida requiere un análisis minucioso y la elaboración de diversas clasificaciones para poder extraer algunas conclusiones. Se agruparán los estudios según la línea de investigación: buscar la relación entre variables; comparar distintos grupos, niveles o países; analizar las razones para la permanencia o el abandono; destacar aspectos positivos y/o negativos; o proponer el grupo de factores que influyen la satisfacción.

Terminada la revisión de la bibliografía presentaremos los resultados con los datos que sean generalizables y expondremos conclusiones que nos marquen la línea de actuación de nuestro estudio.

Después de ello, entramos ya en la tercera parte de nuestro trabajo, la que corresponde al estudio de campo, que representa la parte práctica del mismo. Debemos decidir la metodología que utilizaremos, cómo organizaremos y analizaremos los datos, y de qué modo presentaremos los resultados, para poder extraer las conclusiones del estudio. El punto de partida para la investigación de campo es un material que nos aporta la opinión de una muestra de maestros de Infantil y Primaria de Cataluña sobre su trabajo, quinientas veintitrés encuestas realizadas por el alumnado de Magisterio durante el curso 2010 – 2011, que nos muestran lo que se vive en las aulas y cómo lo perciben los docentes. Para el estudio de orientación analítica utilizaremos la estadística descriptiva y exploratoria. Trataremos de presentar de modo cuantitativo y cualitativo cuál es el nivel de satisfacción de los docentes catalanes respecto a algunas cuestiones de su trabajo y cuál es su discurso. Con el propósito de centrar la atención en aspectos positivos, filtraremos del total de la muestra aquellos sujetos que están más satisfechos, queremos

saber qué y cómo piensan y descubrir si tienen alguna característica que los distinga del resto de la población.

Con el marco general de la investigación, el marco teórico y el marco práctico ya realizados solo nos faltará presentar las conclusiones generales, sobre las que plantearemos unas propuestas de intervención dirigidas a incrementar el número de maestros satisfechos. Finalmente debemos admitir las limitaciones de nuestro estudio y plantear posibles líneas de investigación posteriores.

**1.5.3. Fases:** ampliando las fases de la investigación cualitativa que proponen Taylor y Bogdan (1994): descubrimiento, codificación y relativización de datos, hemos querido plantear nuestra propia propuesta de plan de trabajo, basándonos en el tipo de tarea y los objetivos de cada momento, establecemos cinco fases que seguiremos para realizar esta tesis doctoral.

<b>Fase de prospección:</b> consulta previa de documentación general
<b>Fase de diseño:</b> tipo de investigación, objetivos, metodología
<b>Fase de revisión y análisis:</b> documentación más específica del tema
<b>Fase práctica:</b> estudio de campo
<b>Fase de reflexión:</b> conclusiones

Estas fases se definen, tal como hemos dicho, por el tipo de tarea que estamos llevando a cabo, a continuación veremos que supondrá cada etapa.

<b>Fase de prospección: consulta previa de documentación general</b>
--



- Análisis de la documentación: Encuestas realizadas por las alumnas de Magisterio a maestros de Infantil y Primaria de distintos centros de Cataluña
- Selección del tema de estudio: La satisfacción en profesión docente

- Revisión inicial de la bibliografía nacional sobre la profesión ¿En qué situación se encuentran los docentes?, ¿Cómo han llegado hasta ella?
- Revisión inicial de los estudios internacionales sobre la situación de la profesión
- Identificar el problema concreto: pregunta ¿Están satisfechos los maestros de Infantil y Primaria de Cataluña?, ¿con qué están satisfechos y con qué insatisfechos?

**Fase de diseño: tipo de investigación, objetivos, metodología**

- Planteamiento de investigación: psicología positiva de las organizaciones
  - Diseño cualitativo
- Planteamiento de los objetivos del marco teórico y el estudio de campo
- Determinar la metodología a aplicar: el tipo de estudio, los instrumentos para la recogida de datos, la codificación de variables, el tipo de análisis de datos

**Fase de revisión y análisis : bibliografía específica del tema**

- Revisar la bibliografía que analiza la consideración de la educación y el maestro a lo largo de la historia
  - Revisar bibliografía para profundizar en el concepto de satisfacción:
  - Definir, conocer su naturaleza, que factores influyen, como podemos medirla
    - Profundizar en el concepto de satisfacción en la profesión docente
- Revisar investigaciones nacionales e internacionales
- Analizar los estudios revisados: Centrándonos en: los aspectos positivos o negativos que valoran, el colectivo que investigan, los factores considerados. Seleccionar aquellos estudios españoles que tratan un tema similar al nuestro. Extraer resultados generalizables de las investigaciones revisadas

**Fase de práctica: estudio de campo**

- Plantear la investigación de campo: Metodología, organización y análisis de los datos, presentar los resultados, extraer las conclusiones del estudio
- Ordenar, seleccionar y codificar los datos:
  - vaciado de las encuestas y elaboración de la matriz de datos

- Describir la muestra: Conocer las características sociodemográficas y situacionales de la muestra
- Conocer la satisfacción que siente la muestra profesionales respecto a cinco cuestiones de su trabajo.
  - Analizar la influencia sobre la satisfacción de las características sociodemográficas y situacionales.
  - Destacar el grupo más satisfecho, conocer sus características y su opinión.
  - Realizar un análisis cuantitativo: descriptivo y exploratorio de los datos recogidos.
  - Realizar un análisis cualitativo del discurso de la muestra de los docentes de Infantil y Primaria de Cataluña.

<b>Fase de reflexión: conclusiones</b>
--



- Analizar resultados y extraer conclusiones.
  - Presentar propuestas de mejora
- Recoger las conclusiones generales: Consecución de objetivos, limitaciones y prospectiva

#### 1.5.4. Metodología de la investigación

<b>Metodología</b>	Tipo de estudio
	Método e instrumentos de recogida de datos
	Codificación y análisis
	Propuestas

1.5.4.1. Tipo de estudio: nuestra investigación está inscrita dentro del ámbito de las ciencias sociales, concretamente en el área educativa. Veamos cómo se fundamenta la investigación educativa dentro de lo que consideramos el conocimiento científico. “La investigación científica consiste en aplicar el método científico con el fin de obtener conocimiento científico y desarrollar la ciencia” (Bisquerra y Sabariego, 2009: 20). Para estos autores el conocimiento científico trata de explicar la realidad, describiendo, comprendiendo, prediciendo y controlando los fenómenos para crear una teoría. Sin



embargo la complejidad de los fenómenos sociales y educativos no permite reducirlos a una explicación basada en leyes predecibles y controlables. Por ello las corrientes antropológicas, sociológicas y fenomenológicas desde la interpretación, tratan de comprender la realidad para transformarla buscando soluciones, contribuyendo de ese modo al cambio y la mejora. Este enfoque tiene un carácter idiográfico ya que estudia lo individual sin pretender establecer leyes generales (Bisquerra y Sabariego, 2009). En este contexto entramos en el debate sobre la naturaleza del conocimiento científico de la educación y se plantea la dicotomía entre el paradigma cuantitativo y el cualitativo. Para algunos autores (De Miguel, 1990; Moral Santaella, 2006; Bisquerra y Sabariego, 2009) el conocimiento científico sobre educación mezcla los dos paradigmas adecuándose a la naturaleza dinámica de los fenómenos sociales y tratando de hacer participar a los implicados en el proceso, puesto que considera que son los que deben contribuir a transformarlo.

Enmarcamos nuestra investigación en el paradigma cualitativo, modelo que trata de comprender la realidad describiendo hechos y profundizando en ellos, llegando a la teoría desde la reflexión en la práctica desde la práctica (Bisquerra y Sabariego, 2009).

Para Denzin y Lincoln la investigación cualitativa es:

Una actividad localizada en un cierto lugar y tiempo que sitúa al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Estas prácticas transforman el mundo. Convierten al mundo en una serie de representaciones, incluyendo notas de campo, entrevistas, conversaciones (...). En este nivel la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido a, o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les dan. (Denzin y Lincoln, 2005: 4)

Somos conscientes de que en la actualidad algunos investigadores siguen cuestionando la validez de la investigación cualitativa, como apunta Moral Santaella (2006: 147) “(...) están siendo cuestionados por criterios de validez sensibles a problemas como la interpretación, la representación, la reflexibilidad y el control de la investigación”. La

autora apunta con acierto que el elemento interpretativo de este tipo de investigación confiere complejidad por cuanto introduce representaciones personales de la realidad con los consecuentes sesgos que ello conlleva.

Frente a la polémica respecto a lo que se entiende por válido o con rigor en la investigación cualitativa, algunos autores optan por resolver dichas cuestiones aplicando métodos de indagación de forma rigurosa, a saber: observación prolongada, triangulación, revisión por pares o análisis de casos negativos, entre otros. Anguera (1986) destaca las diferentes modalidades de triangulación: datos, investigador, teórica y metodológica como buenas medidas para compensar la subjetividad de los datos cualitativos. Por su parte Moral Santaella (2006) analiza el problema de la validez de la investigación cualitativa y apunta nuevas formas de validez relacionadas con la búsqueda del acuerdo o consenso en la comunidad. Subraya que se trata de una validez auténtica que se basa en la cristalización más que en la triangulación. Asimismo propone cuatro elementos para conseguir este tipo de validez: justicia e imparcialidad: que incluye los distintos puntos de vista de los participantes; Inteligencia crítica o capacidad para criticar el fenómeno analizado; Acción y práctica que trata de implicar a los que han participado en una acción dirigida a la mejora; Apertura y publicidad consistente en detallar y mostrar con claridad todas las fases de la investigación.

Conscientes de la debilidad de los datos inherente a la metodología cualitativa trataremos de adaptar los criterios de validez antes mencionados así como de buscar la convergencia y/o complementariedad de diferentes procedimientos. Sin embargo sabemos que la subjetividad y la interpretación están presentes en todo momento cuando analizamos las opiniones de los docentes en las encuestas. Por ello nuestra pretensión no es generalizar los resultados sino ayudar a la comprensión de la realidad que hemos planteado en los objetivos y diseñar propuestas para la mejora. Además tal como apunta García Garrido (1982) resulta imposible registrar todos los factores y basta con que una de las múltiples variables que intervienen en un hecho social quede fuera de control para que no sea posible generalizar.

En definitiva, la nuestra es una investigación cualitativa de perspectiva fenomenológica, dado que pretende entender un fenómeno social desde la propia perspectiva del actor (Taylor y Bogdan, 1994) y aporta datos descriptivos. Tratamos de describir la realidad de una muestra de maestros de Cataluña, con la idea de ayudar a la comprensión de su bienestar y contribuir desde ese conocimiento a la mejora de la práctica educativa. Existe aún otra cuestión metodológica que describe nuestra investigación, el hecho de partir de unos datos ya recogidos previamente, como son las encuestas realizadas por los alumnos y las alumnas de Magisterio a una muestra de maestros de Infantil y Primaria, nos indica que realizamos una investigación *ex post-facto*. Definida como aquella investigación en la que los hechos ya se han producido cuando nos aproximamos a ellos para su estudio. Aunque tiene ciertas limitaciones, como la imposibilidad de establecer relaciones causa-efecto, sabemos que es una metodología muy habitual en la investigación de las ciencias sociales y especialmente en el ámbito psicopedagógico, ya que en estas situaciones es difícil controlar y dominar los fenómenos estudiados (Mateo, 2009).

Asimismo podemos decir que el estudio, por una parte, apuesta por el consenso de las opiniones de la comunidad educativa para defender la validez de los resultados, por cuanto incluye: todos los puntos de vista; parte de la crítica del fenómeno estudiado con el objeto de comprenderlo y poderlo cambiar; detalla las fases por las que pasará la investigación; y aunque no implicará a los protagonistas, como promueven los modelos de investigación en acción, podemos decir que busca divulgar los resultados y las propuestas para el incremento de la satisfacción de los docentes.

Por otra parte podemos buscar la validez en una modalidad de triangulación, concretamente la convergencia teórica, apoyando nuestros resultados con los coincidentes de otras investigaciones que analizaremos en la fase de revisión documental.

1.5.4.2. Método e instrumentos de recogida de datos: en la línea de lo que venimos diciendo la metodología que se utilizará en nuestra investigación es cualitativa, sin

embargo en algún momento recurriremos al análisis cuantitativo, utilizando instrumentos estadísticos, cuando sea necesario cuantificar los datos para su análisis e interpretación. Podemos decir que a lo largo del estudio de campo hemos alternado la metodología cualitativa con aspectos de la cuantitativa, pensamos que ello no resta rigor a nuestro estudio, puesto que actualmente existe entre la comunidad científica una clara tendencia en favor de la complementariedad metodológica, aceptando que no existe un único método científico universal. Sin embargo todos los autores coinciden en señalar que hay que procurar el rigor científico planteando objetivos claros y un diseño operativo, dando validez y fiabilidad a la recogida de datos y rigor a su análisis, así como ajustando las conclusiones (Baquero y Baquero, 2010). Arbós y Vidal (2000) nos recuerdan que se puede hacer ciencia utilizando diversos métodos y que lo importante es asegurar el rigor y la ética en el método de trabajo. Los autores (2000) ilustran su idea parafraseando a Galileo “mide lo que puedas medir y lo que no, hazlo medible”.

Veamos de qué modo recogeremos la información en las distintas partes del estudio. Por una parte en la elaboración del marco teórico se utilizará la metodología cualitativa ya que se realizará una revisión bibliográfica exhaustiva para determinar el estado de la cuestión sobre la satisfacción docente. Dicha exploración se basará en el análisis de documentos escritos, libros y artículos que recojan tanto los aspectos teóricos del tema, como los estudios realizados a nivel nacional e internacional, tratando en la medida de lo posible de recurrir a las fuentes primarias. De ellos extraeremos las ideas principales y tras una interpretación de los resultados que han obtenido se plantearán unas conclusiones. Con el objeto de asegurar el rigor de los estudios se prestará especial atención a las revistas catalogadas en las distintas clasificaciones internacionales (JRC), europeas (ERIH) o nacionales (CIRC, in-Recs). Por otra parte en el desarrollo del estudio de campo, combinaremos la metodología: cualitativa y la cuantitativa, puesta esta última de relieve en la codificación y análisis de datos. El instrumento para la recogida de datos en el estudio de campo será la encuesta, técnica que hemos constatado es muy utilizada en el ámbito educativo y es útil para la descripción y la predicción de un fenómeno educativo, al tiempo que sirve como primera aproximación a la realidad

(Torrado, 2009). En nuestro caso podemos decir que se trata de una encuesta descriptiva por dos razones, en primer lugar porque se recogerán datos personales que nos permitirán describir el grupo estudiado. Y en segundo lugar porque se trabaja con una muestra representativa con el objeto de hacer inferencias a la población de origen (Torrado, 2009). Como apunta el autor la investigación por encuesta incluye tanto los estudios que se llevan a cabo con cuestionarios como los que lo hacen a través de entrevistas. Nosotros partimos de un cuestionario de pregunta abierta elaborado por la comisión de prácticas de la Facultad de Educación, que los alumnos y las alumnas de tercer curso de magisterio pasaron a los maestros de Infantil y Primaria de los centros donde realizaban sus prácticas. Este hecho pone de manifiesto que se trata de una investigación ex post-facto, puesto que parte de un material ya recogido previamente, tal como ya hemos comentado.

1.5.4.3. Codificación y análisis: en la investigación cualitativa para poder realizar el análisis es necesaria la fase de codificación de los datos registrados inicialmente para simplificarlos y transformarlos. En este proceso, la categorización facilita la codificación y tal como apunta Anguera:

Con la categorización se pretende una homogeneidad interna entre los diferentes ítems clasificados en cada categoría y una homogeneidad externa entre categorías, cumpliéndose las condiciones de exhaustividad con relación a los aspectos seleccionados como objetivo y de mutua exclusividad, que implica garantía de no solapamiento (Anguera, 1986: 32)

En nuestro caso para poder realizar el análisis de los datos, tras el vaciado de las encuestas y la elaboración de la matriz de datos, se aplicarán técnicas cuantitativas ya que se procederá a la codificación de las respuestas en escalas de medida, asignado unos valores a las variables aplicando una escala nominal para poder operar estadísticamente. A partir de ellos se realizarán dos análisis estadísticos, uno descriptivo, en el que se presentaran las frecuencias y los porcentajes de los resultados; y otro exploratorio, en el que se aplicará la técnica de conglomerados para detectar grupos y tendencias entre ellos. A lo largo de toda la investigación recurriremos a la deducción e interpretación, puesto que por un lado en el marco teórico deduciremos cómo se sentían los docentes en

otras épocas a partir del reconocimiento que se les ha dado, y por otro en el estudio de campo deduciremos la satisfacción de los docentes a partir del análisis de sus respuestas en las encuestas.

1.5.4.4. Propuestas: partiendo de la consideración de que la metodología cualitativa está orientada a la toma de decisiones y al cambio y teniendo en cuenta que pretendemos realizar una investigación crítica, por cuanto queremos dirigirla a la acción y la resolución de problemas, plantearemos en las conclusiones una serie de propuestas, basadas en los resultados obtenidos y dirigidas a incrementar la satisfacción de los docentes.

## **II .MARCO TEÓRICO**





## **II. MARCO TEÓRICO**

Iniciamos ahora el desarrollo del marco teórico con el que sentaremos las bases conceptuales del estudio posterior. Hemos dividido esta parte en cinco puntos. En la primera nos ponemos en situación definiendo lo que entendemos por acción educativa, qué implica, qué fines persigue, y quién la lleva a cabo. En la segunda analizaremos la consideración que han tenido la educación y el docente a lo largo de las etapas de la historia, agrupándolas en cuatro bloques: culturas clásicas, edad media, edad moderna y edad contemporánea.

En la tercera parte profundizaremos en el concepto de satisfacción laboral, definiendo el término, aclarando su origen y su naturaleza, sus causas y sus consecuencias y los instrumentos que se han creado para medirla. En la cuarta parte, analizaremos las particularidades de la satisfacción laboral en la profesión docente, destacando aquellos factores que la modulan y cómo se ha medido. Terminaremos revisando las investigaciones nacionales e internacionales que se han hecho sobre el tema de la satisfacción en la profesión docente.

Por último presentaremos unas conclusiones a todo el marco teórico a partir de las cuales iniciaremos el estudio de campo.

## 1. Concepto de docencia y docente

En este primer punto presentaremos el concepto de docencia desde su vertiente teórica y desde la práctica. Plantearemos la complejidad de la acción educativa y los fines hacia los que se dirige. Veremos qué supone la puesta en práctica y a qué protagonistas implica.

Conocer la figura del maestro supone por un lado entender el ámbito en el que trabaja, y por otro aceptar que la historia ha ido configurando su papel social y cambiando la filosofía de sus prácticas. En este punto debemos hacer varias consideraciones y delimitar conceptos que se entretujan para dar forma a lo que entendemos actualmente por docencia y docente. Parece que el término docencia se construye desde las aportaciones teóricas y las prácticas. Nos referimos a la Pedagogía, la educación, la docencia, la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar presentemos el marco filosófico en el que se sustenta, la pedagogía, ciencia que estudia y establece los ideales de educación en cada momento. Según la describen Quintana y Marín (1988:3) la pedagogía tiene un componente filosófico y antropológico. “Se basa en la antropología; en una concepción filosófica del hombre que le permita establecer unos ideales de educación, basados en el modo como se entienda la perfección de la existencia humana”. Sin embargo esta delimitación es susceptible de diversos enfoques y ha dado lugar a distintos sistemas pedagógicos que tienen un marcado signo social. Son estas directrices sociales las que han provocado la diferencia entre la pedagogía tradicional y la pedagogía moderna.

En segundo lugar detengámonos en la teoría, una dispar y rica etimología nos ayuda a ver todas las dimensiones del concepto de educación. Destacamos la procedencia latina de dos términos de gran riqueza significativa: *educare* y *educere*. *Educare* significa criar, cuidar, alimentar y formar o instruir, mientras que *educere* significa: extraer o sacar, avanzar, elevar. Tomando las definiciones podemos hacer varias consideraciones, criar sugiere cierto dinamismo por parte del educando. Avanzar, supone progreso,

mejora. Conducir, nos remite a una acción inteligente de quien educa, orientada por una finalidad. De todo ello se desprende que la relación docente/discente requiere inevitablemente reciprocidad (Altarejos y Naval, 2000).

Por su parte Capitán (1986) apunta que podemos entender la educación como sinónimo de *nutrio, instructio* y disciplina, tres términos que añaden matices a lo ya dicho. De una parte nutrir como alimentar el desarrollo del cuerpo, nutrir el conocimiento, de otra parte instrucción que hace referencia a la parte espiritual, es decir la educación atiende al cuerpo, a la mente y al espíritu, y por último la disciplina, como una pauta para el buen ejercicio de la formación.

Si aceptamos la complejidad que encierra la acción educativa vemos que es difícil formular una definición que abarque todo su significado. Para ello se pueden enumerar una serie de rasgos esenciales: “La educación es la acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano, ordenado intencionalmente a la razón, y dirigido desde ella, en cuanto que promueve la formación de hábitos éticamente buenos” (Altarejos y Naval, 2000:31)

Hemos visto hasta ahora cuáles son las acciones que encierra la educación, veamos ahora cuáles son sus fines. Encontramos distintas aportaciones que nos hablan de virtud, humanidad y socialización. Apreciamos que desde sus orígenes en las culturas clásicas trasciende del plano de las acciones físicas a las acciones espirituales. Encarnada en la *paideia* griega, representa la actuación propiamente humana, es decir que contempla la parte espiritual y se orienta a la consecución de la virtud. En esta línea, Santo Tomas de Aquino (1224–1274) considera que se trata de un proceso dinámico que tiende hacia el estado de perfección del hombre y subraya tres elementos clave de la acción educativa: dinamismo, perfección y virtud (Capitán, 1986).

Para Altarejos y Naval (2000) la educación es una acción relativa al hombre en cuanto hombre, que nos da los medios para llevar una vida enteramente humana. Ya Rousseau

(1712-1778) destacaba que la educación forma al hombre para ser libre y conocedor de sus deberes y derechos como integrante de una sociedad.

La educación es posible y a la vez necesaria porque el sujeto humano no nace predeterminado por su naturaleza, sino que se realiza en interacción con otros sujetos humanos. Se parte de la potencialidad de desarrollo formativo que tiene la naturaleza humana, pero con la educación se desborda esa misma naturaleza, hasta el punto de que el hombre llega a desnaturalizarse gracias a la educación, como afirmaba Rousseau.....educar es producir al ser humano. (Colom, Bernabéu, Domínguez y Sarramona, 2002:201)

Existe una estrecha relación entre una sociedad y su sistema educativo, ya que la evolución del concepto de educación está determinado por las transformaciones del hombre y sus relaciones sociales (Colom et al., 2002). Desde la pedagogía social se considera que el hombre natural deviene hombre social, por tanto la educación cumple una función social y adaptativa. Se lleva a cabo un proceso de transmisión de poderes y objetivos de una generación a otra con el fin de perpetuar la propia existencia (Quintana y Marín, 1988; Molero y del Pozo, 1989). Para Durkheim (1858-1917) la educación no solo es un traspaso sino una presión que la generación adulta ejerce sobre la juventud para enseñarle a encajar en las estructuras vigentes en su sociedad. Por tanto el ideal de formación viene determinado por las ideas de la sociedad en que vive. La educación debe responder a las necesidades individuales, sociales, intelectuales, técnicas y morales de una época (Freinet y Almendros, 1966). Dentro de esta concepción sociologista, la educación tiene una finalidad exclusivamente social, por lo que la pedagogía queda subordinada a la sociología. El fin último de la educación es hacer al hombre un ser social y sus objetivos principales son renovar los condicionantes de su propia existencia y crear una homogeneidad entre los individuos de una sociedad.

Sabemos pues que la educación es una acción, un proceso dinámico. Que persigue unos fines: la virtud, la humanización del hombre y su socialización e integración en la sociedad. Que tiene un sentido integrador, ya que apela a la conjunción de materia-espíritu propia de la naturaleza humana. Hablamos pues de educación integral, que atiende al desarrollo del cuerpo y de la mente (Altarejos y Naval, 2000).

Si nos centramos en la práctica, hablamos de la docencia, definida como práctica y ejercicio de las personas que se dedican a la enseñanza. Entendida como enseñanza, la docencia es una actividad realizada a través de la interacción de tres elementos: el docente, sus alumnos y el objeto de conocimiento. Según el diccionario etimológico la palabra docencia expresa una relación entre enseñanza y educación. Proviene del latín – *docere*- enseñar. Y su raíz – *doc*- quiere decir pensamiento, aceptación. Algunos autores la definen como la actividad de enseñar, otros como la facilitación de la instrucción del alumno (Colom et al., 2002). En definitiva parece que la acción educativa contiene dos actuaciones esenciales: enseñar y aprender. Es decir, se da una actuación recíproca, alguien enseña algo a otro que aprende. Ya que si aprendemos algo por nuestra cuenta debemos hablar de descubrimiento, no de educación. Enseñar sugiere una acción coordinada, un proceso de comunicación, cuyo propósito es presentar a los alumnos de forma sistemática los hechos, ideas, técnicas y habilidades que conforman el conocimiento humano. Enseñar es marcar, delimitar, es eminentemente una actuación comunicativa, por lo que su recurso habitual es el lenguaje (Altarejos y Naval, 2000). Asimismo, la enseñanza es educativa, porque tiene como finalidad promover la acción formativa, por lo que no puede solo limitarse a la asimilación de conceptos, sino que debe contemplar como inciden éstos en el comportamiento y la subjetividad del discente. Por otra parte el aprendizaje es un proceso activo en el que los educadores construyen nuevas ideas o conceptos basados en el conocimiento pasado y presente (Bruner, Palacios, Igoa, 1988). Instructor y educando deben “comprometerse” en un diálogo activo y la tarea del instructor es “traducir” la información para que sea aprendida en un formato apropiado para el discípulo. Sin embargo la acción de aprender pone énfasis en el papel activo del alumno.

Concluamos que la docencia se sustenta en una base filosófica, la pedagogía, que nos indica cuáles son sus fines últimos: la consecución de la virtud, la libertad, humanidad y el desarrollo social. Que trabaja la dualidad mente-cuerpo y que deviene un proceso activo que explora y extrae el potencial humano. Aceptemos que la docencia es la

práctica de la teoría de la educación, en este ejercicio se conjugan la enseñanza y el aprendizaje, revelando así a los dos protagonistas: el docente y el discente.

Sólo podremos comprender la figura del docente si atendemos a diversos aspectos: la evolución de su papel en la historia, su profesionalidad, su formación y su función social. Podríamos establecer algunos paralelismos entre la función que desempeñaba el *magíster latino* en las culturas clásicas y el maestro de hoy en día. Entonces se le consideraba una persona, que conducía y guiaba. Su misión era enseñar su saber a los educandos y tenía un relevante papel social (Altarejos y Naval, 2000). Hoy se habla de un nuevo rol del enseñante, ya no hablamos de una mera transmisión de conocimientos sino de una mediación, una guía hacia el saber. El docente como facilitador del aprendizaje, por cuanto crea las condiciones para que se produzca la enseñanza. Así sus funciones son facilitar, promover, acompañar y dirigir al discente.

Con todo, el educador profesional sigue teniendo un papel decisivo en la conformación de la personalidad de los jóvenes educandos, y de su preparación y actitudes dependerán en considerable medida los resultados logrados. La importancia de los educadores no es hoy menor que en tiempos pasados, aunque su responsabilidad no sea exclusiva y su actuación haya variado sustancialmente. (Sarramona, 2008:183)

Partimos de que la educación es un proceso que dura toda la vida. De ese modo el educador también debe ser educando, puesto que debe seguir educándose mientras educa a los demás (Sarramona, 2008). Por otra parte se evidencia que los sistemas pedagógicos son el reflejo de las corrientes filosóficas de la sociedad y han contribuido a marcar costumbres, mentalidades y pautas sociales en cada época (Depaepe, 2006). Así, del mismo modo que hablamos de dos pedagogías: pedagogía tradicional y la pedagogía moderna, podemos también destacar dos concepciones de la figura del docente. Una tradicional, en la que el profesor es transmisor y fuente del conocimiento y único sujeto activo en el proceso de enseñanza. Otra moderna, más constructivista, que define al docente como un guía del conocimiento, e implica al alumno en el proceso de formación, dándole un papel activo y un nuevo protagonismo.

Para que este proceso pueda darse de la mejor manera posible es imprescindible, como señala Marchesi (2007) en las palabras que encabezan la introducción, que el docente transmita cierta forma de felicidad en su actividad docente y solo puede conseguirlo si se siente satisfecho con su trabajo y encuentra sentido a la formación de sus alumnos.

## 2. Consideración de la educación y el docente a lo largo de la historia

- 2.1. Culturas clásicas occidentales: Grecia y Roma
- 2.2. Edad Media
- 2.3. Edad Moderna: Renacimiento, Barroco, Siglo XVIII- Ilustración en España
- 2.4. Edad Contemporánea: Siglos XIX y XX: Educación en España
- 2.5. Conclusiones

En este segundo punto nos proponemos analizar la consideración que han recibido la educación y el docente a lo largo de la historia para poder compararla con la situación actual. El interés histórico queda justificado por dos cuestiones, de una parte pensar que la situación de la educación y la profesión docente actuales son el resultado de lo que ha venido sucediendo en siglos anteriores y de otra entender que la única vía para comprender cuál podía ser la satisfacción de estos profesionales en otros momentos es deducir como se sentían, recurriendo a la consideración y el reconocimiento social que recibían. Para ello repasaremos la valoración de la educación y del docente en Europa desde las Culturas Clásicas occidentales, pasando por la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco. Seguiremos el estudio a lo largo de los siglos XVIII, XIX y XX centrándonos en España, dada la dimensión que cobraría el tema si lo abordásemos a nivel europeo o mundial, y deteniéndonos más en los distintos aspectos a medida que nos acercamos a nuestros días.

Profundizar en cualquier tema pone de manifiesto la importancia de estudiar su evolución histórica para entender el momento presente. No es distinto en el caso de la educación, autores como Capitán, en su *Breve Historia de la educación en España* (2002) nos confirman la pertinencia de estudiar la evolución del hombre y de su realidad educativa a lo largo de la historia para poder entender el fenómeno educativo actual en su conjunto.

La historia de la pedagogía ha de contar con el estudio del hombre, su ser y devenir, naturaleza y vida, libertad y pensamiento. Historicidad y temporalidad (...) existenciales que determinan la



estructura del ser humano y, según sean concebidos, la diversidad de la realidad educativa.  
(Capitán, 2002: 8)

Sabemos que la educación ha jugado un papel fundamental a lo largo de los siglos. En todos los tiempos ha sido una vía de acceso a la cultura, al poder o a la libertad. Sin embargo, el prestigio y la valoración social de la docencia, el docente y la escuela han evolucionado de modo dispar. Resulta paradójico que cuanto más valor se da al conocimiento, la profesión más estrechamente vinculada a su transmisión social esté crecientemente devaluada (Morgenstern, 2009).

Trataremos de analizar esta paradoja siguiendo el discurso de autores como Capitán, Negrín y Vergara, Esteban y López, Molero y Ballarín entre otros. Nuestro propósito no es presentar una historia de la educación, sino resaltar aquellos aspectos que nos desvelan el prestigio del que gozaba la educación y el docente en las distintas etapas. Por tanto nos centraremos en cuestiones como el acceso, los fines o el peso de la educación, así como el origen, el estatus social, el sueldo, la formación o las condiciones de vida de los maestros. Asimismo destacaremos también los cambios sociales o las innovaciones culturales que consideremos que han repercutido en la valoración de los maestros y en su calidad de vida. A grandes rasgos veremos cuál ha sido la situación y la consideración que han merecido la educación, la escuela y el docente en las distintas épocas.

## **2.1. Culturas Clásicas occidentales: Grecia y Roma**

***Grecia:** La educación como camino para alcanzar la perfección, la virtud  
Paideia, formación integral de la persona, cuerpo y alma*

La educación en Grecia tiene una connotación personalista y elitista, busca la formación del ciudadano para su desarrollo como persona íntegra y virtuosa. Es en el mundo griego donde por primera vez se establece, de manera consciente, un ideal de cultura como principio formativo. Los fines de la educación son la consecución de la virtud, la perfección, la felicidad personal y el bien supremo. El término *paideia* era el que se

utilizaba para referirse a la formación integral de la persona. En ella se conjugan la comunicación de conocimientos, habilidades y destrezas, así como el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. El concepto de *paideia* nace en el contexto de la estructura de la polis griega, supone un cambio en el objetivo de la educación, que hasta ese momento se basaba en una mera transmisión de cultura popular. La nueva formación suponía no sólo el estudio de las materias sino que exigía una actitud y un estilo de vida, solo una minoría elitista podía dedicarse a estudiar y cultivar su cuerpo y su espíritu. De ese modo el fin de la educación era llegar a formar parte de la vida social y dar un servicio a la polis.

Los filósofos clásicos marcan el ideal humanista de la educación griega partiendo de que el hombre nace con un potencial y es educable por naturaleza.

De todas las potencias, unas se hallan en nosotros puestas por la naturaleza, como los sentidos; otras nos vienen por un hábito contraído, como la habilidad de tocar la flauta; y otras son fruto del estudio o la enseñanza, como las artes <sup>1</sup> (citado por Capitán, 1986:98).

La educación helena se define por la búsqueda de la formación integral del hombre, la salud del espíritu junto a la salud del cuerpo, la cultura general como base para estudios posteriores, la formación moral, la dimensión social de la cultura y el carácter más literario que científico (Capitán, 1986).

*Primeras escuelas sistematizadas  
Escuelas elitistas*

Esta nueva concepción griega de educación requiere un lugar donde impartirla, de ese modo en el siglo IV a.c., nacen las primeras escuelas, como centros de formación. A partir de ese momento se sistematizan y organizan los saberes escolares. Se crea un plan educativo que distribuye los contenidos en varias etapas sucesivas, entre las que destaca el núcleo formativo de la adolescencia, auténtico conjunto de materias con el fin de dotar al estudiante de una formación completa e integral tanto física, como intelectual y

---

<sup>1</sup> Aristóteles: Obras completas, Rethorica

cultural, una clara aplicación de la virtud homérica, la educación del cuerpo y del alma. Los griegos establecieron tres niveles de enseñanza: escuela elemental, escuela media y escuela superior dedicadas al estudio de la retórica y la filosofía. Asimismo la escuela elemental estaba dividida en dos: la *palestra*, donde los niños se formaban en el cultivo del cuerpo y la *didascalieia*, donde aprendían la base de lectura, escritura y cálculo.

*Maestros griegos de dudoso prestigio  
frente a eruditos en educación superior*

Partiendo de esta estructura de escuela, en Grecia encontramos varias figuras que se dedican a la formación de los niños. Los maestros que enseñaban en las escuelas elementales, educaban la parte intelectual, la física o la espiritual según su especialidad, eran: los *paidotribes*, que impartían gimnasia y ejercicio físico, los *grammaistas*, que enseñaban a leer, escribir y cálculo y los *citaristas*, que enseñaban poesía, danza y música. Por otra parte estaban los pedagogos, que eran esclavos cultivados cuya función consistía en acompañar al niño durante todo el día en sus lecciones y en sus ratos de ocio. Encontramos aquí la primera evidencia de la paradoja de la educación, en Grecia, donde la formación integral se consideraba el camino para alcanzar la virtud, se dejaba en manos de desconocidos extranjeros la función de educar a los niños.

En la misma línea, el sofista, otro personaje de la polis griega de contradictoria reputación, es considerado el primer maestro en el sentido estricto ya que era un profesional que cobraba por sus enseñanzas y del que se reconocían sus conocimientos. Sin embargo no deja de sorprendernos su origen, puesto que en su mayoría eran extranjeros, excluidos del derecho de ciudadanía, por lo que no podían hablar en la asamblea. Entre los sofistas el éxito o el triunfo social era sinónimo de virtud y se adquiría a través del "*Eu legein*", el buen discurso. Y puesto que estaban privados de participar en la vida pública, solo podían alcanzar el triunfo social a través de sus alumnos a los que daban una formación de índole práctica, como el enseñar a hablar en público y a persuadir, con el método retórico. Su fama fue decayendo con el paso de los

años ya que se les consideraba embaucadores y falsos, además de ser cuestionados por cobrar por sus clases.

No se hallaban en la misma posición los pensadores y filósofos que se dedicaban a impartir las materias de la educación superior. Ellos eran eruditos que fundaban sus propias escuelas y gozaban de gran prestigio social, ejemplo de ello son Sócrates, Platón o Aristóteles.

***Roma: De la educación familiar a la influencia de la educación helena a la publicación de la escuela***

Podemos dividir la historia de la educación en Roma en tres grandes periodos. El primero hasta el siglo II a.c., en esta época la educación se aborda desde una óptica familiar y los padres formaban a sus hijos en casa, centrándose en el respeto y las costumbres de los antepasados. Cabe destacar el papel del padre como *pater familias*, la *patria potestas* que ostenta y la figura de la madre que asume la responsabilidad de la crianza del niño en todos los órdenes: bilógico, intelectual y moral (Negrin y Vergara, 2009). El segundo periodo se inicia a partir del siglo II a. c., momento en el que Roma entra en contacto con la cultura griega y su influencia es la que marca las directrices de la educación romana a partir de ese momento.

Con la influencia griega, va perdiendo terreno la educación familiar en favor de la educación escolar, si bien la escuela permaneció hasta muy tarde dentro del ámbito privado y libre, como institución subsidiaria de la familia, se siguió asumiendo plenamente su función educadora. (Negrin y Vergara, 2009:62)

Los romanos adoptan el concepto de *paideia* griego y lo nominan *Humanitas*, designando de ese modo su sistema educativo, sinónimo de educación y cultura. Partía de un triple objetivo: buen saber, buen decir y buen vivir. (Negrin y Vergara, 2009). Los estudios contenían las siete artes liberales y se agrupaban en el *Trivium* (retórica, gramática y dialéctica) y el *Quadrivium* (Aritmética, geometría, astronomía y música).

A partir de siglo I a.c. se inicia el tercer periodo, se produce en el imperio una transformación política y social y ello afecta a la educación, que pasa de ser un asunto privado a ser una cuestión pública. El estado interviene creando escuelas municipales y dando subvenciones y becas. Se produce en esta época un claro intento democratizador en torno a la educación.

*Escuela romana:  
centros públicos de formación elemental*

Como ya hemos apuntado, inicialmente no existían los centros escolares, y la educación se impartía en la casa familiar, y bien lo hacían los propios padres o bien unos maestros que acudían a ella. Sin embargo la helenización de la cultura romana cambió radicalmente el sistema e implantó los niveles de enseñanza; elemental, medio y superior. Los estudios de la primera etapa se podían recibir en casa, pero la mayoría acudía a las escuelas del *litterator*. Se trataba de una institución pública donde asistían niños y con menor frecuencia niñas, entre 7 y 11 años, acompañados de un pedagogo, que tomaba las lecciones con ellos para poderlas repetir en casa. En el siguiente nivel se impartía la enseñanza secundaria, *grammaticus*, desde los 12 a los 17 años. Se centraba en el estudio de la teoría gramatical, lectura de autores clásicos griegos y latinos y comentario de textos leídos. A esta escuela solo asistían alumnos de clase social alta. En el último nivel, de enseñanza superior, se pasaba a la escuela del *rethor*, profesor de retórica, generalmente griego, que enseñaba el arte de la oratoria y la actuación en la actividad pública (Negrin y Vergara, 2009). Los romanos habían dado un paso hacia la democratización de la enseñanza, creando centros públicos, sin embargo el acceso al saber, la oratoria, las ciencias y el prestigio social seguía siendo potestad de unos pocos.

*Esclavos maestros, literattor y filósofos romanos*

En Roma destaca la figura del maestro, *paedagogium*, que persiste a lo largo de la historia del imperio. Hay que destacar el hecho de que estos educadores eran esclavos griegos que impartían la docencia en las casas de sus dueños. Esta tradición era

especialmente habitual entre las clases aristocráticas, que poseían esclavos ilustres que enseñaban a sus hijos y a su vez adiestraban a otros esclavos para ser futuros maestros. Sin embargo a partir del siglo I a.c. con la publicación de la escuela, aparece la figura del maestro como tutor y responsable de la enseñanza elemental (Capitán, 1986). El estado concede una serie de beneficios a los maestros, dándoles derecho de ciudadanía a los maestros de artes liberales y liberando de impuestos a los maestros de enseñanza media y superior. Según su función y categoría el docente recibía un nombre: *litterator*, *primus magister*, *magister ludi*, y percibía una remuneración económica en relación a ello. Encontramos en este momento las primeras referencias a la diferente valoración social y económica de los maestros. Así el *grammaticus*, maestro de la enseñanza secundaria gozaba de más prestigio y mejor sueldo que el *magister ludi*, ya que impartía contenidos de un nivel superior y sus alumnos eran de clase social más alta.

El *primus magister*, *ludimagister* o *litterator*, que es la réplica del gramatista griego gozaba de escasa remuneración económica y de escaso prestigio. Su oficio era fatigante, penoso y mal retribuido y ocupaba un lugar ínfimo en la escala de la consideración social. El oficio de preceptor o maestro particular – *magister instructor litteratum* - no tenía más prestigio: era propio de personas de obscura inicia – de origen y extracción humilde-; por eso lo desempeñaban, generalmente, esclavos y libertos. La enseñanza media...el *grammaticus* o *litteratus*, mejor considerado y retribuido que el *ludimagister*.....la enseñanza superior está a cargo del rhetor...la consideración social y económica del maestro romano de este nivel fue varia, aunque nunca excesiva, salvo casos excepcionales, como el de Quintiliano (Negrin y Vergara, 2009: 95)

Desde su posición de prestigio social, Quintiliano (35 d.c.- 95 d.c.), como pedagogo, fue un gran defensor de la figura y el papel del docente y destacó la importancia de la relación que éste establece con el alumno. Su autoridad llegó al punto de que fue el primer profesor de retórica latina en recibir un salario pagado con las arcas públicas. Su tratado de retórica, *Institutio*, da unas pautas para educar al "orador perfecto", defiende la formación íntegra del orador como ser humano y como hombre público. Sus ideas ejercieron una gran influencia sobre la teoría pedagógica que sustentó posteriormente el Humanismo y el Renacimiento. Su obra se convierte en un auténtico programa de

formación desde los primeros años del niño, incide en el papel del educador y en la importancia de tantear los talentos y aptitudes del niño, así como en el ambiente que se ha de crear para propiciar la formación.

La nueva etapa de la teoría pedagógica que se inaugura con Quintiliano tiene un carácter más didáctico que filosófico. Se centra en los problemas prácticos y de algún modo se anticipa a nuestro tiempo en muchas de sus ideas educativas. Destaca los beneficios de la enseñanza pública frente a la privada, lo inútil de los castigos corporales o la conveniencia de la estimulación precoz. Quintiliano revaloriza la figura del docente en la primera infancia puesto que considera que la educación en esta etapa es un hecho puramente imitativo. En su obra da una serie de pautas a profesores y alumnos para el virtuoso ejercicio de su papel. Así aconseja a unos y otros actitudes y comportamientos equilibrados. Por su excelente contenido pedagógico, reproducimos a continuación unos fragmentos de *Institución Oratoria* de Quintiliano sobre los deberes de los maestros y los alumnos.

Los profesores.

Asuma ante todo un espíritu de padre con respecto a sus alumnos, y piense que está en el lugar de aquellos que le han confiado a sus hijos. No tenga él vicios, ni los tolere. No sea desagradable su actitud austera, no sea excesiva su familiaridad; no vaya a ser que nazca de la una odio y de la otra desprecio. Hable mucho de honestidad y bondad, pues cuantos más avisos dé, menos castigará. No se deje llevar nunca por la ira, pero tampoco deje pasar lo que debe corregirse. Sea sencillo en su enseñanza, sufridor del trabajo, esté siempre cercano, pero no en exceso. Responda gustoso a los que le preguntan, a los que no le preguntan, pregúnteles de repente. En las alabanzas de las exposiciones de sus alumnos no sea tacaño, pero tampoco exagerado, porque lo uno provoca disgusto con respecto al trabajo, lo otro autosuficiencia. Al corregir lo que debe, no sea duro, y mucho menos, amenazador, pues a muchos les aleja del propósito de estudiar el que algunos les repriman como si les odiasen. Diga alguna vez, es más, muchas, y diariamente, constantes ejemplos sacados de la lección para su imitación, sin embargo, según se dice, la viva voz alimenta mucho más y, sobre todo, la del maestro al que sus discípulos, si están bien educados, aman tanto como veneran. No se puede decir cuánto más gustosamente imitamos a quienes apreciamos

Los alumnos.

Después de hablar bastante de los deberes de los maestros, a los discípulos, entretanto, sólo les recomiendo esto: que amen a sus maestros no menos que a los mismos estudios, y crean que son sus padres, no físicamente hablando, sino en el plano intelectual. Este deber hacia el maestro ayudará mucho al estudio, pues los escucharán mejor y creerán en sus palabras, y desearán vivamente parecerse a ellos. Finalmente vendrán contentos y entusiasmados a las reuniones de las escuelas, no se enfadarán cuando se les corrija, se alegrarán cuando se les alabe, y se dedicarán al estudio para ser los más queridos. Pues así como el deber de aquéllos es enseñar, el deber de éstos es mostrarse dóciles. De lo contrario, una cosa no sirve sin la otra. Y así como el hombre nace de la unión de uno y otro progenitor, y en vano se esparce la semilla si no la calienta el surco bien mullido, de la misma manera, la elocuencia no puede desarrollarse si no existe la concordia asociada del que transmite y del que recibe.

(Quintiliano, edición de 1964: 5-8, 9-12)

#### *A modo de resumen*

La revisión de las dos culturas clásicas occidentales nos da una idea de la consideración que recibían los maestros en esta etapa. Podemos decir que en Grecia el prestigio social de los maestros estaba en función del nivel de docencia que impartían, así se consideraba que los maestros de etapas inferiores tenían dudosa reputación, un origen humilde y en muchos casos se trataba de esclavos, mientras que los maestros de materias de educación superior, eran filósofos y pensadores que gozaban de gran reconocimiento y prestigio social. Si tratamos de deducir el nivel de satisfacción de los maestros en esta época atendiendo al nivel de vida o la categoría social que tenían, podemos pensar que en el caso de los esclavos que ejercían de maestros poseían mayores privilegios que sus iguales que no eran docentes, cabe suponer por tanto que su nivel de satisfacción personal sería mayor que el de aquellos. Sin embargo los que sí recibían gran reconocimiento social y eran considerados eruditos eran los maestros de educación superior, a los que suponemos satisfechos con el ejercicio de la docencia que les otorgaba un rango.

En Roma hemos visto que a partir del siglo I a.c. la creación de escuelas públicas sitúa a los maestros en una posición de cierto prestigio, prueba de ello es la concesión de una serie de beneficios en materia de impuestos o categoría social, y en algunos casos “la ciudadanía”. Del mismo modo que sucedía en Grecia, el prestigio y la remuneración



económica de los maestros estaban ligados al nivel educativo, así los maestros de educación secundaria y superior gozaban de más prestigio y mejor sueldo. Cabe suponer entonces que el nivel de satisfacción también estuviera relacionado con este reconocimiento tanto social como económico.

Culturas clásicas occidentales: La educación como camino para alcanzar la perfección, la virtud. *Paideia* o *Humanitas*, formación integral de la persona, cuerpo y alma. Publicación de la escuela.

En Grecia y Roma, el prestigio y el reconocimiento de los maestros están ligados al nivel educativo. La satisfacción está relacionada con el reconocimiento social y económico percibido. Sin embargo podemos pensar que ser maestro, en ambas culturas, ya suponía tener un cierto rango, y por tanto estos profesionales podían estar satisfechos con su calidad de vida.

Jerarquía de docencia: Mas nivel = a más prestigio – calidad de vida – más satisfacción.

## 2.2. Edad Media

*Razón y fe  
Filosofía y teología*

“Con la caída del imperio romano, la cultura en general y la escuela en particular, tienen su refugio en el monasterio” (Esteban y López, 1994: 50)

Con la caída del imperio romano y la extensión del Cristianismo nos adentramos en la Edad Media. Como doctrina pedagógica supuso un cambio radical respecto a los intentos de democratización del sistema educativo romano. La perspectiva aristocrática de esta época marca de nuevo un claro elitismo en la educación que persistirá a lo largo de muchos siglos. Los contenidos e ideales de la educación pasan a centrarse en la dimensión trascendente del hombre y en su existencia específicamente cristiana (Capitán, 1986). Se trata de una pedagogía que conduce al hombre hacia la Verdad, hacia las verdades relativas a Dios, al mundo y al propio hombre. Y en ella, la educación es un camino hacia la espiritualidad, la sabiduría y la libertad a través del que se puede conseguir la salvación.

De algún modo la patrística recogería toda la doctrina de los padres de la iglesia para poder difundirla por el mundo. Durante los siglos IV y V, diversas escuelas del pensamiento cristiano promulgan desde la filosofía una pedagogía mística y ascética, que da prioridad a la fe frente a la razón. San Agustín (354 - 430) como claro referente de la época basa la formación en la búsqueda de la Verdad, una verdad que nos permite alcanzar la sabiduría y la felicidad. El filósofo plantea la educación como camino para conseguir la libertad y la plenitud.

Avanzando unos siglos del medioevo advertimos que se mantiene la educación elitista, entendida como un bien preciado destinado a unos pocos y centrada en la religión. Existe quizás un desmedido deseo de conservar con celo la cultura y el saber para que no pierdan su valor.

La Edad Media es un largo proceso de conservación, recuperación, reincorporación, y asimilación de los valores culturales, políticos, jurídicos, literarios, artísticos, sociales y filosóficos heredados de Grecia y Roma” en ese sentido el medioevo encierra un renacimiento clásico en el que se van recuperando los textos clásicos.....La cultura clásica queda a buen recaudo en los monasterios y cenobios cristianos. 2 (Capitán, 1986: 170)

Podemos decir que el pensamiento de la Edad Media es novedoso porque es la suma de la influencia de tres culturas: la griega, la romana y la cristiana. El nacimiento de la filosofía escolástica es el intento de reconciliar la naturaleza, la razón y la ciencia con la fe, la trascendencia, la creencia y la religión. El hombre enfrentado a la búsqueda de la explicación de su propia naturaleza y el misterio de la trascendencia de su vida.

Diversas influencias hacen que la filosofía de la educación vaya evolucionando a lo largo de la Edad Media. En los primeros siglos tiene un carácter prioritariamente ascético, mientras que la aparición del ideal humanista introduce nuevos temas del clasicismo (Esteban y López, 1994). Asimismo aspectos socioculturales también marcaban las líneas de la educación. Además de los ideales cristianos que presidían la cultura medieval, el hombre del medioevo recibía la educación específica del estamento

---

<sup>2</sup> Fraile, G. (1960). Historia de la filosofía, II. Madrid BAC, pag.20

social al que pertenecía (Negrín y Vergara, 2009). Los objetivos y contenidos educativos dependían del modelo formativo requerido para cada estamento social. También las escuelas se van adaptando a las exigencias y necesidades sociales y culturales.

*Escuelas medievales:  
Escuelas catequéticas, parroquiales, monacales,  
catedralicias, palatinas y municipales*

A lo largo de los siglos de la Edad Media surgen varios tipos de escuelas, todas ellas de claro componente religioso (Capitán, 1986). El medievo se caracteriza por la creación de escuelas de vida cristiana, las escuelas catequéticas eran un claro ejemplo de ello, tenían un programa catequético estructurado, en el que se propugna el crecimiento espiritual y moral, junto a la instrucción orgánica de la que formaba parte la oración, es decir: acercarse a la fe. Estas escuelas preparaban para la iniciación cristiana y establecían unas etapas que eran obligadas para formar parte de la comunidad cristiana. Un ejemplo de este tipo de escuela fue la de Alejandría, en el siglo III, que fue un centro de formación que aventajó a Roma en importancia, su catequesis se llamó *Didaskálion*, «escuela» y programaba sus cursos en base a un orden jerárquico del saber (Capitán, 1986). Instrucción primaria en la que el párvulo aprendía a leer, escribir y contar. Instrucción enciclopédica, que impartía las 7 disciplinas de la *encyclos paideia*, y por último la filosofía, como base del saber del hombre.

Otras escuelas preparaban para la vida religiosa, las escuelas monacales formaban a los jóvenes para ser monjes o sacerdotes, y más tarde las escuelas episcopales o catedralicias que en el siglo VIII eran seminarios de sacerdotes de gran prestigio en Europa, entre ellos destacaban: York y Canterbury en Inglaterra, Chartres y París en Francia, y Santiago y Salamanca en España, entre otros.

También en el siglo VIII existían las escuelas palatinas, que aunque estaban regentadas por eclesiásticos, sus alumnos no necesariamente debían dedicarse a la vida sacerdotal. Su funcionamiento era similar al de las universidades posteriores, en ellas se educaba a

personajes ilustres y aristócratas y se impartían materias de enseñanza superior: gramática, retórica y *quadrivium*: música, aritmética, geometría y astronomía.

La religión cristiana se iba extendiendo y con ella la necesidad de crear escuelas para catequizar a la población, aparecen más adelante las escuelas parroquiales en las que los párrocos enseñaban el catecismo y otras materias. Negrin y Vergara (2009) hacen una rápida descripción de lo que eran las escuelas de la época, especialmente a partir del siglo XII, en que vuelven a desarrollarse las ciudades:

Es posible hablar de formación propia del monarca, del noble, del clérigo, del intelectual, del comerciante, del artesano, del siervo, y también de la mujer... A estos modelos correspondía una institución escolar determinada. Los clérigos seculares se preparaban en las escuelas parroquiales, en las episcopales o catedrales y en las universidades. Los monjes recibían la formación en los propios monasterios – escuelas monacales – Los nobles se educaban en la corte – al lado de su padre o de un preceptor en quien deposita su confianza – El intelectual laico se formaba en las escuelas o estudios municipales y en las universidades. El comerciante se preparaba en las escuelas de *ábaco*. La formación del artesano corría a cargo del gremio al que pertenecía. El siervo recibía educación formal en el seno de la familia, de la parroquia y de la comunidad. Y las mujeres se formaban casi exclusivamente en el seno de la familia. (2009:120)

Los últimos siglos de la Edad Media acercan la cultura al pueblo, las escuelas se abren a parte de la población, se inicia así un proceso democratizador del saber que culmina en nuestros días.

Será en los siglos XII y XIII cuando la escuela monástica decline su preeminencia en favor de la episcopal o catedralicia, momento en el que el saber se traslada- modo definitivo- del ámbito rural al urbano. Por su parte la escuela palatina tendrá su pervivencia como aula regia en los monasterios del siglo XII y aun se prolongará...la palaciega, paralela pero diferenciada, llegará a su máximo esplendor durante los siglos XIII y XV. (Esteban y López, 1994:50)

A partir del siglo XIII, surge una nueva institución escolar fruto de la evolución económica, política y cultural de finales de la Edad Media, en la que el Municipio empieza a cobrar auge y se establecen normativas jurídico-administrativas, surgidas de las necesidades de la nueva sociedad (Esteban y López, 1994). Se inicia entonces un

proceso democratizador de la educación y las escuelas Municipales o del Común, son el claro ejemplo de esta tendencia. Se trata de escuelas eminentemente ciudadanas que podían depender de la autoridad eclesiástica, en cuyo caso el maestro era contratado por el Obispo, o depender de la autoridad municipal y ser contratados por el consejo de la ciudad. En los primeros tiempos las escuelas se ubicaban en la casa del maestro, más tarde, a partir del siglo XV el Municipio empezó a destinar un lugar, sala del común o Aula capitular, para tal función. Las normas municipales marcaban las pautas para la buena disposición del aula, primera imagen de la escuela tal como la entendemos en la actualidad, con ubicación de bancos, cátedra, estanterías o instrumentos de escritura. En este momento, aunque todavía no podemos hablar de escuela para todos, se produce un gran cambio en la concepción de los centros escolares puesto que acoge a alumnos de diversos grupos sociales. Las escuelas Municipales de los siglos XIV y XV, así como las Gremiales (de Gramática, de Retórica y Poesía, de Cirugía) suponen el inicio de la secularización de la enseñanza.

*Docente del medievo  
De educadores religiosos a maestros laicos  
Una profesión de prestigio en el municipio*

La figura del docente a lo largo de los siglos de la Edad Media sufre una transformación, pasa de ser en los primeros siglos únicamente un religioso, a poder ser a partir del siglo XIII, un laico. Durante años la profesión de enseñante en los distintos tipos de escuelas, estuvo en manos del clero. La función de ilustrar a los catecúmenos la confiaba el obispo a un presbítero, cuyas explicaciones seguían personas de toda edad y condición. En los monasterios el abad delegaba la dirección de las escuelas a un monje culto y preparado, *Magister principales*, asimismo otro monje se encargaba de mantener la disciplina, *custodes*. Sin embargo la creación de las escuelas municipales a partir de los siglos XIII y XIV conllevó la aparición de un nuevo docente, el maestro o Bachiller, que en ocasiones tenía un título como signo de cierto prestigio, y otras veces carecía de esa titulación. Los maestros eran laicos y eran contratados por el municipio. A partir del siglo XIV, se establecieron dos fórmulas para ejercer la profesión: la itinerante, en la

que el maestro iba de pueblo en pueblo buscando alumnos a los que enseñar a leer y escribir, con los que concertaba su salario previamente. Y la fija, maestro funcionario que era contratado por el consejo municipal y pagado por él, con cierta ayuda de los estudiantes (Esteban y López, 1994). Este tipo de maestros recibían una serie de exigencias, de licencias y participación en la vida comunitaria. Además de estos nuevos modos de enseñanza, otra de las novedades de esta época es que los maestros solían ser laicos, aunque aún había algunos clérigos. Asimismo dentro de la profesión había dos categorías: el Director, que se encargaba de la enseñanza propiamente y el Bachiller o repetidor que debía repasar y repetir la lección que había dado el Director y dar algunas prácticas. Se habla ya en esta época de contratos aunque no se señala el salario. Asimismo los alumnos debían de pagar una parte que variaba en función del grado de enseñanza que recibieran y contribuir al pago de la casa del maestro.

*A modo de resumen*

Hemos dado un paso más en la consecución de nuestro propósito de conocer la consideración social que han recibido la educación y el docente a lo largo de la historia. De la revisión de esta etapa podemos extraer algunas conclusiones que sirvan a nuestro propósito. La educación estuvo en manos de la iglesia hasta que el desarrollo de las ciudades y el municipio como centro socioeconómico provocó cierta secularización. Por ello en los últimos siglos de la Edad Media convivieron dos tipos de enseñantes: religiosos y laicos. La literatura nos muestra que los religiosos eran personas cultas y bien preparadas, mientras que los maestros laicos podían tener un título o no. Asimismo existían categorías de director o bachiller, que respondían a la función que realizaban y daban prestigio social. Se habla en esta época de licencias y participación en la vida comunitaria, ello nos indica que estos docentes gozaban de una cierta distinción dentro de la sociedad. Podemos pensar que estos maestros laicos estaban en clara inferioridad cultural y formativa en relación a los religiosos, dado que la cultura se había conservado durante siglos en el seno de la iglesia. Por otra parte la organización de las escuelas municipales sigue en ese momento el patrón de los gremios, por tanto la docencia era considerada un oficio. Podemos hablar de cierta distinción de estos docentes, pero no

tenemos datos para hablar de un gran reconocimiento, y por tanto de un alto grado de satisfacción.

Edad Media, la educación es un camino hacia la espiritualidad, la sabiduría y la libertad a través del que se puede conseguir la salvación.

El prestigio y el reconocimiento de los maestros están ligados a su estamento. Los maestros religiosos son cultos y están bien preparados, mientras que los laicos pueden tener un título o no tenerlo y ni siquiera ello nos da seguridad de su formación, aunque existían ciertas exigencias. Se habla de contratos y ciertos sueldos, pero nada nos hace pensar que gozaran de mucho prestigio y por ello entendemos que su nivel de satisfacción era medio, especialmente en el caso de los maestros laicos que tenían que ir de pueblo en pueblo buscando alumnos o dependían del municipio y debían atender a sus exigencias, aunque tenían más estabilidad.

Estamentalidad- cultura y preparación - prestigio – seguridad: calidad de vida – más satisfacción.

### 2.3. Edad Moderna: Renacimiento, Barroco e Ilustración

#### *Renacimiento*

*La educación como camino para humanizar al hombre*

*Educar la naturaleza espiritual y racional del hombre*

*El hombre es educable*

*El niño como individuo diferenciado del adulto*

*Importancia de la educación temprana del niño*

El Renacimiento es el resultado de fenómenos de orden económico, técnico, científico, político, filosófico, religioso y artístico que acontecen a lo largo de los siglos XV y XVI (Capitán, 1986). El hombre renacentista se guía por la cultura clásica, cree en el hombre y en su humanidad, se descubre a sí mismo como individuo y separado de los otros, evidenciando así su dimensión social. El Humanismo renacentista surge en Italia como una corriente claramente aristocrática que busca desvincularse de la cultura escolástica. Las ideas del Renacimiento transforman la filosofía de la educación, suponen un nuevo estilo de formación basada en el estudio de las humanidades y los clásicos. Se produce una ruptura con los ideales educativos imperantes hasta el momento, en primer lugar

porque se destaca la finalidad humanizadora de la educación, su capacidad para modelar al individuo, la aplicación práctica de la teoría y su capacidad para guiar la acción. Erasmo (1466 – 1536), como claro exponente de la pedagogía humanista, defiende que el fin de la educación es hacer al hombre más humano, insiste en que es de naturaleza educable y en la necesidad de empezar precozmente la formación.

La educación humanista es *politeia* porque posee un carácter fundamentalmente social y político (Capitán, 1986). Y en estos dos aspectos se evidencia la importancia de la teoría para la práctica, la importancia de la formación integral para enseñar un modelo que dirija la acción y el comportamiento social. La recién descubierta dimensión social del hombre renacentista resalta a su vez la individualidad, y es el individualismo renacentista el que hace cambiar la visión del niño, individuo distinto del adulto y con identidad y necesidades propias.

Algunas de las aportaciones de la pedagogía humanista como recuperar la idea de educación precoz, ya desarrollada en Roma por Quintiliano (35 – 95) y recogida por Erasmo (1466 – 1536), o la necesidad de atender a las diferencias individuales, son las que marcarán el tránsito hacia una pedagogía moderna. Este cambio de visión del hombre y la aceptación de distintas etapas de la vida con sus intereses y sus necesidades permiten diseñar nuevos modelos de abordaje de la formación. La educación ya no es materia intransferible de la iglesia, y la época está plagada de auténticos Tratados de Enseñanza- Nebrija (1441 – 1522), Erasmo (1466 – 1536), Vives (1492 – 1540), entre otros- con nuevos métodos didácticos.

En esta misma época las ideas democráticas de la reforma luterana fomentan el principio de igualdad de todos los hombres con respecto a la instrucción y el saber. La educación resulta un factor determinante en la consolidación de la Reforma (Capitán, 1986). Lutero (1483 – 1546) trata de implantar una instrucción universal para toda la población, que sea obligatoria, estatal y gratuita. El teólogo alemán considera que el hombre instruido se integra con más libertad en su comunidad, es más responsable con sus deberes sociales y contribuye al bien común, de ahí la importancia de la educación



popular (Esteban y López, 1994). La educación universal no solo piensa en la consecución de la libertad individual, sino que destaca que debe ser una ocasión permanente para moderar las desigualdades de los hombres (Capitán, 1986). Se fomentan, de este modo, en los ideales reformistas, la igualdad de clases y la igualdad de géneros. Se empieza a considerar el papel de la mujer en la sociedad y aunque por el momento su formación intelectual queda circunscrita a los círculos de la nobleza, va desapareciendo el temor a su instrucción.

En España estas ideas educativas novedosas no cuajaron a nivel práctico hasta el siglo XVII. El sentir democrático del humanismo tendía a hacer la educación popular, pero la realidad fue bien distinta, ya que podemos hablar de un claro elitismo en las escuelas humanistas. Inevitablemente el nacimiento seguía condicionando el estamento social y la educación que se podía recibir (Esteban y López, 1994). En nuestro país podemos hablar de un humanismo teológico, literario y filosófico. Los escritos de los humanistas del Renacimiento español constituyen una fuente inagotable de reflexiones morales, educativas y de formación humana, se perfila un ideal de hombre y se sugieren unos medios para realizarlo. Diríamos que lo pedagógico, hace referencia al proceso moral que transcurre desde “cómo es el hombre” hasta el “cómo ha de ser”.

#### *La escuela del Renacimiento*

El movimiento de Reforma iniciado en Alemania, trata de organizar y reglar el funcionamiento de la escuela popular, luchando de ese modo contra la crisis de valores y la laxitud de conducta de la época. Sin embargo las ideas democráticas chocaban con una realidad clasista que se traslada a las escuelas. En este contexto se desarrollan tres tipos de escuelas discriminatorias en sí mismas, ya que, a cada una podía acceder una determinada clase social. Escuelas nobiliarias, privadas y populares. Las primeras destinadas a la educación de los nobles y reyes. Las privadas a las que acudían los hijos de la burguesía y en las que se establecía un concierto con el maestro al cual cada niño pagaba su parte. Y las escuelas populares, clara muestra de la preocupación social por la infancia, que fueron un intento algo infructuoso de generalizar la formación. La iglesia

y los municipios trataban de ofrecer instituciones de asistencia, y enseñanza para los niños pobres, expósitos y huérfanos. Sin embargo esta preocupación social por la infancia tuvo su doble cara en la España del siglo XVI, con la aparición de vagabundos y pícaros, que se aprovechaban de esta sensibilización de la población.

Los pedagogos, como ya venían haciendo los humanistas, lanzan duras críticas a la sociedad y buscan el camino para reconducir la situación, endureciendo las normas y las exigencias. Se establecen por primera vez los derechos y los deberes del niño, al que se le exige interés por el conocimiento, obediencia y disciplina. Asimismo se marcan las condiciones del estudio para que el aprendizaje sea fructífero, basándose en la normativa general pautada por Vives (1492 – 1540), en su *Tratado de la Enseñanza* (Esteban y López, 1994). Estas pautas atienden a la elección del mejor tiempo, proponiendo la mañana como óptimo momento del día. Condiciones externas del lugar, pensando en el tipo de luz más indicado. Orden en el estudio tanto en lo que respecta al material como a la exposición de las ideas. Uso de lengua vernácula, recomendando el uso de la lengua materna en los inicios para ir introduciendo el latín más tarde. Establecimiento de tres niveles según los conocimientos previos de lectura; en el primero están los que aprenden a leer, en el segundo los que ya saben leer y en el tercero los aventajados. Todos ellos tienen organizado el horario distribuido según las actividades en la mañana y la tarde.

En respuesta a la Reforma luterana, en España se produce un resurgimiento del catolicismo que a través de nuevas órdenes religiosas devuelve el crédito a la iglesia. Muchas de estas órdenes dedicadas al trabajo social y la educación, introdujeron en el país algunos cambios. Entre ellas destacaremos dos órdenes que se suceden en su prestigio, jesuitas y escolapios. La primera fundada por Ignacio Loyola (1491 – 1556) en 1534, desarrolló una actividad educativa destacada. Las escuelas de los jesuitas estaban abiertas a los estudiantes “de cualquier condición”, con tal que aceptasen sus reglas. El fundamento era la gratuidad, el medio, las materias que se enseñaban y el fin, la formación del cristiano instruido.

Los escolapios fueron, de algún modo, los herederos de la educación popular (Esteban y López, 1994). La orden estructuró y sistematizó la escuela elemental, de modo que puede considerarse el primer modelo de organización de enseñanza primaria, que establece distintos grados y pauta el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas.

Llopis y Carrasco (1983) resumen con gran acierto las consecuencias que conllevan la Reforma y la Contrarreforma en la concepción pedagógica del renacimiento y el barroco:

La iglesia católica había sido la grande y casi exclusiva fuerza educadora de Occidente hasta la Reforma. A partir de aquí, y durante los finales del siglo XVI y todo el XVII, lo religioso tiñe más, si cabe, el fenómeno educativo, pero ahora en tres direcciones: catolicismo, protestantismo, jansenismo. La contrarreforma contraria con una importantísima fuerza pedagógica: la Compañía de Jesús, fundada por Loyola en 1534, y que sumiría el espíritu tridentino y del Barroco. Otras dos congregaciones enseñantes se sumarían a este esfuerzo: la de las “Escuelas Pías” de Calasanz (1597) y la de los Hermanos de las Escuelas Cristianas de la Salle (1684). Con todo ello la pedagogía católica fue un sólido baluarte de la doctrina. (1983: 20)

#### *El maestro del renacimiento*

Los autores del renacimiento resultan muy actuales a la hora de plantear las condiciones básicas que debe cumplir la figura del maestro. Hablan de competencias: a nivel intelectual, tener buen nivel de conocimientos; a nivel profesional, capacidad pedagógica; y a nivel humano, ser personas de buenos hábitos y rectas. Asimismo se traspa al profesor un gran compromiso, su misión es comunicar la Verdad, se les dota por tanto de una gran responsabilidad, ello muestra el prestigio del que gozaban en la época.

La primera virtud, que un maestro ha de tener para comunicar la verdad, consiste, pues, en el buen uso del entendimiento y de la razón, no solo para llegar a la auténtica sabiduría, sino también para enseñarla de modo que sus discípulos la entiendan claramente. (Capitán, 1984: 360)

También en España se incide en la formación del docente, las obras de Nebrija (1441 – 1522) son un claro ejemplo de ello. El autor plantea una serie de condiciones de formación y adecuación que se deben exigir al preceptor, así como la demostración de su cualificación, sea bachiller o presbítero (Esteban y López., 1994). Asimismo se destacan rasgos de personalidad deseables en el maestro: capacidad para adaptarse, adaptar la enseñanza al nivel y al ritmo del aprendizaje del alumno, tacto y ponderación necesarios para la motivación y especialmente para la administración de los premios y castigos, y el mantenimiento de la disciplina. Además se hace especial mención a la necesidad de un mayor acercamiento del maestro hacia el alumno. Respecto a cuál debe ser la función del maestro, Nebrija (1441 – 1522) apunta:

Sustituir al padre en la tarea de la instrucción de sus hijos. El pedagogo ha de ser elegido por el padre, y orientado y vigilado por este para que su tarea sea correcta y beneficiosa; sea un hombre sabio, prudente, amante de los estudios, y sepa ordenar los preceptos que ha de transmitir, pues es señal del sabio poder enseñar...varón honrado...atenderá a la educación intelectual y moral”<sup>3</sup> Y recalcando los deberes del alumno hacia el maestro, el autor apunta:” El alumno ha de mostrar reverencia y humildad ante el preceptor y sus enseñanzas....de los discípulos es propio mostrarse dóciles (Capitán, 1984: 358)

Con las palabras de Lutero (1483 – 1546) evidenciamos el prestigio que se otorga en esa época a la profesión, al tiempo que la gran responsabilidad que se les traspasa. “...nunca se alabará bastante al maestro instruido y abnegado, y sus trabajos no se pueden pagar con oro (...) Considero necesario que todos los niños vayan a la escuela...y que los de mejores disposiciones se preparen después para ser maestros”<sup>4</sup> (Esteban y López, 1994: 297)

Sin embargo, en España, no todos los maestros gozaban del mismo prestigio, la valoración de los docentes se evidencia según el tipo de contrato y el lugar de trabajo. También los sueldos eran diferentes según el tipo de escuela, su ubicación y la titulación de los maestros. Con los años, en las pequeñas villas aumentaba el nivel de exigencia

---

<sup>3</sup> Ibidem, p.61

<sup>4</sup> Lutero, M. Llamada a los magistrados y a los senadores de Alemania (1524)

hacia los conocimientos de los maestros como lo demuestra esta frase del Consell de Cent Resolución del 15-V-1.580 "...ajustó y determinó que se cambie el maestro de escuela y que traigan a otro que a la vez sea gramático y buen maestro"<sup>5</sup> (Esteban y López., 1994: 313). Claro ejemplo de ellos son las villas de Madrid y Valencia donde se manda al corregidor que confirme que los maestros tienen conocimientos y habilidades para ejercer la docencia, así como que averigüe como viven y que hábitos tienen. Además de los maestros gramáticos y bachilleres, la realeza y parte de la nobleza gustaba de contratar educadores en casa. Se trataba en estos casos de sabios eruditos en cada una de las materias: un cardenal como maestro y educador de cuestiones religiosas, un matemático de renombre o un humanista, entre otros.

Sin embargo, detrás de este reconocimiento de los maestros del que hablamos, se esconden fuertes exigencias y condiciones para ejercer la profesión, al tiempo que duras críticas que cuestionan la buena práctica educativa. En nuestro país, Luis Vives (1492 - 1540) destaca que el mal ejercicio de la profesión de algunos docentes particulares contribuye al desprestigio de la profesión, que por contra él considera virtuosa y honorable: "La incompetencia de algunos maestros particulares, que con ninguna pericia y con audacia no menor, se aplican al ejercicio de la enseñanza"<sup>6</sup> (Capitán 1986: 363) Añade el autor que en ese momento los maestros particulares acaparaban la enseñanza de las primeras letras: "Se ofrecen en las casas de las personas pudientes y no deponen su función y ejercen actividades indignas de aquella profesión honorable; halagan y adulan con un servilismo propio de esclavos"

En Europa también Lutero (1483 – 1546) critica la sociedad y advierte de la baja asistencia a la escuela, de la dudosa instrucción que se imparte y del bajo rendimiento escolar por falta de buenos maestros, criticando su falta de formación y sus métodos poco didácticos. Apela a las dos características esenciales del maestro "sabiduría y honestidad", y considera que los mejores alumnos son los que han de ser en el futuro

---

<sup>5</sup> Ibarra Ruiz, P., o.c., p.50

<sup>6</sup> Vives (1531) De las disciplinas. Obras completas, II,p.397

maestros, otorgando de ese modo un valor notable a la profesión. Otros autores denuncian la falta de formación de los maestros desde comienzos del siglo XVI. Destacan que dada la responsabilidad de su tarea se les deben exigir una serie de características personales, condiciones laborales y una formación completa.

*A modo de resumen*

El Renacimiento trae consigo una revalorización de la figura del maestro, al que se le traspa una gran responsabilidad y por ello se le exige en consonancia. Los planteamientos de las condiciones que debe cumplir el docente resultan muy actuales, se habla ya entonces de competencias a nivel intelectual, profesional, humano e incluso mencionan la capacidad pedagógica y características de personalidad deseables. También se destacan las condiciones de formación y adecuación que deben tener los maestros, así como de la demostración de su cualificación en todos los casos, ya sea bachiller o presbítero. De ese modo parece que se igualan las notorias diferencias que veíamos en épocas anteriores surgidas de la situación estamental en la que vivían los maestros.

Parece que durante el renacimiento la valoración de los maestros depende del tipo de acuerdo o de la ubicación del centro en el que trabajan: el municipio o las grandes urbes. Estas y otras circunstancias determinaban el sueldo, que era diferente también según el tipo de escuela y la titulación de los maestros. Sin embargo la existencia de sabios educadores en los domicilios de la nobleza y la realeza, de algún modo desvirtuaba el prestigio de los maestros de las escuelas de las urbes y los municipios.

<p>Renacimiento: la educación es un camino hacia la espiritualidad, la sabiduría y la libertad a través del que se puede conseguir la salvación. La educación humaniza al hombre. Pedagogía humanista: tratados de educación. Los maestros gozan de un teórico prestigio social, se les traspa mucha responsabilidad y se les exige en consonancia. La valoración y el reconocimiento de los maestros están ligados la formación y a las circunstancias en las que se ejerce la profesión: tipo de acuerdo, tipo y ubicación del centro. Eso iguala las diferencias provocadas por la situación estamental de épocas anteriores.</p>
--

Responsabilidad- Formación- Exigencia - prestigio – seguridad: acuerdo - calidad de vida - más satisfacción.

### *Barroco en España*

#### *Laicismo de las escuelas españolas Popularización de la enseñanza en España*

En los inicios del siglo XVII se evidencia la crisis económica y moral de la sociedad española. La corrupción de la administración, el desempleo, la miseria y el abandono del campo por parte de la población, hacen tambalear los valores humanistas imperantes hasta entonces. La sociedad sufre una transformación debido a las necesidades de la nueva estructura económica. Por una parte las migraciones a las grandes urbes desencadenan un desarraigo cultural y por otra parte la aparición de la pequeña burguesía como nueva clase social, aumenta la demanda de cultura, desarrollándose una clara conciencia social de que sólo por la educación llega el hombre a su promoción social. En este nuevo orden social nace una cultura popular, masiva, urbana y conservadora que requiere de nuevas directrices educativas. Se percibe un claro intento de institucionalizar la enseñanza, estableciendo normativas y enfatizando la importancia de la educación primaria para asentar las bases de la lectura y la escritura. En España la escuela se sigue desarrollando tanto en el ámbito rural, como en el urbano y su carácter es público o privado. Sin embargo la iglesia deja de ser el órgano que dirige y controla el sistema educativo, aunque la educación sigue siendo eminentemente religiosa (Esteban y López, 1994).

#### *El maestro español del barroco Maestro español a examen*

En este contexto de alfabetización popular en España, la sociedad valora a los maestros pero también les exige. Se pretende de ellos que sean personas virtuosas y con conocimientos, pero a partir de este momento estas cualidades deben ser confirmadas. Se habla por primera vez, de modo oficial, de examinar a los maestros para corroborar sus capacidades. En 1666 la Hermandad de San Casiano, sociedad gremial, redacta unas Ordenanzas que dedican un amplio apartado a la cuestión de los examinadores de los

maestros (Esteban y López, 1994). La Hermandad nació en 1642 como primera formación social de Maestros de Primeras Letras de España; era una corporación religiosa y laboral de los maestros, creada para ayudar de sus miembros y cuyo patrono era San Casiano. La estructura corporativa estaba integrada por un capellán mayor y los hermanos, un secretario y administrador, diputados consejeros y celadores, además de un llamador, el portero de la casa de reuniones como órgano directivo y el resto de los hermanos maestros como vocales. Las funciones principales de la Hermandad eran: proponer los examinadores de maestros al corregidor de la villa, señalar los requisitos para el examen, proponer los maestros leccionistas para cubrir las escuelas y regular las ayudas y los fondos para enfermedad y jubilación de los maestros. Las hermandades de Madrid y de Barcelona, las únicas conocidas hasta entonces, siguieron los modelos de los viejos gremios. Limitaban el número de maestros que podían dedicarse a la profesión, controlaban e imponían los libros de uso escolar que la propia hermandad editaba, y mediante sus propios inspectores, que no eran sino los antiguos vendedores gremiales, regulaban todo lo relativo a la enseñanza en el país. Esta situación duró hasta 1759, año en que el permiso para ejercer la docencia en Barcelona dejó de ser competencia episcopal y pasó a depender de la Real Audiencia. La función de los obispos se redujo a certificar la suficiencia del aspirante en la doctrina cristiana. La preparación profesional siguió siendo competencia de la Hermandad, pero el título pasó a ser expedido por la Real Audiencia, o por el Consejo de Castilla.

Por su parte, la Hermandad de San Casiano de Madrid expedía dos clases de título: uno coartado y temporal, para poblaciones de corto vecindario, y otro para enseñar en cualquier lugar, tras un nuevo examen más riguroso (Esteban y López, 1994). En los contratos de los maestros quedaban patentes los derechos y obligaciones del profesor en el desempeño de su cargo.

Al margen de los maestros autorizados, hubo en todas las ciudades multitud de preceptores, ayos y maestros privados contratados por las familias. Se les llamaban *leccionistas*. Las ordenanzas de 1668 de la Hermandad madrileña se quejaban de la



nube de leccionistas que enseñaban en Madrid, con cuya competencia las cincuenta escuelas públicas abiertas se habían reducido a treinta, con tan pocos alumnos que los maestros apenas podían sobrevivir. Y es que dado que la escuela no era una necesidad social, las familias medianamente pudientes instruían a sus hijos en casa, mediante un clérigo, estudiante, seminarista o pariente.

Otra práctica dudosa de la época, surgida de la necesidad de ofrecer educación a toda la población, incluso a las clases más desfavorecidas, fue la creación, en las grandes urbes, de escuelas particulares, fuera de las ordenanzas y de las exigencias de los Concejos. Estos centros estaban gobernados por los propios maestros, que en muchas ocasiones no tenían el título, y tanto su formación, como las medidas de higiene en las que se impartían las clases eran dudosas. Autores de la época ya critican la popularización de la enseñanza y se quejen del abandono de oficios y la desatención del campo.

*A modo de resumen*

Durante la época barroca en España se busca el rigor y no solo se pretende que los maestros sean personas virtuosas y con conocimientos, sino que deben demostrarlo y por tanto estas cualidades y aptitudes deben ser confirmadas. Se crea una sociedad que trata de controlar y examinar a los maestros. Sin embargo la realidad de la docencia en España durante el siglo XVII fue bien distinta, ya que la popularización de la enseñanza trajo consigo una vulgarización del maestro y un descontrol tanto de su titulación, como de las escuelas. Por una parte, el aumento desmesurado del número de leccionistas, o maestros privados a domicilio, provocó que las escuelas se vaciaran. Por otra parte, la puesta en práctica de la “democratización” de la enseñanza derivó en unas escuelas populares que carecían, de normativa, de higiene y de control, y los maestros en la mayoría de los casos carecían de titulación. Asistimos en este periodo a una desvalorización de la figura del maestro, y a una profesión desvirtuada.

Barroco: La teoría: La educación lleva al hombre a su promoción social. La práctica: la popularización de la enseñanza trajo la vulgarización de los docentes. Distancia
--

entre lo que teóricamente se proponen y la práctica educativa. Se pretende examinar y controlar a los maestros, pero aparecen cientos de leccionistas y las escuelas carecen de normativa y de maestros con titulación. Parece que ni la profesión docente, ni la escuela gozan de prestigio en esta época. Profesión desvirtuada y docente desvalorizado.

### *Siglo XVIII: La Ilustración en España*

#### *La razón como base del conocimiento*

Este movimiento cultural e intelectual europeo tuvo una fuerte repercusión en aspectos sociales, económicos y políticos del siglo XVIII. En la base de esta corriente está el deseo del hombre de aclarar cuestiones vitales, de explicar por medio de la razón y la experimentación aquello que sucede en el mundo. Desde la óptica filosófica, la educación se entiende como el camino para orientar la naturaleza del hombre a la participación en la sociedad. La educación es la que transforma la libertad natural del hombre en libertad moral. La razón y la experiencia se alzan en la base del conocimiento y este es el arma para conseguir la libertad. El desarrollo de nuevas tendencias filosóficas como el racionalismo, el empirismo, el sensismo, el materialismo, el deísmo y el claro intervencionismo del estado en la educación, en constante pugna con la Iglesia por ese derecho, provocaron que la pedagogía tradicional católica decayera ostensiblemente (Llopis y Carrasco, 1983).

El interés reformista de la Ilustración choca en España con los valores tradicionales encarnados en la iglesia y la aristocracia. Sin embargo de modo paulatino van haciendo mella en la sociedad y la educación pasa a ser uno de los derechos fundamentales del hombre (Negrín y Vergara, 2009). En este contexto, cabe destacar dos cuestiones que son claves en los nuevos cauces que toma la educación: el deseo de luchar contra la ignorancia y la visión antropocéntrica del hombre. Los deseos de sistematizar y popularizar la enseñanza se materializan en una política legislativa escolar. Dicha legislación incide especialmente en la escuela urbana y pública, distribuye las escuelas

públicas por barrios, ordena fórmulas para el alquiler del local y material escolar. Asimismo se toman medidas de control, tal como señala la Provisión del Consejo de 1780, se limita la actuación de los *leccionistas* que, como ya hemos comentado, habían aumentado considerablemente entre las clases pudientes (Esteban y López, 1994). Sin embargo aunque se vive un claro progreso en la política educativa, en ocasiones los proyectos se quedan en un intento y todavía falta mucho por hacer, especialmente en la enseñanza elemental y primaria, que con frecuencia organizan los propios padres (Llopis y Carrasco, 1983).

Durante el reinado de Carlos III (1716–1788) se realizan grandes reformas pedagógicas y se acentúa la centralización y secularización de la educación. Estos cambios se dirigen a todos los niveles educativos, la enseñanza elemental pasa a ser extensiva y obligatoria. Ello se hace especialmente patente tras la expulsión de los jesuitas en 1767, momento en el que varias disposiciones ordenan la creación de escuelas públicas elementales, promoviendo la educación de la parte de la población más desfavorecida (Llopis y Carrasco, 1983). El derecho de todos los ciudadanos a recibir formación, promovido por las ideas progresistas de la ilustración, alcanza a la equiparación de sexos, así en ese momento se crean casas de enseñanza para niñas. Conceptos como democratización o promoción social y cultural del pueblo son los que prevalecen en estos años y la iglesia pierde definitivamente su monopolio en la educación.

*El maestro ilustrado  
Del maestro ambulante sin formación al examen de profesión*

Durante muchos años recaen duras críticas sobre los métodos de enseñanza y los maestros de la España ilustrada. Se aduce que la educación es nula, arbitraria y que carece de directrices claras. De los maestros destacan que tienen mala preparación y que su condición económica es mediocre (Llopis y Carrasco, 1983). Tenemos que avanzar en el siglo XVIII para advertir la verdadera toma de conciencia del problema de la educación y ver el inicio de las reformas. El Estado toma las riendas de la política educativa centralizando su organización. Se comienza a legislar la enseñanza primaria

con arreglo a ordenanzas que establecen reglamentos para el ejercicio de la profesión. A partir de ese momento los requisitos para el desempeño de la función docente van ampliándose a medida que se presentan nuevas Ordenanzas de la Hermandad de San Casiano.

No son pocos los requisitos que la legislación exige a los maestros para el desempeño de su función. Ya las primeras ordenanzas de la hermandad de San Casiano (1667), señalan las condiciones de los aspirantes a maestro, tales como gozar de buena conducta, tener limpieza de linaje y realizar un examen especial sobre Doctrina Cristiana: Las segundas ordenanzas (1695), detallan el curriculum que el aspirante debe conocer....Ninguno puede ser examinado sin que sepa leer.....El Decreto del Consejo de 1719, añadirá el leer sueltamente.....nociones aritmética...en 1771, exigirá a los aspirantes a maestros de primeras letras los siguientes requisitos: a) presentar ante el corregidor....que el aspirante ha sido examinado y aprobado en Doctrina Cristiana; b) Presentar, asimismo, certificado de linaje y buena conducta ante la Justicia del lugar; c) Examen de lectura, escritura y cuentas ante dos comisarios del Ayuntamiento y los Examinadores o Veedores; d) Si es aprobado, el acta original, se deposita en el archivo del Ayuntamiento, cuya copia, juntamente con los ejercicios, será remitida al consejo de Castilla para la expedición del título correspondiente. (Esteban y López, 1994: 392, 393)

Tal como queda escrito en las Ordenanzas, el aspirante a maestro debía demostrar su formación cristiana y conocimientos frente a examinadores e inspectores que certificaban su competencia, así como demostrar que su conducta social y responsabilidad civil eran irreprochables. Entendemos pues que quien estaba dispuesto a someterse a tales juicios era quien realmente tenía una vocación docente, más en esa época en la que se huía de la corrupción y las malas artes. En 1780 se suprime la Congregación de San Casiano y la sustituye el Colegio del Noble Arte de Primeras Letras, con el que se inicia una nueva etapa de más exigencias y más rigor en los exámenes de acceso al magisterio. Varias son las innovaciones promovidas por la nueva institución: se tiende a que los maestros sean seculares, se legisla sobre los exámenes para maestros y maestras, se ordena la separación de sexos y se nombran inspectores de la enseñanza (Llopis y Carrasco, 1983).

El requerimiento de formación previa cada vez más extensa y las constantes actuaciones de Colegios e Instituciones ponen de manifiesto la revalorización y el prestigio de la

profesión docente en esta época (Llopis y Carrasco, 1983). En 1792 el Supremo Consejo de Castilla aprueba unas normas para la instrucción de la enseñanza en las Escuelas de Primeras Letras en los pueblos, en las que se dan pautas para el buen ejercicio de la docencia y se marcan las cualidades que debe tener el maestro, entre ellas menciona: controlar su ira, evitar castigos, obligar a los alumnos a tener un buen aspecto y controlar la asistencia a la escuela, entre otras. (Esteban y López, 1994). Desde el Colegio Académico de las Primeras Letras se intenta proporcionar una formación y un perfeccionamiento profesional a los maestros de primeras letras. En sus inicios se trata de una Academia pública regida según los estatutos del entonces recién creado Colegio Académico de Profesores. En esta época se redacta por primera vez un Reglamento de Escuelas de Primeras Letras que dictamina sobre distintas cuestiones referidas a los maestros: preparación, práctica, exámenes, títulos, oposiciones, sueldo, ascensos, jubilaciones y pensiones (Ávila y Huerta, 1996).

El interés por la educación en esta época provoca que surjan en la corte algunos movimientos con afán pedagógico. Muestra de ello es el Movimiento de San Ildefonso, que trata de impulsar nuevos métodos de enseñanza de las letras entre el sequito del rey. Personajes como Anduaga (1751-1815), o el conde de Floridablanca (1728-1808), contribuyen a la difusión de este proyecto, que en 1786, creo un grupo de maestros con claras intenciones renovadoras cuyo objetivo era mejorar la enseñanza de las escuelas de Primeras Letras.

El siglo XVIII es una época de grandes avances en la formalización y organización de la enseñanza en España. Tras la creación de la primera Asociación “Hermandad de San Casiano” en el siglo XVII, que regulaba el acceso al ejercicio de la profesión docente, encontramos varios intentos reguladores de la preparación del maestro: Colegio Académico del Noble Arte de Primeras Letras, tras él la Academia de Primera Educación o las Juntas de Caridad. Sin embargo Molero y del Pozo (1989) nos hacen notar que todas ellas presentan dos limitaciones importantes que les impiden su buen funcionamiento, de un parte dichas instituciones examinaban a los maestros y expedían

los títulos profesionales, pero no los formaban y por otra parte la mayoría de las entidades eran privadas.

*A modo de resumen*

El siglo XVIII, con las ideas progresistas de la Ilustración procedentes de Francia, supuso en España materializar los deseos de sistematizar y popularizar la educación en una política legislativa escolar. Dicha legislación vino a poner orden y control en las políticas educativas ya inmersas en la secularización de la enseñanza, aunque en muchas ocasiones se quedó tan solo en proyectos, no en vano la iglesia había organizado la educación hasta ese momento. Sin embargo a mediados de siglo vemos un claro intento de revalorización de la profesión. Partiendo de las críticas a los maestros que destacaban su mala preparación y su mediocre condición económica, se amplían las exigencias en las ordenanzas, se establece más rigor en los exámenes y se apela al buen ejercicio de la docencia marcando las cualidades que debe tener el maestro. Sin embargo no podemos obviar que se exigían requisitos para acceder a la docencia y se otorgaban títulos, pero no se daba formación.

Cabe destacar que durante todo el siglo la enseñanza elemental y la primaria eran organizadas en la mayoría de los casos por los padres, y no es hasta los últimos años de esta etapa, cuando la enseñanza elemental pasa a ser obligatoria. Nuestro interés por este dato se debe a que demuestra una vez más que el prestigio de la enseñanza en los primeros niveles es inferior que en los superiores, tal como ya apuntábamos que sucedía en Grecia o Roma.

Parece que en esta época se recogen las críticas y se inicia una recuperación de la figura del maestro, tratando de formalizar y controlar su acceso al ejercicio de la docencia. Sin embargo no podemos pensar en gran satisfacción dada la situación de desprestigio que vivían.

Siglo XVIII, La Ilustración: Ideas progresistas, la razón y la experiencia se alzan en la base del conocimiento y este es el arma para conseguir la libertad. La educación es la que transforma la libertad natural del hombre en libertad moral. La educación gana reconocimiento y hay un intento de prestigiar la profesión docente que está muy maltratada, y tiene una imagen social funesta.

Reconocimiento ligado al nivel de docencia- mayor satisfacción en niveles superiores.

#### 2.4. Edad Contemporánea: Siglos XIX y XX: educación en España

*Siglo XIX  
Liberalismo  
Enseñanza universal y pública*

La historia de España en esta época está muy influenciada por la política y cultura francesas (Capitán, 1986). De hecho podemos advertir esa presencia a distintos niveles: se percibe un cierto afrancesamiento social que busca la apertura de España a Europa, y en el ámbito educativo las innovaciones que se proponen tienen claros antecedentes en el país vecino, tanto en las cuestiones de carácter didáctico, como en el análisis de la situación educativa del país. De este influjo, en 1805 y hasta 1808, surgen en Madrid y Santander dos iniciativas pedagógicas rescatadas del ideario europeo, que aunque fueron breves dejaron gran influencia en el país. Se trata de unos intentos de normalizar la formación de un grupo de maestros en torno a las ideas de un conocido pedagogo suizo, Juan Enrique Pestalozzi (1746 – 1827). Este conato de renovación es una muestra de que la inestabilidad generada por los cambios políticos y sociales, promueve la inquietud y la búsqueda de nuevas perspectivas. Pestalozzi supone una nueva alternativa, ofrece una visión revolucionaria tanto del niño como educando distinto del adulto, como de la educación vista como un proceso de autoformación, en el que el aprendizaje se produce como un juego y de forma natural, así la experiencia y la intuición representan las principales fuentes de conocimiento.

También los grandes cambios políticos acaecidos en España en el siglo XIX influyen en la reestructuración de la dinámica de la sociedad y repercuten directamente en la

educación. El paso del Antiguo Régimen al orden constitucional, invalidando los estamentos que gobernaban los distintos órdenes sociales hasta el momento (el régimen señorial y el tribunal del Santo Oficio) supuso una ruptura con el orden establecido, que culmina con la proclamación de la primera Constitución española, el 19 de marzo de 1812. De sus títulos, el IX estaba dedicado a la Instrucción Pública y determinaba varios aspectos del sistema de enseñanza. De una parte creaba la “Dirección General de Estudios”, organismo nacional de la enseñanza, y se decretaba la uniformidad en la instrucción pública. Por otra parte se ordenaba abrir una escuela de primeras letras en todos los pueblos de la Monarquía, para enseñar a leer, escribir y contar, a la vez que las verdades cristianas del Catecismo y una síntesis de las obligaciones civiles. Un año más tarde, el Gobierno encomienda a una comisión de sabios, presidida por Manuel José Quintana (1772-1857), un documento sobre la organización de los estudios públicos. El informe, llamado “informe Quintana” (1813) es una exposición de principios básicos en la que se defienden postulados como que la instrucción debe ser igual, universal, uniforme, pública y libre. Es una de las mejores formulaciones del ideario liberal en lo que respecta a la educación, aunque hay que destacar que en ningún momento se mencionaba la educación femenina. Se evidencia que la enseñanza de este siglo sigue contemplando a la mujer en un papel secundario y funcional dando cohesión a la institución familiar.

La instrucción pues debe ser universal, esto es extenderse a todos los ciudadanos. Debe distribuirse con toda la igualdad que permitan los límites necesarios de su costo, la repartición de los hombres sobre el territorio, y el tiempo más o menos largo que los discípulos puedan dedicar a ella. Debe, en fin, en sus grados diversos abrazar el sistema entero de los conocimientos humanos, y asegurar a los hombres en todas las edades de la vida, la facilidad de conservar sus conocimientos o de adquirir otros nuevos. <sup>7</sup> (Capitán, 1986:725)

Quintana se apoyó mucho en el análisis de Condorcet (1743-1794), filósofo-matemático francés, que realizó el *Rapport et Projet* de la organización de la institución pública francesa (Capitán, 1986). Recibió también la influencia de varios reformistas españoles

---

<sup>7</sup> Quintana, JM (1946) “Informe...” en Obras Completas, T.XIX, p.175-191 (Madrid, BAE)



contemporáneos: Jovellanos, Alberto Lista, José de Vargas y Ponce, Menéndez Valdés, Naganés, Cabarrús o Marchena, tanto en sus presupuestos filosóficos y políticos como en algunos de sus escritos, especialmente los que recogían intentos de organizar la instrucción pública en España. En 1814 una comisión dio expresión jurídica al informe, convirtiéndolo en Proyecto de Decreto. Pero la abolición del régimen constitucional y la persecución de los liberales por parte de Fernando VII (1784-1833) impidieron que se sometiera a las Cortes. Fue siete años más tarde, en 1821, durante el paréntesis del Trienio liberal, cuando se creó su enunciado legal, con el Reglamento general de Instrucción Pública, que quiso ser una normativa global para toda la enseñanza española (Molero y del Pozo, 1989). Se establecieron formalmente una serie de aportaciones prácticas que implantaban niveles educativos, planes de estudios y contenidos unificados, gratuidad en la primaria y la libertad para escoger escuela, que ya entonces podía ser pública o privada. Sin embargo estas nuevas medidas fueron limitadas nuevamente por el modelo absolutista de Fernando VII.

A lo largo de los siguientes años se aprueban una serie de medidas que serán decisivas para la formalización y consolidación de la profesión docente. De una parte se crea una Dirección General de Estudios y en 1824 se aprueba el Plan General de Estudios del Reino, propuesto por Tadeo Calomarde (1773-1842) que establecía nuevos aspectos de instrucción y exámenes. Paralelamente a estas acciones que oficializaban el sistema de enseñanza, surge en nuestro país una nueva corriente pedagógica que marcará el inicio de las Escuelas Nuevas en España. El método *lancasteriano*, en principio ajeno al pensamiento español, es el que marca las directrices de las escuelas de formación en nuestro país (Molero y del Pozo, 1989). Lancaster (1778-1838) pedagogo inglés de la época ideó el método de la Enseñanza Mutua, también conocida como *lancasteriana o monitorial*, para responder a las necesidades de escolarización existentes en las ciudades, con un bajo coste. El autor proponía un nuevo modo de organización escolar y método de enseñanza, en el que solo se requería un profesor para atender a un número de entre 150 a 350 alumnos. La técnica pretendía formar a algunos alumnos aventajados para que posteriormente fueran monitores de un grupo de ocho alumnos.

Algunas de las aportaciones de la época no dejaron de ser simples conatos de renovación, sin embargo otras marcaron definitivamente el sistema educativo español. Varios autores destacan que el informe que presentó el poeta Quintana (1813) marcó un hito en la historia de la educación española. Estableció una serie de principios fundamentales como el reconocimiento de la igualdad de todos los ciudadanos frente a la educación y la uniformidad de los estudios en contenidos, planes, métodos y libros. Asimismo defendía la gratuidad de la enseñanza básica.

El hecho de que a lo largo del siglo XIX las condiciones económicas y políticas no logren estabilizarse, provoca una constante búsqueda por formalizar y afianzar sistemas, tanto en el ámbito político, como educativo o social. Los frecuentes cambios de gobierno de esos años, hicieron que el sistema educativo estuviera marcado por diversos planes reformistas de clara tendencia política, que gozaban de mayor o menor éxito dependiendo de la ideología del gobierno. En 1833 comienza una década liberal con la regencia de M<sup>a</sup> Cristina de Borbón (1806-1878), en la que progresistas y moderados alternaban el poder. En 1836, los progresistas aprueban el Plan General de Instrucción Pública, Plan del duque de Rivas (1791-865). Este Plan regulaba los tres grados de enseñanza: la instrucción primaria, que comprende la primaria elemental y la superior, la instrucción secundaria, dividida en elemental y superior, y la instrucción superior, a las que corresponden las facultades, las escuelas especiales y los estudios de erudición, respectivamente. Sin embargo, este plan no se llegó a aplicar por la sublevación de Espartero en 1837.

Un año más tarde, en 1838 se producen grandes incorporaciones al sistema de enseñanza, la creación de dos escuelas: la de párvulos y la Normal. Su creador Pablo Montesinos (1781-1849) figura como promotor de la Educación Infantil y autor del primer manual sobre la especialidad, que sirvió de referencia a los maestros de la época (Molero y del Pozo, 1989). Montesinos crea, en 1838 la Primera escuela de Párvulos, pionera y revolucionaria, ya que además de educar a los niños a edad temprana, servía de escuela de prácticas para la formación de maestros que estaban en la Escuela

Normal. Atendiendo a la etapa infantil contribuyó a la incorporación de la mujer al mundo laboral, liberándola del cuidado de los más pequeños. En julio de ese mismo año, Montesinos abre también la primera Escuela Normal para varones, a la que años más tarde, se incorporó la mujer. Su objetivo era crear una escuela para formar maestros que luego fueran capaces de instruir y dirigir escuelas.

El triunfo de los moderados, en 1845 marca un punto de inflexión en la concepción del sistema educativo, el Estado asume el control de la función docente para tratar de poner fin al caos reinante. El Ministro de Gobernación, Pedro José Pidal (1799–1865) hace público el “Plan Pidal” que marca la dependencia administrativa de las autoridades académicas, asegurándose así el dominio estatal en la instrucción pública. El plan reordena la libertad de los centros y condena la libertad de textos, que deberían ser aprobados cada tres años por el Consejo de Instrucción Pública. Como pieza clave de esta reforma se crea, por decreto de 1846, la Dirección General de Instrucción Pública, que se encomienda al liberal Antonio Gil de Zárate (1793-1861) (Molero y del Pozo, 1989).

En la línea de reformismo legislador de la época, en 1857 se produce un acontecimiento clave para la consolidación del sistema educativo liberal y el comienzo de la estabilidad, en el ámbito legislativo y de administración, del desarrollo de la instrucción pública durante más de un siglo (Esteban y López, 1994). Claudio Moyano (1809-1890), en ese momento Ministro de Fomento, presenta una Ley de Instrucción Pública. La ley, llamada “Ley Moyano” no tardó en ser aprobada ya que era fruto del consenso entre progresistas y moderados y representaba el primer sistema de enseñanza de carácter nacional. Esta ley se mantuvo en vigor más de cien años y aunque no era una ley innovadora, recogía los principios fundamentales del sistema, y venía a consagrar un sistema educativo cuyas bases fundamentales se encontraban ya en el Reglamento de 1821, en el Plan del Duque de Rivas de 1836 y en el Plan Pidal de 1845.

La enseñanza sigue organizada en tres grados, pero se propone una propia regulación de cada nivel académico. Así, en la instrucción primaria se recoge el criterio tradicional de

la existencia de dos etapas de enseñanza -elemental y superior-, se establece también el principio de gratuidad relativa -sólo para los niños cuyos padres no pueden pagarla- o los criterios sobre su financiación, selección de los maestros y regulación de las escuelas normales. Respecto a la enseñanza media se afianza la división en dos clases de estudios -los generales y los llamados de aplicación-la implantación definitiva de los Institutos y su financiamiento a cargo de los presupuestos provinciales. Por último, la enseñanza universitaria se regula mediante la distinción ya conocida de estudios de Facultad, Enseñanzas Técnicas y Enseñanzas Profesionales, reafirmando el principio del Plan Pidal de que sólo los estudios realizados en los establecimientos públicos tendrían validez académica.

Con la Ley Moyano se implantan definitivamente los grandes principios del sistema educativo: gratuidad relativa para enseñanza primaria, centralización, uniformidad, secularización y libertad de enseñanza limitada. Puede decirse que la Ley de Instrucción Pública del 1857 supone la legitimación del intervencionismo eclesiástico iniciado en 1851, ya que se reconocía el derecho de la Iglesia Católica a vigilar la pureza ideológica de los estudios.

Queda patente, que tras los innumerables cambios de los primeros años del siglo XIX, en la segunda mitad del siglo se producen ciertos acontecimientos que dan estabilidad al sistema educativo. Se establecen las bases y se le dan un carácter formal a la formación. Asimismo la influencia de algunas de las propuestas pedagógicas perduraría tanto en la enseñanza primaria como en la educación infantil. La pertinencia de empezar la educación en edades más tempranas amplía el número de alumnado y pone de manifiesto las nuevas necesidades de los párvulos.

*El docente del siglo XIX  
La escuela Normal*

Recogiendo los malos hábitos del siglo pasado, en los primeros años de 1800, el Gobierno quiso acabar con el monopolio de los colegios Académicos.

Suspendió el derecho a examinar a los futuros maestros, creando la Junta de Exámenes, compuesta por cinco miembros dependientes del Consejo de Castilla. Esta Junta de exámenes se crea con el propósito de apartar de los exámenes de los maestros toda sospecha de parcialidad o partidismo. Su principal misión, como su denominación indica, fue la de examinar a los candidatos al magisterio. (Ávila y Huerta, 1996:53)

Hasta ese momento el magisterio español no había tenido instituciones específicas donde se pudieran formar los maestros. En general, los docentes se formaban al lado de otro maestro con escuela abierta, ejerciendo como pasante o ayudante, en una escuela ya instalada durante algunos años. De hecho la profesión de maestro no se diferenciaba de otras como zapatero o herrero, ya que todos ellos llegaban a dominar el oficio iniciándose como aprendices, después oficiales y en su caso finalmente como maestros, después de superar el examen. De ello se desprende que la formación de los maestros en esa época era puramente práctica ya que el aprendizaje teórico era inexistente, a pesar de que se les exigían conocimientos y experiencia que debían demostrar en los exámenes de acceso (Ávila y Huerta, 1996). Sin embargo encontramos ya en esa época alusiones a la importancia de la formación del maestro dado su papel clave en el proceso educativo (Capitán, 1986). En ese sentido la creación de las escuelas Normales fue el inicio de un camino que aun en nuestros días sigue avanzando. De destacar es, como ya hemos apuntado más arriba, el carácter novedoso del funcionamiento de dichas Escuelas, puesto que junto a los centros se creaba una escuela de párvulos, para que los futuros maestros pudieran hacer prácticas, al tiempo que se formaban en la Escuela Normal (Molero, 1989).

(...) predominaba la idea de que las Escuelas Normales fueran antes que Centros dispensadores de cultura a secas, unos Seminarios donde los aspirantes a maestros vivieran de forma directa todas las singularidades de su función. (1989:13)

El carácter formal de la actividad de las Escuelas Normales, contribuyó a dar prestigio y seriedad a la profesión docente. El ambiente era de rigor y austeridad. Los alumnos podían ser despedidos a final de curso si no pasaban sus exámenes, el trabajo era intenso y se pretendía un régimen de internado para aprovechar todas las horas posibles

del día en la formación (Molero, 1989). El plan de Estudios del año 1843 indica las 10 asignaturas que debe contener la formación de magisterio, que se imparten en dos cursos. Además de las materias ya reconocidas: matemáticas, gramática, religión, retórica, literatura, geometría, dibujo lineal, física y química, geografía e historia, incluyen principios generales de educación y métodos de enseñanza, contenidos en la pedagogía, disciplina casi desconocida en España. Asimismo era obligatoria la práctica en la escuela de niños (Molero, 1989; Ávila y Huerta, 1996). También en el Boletín Oficial de Instrucción Pública de 1844 se declara la clara intención de dar seriedad a las escuelas Normales concediendo el título de profesor a los alumnos que cumplieran todas las exigencias (Ávila y Huerta, 1996).

El éxito del modelo fue grande, aunque tenían poco apoyo económico de la administración. Cuatro años después de que saliera la primera promoción ya funcionaban 42 Escuelas Normales en 42 provincias españolas (Molero, 1989). Sin embargo el crecimiento fue excesivo y en poco tiempo se perdió el rigor inicial. Así entre los años 1843 y 1849 se crearon reglamentos y decretos para poner orden en la dinámica de las mismas y reducir su número para mayor control. A pesar de todo, estas escuelas supusieron un triunfo del pensamiento progresista y liberal y surgieron en un momento de incertidumbre frente a la educación ya que el propio modelo de maestro estaba por definir. Estos centros vienen a dar un sentido más amplio a la función del maestro, ya no solo hablan de instruir sino de educar, lo cual lleva implícito un componente moral que da más categoría al rol del docente. Por otra parte las Normales se incluían en la organización de la instrucción pública del país, esto permitía al Estado ideologizar y marcar a los maestros, quienes en última instancia debían demostrar su acuerdo con la política del gobierno. En Cataluña se creó la primera escuela Normal en Tarragona en 1843, un año más tarde en Gerona y en 1845 en Barcelona. Durante años tuvieron una vida mediocre dadas las penosas perspectivas laborales y económicas de los docentes y el distanciamiento de las circunstancias de Cataluña respecto al resto de España. Sin embargo encontramos a principios del siglo XX una alternativa a las normales estatales que supo adecuarse a las necesidades socioeconómicas, culturales y

nacionales de Cataluña En 1906 se inauguraba la *Escola de Mestres de Joan Bardina*, con la ayuda de un grupo de empresarios, políticos y religiosos catalanes. El filósofo Bardina (1877-1950), supo aprovechar el momento político favorable que vivía Cataluña y ligarlo con las nuevas tendencias de los movimientos pedagógicos surgidos en Europa, la escuela Nueva o Activa (Colom y Sarramona, 1998).

Sin duda la creación de estas Escuelas tuvo muchos aspectos positivos, pero también hay que mencionar las críticas que recibieron, no siempre exentas de razón. De una parte había un claro desfase entre las exigencias y la categoría de la formación de los profesores y la realidad social que les tocaba vivir, que se mantenía imperturbable. Tanto el Estado como las Administraciones consideraban excesivamente gravosa la instrucción y de alguna manera la educación todavía seguía siendo considerada, en algunos círculos, una labor de caridad (Molero, 1989). Por otra parte también se acusó a las Escuelas de promover entre sus alumnos ideas revolucionarias.

De estos ataques a las Escuelas Normales surgió un nuevo establecimiento: la Academia Literaria y Científica de Profesores de Primera Educación de Madrid, pero su funcionalidad se vio dificultada por no cumplir con uno de los objetivos principales que establecía el Estado, la instrucción y formación de profesores. La respuesta ante esta situación fue la creación de un nuevo establecimiento llamado “Escuela Especial para Profesores”. En los años siguientes se proponen varios planes de estudios, en 1849, en 1850, 1853, en ellos se van matizando métodos de formación y materias de los dos niveles de Escuelas Normales. Sin embargo con la promulgación de la Ley Moyano, en 1857, las Escuelas Normales quedan insertas en la nueva normativa de forma específica, considerándose sus enseñanzas de carácter profesional. Dicha ley da cuenta de los requisitos de acceso y formativos, del reglamento que guiaba las Normales y de la distribución de los sueldos que estaba sujeta al prestigio (Molero, 1989; Esteban y López, 1994).

El Plan de Estudios de 1858, introdujo pocos cambios respecto a los planteados por la Ley Moyano un año antes. No obstante las escuelas pasan a la categoría de enseñanzas

profesionales, se modifican algunos horarios y se incorpora la asignatura de Pedagogía de sordomudos y ciegos como gran novedad. Pese a ello, la vida de las Normales estuvo determinada por la Ley Moyano hasta finales de siglo. Aunque hay que aclarar que 1868 se suprimen las Escuelas Normales y en su lugar se realizaban los estudios de Magisterio en los institutos de 2ª enseñanza, impartándose en ellos las enseñanzas correspondientes.

La ley Moyano, aún con su carga organicista, significó un marco legislativo importante para toda la enseñanza española. Sin embargo, mil veces parcheada, mil veces modificada, representó al final un conjunto de anhelos más que una serie de realidades. (Molero, 1989: 21)

Descubrimos que pese a los intentos de educación, el índice de analfabetismo en nuestro país en 1875 era de un 75%, lo cual indica que en este contexto social resultaba difícil hablar con seriedad de las escuelas de formación. Nadie discute que salieron con mucho empuje, pero chocaron con la realidad y desembocaron en la mediocridad y el olvido. Se constata nuevamente que había un gran desequilibrio entre las pretensiones de unos pocos intelectuales y reformistas y el escenario del pueblo español, eso hizo que las reformas cayeran en desuso y hubiera que esperar unos años para ver los resultados de los proyectos (Molero, 1989).

El siglo termina con un prestigio en decadencia de las Normales. Varias medidas tomadas desde el Gobierno, en 1898, vienen a debilitar la formación de los docentes: se reduce el tiempo de permanencia en las Normales a dos cursillos de cinco meses cada uno, se permite acceder a la plaza por oposición, y muchos de los interinos que las ocupaban eran ineptos y estaban poco formados pero llegaron a dirigir varias Escuelas, incluso las Normales (Molero, 1989). Nos llega de la época un escaso valor de las oposiciones, ya que parece que se superaban con poca formación y pocas habilidades docentes. Sin embargo pese a este alegato derrotista, los ideales del liberalismo y la igualdad han calado en la sociedad y el regeneracionismo pedagógico social concibe la instrucción como un deber y un derecho humano; como una necesidad que concierne a



todos. De alguna manera se plantea la educación como respuesta al problema social y se pretende de ella que iguale a todos los individuos de la sociedad.

#### *La educación de la mujer*

Dedicamos un apartado especial a la educación de la mujer dado que en este contexto liberal y equitativo del siglo XIX, la posición social de la mujer experimenta un gran cambio que le posibilita la incorporación al sistema educativo, con la ley Moyano de 1857, y al mundo laboral. Su introducción es lenta y tendrán que pasar muchos años para que desaparezca la discriminación sexista. Los modelos educativos femeninos afirmaban la diferencia social y curricular. Se apoyaban en el discurso de inferioridad que defendían las teorías científicas, relativo a las diferencias psicobiológicas detectadas entre hombres y mujeres (Ballarín, 2001). Sin embargo ya se había producido un cambio de actitud en la sociedad respecto a la educación de las mujeres y existían algunas buenas razones para ello.

El Estado de acuerdo con los intereses de la burguesía, comienza a desarrollar en España, durante el siglo XIX, una política de control dirigida a establecer las bases de la nueva configuración social. La escuela obligatoria será el instrumento propagador de la nueva moral burguesa, de su idea de estado y de familia.....La educación de las mujeres no fue más que una consecuencia del interés de estados benefactores por instruir a todos los ciudadanos varones ya que la ignorancia de las futuras madres en nada contribuía a la buena educación del nuevo ciudadano. (Ballarín, 2001:40)

Partiendo de la idea de la natural desigualdad entre hombre y mujer, la educación nacional se desarrolla en esta línea ofreciendo a cada cual lo que consideraba más pertinente, estableciendo diferencias curriculares de las dos escuelas, con planes de estudios radicalmente distintos. De ese modo la formación de la mujer era mucho más laxa, hablaba de recomendaciones y se concebía como un tema moral ligado a la educación y a la vida doméstica, por tanto un asunto privado. Mientras que en la formación del hombre se hablaba de normas de obligado cumplimiento, estaba ligada a la instrucción y los conocimientos y por tanto era pública. En este contexto se evidencian los temores y la repercusión social que se intuía con la incorporación de la

mujer al conocimiento, que de alguna manera ponían freno a la igualdad de sexos. La enseñanza secundaria y universitaria no fueron espacios femeninos en todo el siglo XIX, pues se pensaba que las mujeres no estaban llamadas a desarrollar su talento. De hecho eran frecuentes las críticas y menosprecios a la instrucción de la mujer ya que se consideraba que trataba de emular al hombre.

*Las maestras como pioneras*

Durante la primera mitad del siglo XIX las maestras eran prácticamente analfabetas, sus conocimientos eran muy básicos, considerados entonces suficientes para atender a las escuelas de niñas, a veces sabían leer pero no escribir, y en cambio eran expertas en catecismo, en coser y bordar. La instrucción se oponía a la feminidad y el objetivo no era formarlas intelectualmente, sino prepararlas en modales, en la virtud, la sumisión y la bondad. Se les exigían un informe de vida y costumbres, eran examinadas rigurosamente en Doctrina Cristiana y en su modo de hacer y enseñar labores y otras manualidades, asimismo debían de obtener la Licencia, por el Consejo de Castilla (Ávila y Huerta, 1996).

No era necesaria, por tanto, ninguna otra preparación para quienes consideraban que los objetivos de las escuelas de niñas eran enseñar economía doméstica y religión. Esto, en cierto modo, quiere decir que en realidad, cualquier avispada bordadora o modistilla que supiese algo de catecismo podía ser maestra (1996:173)

El proceso de incorporación de las mujeres al magisterio público fue tardío con respecto al de sus colegas varones. Sin duda este retraso se debió a la ausencia de preocupación de las instancias oficiales por su formación (Ballarín, 2001). Cuando las Normales masculinas se crean legislativamente en 1838, y empiezan a organizarse en 1840, las femeninas tardan casi dos décadas en hacerlo, aunque en 1857 y por mediación de la Ley Moyano éstas se crean legislativamente. La ley señalaba que para ser maestra de primera enseñanza se requería en primer lugar haber estudiado con la debida extensión en Escuela Normal las materias que comprendían la primera enseñanza de niñas,

elemental o superior, según el título a que aspirase, y en segundo lugar, estar instruida en principios de educación y métodos de enseñanza (Ávila y Huerta, 1996).

La tímida inclusión de las mujeres dentro del sistema educativo a través de la Ley Moyano fue el inicio de un cambio en la visión y la posición de la mujer en la sociedad.

El interés social reclamó de las mujeres algo que siempre se consideró contrapuesto a su naturaleza: la actividad profesional. Los discursos políticos, pedagógicos, moralistas, etc., se encargaron de dotar de feminidad esta nueva actividad del magisterio público para que no cuestionara lo prescrito para ellas: la vida familiar y doméstica. Así se invitó a las mujeres a extender al conjunto social lo que se les consideraba propio: la maternidad y su actividad en la escuela pública se justificará invistiendo a la maestra de características maternas. (...) Preservar la feminidad de las mujeres en el espacio público llevaba consigo entender su función de manera diferente a la del maestro. Las nuevas profesionales deberían casar la autoridad de un jefe con la bondad de una madre. 8 (Ballarín, 2001:59)

Exceptuando algunas elites, la situación cultural de la mujer en el siglo XIX era caótica, por lo que la irrupción en el terreno docente de una Institución pública, como las Normales femeninas, debe considerarse como un verdadero acontecimiento (Molero, 1989). Las Escuelas Normales de maestras plantaron cara a su tiempo y rompieron los estereotipos en los que se las había encasillado. Las maestras fueron pioneras del feminismo, ya que de alguna manera fue la primera profesión que cambió la imagen social de la mujer. A partir de ese momento la carrera fue imparable, y pese a las limitaciones que se les imponían y los miedos que su presencia generaba, fue inevitable la formación de las mujeres en nuevas profesiones. Su presencia en institutos y universidades conllevó un reconocimiento social y su irrupción en ciertos ámbitos laborales. En 1870 la única profesión abierta a las mujeres y que requería una mayor formación era la de maestra, años más tarde habría que añadir enfermería, matrona, y comadrona (Ballarín, 2001). Sin embargo todavía eran pocas las profesiones y menos

---

<sup>8</sup> Pascual de Sanjuán, P. y Viñas i Cusí, J.: *La educación de la mujer*. Bastinos, Barcelona, 1892; 306

las chicas que querían formarse en ellas, ya que según su clase social debía cumplir con una serie de patrones culturales.

Otro acontecimiento de finales de siglo ayudó a consolidar la progresión de las maestras, la llegada a España en 1876 de la pedagogía de Fröebel (1782 – 1852), en la enseñanza de párvulos. Las mujeres tuvieron una clara presencia en este entorno y en poco tiempo estas escuelas fueron confiadas exclusivamente a las maestras, por lo que la profesionalización femenina, había entrado en un proceso irreversible (Molero, 1989). Todos estos cambios hicieron que con el paso del tiempo las maestras fueran haciéndose conscientes de su valía y su función social. Ballarín (2001) lo describe con estas palabras:

Las maestras, por tratarse del colectivo de mujeres con mayor nivel de instrucción reconocido, por ser las que disponían de mayores medios, posibilidades e instrumentos, tuvieron un protagonismo especial en estos debates de fin de siglo. Estas fueron tomando conciencia de discriminación en el orden profesional y social. En primer lugar valoraron la importancia de su misión educativa y se sintieron discriminadas profesionalmente ya que, ante las mismas exigencias de servicio y dedicación para todos, veían reducidos sus salarios y méritos. Se consideraban singulares por su formación y pronto comprendieron que el hecho de ser mujeres era lo que las mantenía relegadas. (2001:99)

Queda patente que la segunda mitad del siglo XIX abre una nueva era con grandes cambios en la estructura social. La mujer da un salto cualitativo y se posiciona en la sociedad, el acceso a la formación le abre las puertas del mundo laboral. Asimismo la llegada del nuevo siglo afianza posiciones y va diluyendo la situación de exclusión social de las mujeres.

Sin embargo este proceso está marcado por constantes avances y retrocesos en lo que respecta a la inclusión de la mujer y a la igualdad de sexos. El Estado promueve la familia y la importancia de la mujer en las funciones domésticas, por lo que considera un prejuicio para la sociedad el que la mujer se incorpore a la vida laboral fuera del hogar. Pese a todos estos frenos, el feminismo ya ha calado en la sociedad, poco a poco

las escuelas pasan a ser mixtas y se suprimen las materias del hogar destinadas a formar a las chicas en las funciones domésticas.

*A modo de resumen*

En el siglo XIX se producen varios acontecimientos que cambiaran la historia de España definitivamente. La firma de la constitución de 1812, supuso el fin del antiguo régimen y el inicio de la democratización del país. Este hecho provocó una serie de cambios sociales que repercutieron en la enseñanza, que pasó a ser pública y universal e incorporó a la mujer. Los intentos por organizar el sistema educativo provocan que los distintos gobiernos que alternaban en el poder creen sus propios planes educativos, y dan muestra de la importancia que tenía la educación para la sociedad. En este contexto la figura del maestro va cobrando interés y la creación de las Escuelas Normales, como primeros centros de formación de maestros, contribuye a dar seriedad y prestigio a la profesión, que hasta entonces se trataba como cualquier oficio. Sin embargo, las dificultades de estas escuelas para mantener el rigor hacen que recaigan sobre ellas duras críticas y su prestigio se ponga en duda. Vemos que durante este siglo el reconocimiento tanto social como económico de los maestros está ligado a la calidad de su formación, y por ello pasa momentos de mayor y menor valoración. Cabe suponer que la satisfacción de los docentes también oscile al ritmo que lo hacían su formación, su sueldo y su reputación.

Siglo XIX: Educación universal y pública, inclusión de la mujer en la educación primero y en la docencia después. Primeros centros de formación de maestros, Escuelas Normales. El prestigio de la profesión, ligado a la formación recibida, sufre avances y retrocesos a lo largo del siglo.

Altibajos de: Formación – reputación – sueldo – calidad de vida - satisfacción.

*Siglo XX: Educación en España  
Educación versus igualdad  
Tecnología – Innovación*

El nuevo siglo trae consigo una agitada actividad política y diversas influencias e innovaciones que irán transformando la educación en nuestro país. Sin tratar de agotar el tema presentaremos un breve resumen que nos descubra el panorama del momento. Al iniciar el siglo XX España arrastra los cambios económicos, políticos y sociales acaecidos en el siglo anterior. La pérdida de las últimas colonias de ultramar lleva al país a buscar nuevos influjos y recursos. En ese contexto la famosa frase de Costa (1846-1911) “Salvar a España por la escuela”, líder del movimiento Regeneracionista, ilustra el protagonismo que volvió a tener la educación en esa época. Sin embargo a pesar de los esfuerzos por llevar a cabo una reforma educativa, los 40 primeros años del siglo son muy inestables. El gobierno pasa de ser una monarquía (1902-1923), a dictadura (1923-1930), a Republica (1931-1939), y nuevamente dictadura (1939-1975), con los consecuentes cambios que ello comporta a nivel ideológico. Es cierto que en los años de monarquía se realizaron intentos por mejorar el sueldo de los maestros, tratando de que les pagara el tesoro público en lugar de los Ayuntamientos, como se hacía hasta entonces. Asimismo se llevan a cabo varias reformas en las Escuelas Normales, en la enseñanza secundaria, en los planes Universitarios, en la reglamentación de exámenes, así como en la titulación del profesorado. Con la Dictadura de Primo de Rivera (1923-1930) se inicia una etapa de revitalización de la enseñanza primaria y se produce un claro crecimiento de centros escolares religiosos en la lucha por la alfabetización de la población. El claro interés por los tres niveles de enseñanza conlleva un deseo de coordinarlos y establecer puentes entre ellos.

La 2ª Republica (1931-1939) trae consigo nuevos aires de entusiasmo popular que a su vez critican la incapacidad de los gobiernos anteriores para poner soluciones a los viejos problemas. La modernización del país y el abandono de estructuras obsoletas son los lemas de esta época. La educación como herramienta de democratización y de cambio, se convierte en un eje central del gobierno. Las nuevas ideas proponen popularizar la

cultura e implantar la escuela única como medio para conseguir la igualdad en la sociedad. Métodos activos, ciencias positivas y experimentación son las nuevas líneas de aprendizaje. En la búsqueda de una educación de calidad se produce una intensa actividad legislativa que trata de reformar y exigir la formación de los maestros. Asimismo la otra gran lucha, dirigida a la secularización de la enseñanza, provoca la expulsión de la Compañía de Jesús, que fue conminada a abandonar la vida religiosa en común y someterse a la legislación.

El fin de la guerra civil (1936-1939) acaba con el afán modernizador republicano y se inicia un periodo de dictadura (1939-1975) en el que se produce un cierto retroceso respecto a las innovaciones pedagógicas. El régimen suprime el laicismo, la coeducación y la enseñanza de lenguas distintas al castellano. Se lleva a cabo un exhaustivo control del cuerpo docente y del material impartido. Asimismo se vuelve a las materias humanísticas, la historia, las leyes y el estudio de los clásicos. Por otra parte existe en ese momento en el país una alarmante carencia de escuelas, especialmente rurales y en general hay una clara falta de recursos, por lo que el índice de analfabetismo es muy alto, un 32% según las cifras aportadas por Vilanova y Moreno (1992). A lo largo de los años 40 la Vicesecretaría de Educación Popular (1941) se transformó en el Ministerio de Educación Nacional (1945). También la legislación sufrió transformaciones en los años de dictadura, varias leyes modificaron al Enseñanza Primaria (1945, 1965, 1967), la Enseñanza Media (1953, 1962), así como la Enseñanza Universitaria (1943) y fue en 1970 cuando se realizó una reforma de todo el sistema educativo (Ley General de Educación de Villar Palasí).

Si analizamos la historia desde otra perspectiva, a finales del siglo XIX y principios del XX paralelamente a los movimientos de igualdad se desarrollan en el mundo una serie de movimientos pedagógicos de carácter liberal que arrancan de distintas iniciativas y reciben distintas nominaciones: Escuela Nueva, Escuela Activa, Educación Nueva, Escuela Moderna. Se les considera progresistas por cuanto critican la educación tradicional y buscan una serie de reformas educativas. Esta educación progresista asume

el reto de ser general, es decir obligatoria para todo el mundo, al tiempo que individualizada, porque responde a las necesidades específicas de cada alumno. El término Escuela Nueva no se refiere a un solo tipo de escuela sino a un conjunto de principios que surgen como alternativa a la enseñanza tradicional. Estos principios inspirados en novedosos estudios de biología y psicología promulgaban una nueva comprensión de las necesidades de la infancia, así como nuevas funciones de la escuela frente a las exigencias de la vida social. (Negrín y Vergara, 2009).

Las primeras escuelas Nuevas aparecen a inicios del siglo XX en distintos países europeos, la creación de diversas asociaciones, seminarios e institutos contribuyen a la difusión y la puesta en práctica. Filósofos y pedagogos como Claparède, Dewey, Decroly, Montessori y Freinet, entre otros, destacan por las aportaciones teóricas, que en menos de veinte años desarrollaron y consolidaron un movimiento educativo que iba a transformar y modernizar la escuela. Podemos decir que las Escuelas Nuevas rompen con los métodos tradicionales y a pesar de que existían diversas propuestas metodológicas, todas ellas parten de los centros de interés del niño, la actividad y la individualidad. Destacan una nueva concepción del aprendizaje, entendido como un proceso de adquisición individual en el que, en consecuencia, se tienen en cuenta diferencias personales de los educandos y se realiza la adecuación del trabajo a los niveles de desarrollo infantil, respetando la personalidad del niño. Por otra parte destacan la idea de que la acción de educar no debe separarse de las actividades de la vida real. Los niños son estimulados a aprender partiendo de sus intereses y necesidades, observando, investigando y preguntando (Negrín y Vergara, 2009).

La influencia de este movimiento pedagógico renovador también llegó a España, una serie de circunstancias sociopolíticas y económicas contribuyeron a ello. De una parte la situación y el sentimiento que se vivía en España tras la pérdida de las colonias abría las puertas al cambio y la europeización. Y por otra, varios grupos sociales, jóvenes de la institución Libre de Enseñanza, burgueses catalanes, minorías de maestros activos y grupos republicanos, eran receptivos a las ideas progresistas y novedosas de estas



escuelas. En este contexto la traducción del libro de Demolins (1850-1907) en el que se hablaba de las primeras Escuelas Nuevas inglesas de Abbotsholme y Bedales supuso un revulsivo inmediato para el ámbito pedagógico español (Del Pozo, 2004).

En 1914 Luzuriaga (1889-1959), creó una revista para difundir las nuevas teorías didácticas en nuestro país. El pedagogo recogió todas las experiencias que se vivieron en España, empezando por las primeras iniciativas que fueron de carácter privado sufragadas por la burguesía adinerada y más tarde con escuelas públicas “Escuelas de Ensayo y Reforma”. Aunque estas innovaciones no llegaron a influenciar todo el sistema educativo español del momento, sí permitieron que en algunos puntos de la geografía del país surgieran escuelas Nuevas. Cabe destacar las experiencias de Madrid y Cataluña. En la capital, una de las instituciones de Ensayo y Reforma más conocida en España fue el grupo escolar Cervantes, dirigida por el prestigioso pedagogo Angel Llorca (1866-1942). En 1922 el Gobierno central comenzó a generalizar este modelo por distintos puntos de la geografía del país, entre ellas destaca la Escuela Plurilingüe de Madrid fundada en 1928 (Del Pozo, 2004).

En Cataluña, donde la burguesía catalana vivió este afán educativo progresista como una oportunidad para inculcar el sentimiento nacionalista, la repercusión de la Escuela Nueva fue mucho mayor. Así encontramos diversas iniciativas de carácter privado que marcaron historia. Ferrer Guardia (1859-1909) abrió la primera sede de lo que llamó escuela Moderna, en Barcelona en 1901 y aunque solo vivió ocho años más, en ese tiempo ya contaba con más de 30 centros afines a su pedagogía distribuidos por toda España. Asimismo podemos destacar las experiencias de Pau Vila (1881-1980) con la escuela Horaciana, fundada en 1905 y de influencia rousseauniana, o Juan Palau Vera (1875-1919) que en 1914 creó la escuela Mont d’Or siguiendo el método Montessori. Encontramos también la Escuela Nueva Damón, creada en Barcelona y auspiciada por el pedagogo suizo Ferrière (1879-1960). Así las transformaciones metodológicas se difundieron por el país y alcanzaron a gran parte del colectivo docente, viviendo su momento culminante entre 1931 y 1933 (Del Pozo, 2004). A ello también contribuyó la

gran labor de la pedagoga catalana Rosa Sensat (1873-1961) que desde 1914 dirigió diversas escuelas implantando la nueva metodología.

Además de estas reformas pedagógicas que fueron influyendo paulatinamente en la concepción de la educación en España, el Estado fue actualizándose y promulgando distintas leyes que fueron transformando el sistema educativo del país. La Tabla 1 nos muestra un resumen de las leyes publicadas a lo largo del siglo XX y principios del XXI.

TABLA 1: Resumen de las leyes educativas del siglo XX y principios del XXI

<b>Leyes educativas españolas del siglo XX</b>	
Año	Ley
1938	Ley de Enseñanzas Medias
1943	Ley de Ordenación Universitaria
1945	Ley de Educación Primaria: escuela activa, laica, pública y unificada, coeducación y autonomía regional. La escuela pública subsidiaria de la privada (religiosa), la educación desde el integrismo de la religión católica, Formación del Espíritu Nacional.
1953	Ley de Ordenación de la Enseñanza Media Ley de construcciones escolares. Ambas promovidas por el Ministro de educación: Ruiz Jiménez
1962	Ley de extensión de la Enseñanza Media
1965	Reforma de la Ley de Enseñanza Primaria de 1945
1967	Ley : Extensión de la Educación Primaria obligatoria a los 14 años
1969	Reforma de todo el Sistema Educativo - Libro Blanco- <i>Ley General de Educación</i> . La iniciativa de Villar Palasí. Principios: Sistema escolar de preescolar a la universidad, estableció la E.G.B. que unificó la formación de base de todos los españoles de 6 a 14 años.; B.U.P., F.P. (I), (II), (III) y C.O.U.
1970	Modernizo parte del Sistema Educativo y puso las bases para la Reforma educativa
1980	Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE)
1985	Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE): Derecho de todos los españoles a educación (1ª prioridad), Padres, profesores y alumnos (control y gestión de los centros), Reguló los conciertos educativos con centros privados
1990	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) Principios: Enseñanza obligatoria y gratuita desde los 6 hasta los 16 años; Nueva estructura del sistema educativo: Educación Infantil (0-6 años), Educación Primaria (6-12 años), Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años), Bachillerato ( 16-18 años), Formación Profesional Grado Medio (16-18 años), Formación Profesional Grado Superior (+ de 18 años)
1995	Ley O. de la Participación, la evaluación y el Gobierno de los centros docentes (LOPEG)
2002	Ley de Calidad de la Enseñanza (LOCE)
2004	Suspensión de algunos aspectos y apartados de la LOCE
2006	Ley Orgánica de Educación (LOE)
2013	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa ( LOMCE)

Fuente: elaboración propia en base a diversos documentos

En Cataluña la Generalitat recibió los primeros traspasos de esta responsabilidad legislativa en 1981 y desde entonces se elaboraron diversas propuestas que culminaron

en 2009 con la promulgación de la Ley de Educación de Cataluña (LEC) que desarrolló las competencias de Cataluña en educación y reguló la oferta del servicio educativo en la comunidad.

En los años 80 se inicia un periodo marcado por un creciente sentimiento de crisis de la educación. En 1986 el profesor Philip H. Coombs (1915-2006) anunció la crisis de la educación, en ese momento parecía irreal pero, los síntomas ya estaban allí. El autor constató que desde la segunda guerra mundial el mundo había entrado en una etapa de cambios, provocados por revoluciones tecnológicas, científicas, económicas y políticas que iban a modificar el orden establecido. En ese contexto los sistemas educativos se revelan incapaces de seguir el ritmo vertiginoso de crecimiento y la crisis está tomando proporciones enormes. Es general y es doble ya que afecta a la institución escolar cuyo rendimiento es de lo más mediocre y al propio acto pedagógico en sí mismo (Esteve, 1994). En pocos años prestigiosos pedagogos y organizaciones de varios países denunciaron esta situación de crisis y lanzaron duras críticas sobre el sistema educativo, la escuela y su eficacia.

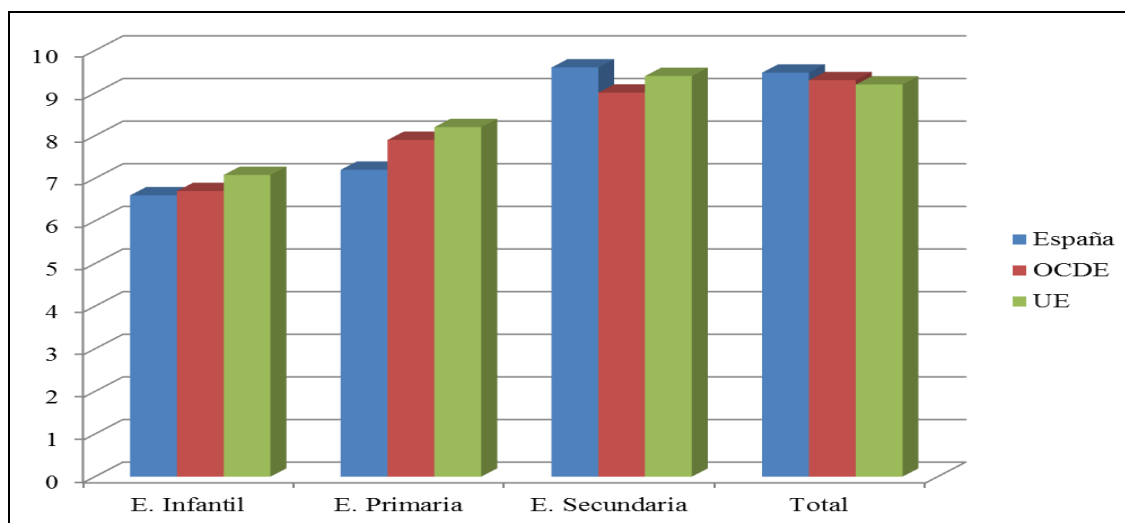
Hubo un tiempo en que la tarea de educar aparecía ante sus protagonistas- lo mismo profesores que alumnos- como algo pleno de sentido. No hace tanto de ello,....todavía abundan....quienes ven en la educación el mejor y principal instrumento para ayudar a las personas a prepararse para una vida plena, una ciudadanía participativa, una posición económica digna y suficiente, una convivencia no conflictiva, una apreciación adecuada de la cultura y unas relaciones sociales en constante proceso de cambio. Sin embargo, proliferan los que aseguran que ya no es tal....Nadie dice que sea contraproducente....pero menudean los tópicos que dan como resultado ese diagnóstico. (Fernández Enguita, 2001:9)

Varias son las razones que aducen los autores para explicar esta situación: el progresivo distanciamiento entre los programas de estudio en relación con la evolución de los conocimientos y con las exigencias de los alumnos, el desmoronamiento de la creencia en la asociación entre educación y empleo, de la confianza en la sintonía entre los valores escolares y los valores sociales, de la fe en la capacidad de la escuela para modelar a los niños y a los jóvenes, o la tranquilidad de saber que las autoridades, la

institución y los agentes del proceso educativo conocen lo que quieren conseguir. Por otra parte la aceleración del cambio social, que exige a cada generación incorporarse a un mundo distinto del anterior (Ghilardi, 1993; Fernández Enguita, 2001).

En los últimos años del siglo XX surgen iniciativas orientadas a evaluar los resultados de la enseñanza de distintos países con el fin de mejorar los sistemas educativos. La OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, creó en 1997 un Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA), con el objetivo de valorar la formación de los alumnos al acabar la secundaria. Con este instrumento se evidencian las diferencias de nivel entre los distintos países y se evalúa también el progreso a lo largo del tiempo, ya que el examen se pasa cada tres años (2000, 2003, 2006, 2009, 2012). Sin embargo aunque pretende ser una herramienta de mejora, en España, la frecuente comparación con otros sistemas educativos extranjeros acrecienta la sensación de crisis y fracaso. Sin duda los informes Pisa muestran una imagen de la educación española algo pobre, puesto que a pesar de invertir más recursos económicos en educación no se consiguen progresos en los resultados académicos de los alumnos. La Figura 2 nos muestra el nivel de gasto que España aplica en educación en comparación a los países de la OCDE o los de la UE en 2010. Advertimos que España tiene un gasto total público y privado casi un 2% superior al promedio de la OCDE y un 3% mayor al de la UE. Asimismo se aprecia que por niveles España destina más recursos por alumno que la OCDE y la UE en educación Secundaria y menos que ambas en educación Primaria e Infantil.

FIGURA 1: Gasto anual (público y privado) por alumno en los distintos niveles de los servicios educativos



Fuente informe OCDE 2010

El reciente informe del 2012 arroja nuevamente datos mediocres de nuestra educación en las tres áreas de conocimiento medidas: matemáticas, comprensión lectora y ciencias. En la Tabla 2 podemos ver la evolución de los resultados de los informes PISA en nuestro país desde el inicio en 2000 hasta el último informe 2012.

TABLA 2: Evolución y resultados generales españoles de los informes PISA (2000, 2003, 2006, 2009, 2012)

Área	País	2000		2003		2006		2009		2012	
		Pun	Posic	Pun	Posic.	Punt.	Posic.	Pun	Posic.	Pun	Pos
Lectura	España	493	18	481	22	461	26	481	26	488	25
Matemát	España	476	21	476	22	480	24	483	29	484	27
Ciencia	España	491	19	487	21	488	23	488	28	496	23

Fuente: Elaborada en base a datos OCDE

Si analizamos la posición de Cataluña en el conjunto de las catorce comunidades españolas que participan, vemos que en 2009 se posiciona por encima de la media española en las tres materias, situándose por detrás de comunidades como Castilla y León, Madrid, Navarra, Asturias o País Vasco, entre otras, resultados similares a los de evaluaciones anteriores. Asimismo respecto a la valoración de los 40 países participantes, Cataluña destaca en sexto lugar en comprensión lectora, onceavo lugar en

matemáticas y dieciseisavo lugar en ciencias, constando que la mayoría de los alumnos están en un nivel medio. En el informe de 2012 las mejores puntuaciones se obtuvieron en lectura, donde los estudiantes catalanes se situaron en quinto lugar respecto a otras comunidades y por encima de la media del país. En matemáticas la comunidad también se posicionó por encima de la media española estando situada en octavo lugar respecto a las otras comunidades. Y por último en ciencias Cataluña ha bajado de nivel y se sitúa por debajo de la media española, en décima posición respecto a las demás. Queda patente que la comunidad catalana se sitúa de modo general en un nivel medio de rendimiento de los alumnos tanto en España respecto a otras comunidades, como a nivel internacional respecto a otros países.

El informe de la consultora inglesa McKinsey sobre 20 sistemas educativos mundiales abre nuevas esperanzas al progreso, puesto que asegura que cualquier sistema educativo por ineficaz que sea, puede mejorar. Sus argumentos son contundentes ya que se basa en el análisis de las características de los sistemas más exitosos. Apuntan como medida central invertir en el profesorado, dando calidad a su formación y prestigio a la profesión. Se trata de conseguir los mejores maestros y sacar lo mejor de esos maestros.

Dentro de la publicación del panorama de la educación, nos detendremos brevemente en el informe anual de la OCDE en el que se presentan unos Indicadores de los sistemas educativos de la UE y de los países miembros de la OCDE. El informe español muestra las características de nuestro sistema y lo compara con el resto. Aunque no pretendemos detenernos excesivamente en este punto, sí queremos tomar algunos indicadores relacionados con los profesores o con la situación en la que ejercen la docencia, que nos muestren los factores que pueden influir en la satisfacción laboral de estos profesionales. Entre ellos queremos destacar el salario, la ratio, las horas lectivas y la autonomía de los centros, puesto que consideramos que son los que están más directamente relacionados con el ejercicio de la docencia.

Se ha demostrado que aunque el salario es importante, mejorando los sueldos de los profesores no se consiguen mejores resultados en calidad de enseñanza. La Figura 2 nos

muestra unas gráficas que vienen a corroborar dicha idea, puesto que nos muestran que algunos países con un sistema educativo de éxito retribuyen a sus profesores por debajo de lo que lo hace España. En general en nuestro país, aunque en los últimos años ha habido recortes y los sueldos han descendido, los salarios de los docentes siguen estando por encima de los niveles medios de la OCDE y la UE. Asimismo también queda patente que en España no se prima la experiencia, ya que como vemos en algunas de las gráficas de la Figura 2, en la página siguiente, el salario de los profesores que llevan más de 15 años es proporcionalmente peor tanto en Primaria como en Secundaria.

FIGURA 2: Graficas que indican los sueldos del profesorado de Primaria y Secundaria de distintos países



De 36 países, España es el 7º que más paga a los profesores de enseñanza pública Primaria, al inicio.



De 35 países, España es el 17º que más paga a los profesores de enseñanza pública Primaria, con 15 años de antigüedad.





De 35 países, España es el 5º que más paga a los profesores de enseñanza pública Secundaria, al inicio.



De 34 países, España es el 13º que más paga a los profesores de enseñanza pública Secundaria, con 15 años de antigüedad.

Fuente: Elaborada en base a los datos del informe de la OCDE 2013

Las gráficas anteriores muestran que en España el salario de los profesores de Primaria y Secundaria es superior al sueldo medio de muchos de los países de OCDE al inicio de la carrera, mientras que tras 15 años de ejercicio ocupan una posición intermedia y los sueldos se mantienen muy similares. Así pues en nuestro país los profesores cobran casi lo mismo cuando se inician laboralmente que después de años trabajando, cuestión que revela que hay poca cultura de incentivos y posiblemente por ello, pocas expectativas de promoción.

Además del salario, en la línea de destacar aquellos aspectos del trabajo que parece que pueden marcar una diferencia en la satisfacción del profesorado y por ende del éxito educativo, los informes de la OCDE señalan dos factores más, la ratio de alumnos por

profesor y las horas de clase. Respecto al primero España se sitúa en 2010 en una ratio más baja que el promedio de la OCDE y la UE en todos los niveles, por detrás de países como Noruega, Suecia, Italia o Portugal. Asimismo respecto a las hora de clase España está por encima que los promedios de la OCDE y UE en todos los niveles. Sin embargo los estudios dirigidos a confirmar la importancia de estos tres factores: salario, ratio de clase y horario lectivo, en la satisfacción con la vida laboral y el éxito educativo son controvertidos y no arrojan datos uniformes. El informe de la OCDE también apunta el grado de autonomía de los centros como aspecto destacable en el éxito del sistema, parece que España se sitúa entre los países que dejan menos autonomía. No nos detendremos en más detalles de los informes, pero sin duda, estos análisis exhaustivos de los sistemas educativos son la muestra del interés que despierta la educación y la profesión docente en la sociedad actual.

#### *El maestro del siglo XX*

El nuevo siglo recoge las críticas y propuestas anteriores y arranca con auténticos deseos de dar prestigio a la profesión docente, dirigiendo sus esfuerzos a la formación y a fomentar el espíritu corporativo de los profesores. A ello contribuyó en gran medida el movimiento regeneracionista proponiendo la subida de sueldos de los maestros para dignificar la profesión (Carabaña, 2013). En lo que respecta a la formación de los maestros varios cambios a nivel legislativo y educativo vinieron a dar estructura y rigor a los estudios de magisterio. Por una parte El Real Decreto de 1901:

La carrera de Magisterio ostentará dos grados: Elemental y Superior. El artículo 19 de dicho Decreto exige para el estudio de la carrera tener 16 años, aprobar el examen de ingreso en el Instituto y aprobar las materias correspondientes en tres cursos; para el Maestro Superior estar en posesión del título de Maestro Elemental y aprobar las materias de dos cursos. (Esteban y López, 1994: 519)

Por otra parte, no podemos negar que el periodo entre 1907 y 1923 fue destacado en el campo de la formación de los maestros, la creación de la Junta de Ampliación de Estudios da un impulso para elevar la cualificación del profesorado. Asimismo la creación en 1909 de la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio, reformada en

1911, 1914 y 1931, es claro precedente de la formación universitaria actual (Molero, 1989, González, 1994). Sin duda la reforma de 1914, incluida en el Plan Bergamín, supuso una profunda reforma de la Escuela Normal puesto que reorganizó los estudios, seleccionaba al profesorado y limitaba el número de plazas (Esteban y López, 1994). Se tomaron una serie de medidas respecto al Plan de Estudios, concesión de Títulos y periodo formativo, que sobre el papel eran muy acertadas, pero que en algunos momentos no se pudieron poner en práctica y llevaron a conceder títulos arbitrariamente. Estas ligerezas enfrentaban a las Normales con las frecuentes críticas del ámbito universitario.

El Título de maestro y el periodo formativo correspondiente, no conseguía zafarse de esa perniciosa imagen de complementariedad respecto a otras carreras” (...) “La profesión de magisterio tenía una tradición pobre, una desatención secular de los poderes públicos y despertaba reducidas ilusiones entre una juventud que veía en otras puertas universitarias mayores perspectivas. (Molero, 1989:29, 32)

Durante la Dictadura de Primo de Rivera (1923 – 1930) la figura del maestro estaba socialmente bien considerada, en el sentido de que se le suponía un modelo de buenos hábitos. Sin embargo, a pesar de esta exigencia de buenas prácticas y mucho control, no estaban bien retribuidos. Durante estos años se vivieron innovaciones e intentos por formalizar los estudios, pero la sociedad hacía culpables a los maestros del alto índice de analfabetismo. Fruto de estas críticas y de cierto malestar surgen diversas reivindicaciones corporativas, en 1925, en la Asamblea celebrada por la Confederación Nacional de Maestros, se hicieron públicas las quejas por los bajos salarios, la falta de recursos materiales y se reclamó la equiparación de la profesión con la de otros funcionarios (González, 1994).

La 2ª República (1931-1936) se inicia con un auténtico plan de revalorización del maestro, el Decreto sobre la reforma de las Normales de 1931, que aboga por una Escuela Normal profesional y pedagógica. Las revistas especializadas la consideraron un triunfo en su lucha corporativa (Molero, 1989). La nueva normativa muestra el deseo del gobierno republicano de esa época de revitalizar la figura del maestro y dar a la

educación y a la escuela el valor social, cultural y económico que se merece. Y aunque podemos decir que el plan no logró plenamente sus objetivos, es obligado aceptar que supuso un marco de referencia para posteriores reformas.

La llegada de la Dictadura al final del contencioso bélico español (1939-1975) supuso un cambio en la línea educativa del país. Los primeros tiempos estuvieron marcados por un fuerte control y diversas sanciones alejaron a muchos profesores de sus puestos. Esa depuración no solo comportó las bajas de una tercera parte del cuerpo docente español sino que provocó una caída de la calidad educativa, puesto que las plazas vacantes se otorgaron a militares que no tenían formación ni académica, ni pedagógica. Por otra parte no había escuelas suficientes para toda la población porque no se destinaba presupuesto para su construcción o mantenimiento. En ese escenario de los años 40, cabe destacar la labor del colectivo del Cuerpo de Inspectores de Primera Enseñanza, ellos dictaban las normas y las leyes según la zona, cubriendo así los vacíos legales del momento, y con sus visitas movilizaban a las Juntas Municipales para mejorar la situación de la enseñanza (Morente, 2001; Lobo, 2007)

La situación del Magisterio durante los años 40 y 50 era lamentable, la formación que se recibía en las Normales era mediocre, a pesar de algunas propuestas de planes de estudios en 1946, y el sueldo era tan bajo que obligaba a los docentes a buscar otros trabajos para compensar, nos llega de esa época la célebre frase: “pasar más hambre que un maestros de escuela” que nos da una idea de lo míseramente retribuidos que estaban y la poca consideración social que tenían los maestros. Así las cosas el profesorado estaba desanimado y más preocupado por subsistir y conservar su puesto de trabajo, que por educar a la población infantil. Por otra parte la profesión se iba feminizando lentamente (Porto, 2009).

En la década de los 60 el debate social cuestionaba los contenidos que debían ser aprendidos y en 1967 un nuevo plan de estudios trató de rescatar el prestigio de la profesión aumentando de nuevo las exigencias de ingreso en la carrera y prolongando los estudios. Aunque parece que la inestabilidad ha sido inherente a los estudios de

Magisterio a lo largo del siglo, dos nuevas reformas vienen a establecer cambios que suponen un auténtico salto cualitativo. Las Leyes Universitarias de 1970 y 1983 dan un rango universitario al título de magisterio, de ese modo pasó a ser una Diplomatura. Sin embargo el acoplamiento no fue fácil y desde el mundo universitario nunca se consideró el título de Magisterio como una carrera de prestigio (Molero, 1989). Finalmente en 1999, el Acuerdo de Bolonia ha creado un nuevo panorama universitario en el que se han unificado los títulos. En el campo que nos ocupa hablamos de Grado de Educación Infantil o Grado de Educación Primaria y con una duración de 4 años como la mayoría de Grados que se cursan en el sistema educativo español.

En lo que se refiere a fomentar el espíritu corporativo, para conseguir un reconocimiento social, los esfuerzos se dirigen a la comunicación de las actividades de la profesión. En este terreno la publicación de revistas relacionadas con el ámbito educativo: Revista de Escuelas Normales en 1923, Revista Española de Pedagogía en 1943, o Bordón, revista de pedagogía en 1949, se encargan de divulgar actividades científicas y avances metodológicos.

Sin embargo pese a estos esfuerzos también encontramos razones para el desprestigio de la profesión. Si entendemos que la retribución económica está ligada al prestigio de una profesión, y atendemos a los sueldos percibidos por los maestros durante gran parte del siglo XX, encontramos otra razón para la infravaloración de la profesión. “(...) siempre insuficiente, mejor (...) en 1903 se elevará a 500 pesetas el sueldo mínimo de los maestros. El 61,85% de los maestros, en 1903, cobra menos de 624 pesetas, oscilando el sueldo mínimo entre 100 y el máximo de 1.000” (Esteban y López, 1994: 527)

En la segunda mitad del siglo XX también encontramos un discurso que habla del desprestigio de la profesión docente y que considera que esa falta de reconocimiento social no es gratuita sino que tiene su origen en todo el proceso educativo y sus protagonistas. Se aducen distintas razones, entre otras: la incapacidad para supervisarse a sí mismos, el afán reivindicativo del tiempo de trabajo, la falta de organización, control e incentivos profesionales que conlleva un mal funcionamiento de los centros

educativos, o la falta de corporativismo. Sin embargo también es cierto que aunque la sociedad valora mucho la educación, al mismo tiempo se siente capaz de juzgar los procesos educativos y los resultados (Ortega y Velasco, 1991, De Puelles y Viñao, 2009).

Fernando Savater (2004) plantea con realismo la difícil tarea de los profesores al tiempo que destaca la importancia social de la función docente.

Por una parte, tiene que encargarse de muchos elementos de formación básica de la conciencia social y moral de los niños que antes eran responsabilidad de la socialización primaria llevada a cabo en el seno de la familia. (...) En ese contexto los profesores deben luchar por conseguir la disciplina, que se supone es previa a la enseñanza y también deben conseguir que los alumnos hagan el esfuerzo de aprendizaje (...) El maestro antes podía jugar con la curiosidad de los alumnos, deseosos de llegar a penetrar en misterios que aún les estaban vedados (...) pero ahora los niños llegan hartos de mil noticias y mil visiones variopintas que nos les ha costado nada adquirir (...) El maestro tiene que ayudarles a organizar esa información, combatirla en parte y brindarles herramientas cognoscitivas para hacerla provechosa o por lo menos no dañina. (...) Empresa titánica (...) remunerada con sueldo bajo y escaso prestigio social. (2004:72)

### *Profesión feminizada*

Retratar al maestro del siglo XX requiere destacar la presencia de la mujer en la profesión. Recordemos que las primeras escuelas Normales para maestras se crearon a finales del XIX por lo que vemos que en menos de un siglo, la mujer ha copado la profesión. En el caso de las etapas de Infantil y Primaria, desde su incorporación hasta 1925 el porcentaje de mujeres llegó al 50%. Desde entonces ha habido épocas de aumento y descenso, así en los años 30 decayó, mientras que en los años 40 volvió a aumentar para detenerse en las décadas de los 50 y 60, llegando en los años 70 a un 63% de mujeres en la docencia de estos niveles. Desde entonces el crecimiento ha sido continuo y actualmente hablamos de un 80 o 90 % de maestras de Infantil y Primaria (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Por otra parte la feminización muchas veces se empareja con la pérdida de prestigio de la profesión, y también con un cambio de

reclutamiento social. Parece que la mayoría de las profesoras proceden de clases medias y no proletarias como antes (Abraham, 1975).

La feminización de la docencia ha suscitado diversas reflexiones, de una parte se ha tratado de explicar el motivo de este fenómeno y de otra se han considerado las ventajas que ha comportado. Así, se aducen algunas razones para justificar este proceso de feminización, en primer lugar destacar el hecho de que la docencia es una actividad extra doméstica que la sociedad ha aceptado para las mujeres. En segundo lugar los bajos salarios de la profesión han hecho que los varones huyeran de ella buscando otras ramas mejor retribuidas. En tercer lugar la enseñanza se revela como uno de los pocos sectores laborales en los que la mujer cobra lo mismo que el hombre y por tanto no sufre discriminación salarial, por lo que es lógico que muchas de las mujeres educadas prefieran este empleo en el que se sienten tratadas con igualdad (Fernández Enguita, 1999). En otro orden de cosas, algunos autores enumeran las ventajas que ha supuesto la feminización de la docencia, ya que parece que la mujer tiene especiales cualidades que la hacen más apta para la consecución de un objetivo educativo. La diferencia radica en la relación con los alumnos, las profesoras son más cercanas y dan a la relación un enfoque más maternal (Abraham, 1975).

Aunque la feminización del colectivo docente es evidente, este fenómeno se aprecia especialmente en la enseñanza Infantil y la Primaria, dado que hablamos de porcentajes del 90% en estas etapas, mientras que advertimos que el número de mujeres disminuye a medida que aumenta el nivel educativo, como se aprecia en la Tabla 3 que recoge los indicadores de la OCDE. Sin embargo el informe apunta que hay una tendencia al alza del número de profesoras también en Secundaria y Bachillerato.

En el curso 2007-2008 aproximadamente el 85% de los docentes de educación infantil y primaria y el 57% de los de secundaria son mujeres. En el horizonte de diez años, si se mantiene la tendencia de estos últimos años, las mujeres serán absolutamente mayoritarias en centros docentes de educación primaria, y en veinticinco años lo de secundaria, siguiendo las tendencias crecientes de feminización de la profesión docente que se manifiesta en los países de la OCDE. (Martínez, 2008: 42)

TABLA 3: Datos de porcentaje de mujeres en los distintos niveles educativos (2008, 2009, 2010) en España

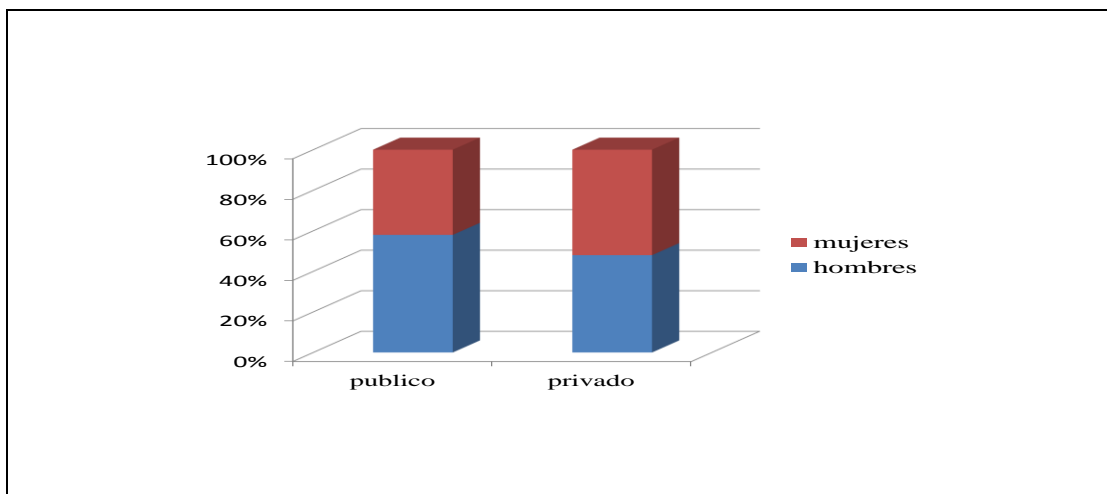
	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>
<b>Nivel docencia</b>	Mujeres	Mujeres	Mujeres
<b>Infantil</b>	90,6 %	94 %	94,6 %
<b>Primaria</b>	75,2 %	74 %	75,3 %
<b>Secundaria</b>	57,9 %	57 %	57,4 %
<b>Bachillerato</b>	49,1 %	49 %	50,1 %

Fuente: Elaboración propia con datos de los indicadores del informe de la OCDE

En este proceso de feminización se producen ciertas contradicciones ya que por una parte podemos decir que Sí es una profesión femenina, si analizamos la presencia de la mujer en Primaria y cada vez más en Secundaria, sin embargo, por otra, parece No ser femenina por cuanto los que marcan las directrices y modelos de aprendizaje son hombres. “Las mujeres, como colectivo, ocupan las peores posiciones en la profesión docente, es decir, se encuentran, mayoritariamente, en aquellos puestos de trabajo menos valorados social y económicamente” (Rovira y Tomé, 1993: 13). Tal como apuntan los autores y como hemos visto en la Tabla 4, el porcentaje de mujeres en los niveles más bajos de enseñanza es muy alto y va disminuyendo a medida que ascendemos de nivel, del mismo modo que progresa la retribución económica. Los puestos de trabajo en los que hay más presencia femenina están peor pagados. Asimismo la presencia masculina en los cargos de dirección en la enseñanza es superior a la femenina, tal como muestran los datos de la Figura 3, obtenidos del informe de INECSE en 2004.



FIGURA 3: Distribución de géneros en la dirección de colegios en España en 2004.



Fuente: informe del INECSE

Algunas investigaciones pretenden confirmar la hipótesis de que el prestigio de una profesión es inversamente proporcional a lo feminizada que esté, relacionando la presencia del género femenino en una profesión con el descenso del prestigio de la misma. Sin embargo Pérez- Díaz y Rodríguez (2013) concluyen que los datos de su estudio no corroboran dicho tópico, destacando que los españoles no utilizan el argumento de la feminización para desacreditar una profesión, ni perciben la docencia como una profesión desprestigiada.

*A modo de resumen*

A lo largo del siglo XX podemos establecer varios períodos, en relación a la imagen social de los docentes, vinculados a los requerimientos para su formación y la retribución económica, de algún modo, ligados a la situación política del país. Durante las primeras décadas encontramos verdaderos intentos por prestigiar la profesión, que se evidencian en la subida salarial, los esfuerzos por elevar la capacitación de los maestros, la difusión de su trabajo en revistas del sector y el aumento del corporativismo aunando voces en asambleas nacionales. A partir de los años 40 aunque la situación política es más estable, se produce un empobrecimiento de la figura del maestro y por ende de su valoración social. Docentes de escasa formación y mal remunerados dan una idea de la

profesión en esa época. Sin embargo a finales de los años 60 se vuelve a tratar de rescatar el prestigio, culminando con las leyes del 70 y el 83, que dan rango universitario al Magisterio, y la del 99 que la equipara al resto de estudios, estableciendo el grado de educación. Asimismo vemos que en las últimas décadas del siglo han aumentado las exigencias hacia estos profesionales y la sociedad ha declinado sus funciones educativas en favor de las escuelas y los docentes. Esta situación sumada a los cambios sociales y las dificultades para adaptar el sistema educativo a ellos han mermado la satisfacción de los maestros.

Siglo XX: Cambios políticos, sociales y económicos movilizan la sociedad. Educación como clave del progreso. Movimientos pedagógicos liberales y progresistas critican la educación tradicional: escuela Nueva, escuela Moderna, escuela Activa. Todas ellas proponen un cambio en la concepción del aprendizaje. Sin embargo no llegaron a transformar la educación española. La formación de los maestros sufre altibajos a lo largo del siglo, así como su prestigio. La retribución económica es baja, aunque a principios de siglo se dignificó y en 1983 subió, coincidiendo con el nuevo rango universitario que se otorgó a la profesión. Reconocimiento social y económico ligado a la formación.

*A modo de esquema*

Analizadas las condiciones en las que se ha ejercido la docencia a lo largo de la historia, y la presencia que ha tenido el docente en la sociedad, podemos decir que el reconocimiento social que ha recibido y la satisfacción que de él se ha podido desprender, dependen de varios factores, entre otros: el salario, las condiciones de vida que la profesión les permitía tener, las condiciones en las que llevaban a cabo su trabajo, la preparación o formación que recibían para poder trabajar de maestros y el prestigio social que se reconocía a los profesionales de la enseñanza, tal como podemos observar en la Figura 4.

FIGURA 4: Esquema de factores que han contribuido al reconocimiento y la satisfacción a lo largo de la historia



Fuente: Elaboración propia.

Sí, tal como hemos dicho, vamos a deducir el grado de satisfacción de los docentes a lo largo de la historia basándonos en el reconocimiento y las condiciones de trabajo y vida que de él se desprendían, veamos en la Tabla 4 de qué ha dependido en cada etapa, qué grado de consideración han recibido los docentes y qué satisfacción podemos deducir de todo ello.

TABLA 4: Resumen de la valoración recibida por los docentes en cada época en Europa y España

Etapa	Valoración
Grecia y Roma	Prestigio y salario ligados al nivel de docencia. Los niveles educativos inferiores tenían menos prestigio y los superiores gran prestigio. Satisfacción en consonancia con ello, aunque si los maestros de menor prestigio se comparaban con el resto de la población de su mismo estrato social, seguramente tenían mayor calidad de vida y por tanto estaban más satisfechos que la mayoría. Satisfacción ligada a: prestigio+salario+calidad de vida- Satisfacción Alta
Edad Media Siglo V a XV	Prestigio ligado al estamento: maestro perteneciente al clero era más culto, y estaba más preparado, mientras que el maestro laico habitualmente carecía de formación. Satisfacción ligada a este prestigio y a su preparación. Satisfacción: formación+cultura+prestigio Satisfacción alta para maestros del clero y baja para el laico
Renacimiento	Prestigio ligado a la formación. Se ensalza la figura del maestro, se le dan responsabilidades pero también se le exige formación y aptitudes. Eso iguala las

Siglo XVI	<p>diferencias provocadas por la estamentalidad de épocas anteriores. Satisfacción ligada al prestigio y a las circunstancias en las que se ejerce la profesión: tipo de contrato, tipo y ubicación del centro, de ellas depende la retribución económica y valoración social.</p> <p>Satisfacción: formación/preparación+condiciones de trabajo+salario+prestigio</p> <p>Satisfacción: alta para los que trabajaban en mejores condiciones de trabajo y baja para el resto</p>
Barroco Siglo XVII	<p>Distancia entre la propuesta teórica y la realidad. Claros intentos por controlar y reconocer la profesión, se somete a los maestros a examen- Hermandad de San Casiano. Sin embargo la práctica era mediocre, las escuelas populares carecían de normativa y los maestros de título. Existe un reconocimiento teórico pero que se desvirtúa con la práctica. Se inician críticas hacia los maestros.</p> <p>Satisfacción: preparación+condiciones trabajo+condiciones de vida+prestigio</p> <p>Satisfacción: baja</p>
Ilustración Siglo XVIII	<p>Poco prestigio de la docencia, y todavía menos en las etapas inferiores. Intentos por revitalizar la profesión, se valora la educación. Los maestros deben demostrar sus cualidades, se dan pautas para el buen ejercicio. Existen exámenes para el acceso a la docencia pero no se habla de preparación..</p> <p>Satisfacción: preparación+condiciones de trabajo+condiciones de vida+prestigio</p> <p>Satisfacción baja en etapas inferiores, media en superiores</p>
Siglo XIX	<p>Hasta 1838 sólo podemos hablar de formación práctica, los futuros maestros se forman junto a otro maestro, como en cualquier oficio. La creación de la Escuela Normal, supone el inicio de la formación específica de maestros. Deben adquirir competencias profesionales relacionadas con el saber y saber hacer. Se combina teoría y práctica. Se requieren: conocimientos, destrezas y habilidades pedagógicas. El prestigio de estas escuelas varía a lo largo de los años. El prestigio de la profesión, ligado a la formación recibida, oscila a lo largo del siglo, así como la satisfacción, los maestros reciben muchas críticas.</p> <p>Satisfacción: preparación y formación+condiciones de trabajo+prestigio</p> <p>Satisfacción media/baja</p>
Siglo XX	<p>Ciclos de prestigio y desprestigio a lo largo del siglo, ligados a su sueldo, formación y las buenas prácticas. Los maestros forma parte de las fuerzas vivas de</p>

	<p>la comunidad y su autoridad moral se agudiza en el medio rural aunque este estatus no está reconocido materialmente. Primeras décadas del siglo, subidas de sueldo, intentos por elevar la cualificación de los maestros. Reivindicación del cuerpo docente: quiere mejores condiciones y mejor sueldo, por lo que suponemos que el nivel de satisfacción era bajo. Años 40, a nivel general muy baja calidad del profesorado, desprestigio, falta de formación y cualificación. Baja satisfacción respecto al sueldo y condiciones materiales y satisfacción media respecto al reconocimiento, solo evidente en algunos lugares, especialmente el medio rural.</p> <p>A finales de los 60, se producen intentos por rescatar el prestigio, en los años 70 y 80 la profesión consigue el rango universitario y la equiparación de sueldo.</p> <p>Satisfacción del docente del siglo XX baja, aunque aumenta en los últimos 30 años, ya que mejora su formación, retribución económica y prestigio. Si bien recibe críticas y vive cambios sociales, demográficos y económicos que desestabilizan el sistema educativo.</p> <p>Satisfacción: sueldo+formación+condiciones de trabajo+condiciones de vida+prestigio</p> <p>Satisfacción: oscila entre media y baja</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

La revisión histórica nos ha llevado a considerar una serie de factores que parece que son los que han dado reconocimiento a la profesión docente. Podemos tomar la cultura, la preparación y el sueldo de los maestros como unos de los indicadores de prestigio de todas las épocas. Sin embargo no podemos obviar la importancia de determinados factores culturales en el reconocimiento que cada país le da a sus docentes. Indiscutiblemente en la medida en que una cultura considera importantes la educación y la escuela y los concibe como instrumentos de promoción social, desarrolla unos patrones que arraigan en su sociedad y que perduran a lo largo del tiempo. Como comentan algunos medios de comunicación, podemos pensar que las huellas de algunos filósofos y pensadores marcan una tradición que llega a nuestros días, propiciando el éxito de los sistemas educativos de algunos países. ¿Son las ideas sobre la educación de Confucio o Lutero las causantes de la visión de la educación que tienen hoy los países escandinavos, Alemania o algunos países Orientales?, ¿Marca ese poso cultural la

diferencia entre los países? Países como Finlandia o Corea del Sur cuentan con los mejores resultados académicos de sus alumnos y proporcionan a sus maestros gran reconocimiento y apoyo. Somos conscientes de que considerar esta cuestión cultural como algo determinante resulta reduccionista, pero indudablemente puede estar influyendo en la evolución de un país, de su sociedad y de su sistema educativo.

## **2.5. Conclusiones**

Analizar la historia de la educación requiere conocer qué ha representado para el hombre, a quién se ha dirigido y en qué se ha centrado. A lo largo de la historia, la educación ha sido una vía de acceso a la virtud en Grecia, al prestigio social en Roma, a la sabiduría y la Verdad en Edad Media, a conocer la naturaleza del hombre en el Renacimiento, a entender el mundo que nos rodea en la Contrarreforma, a la convivencia social y al logro de libertad en la Ilustración, a la cultura y la riqueza del país en el siglo XIX y a la consecución de la igualdad en el siglo XX. Es por tanto evidente que la educación siempre ha sido un reflejo de la sociedad en que ha existido y con ella ha sufrido los vaivenes de la historia y se ha debatido entre dicotomías que le han hecho reiniciarse constantemente. Si examinamos a quién se ha dirigido la educación, debemos admitir su carácter discriminatorio a lo largo de la historia: ha sido elitista y fiel reflejo de las diferencias de clases o la pertenencia a uno u otro sexo. Sin embargo, desde el siglo XX es innegable su tendencia democratizadora, y su transformación en vehículo para la consecución de la igualdad.

En el mundo occidental, la educación ha ido variando su perspectiva, en unos tiempos se ha centrado en la creencia, la fe y el ser supremo, mientras que en otros lo ha hecho en el propio hombre, en su razón y sus posibilidades de experimentar. De ahí que el curriculum haya ido variado sus prioridades. En su trayectoria, la educación ha pasado de considerar la disciplina y la memoria como única vía para enseñar, a idear nuevos métodos pedagógicos que han ido cambiando la función del docente así como su relación con el discente.

Aceptando la relevancia de la educación en todas las sociedades, no deja de sorprender cuál ha sido el papel y la valoración del maestro a lo largo de la historia. Compartimos las palabras de Morgenstern (2009) con las que iniciamos este capítulo, que destacan la paradoja que supone darle importancia vital al conocimiento y a la educación y al mismo tiempo devaluar al profesional encargado de impartirla. A este respecto Stinnett (1968:70) dice: “Hay constantes pronunciamientos acerca de la especial importancia de los maestros en nuestra sociedad, pero estos pronunciamientos se concretan escasamente en la política educativa.” En la misma línea Ortega y Velasco (1991:12) subrayan: “La escuela, sobre todo la escuela primaria, ha arrastrado en nuestro país una vida lánguida, en donde declaraciones altisonantes e idealizadoras sobre la excelsa misión de la educación se mezclan, sin recato alguno, con una miserable realidad”.

La historia del maestro ha sido en sí misma una contradicción, ha convivido con las exigencias de cumplir un importante papel social para el que se le requerían ciertas cualidades, conocimientos, conducta intachable y una contribución a la formación integral del individuo, con una realidad pobre, tanto en su formación como en su reconocimiento social y económico. Sin duda la satisfacción que ha podido sentir el maestro a lo largo de la historia ha estado ligada al papel social que cumplía, a las condiciones en las que realizaba su trabajo, al prestigio social que tenía y a las condiciones de vida que el ejercicio de la profesión le permitía tener.

Durante siglos la docencia se ha considerado un oficio, ya que su aprendizaje tan solo requería práctica junto a un maestro, y en algunos casos ni siquiera eso. Si partimos de la idea de que una profesión requiere de un conocimiento especializado y una capacitación educativa de alto nivel, queda patente que la docencia no se profesionaliza, en España y en Occidente, hasta el siglo XIX, momento en el que se requiere una formación específica para su ejercicio, en el caso español, cuando se crean las Escuelas Normales (1838) y se legisla consensuadamente todo el sistema educativo con la Ley Moyano. El funcionamiento de las Normales fue el inicio de una lenta transformación, que ha tenido que esperar a finales del siglo XX para igualar la docencia a otras

profesiones, culminando dicho proceso con la ley de equiparación de grados universitarios de 1999. Sin embargo, al título de maestro en nuestro país, le cuesta liberarse de una imagen pobre y poco atractiva para los jóvenes que ven en otras carreras universitarias mayores perspectivas (Molero, 1989).

La misma suerte ha sufrido el reconocimiento económico de los maestros a lo largo de la historia, sueldos mediocres e incluso miserables, han hecho al maestro permanecer en su puesto solo por vocación. Y como su profesionalidad, la remuneración solo en los últimos años se ha igualado a otras profesiones del mismo rango formativo. Por todo ello vemos que el reconocimiento del que ha gozado la profesión docente ha sufrido altibajos, no siempre este trabajo ha sido considerado una profesión y menos un sinónimo de cultura y sabiduría, como sucedía en Grecia o Roma, cuestión que queda especialmente patente en el caso de nuestro país, donde los docentes han tenido habitualmente menos prestigio. Sin embargo encontramos a lo largo de la historia de Europa y de España algunas actuaciones dirigidas a dignificar la profesión y aumentar su prestigio. Vimos en Roma los beneficios que se otorgaron a los maestros en materia de impuestos y ascenso de categoría social. En el Renacimiento europeo el intento por establecer las competencias que debía tener el maestro a nivel intelectual, profesional y personal. En el siglo XVII los exámenes que se propusieron en España (1666) para acceder a la profesión y darle rigor. En el siglo XVIII la creación de colegios y asociaciones educativas españolas que promueven el prestigio de la profesión. El gran paso que se da para profesionalizar la docencia en el siglo XIX, con la creación de las Escuelas Normales en nuestro país, que supuso el inicio de la formación de los docentes y un claro elemento de prestigio profesional. Entrado el siglo XX, la subida salarial de 1901 que supone un deseo de reconocer el valor social de la profesión, así como las distintas leyes y planes de acción de Ministerio de Educación español, que van marcando una trayectoria ascendente de la docencia en nuestro país.

Pese a estos intentos de ennoblecer la profesión, la historia pone en evidencia las paradojas del mundo educativo, ya que al mismo tiempo que se ha dado un papel



importante a la educación en la sociedad, no se ha cuidado al protagonista encargado de impartirla. La sociedad ha exigido a los maestros, pero no les ha reconocido su trabajo ni económica ni socialmente. La escasa formación, la falta de profesionalidad y la retribución económica mediocre son suficientes para explicar la poca consideración social que han recibido los maestros a lo largo de la historia. Aunque en algunos momentos su prestigio ha sido mayor, pocos se detuvieron a formalizar su situación y elevar su rango social. Sin embargo los esfuerzos realizados a finales del siglo pasado dirigidos a mejorar la formación y la retribución de estos profesionales han contribuido a aumentar el reconocimiento social que reciben actualmente. Ciertamente de unos años a esta parte el docente está en el punto de mira de la sociedad y las mejoras en su formación, profesionalidad, retribución y reconocimiento son ostensibles. Se le considera el motor del éxito educativo de cualquier país, en este contexto la preocupación por su bienestar y su satisfacción han pasado a primer término. Parece que de algún modo se ha roto el halo de contradicción que rodeaba el mundo de la enseñanza. En teoría la sociedad actual exige al maestro y le otorga mucha responsabilidad social, pero también le forma, le apoya, le reconoce su trabajo social y económicamente. Algunos países son muestra del éxito de estas medidas, será quizás porque son herederos de una cultura que ya iba encaminada a ello en el siglo XVI. Las palabras de Lutero en 1524: “Considero necesario que todos los niños vayan a la escuela (...) y que los de mejores disposiciones se preparen después para ser maestros”<sup>9</sup> (Esteban y López, 1994: 297), de máxima actualidad, resuenan en el discurso de Enkvist (2010) cuando hablaba del éxito del sistema educativo finlandés hace pocos años.

Sin embargo aunque conocemos la teoría y sabemos la importancia que la formación, el reconocimiento y el prestigio tienen en la profesión docente, todavía queda camino por recorrer. Los constantes cambios sociales, económicos y políticos hacen la tarea educativa del momento una actividad compleja, que requiere adaptación y mucha

---

<sup>9</sup> Lutero, M. Llamada a los magistrados y a los senadores de Alemania (1524)

formación. La enseñanza sigue siendo cuestionada y sus profesionales puestos en tela de juicio, incluso la propia comunidad educativa necesita creer en sí misma. Pese a todo no podemos obviar que la profesión se sostiene por la vocación altruista de muchos de sus profesionales.

Partiendo de parámetros como el profesionalismo, la formación y la retribución económica hemos podido valorar el reconocimiento social que ha merecido el docente a lo largo de la historia. Con ello hemos querido entender el sentir de estos profesionales y deducir su grado de satisfacción con el ejercicio de la docencia. Parece que aunque podían sentir que realizaban una función social, debían basar su satisfacción más en su vocación que en el reconocimiento recibido, puesto que como hemos visto, los maestros nunca gozaron de gran prestigio, ni tuvieron condiciones de vida envidiables. Los intentos por prestigiar la profesión se han topado con frecuencia con una realidad hostil, incluso la propia popularización de la enseñanza también popularizó y vulgarizó al docente. La consideración social del maestro a lo largo de la historia hasta el siglo XX ha sido dispar y a pesar de que la sociedad ha sido siempre consciente de la importancia del papel de esta figura, no parece haber sido capaz de darle las herramientas para alcanzar el prestigio que se merece. Consideramos que la situación ha variado poco, porque las críticas a la profesión se suceden hoy como entonces. Sin embargo las aportaciones de la psicología evolutiva y la psicología positiva, han dado un vuelco a la valoración que se hace de la tarea de estos profesionales. Ahora somos conscientes de que intervienen en una etapa esencial de la formación del individuo y su trabajo es fundamental para el aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello ha despertado inquietudes por desvelar las fortalezas de la profesión, así como por potenciar el bienestar y la satisfacción de estos profesionales para el éxito del sistema educativo.

### 3. Concepto de satisfacción laboral

- 3.1. Naturaleza de la satisfacción laboral
- 3.2. Modelos teóricos de la satisfacción laboral
- 3.3. Factores que determina la satisfacción laboral
- 3.4. Medición de la satisfacción laboral
- 3.5. Repercusiones de la satisfacción laboral

Iniciamos ahora a una nueva etapa de nuestro estudio, una vez visto el reconocimiento que ha tenido el docente a lo largo de la historia y deducida la satisfacción que ha podido sentir, nos introducimos en el concepto de satisfacción laboral con el objeto de profundizar en este constructo psicológico para facilitar su comprensión.

¿Qué es la satisfacción laboral?, ¿Cuál es su origen?, ¿Qué modelos nos han propuesto los autores para explicarla?, ¿Qué factores contribuyen a conseguir la satisfacción?, ¿Cómo y por qué medimos la satisfacción?, ¿Cómo afecta al individuo? Trataremos en este punto de responder a estas cuestiones, para ello recogeremos las aportaciones de diversos autores y con ellas iremos revelando los distintos matices del constructo. En primer lugar debemos saber qué es exactamente la satisfacción laboral, cuál es su naturaleza. Por otra parte es importante averiguar desde cuándo se habla de este constructo, en qué ámbitos y qué modelos han propuesto los autores para explicar su mecanismo. Asimismo al profundizar en su naturaleza vemos que se trata de un concepto pluridimensional, puesto que son varios los factores que contribuyen a su consecución. La literatura nos ofrece diferentes propuestas de dimensiones, ya que cada autor enfatiza algún aspecto del trabajo, pero podemos sacar algunas conclusiones generales. Reconocer la importancia de un trabajador satisfecho crea la necesidad de poder valorar dicha satisfacción. Con ese ánimo diversos autores han creado cuestionarios para medir el grado de satisfacción laboral. Veremos algunos ejemplos de estos instrumentos de origen internacional y nacional que se han usado en diferentes estudios sobre el tema. Por último analizaremos las repercusiones que tiene la

satisfacción laboral en la ejecución del propio trabajo, dado que encontramos el origen del interés por la satisfacción en las consecuencias que provoca el haberla conseguido o no. De ese modo la productividad, el rendimiento, la motivación y la permanencia en el puesto de trabajo, entre otros se consideran los motores para la búsqueda de la satisfacción de los empleados.

Veremos a continuación cuál es el origen y la naturaleza del constructo psicológico, satisfacción laboral, para posteriormente centrarnos en el estudio de dicha emoción en la profesión docente.

### **3.1. Naturaleza de la satisfacción laboral**

El constructo satisfacción laboral surge por una parte de la prolongación del concepto de salud, entendida en su sentido más amplio y dinámico y por otra de la importancia que tiene el trabajo en las vida de las personas (Griffin, 2010). Sin embargo existen diferentes posturas respecto a la dirección de su influjo mutuo. Para algunos autores la relevancia reside en la influencia del entorno laboral en la salud de las personas y de la propia organización para la que trabajan, mientras que para otros su valor está en las consecuencias de la salud sobre el trabajo, centrándose entonces en la prevención y la eficiencia. (De Frutos, González, Maillo, Peña, Riesco, 2007)

Una visión global de salud, equivale a hablar de equilibrio físico y psíquico, estado que permite que el individuo viva de modo autónomo y se integre en el medio social. Incluimos, por tanto bienestar físico y satisfacción personal, así como la repercusión recíproca que ambas tienen en el ámbito profesional y social.

En 1946 la Organización Mundial de la Salud define la salud como algo que va más allá de la mera ausencia de enfermedad: un estado de bienestar, físico, mental y social completo. Un concepto de salud que habla de bienestar y que significa una ruptura en la concepción tradicional del credo salud-enfermedad, ampliando la responsabilidad de la salud más allá del sistema sanitario, introduciendo aspectos afectivos y sociales. (Universitat Autònoma de Barcelona, Equip Cuidem-nos, 2011:13)

Esta nueva concepción de salud y bienestar es dinámica, destaca que no son sólo cuestiones individuales sino que los factores del entorno son determinantes. Por tanto, en la búsqueda del bienestar crear un marco de convivencia saludable y organizar estrategias que cubran la necesidad fundamental de satisfacción profesional del hombre, se convierten en tareas fundamentales (UAB, Equip Cuidem-nos, 2011). Conseguir un estado de bienestar, se traduce no solo en salud corporal sino también mental. Requiere que haya armonía y organización en las reacciones del sujeto, es decir que su conducta sea el resultado del acuerdo entre su pensamiento y sus sentimientos (Padrón Hernández, 1994). Existe un continuum entre el bienestar físico y el psicológico y dentro de este último, la satisfacción laboral ocupa un puesto destacado, dadas las horas que absorbe en la vida de la persona. Por tanto la satisfacción personal y la laboral están estrechamente relacionadas. El ejercicio de la profesión es un proceso que involucra a la persona íntegramente, por lo que cualquier avance en el ámbito laboral o profesional se vive como crecimiento en el plano personal (Frías Azcárate, 2006).

Si consideramos que el trabajo es el medio de satisfacer gran parte de las necesidades sociales de una persona, su influjo se extiende a la vida entera del sujeto, a todas las áreas en las que se desarrolla: personal, social y afectiva. (Gordillo, 1988; Sáenz y Lorenzo, 1993). Y si aceptamos la trascendencia que tiene el trabajo en la vida de los individuos entendemos la creciente inquietud por estudiar la satisfacción laboral, que por otra parte es uno de los conceptos más antiguos de la psicología del trabajo (Muñoz Adanez, 1990).

Debemos retroceder a los años 30 para encontrar las primeras referencias a la satisfacción laboral (Hoppock 1901- 1995). Desde entonces ha ido tomando relevancia puesto que se ha vinculado a distintas cuestiones tanto individuales como organizativas. Podemos abordar la satisfacción laboral desde dos niveles, el personal: ya que a través del trabajo el individuo satisface parte de sus necesidades individuales, y el social: ya que refleja la relación de la persona con su entorno y las interrelaciones sociales, que a

su vez nos indican la calidad de vida en nuestra sociedad (Gordillo, 1988; Padrón Hernández, 1994).

La satisfacción laboral es uno de los constructos psicológicos más estudiados por los investigadores del Trabajo y de las Organizaciones a partir de la década de los años treinta. El interés por el estudio ha ido evolucionando, debiéndose inicialmente a las supuestas consecuencias sobre el rendimiento, más tarde a la necesidad de industriales y empresarios en orden a lograr la adaptación de sus empleados, y finalmente a su valor en sí mismo (objetivo a lograr por toda organización y planteamiento de calidad de vida en el trabajo). (Álvarez et al., 1992: 109)

Si tomamos algunas definiciones vemos que los autores hablan de satisfacción, satisfacción laboral o satisfacción profesional refiriéndose a lo mismo, por tanto no vamos a detenernos en posibles matices ahora y los utilizaremos indistintamente. Recogemos a continuación las dos propuestas de tres autores españoles que han trabajado el constructo, Gordillo y Zubieta y Susinos:

La satisfacción profesional es el resultado de una comparación entre las características del trabajo, o de la situación profesional, con las expectativas y necesidades individuales del sujeto. Estos dos tipos de determinantes no son independientes sino que se interrelacionan e influyen mutuamente. (Gordillo, 1988: 261)

La satisfacción es una función del grado en que las necesidades personales del individuo están cubiertas en la situación laboral" (...) "la satisfacción laboral es función del grado en que las características del puesto de trabajo se ajustan a las normas y deseos de los grupos que el individuo considera como guía para su evolución del mundo y para su definición de la realidad social. (Zubieta y Susinos 1992:13)

En estas definiciones se hace referencia de una parte, al mecanismo por el cuál llegamos a sentirnos satisfechos o insatisfechos, es decir el resultado de la comparación entre las expectativas y la realidad laboral que vivimos. Y de otra, a la medida en que el trabajo cubre las necesidades y se ajusta a los deseos del trabajador. Sin embargo consideramos que son incompletas por cuanto no hacen mención a la naturaleza de la satisfacción y sólo se centran en el aspecto cognitivo. Coincidimos con algunos autores, en que la satisfacción laboral/profesional es una emoción relacionada con la evaluación que un

individuo hace de su actividad laboral y que se traduce en una conducta hacia ella (De Pablos, González y González, 2008; Anaya y Suarez, 2010). Por tanto podemos decir que la satisfacción la conforman tres componentes: cognitivo, afectivo y comportamental. Encontramos en la literatura algunas propuestas anteriores que se centraban en alguno de estos aspectos. Siguiendo a Gordillo (1988) recogemos las distintas aportaciones que plantean una definición de satisfacción laboral poniendo el énfasis en alguno de dichos componentes: cognitivo, afectivo o comportamental.

*Componente cognitivo: percepción*

Varios autores creen que la satisfacción laboral es el resultado de las percepciones sobre el trabajo, basadas en factores relativos al ambiente, el estilo de dirección, la política de la organización, la relación con los grupos de trabajo, las condiciones laborales y el salario (Díaz de Rada, 2001). Carrion y cols. (2000) definen la satisfacción como:

La valoración cognitiva personal que realiza la persona de la vida y de los dominios de la misma, atendiendo a la calidad de vida, a las expectativas y aspiraciones, a los objetivos conseguidos, basada en los propios criterios de la persona y que se realiza de forma favorable (2000: 189).

*Componente afectivo: sentimiento*

Otros autores entienden la satisfacción laboral como un sentimiento de agrado, de bienestar o un estado emocional positivo, que experimenta un sujeto por el hecho de realizar un trabajo que le interesa, en un ambiente que le permite estar a gusto, dentro del ámbito de una empresa u organización que le resulte atractiva y por el que recibe una serie de compensaciones psico-socio-económicas acordes con sus expectativas. Se evidencian una serie de factores determinantes para conseguir la satisfacción, a saber: trabajo interesante, ambiente y equipo agradables, visión positiva de la organización y percibir compensaciones personales y salariales acordes a las expectativas. (Muñoz: 1990; Dinham y Scott, 2000; Anaya y Suárez, 2007; De Frutos el al., 2007). Loitegui (1990) matiza el concepto de satisfacción general y satisfacción por facetas, destacando de ese modo la multidimensionalidad del constructo que hemos apuntado antes. Sáenz y Lorenzo (1993) subrayan que ese carácter emocional o afectivo está fundado en la

valoración que el sujeto hace de las condiciones de su trabajo, por lo que los elementos afectivos, cognitivos y comportamentales se dan indisolublemente unidos.

*Componente comportamental: actitud*

Un grupo de autores considera que la satisfacción laboral es una actitud general de un individuo hacia su trabajo. O bien el resultado de las varias actitudes que tiene el trabajador hacia su trabajo, y los factores relacionados con él, y hacia la vida en general. Por tanto, una persona con un alto nivel de satisfacción en el puesto tiene actitudes positivas hacia el mismo; una persona que está insatisfecha con su puesto tiene actitudes negativas hacia él (Peiró et al., 1991; Robbins, 2004). Por su parte Gordillo (1988) y Padrón (1994), defienden que la satisfacción es una actitud de bienestar interior que se pone de manifiesto en las percepciones y en la conducta equilibrada del sujeto, en el momento en el que hay acuerdo y armonía entre el pensamiento y el sentimiento. Álvarez, Mendizabal, Batarrita y Goenaga (1992) añaden que esa actitud proviene de la experiencia subjetiva y de la evaluación de las distintas facetas que componen la satisfacción. Es por tanto, una variable multidimensional, que abarca distintos aspectos del trabajo.

Por último, como apuntábamos antes, algunos autores tratan de conjugar todos los aspectos que se han planteado y añan criterios racionales y emocionales. La satisfacción surge entonces asociada a dos aspectos íntimamente relacionados: el plano emocional, puesto que se manifiesta como un estado de ánimo y el plano racional porque representa la consecución de unos determinados objetivos (Frías Azcárate, 2006). Desde un punto de vista que integra aspectos perceptivos, emocionales y actitudinales, la satisfacción sería la concatenación de todos ellos, puesto que está ligada a las percepciones que tiene el sujeto sobre su trabajo, y esas percepciones determinarían su valoración, su actitud, sus sentimientos, sus vivencias, sus reacciones afectivas y su conducta frente a él (González y Lobato, 1988; Sáenz y Lorenzo, 1993). En resumen podemos decir que los componentes de la satisfacción: cognoscitivo, afectivo y



comportamental, se manifiestan en creencias, emociones y comportamientos hacia y en el trabajo.

### **3.2. Modelos teóricos sobre la satisfacción laboral**

Como todo constructo psicológico “la satisfacción laboral” necesita una teoría que lo sustente. La revisión de la literatura arroja diversos autores y modelos no siempre coincidentes pero que nos permiten conocer el origen de esa emoción y el porqué del comportamiento (Hoppock, 1940; Porter y Lowler, 1965; Gordillo, 1988; Loitegui, 1990; Fierro, 1993; González y González, 1993; Bilbao y Vega, 1994, Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al., 2007; Jijena y Jijena, 2011). Partiendo de sus planteamientos trataremos de estructurar cronológicamente la aparición de las distintas propuestas.

Taylor (1856-1915) se considera el primer teórico de las Organizaciones. A principios del siglo XX presentó “*Principios de la Administración Científica*” en los que propone una serie de postulados sobre la empresa y las organizaciones. El autor parte de una concepción algo simplista del hombre, puesto que entiende que su única fuente de motivación para el trabajo son los factores extrínsecos como la remuneración económica o las condiciones ambientales en las que se trabaja. El autor obvia cualquier componente psicológico relacionado con el reconocimiento social o la realización personal. Los resultados de los experimentos de Hawthorne en 1927 pusieron en evidencia que la motivación y la satisfacción en el trabajo son procesos más complejos. Elton Mayo (1880-1949), autor de estas investigaciones fue quien promovió un cambio de planteamiento hacia una vertiente más humanizadora. Subrayó que lo que mejoraba la producción era más el cambio de actitud de los trabajadores que las condiciones objetivas y físicas del trabajo. El estudio puso en evidencia que la necesidad de ser aceptado y querido por los compañeros era más importante que los incentivos físicos o económicos propuestos por la empresa (Loietgui, 1990). A partir de ese momento el nuevo modelo de satisfacción laboral atiende aspectos psicosociales, y pasa de ser un modelo económico a ser social. La satisfacción deja de entenderse como un mero

problema de salario y vienen a considerarse más dimensiones: el rendimiento, el sentido de pertenencia o la identidad.

Unos años más tarde, en 1935, la publicación de los estudios de Hoppock (1901- 1995), marca un hito en el tema de la satisfacción laboral. Se trata de las primeras investigaciones sistemáticas sobre la satisfacción laboral y los factores que podrían afectarla. La investigación revela la importancia que tiene la satisfacción laboral para la permanencia en un puesto de trabajo y lo vital que esta puede ser tanto para los empleados como para empleadores. Sin embargo evidencia que la naturaleza variable y efímera de la satisfacción hace que sea difícil controlarla. Del mismo modo, se resalta el hecho de que la satisfacción en el trabajo forma parte de la satisfacción personal y ello dificulta su medición puesto que tratamos con una emoción humana. Partiendo de estas premisas el estudio compara dos grupos de empleados, los más satisfechos con los menos satisfechos. A través de un cuestionario, coteja sus respuestas respecto a distintas variables: equilibrio emocional, religión, relación con los superiores, tamaño de la empresa, sentimientos de éxito, estatus social, entre otros. De los resultados se desprende que existen múltiples factores que podrían ejercer influencia sobre la satisfacción laboral, dentro de los cuales se hace mención a la fatiga, la monotonía, las condiciones de trabajo y la supervisión.

En los años 50 se produce un cambio de orientación en las investigaciones fruto del análisis de los experimentos de los años 20. Estas observaciones ponen de relieve la importancia que las valoraciones subjetivas, los sentimientos y las actitudes individuales tienen en la satisfacción laboral. A partir de ese momento se desarrollan distintas teorías y modelos que tratan de explicar la satisfacción laboral. Unos fundamentan la satisfacción en las necesidades del trabajador. Otros hacen hincapié en las dimensiones sociales de estas actitudes. Hay otros que consideran las diferencias subjetivas e interindividuales, frente a quienes se fijan, únicamente en aspectos intrínsecos al propio trabajo (Loitegui, 1990).

Revisadas las teorías de distintos autores que explican la satisfacción laboral, trataremos como Loitegui (1990) de clasificarlas en varios grupos más o menos homogéneos. El autor establece tres grandes orientaciones: teorías de contenido, de proceso y sistémicas. Nosotros optaremos por esquematizar en la Tabla 5 dos grandes áreas, de una parte distinguiremos los modelos que explican de dónde nace la satisfacción y por otra los modelos que explican qué produce satisfacción, es decir que factor o factores influyen en la satisfacción laboral.

TABLA 5: Modelos explicativos de la satisfacción laboral/profesional

**Modelos que explican de dónde parte ( nace) la satisfacción**

<p>De la satisfacción de las necesidades humanas (modelos de contenido según Loitegui,1990)</p>	<p>-Taylor (1856-1915): necesidad económica -Maslow (1934): jerarquía de necesidades -Schaffer (1953) doce necesidades básicas cuya satisfacción produce en el individuo ausencia de tensión y satisfacción -Herzberg (1959): teoría bifactorial, necesidades higiénicas y de motivación -McClelland (1961): necesidad de logro, de poder y de afiliación</p>
<p>De los pensamientos, deseos, expectativas, ideas subjetivas, comparaciones, modelos de proceso, según Loitegui (1990)</p>	<p>-Vroom ( 1964): expectativas -Lawler y Porter (1968): amplían expectativas + recompensas justas -Adams (1963, 1965): equidad -Locke (1976): finalidad o metas -Brügemann (1974) y Brüsing (1991) modelo dinámico de la satisfacción -Karaseck (1979): demanda-control -Johnson (1986): amplía anterior con reconocimiento social</p>

**Modelos que explican qué factores producen la satisfacción**

Autor y año	Factores
Hoppock (1935)	Nivel de cansancio, variedad de las tareas, condiciones de trabajo y supervisión.
Locke (1976)	Salario, promoción, reconocimiento, condiciones de trabajo, supervisión, compañeros, empresa y dirección.
Herzberg (1959)	Agrupa los factores que afectaban a la satisfacción/insatisfacción en dos grupos: higiénicos y motivacionales.
Tezanos (1983) Martínez Sánchez (1984) Zubieta (1992)	Exógenos/endógenos Sociales/ personales Intrínsecos/extrínsecos, ambientales/ personales

Fuente: Elaboración propia en base a clasificación de Loitegui (1990) revisada

En el grupo de los modelos que explican de dónde parte la satisfacción situamos las propuestas de los autores que plantean la satisfacción de las necesidades como motor de la conducta del individuo. Loitegui (1990) incluye aquellas teorías que se basan en intereses y deseos del trabajador. De ese modo la satisfacción estará condicionada al grado en el que se consiguen determinados resultados y beneficios y al grado en el que se satisfacen determinadas necesidades en el trabajo.

Iniciamos la exposición de los distintos modelos con la teoría de la motivación que Maslow (1908-1970) presentó en 1934. El autor propone que las responsables de la satisfacción no son solo las necesidades sociales o económicas, sino que existen una serie de necesidades humanas que se organizan y estructuran jerárquicamente. El esquema resultante es una pirámide en cuya base se encuentran las necesidades más básicas y en cuyo vértice se sitúan las necesidades de autorrealización. La jerarquización indica que dichas necesidades: fisiológicas, de seguridad, sociales, de estima y autorrealización, deben satisfacerse progresivamente para poder ascender y alcanzar las superiores.

Fue Herzberg (1923-2000), en 1959, quien formuló la primera teoría sobre la satisfacción laboral, llamada teoría Dual, Bifactorial o teoría de higiene y crecimiento. El autor propone un modelo basado en la idea de que las personas que están satisfechas con su trabajo tienden a atribuirlo a cuestiones intrínsecas: logros o reconocimiento, entre otros; mientras que cuando se pronuncian insatisfechas citan factores externos como las condiciones de trabajo o la organización. A partir de ahí deduce que la línea entre satisfacción e insatisfacción no es un contínuum, sino que cada una depende de cuestiones distintas. Establece entonces que hay dos clases de factores: motivacionales e higiénicos. Partiendo de los resultados de sus estudios, el autor afirma que la consecución de factores motivacionales produce satisfacción, mientras que la falta de los higiénicos produce insatisfacción. Herzberg sugiere que la real satisfacción del hombre con su trabajo proviene del hecho de enriquecer el puesto de trabajo, lo cual supone tener responsabilidades y experimentar un crecimiento mental y psicológico. Esta nueva teoría se hizo muy popular y a finales de los sesenta se implementaron medidas de mejora en las empresas para enriquecer los puestos de trabajo y de ese modo lograr mejorar la moral y el desempeño de los trabajadores.

También McClelland (1917–1998) en 1961, parte de la idea de que las necesidades del trabajador son factores determinantes de su satisfacción puesto que determinan su conducta. El autor plantea tres necesidades básicas como motores de la conducta humana: necesidad de logro (tener éxitos), de poder (influir en los demás) y de afiliación (relaciones afectivas).

Recogiendo el concepto de expectativa planteado por diversos autores, Vroom (1932-) plantea, en 1964, una teoría formal de las expectativas, que parte de que la satisfacción personal o laboral depende de la posibilidad subjetiva de que nuestras conductas nos lleven a conseguir aquellos resultados que esperamos. Por consiguiente un trabajador estará satisfecho cuando obtenga los resultados que sean los deseados o previstos por él. La teoría se fundamenta en tres conceptos: expectativa o percepción subjetiva de que una determinada conducta provocara un resultado; valencia o valor subjetivo que le

damos a la recompensa; instrumentalidad: percepción individual de que ciertos resultados llevarán a otros resultados. Por su parte Lawler y Porter en 1968 y en 1973, continúan desarrollando la teoría de Vroom y aportan varias ideas que matizan la importancia de las expectativas. Subrayan que la satisfacción depende de dos cosas, de una parte el valor y la magnitud de las recompensas que se obtienen con el trabajo y de otra, de lo que el individuo considera que debería recibir. Asimismo establecen la diferencia entre recompensas extrínsecas, controladas por la organización, tales como: salario, seguridad o ascenso; y recompensas intrínsecas, relacionadas con los deseos de autorrealización del individuo. Sin embargo destacan que las recompensas en sí mismas no están relacionadas con la satisfacción en el trabajo, sino que ésta está en relación con lo que el sujeto considera justo, con las expectativas que se ha hecho. Por tanto concluyen que la satisfacción surge del resultado de la comparación entre la expectativa que se tiene de la recompensa justa que se debe recibir y la recompensa real percibida.

Desde otra perspectiva unos años antes en 1963 y 1965, Adams ya había planteado la teoría de la equidad, de la que se han desprendido múltiples aplicaciones para la productividad en las empresas. Según el autor tendemos a comparar las recompensas que percibimos por un trabajo hecho, con las que perciben los demás por algo similar y es del resultado de esa comparación de donde nace la satisfacción laboral. Así pues las ideas de equidad y justicia son las que nos permiten estar satisfechos. Este modelo se basa en la comparación social y en las ideas de igualdad y justicia (Loitegui, 1990).

Relacionada también con la productividad y el rendimiento de los trabajadores, y de gran interés para las organizaciones, la teoría de la Fijación de metas de Locke y cols. de 1976 ampliada por Davis y Newstrom en 1991, plantea que la satisfacción laboral depende de la consecución de las metas preestablecidas. Asimismo apunta que el desempeño de los trabajadores será mayor si se han marcado unos objetivos o metas a conseguir. Por su parte Davis y Newstrom plantearon un esquema que destaca la fijación de metas como técnica motivacional. Cuatro son los elementos esenciales que apuntan: aceptación de la meta, especificidad y claridad de las metas, meta difícil de

alcanzar que suponga un reto; retroalimentación, que los empleados reciban feedback de su desempeño.

En la línea de la teoría de las expectativas de Vroom, Brügemann en 1974 y luego Brüsing en 1991, presentan un modelo dinámico de la satisfacción laboral. Destacan que no solo interesa la cantidad de satisfacción sino también la calidad de la misma. Su gran aportación es la visión dinámica de la satisfacción laboral, interpretada como un producto del proceso de interacción entre la persona y la situación de trabajo. Para ellos la satisfacción deriva de la comparación entre la idea ideal que el sujeto tiene de su trabajo y la realidad de lo que es su trabajo. Por tanto si existe concordancia entre lo que se cree que será y lo que es, se llega a estar satisfecho. En este contexto juega un papel esencial el control, es decir, las posibilidades de influir en la situación que tiene el sujeto. Desde esta perspectiva más global se contemplan distintos aspectos que modulan o matizan la satisfacción: proceso de interrelación entre las condiciones del entorno, aspiraciones y expectativas del sujeto y estrategias de afrontamiento.

Queremos añadir en este punto otros dos modelos, que aunque no fueron concebidos para explicar la satisfacción laboral ayudan a su entendimiento. Hablamos del modelo que plantea Karasek en 1979, nominado: demanda-control, teoría que marca un hito en las investigaciones sobre el entorno psicosocial del trabajo, y constituye una explicación para el estrés laboral. La teoría destaca que la satisfacción es el resultado de la combinación entre varios factores: las demandas de la organización, las características del propio trabajo y la autonomía para poder llevarlas a cabo (De Frutos et al., 2007). En la medida en que el trabajador pueda tomar decisiones y utilizar sus capacidades para realizar su trabajo y cubrir las demandas de la organización, conseguirá estar satisfecho. Karasek parte de que el individuo se enfrenta a dos cuestiones, de una parte a las exigencias y demandas de la organización y de otra a la libertad y la posibilidad de obtener recursos para poder cubrirlas. De ahí que si existe concordancia entre lo que se le exige al trabajador y los medios que se le ofrecen para realizarlo, tendremos un trabajador satisfecho, mientras que la falta de concordancia creará problemas.

Unos años más tarde, en 1986, Johnson añadió al modelo de Karasek un nuevo factor: el apoyo social, desarrollando posteriores estudios en 2004 y 2005. Esta nueva variable se presenta como una dimensión moduladora del estrés, a mayor apoyo social mayor reducción de estrés. El apoyo puede venir de la sociedad en general o de los superiores y/o compañeros.

El otro grupo de modelos, al que hacíamos referencia en la Tabla 6, determinan qué factores producen la satisfacción laboral. La mayoría de los autores reconocen su carácter multidimensional, destacan un componente genérico global, más otros factores bien identificados (Sáenz y Lorenzo, 1993). Inicialmente se consideraban esenciales los factores materiales o extrínsecos y posteriormente se empezaron a valorar también los factores intrínsecos o motivacionales. Veremos en el siguiente punto qué factores se han propuesto.

### **3.3. Factores que determinan la satisfacción laboral**

Por lo tanto, es importante estudiar las múltiples variables relacionadas con la satisfacción laboral en un intento de identificar las variables o condiciones que puedan ser modificados, dando lugar a una mayor sensación de satisfacción en el trabajo, la motivación y el bienestar (...)  
(Griffin, 2010:57)

Esta frase de Griffin expone con claridad las razones por las que es interesante detenerse en la multidimensionalidad de la satisfacción. Conocer las distintas dimensiones que contribuyen a la satisfacción nos permitirá tomar medidas para mejorarla. No solo interesa saber si el trabajador está satisfecho o insatisfecho con su trabajo, sino que queremos conocer con qué aspectos de su trabajo se siente mejor y cuáles le producen insatisfacción. Desde la primera propuesta de factores que hizo Hoppock en 1935 y la teoría bifactorial de Herzberg en 1959, han sido muchos los autores que han tratado de determinar cuáles son las dimensiones que contribuyen a la satisfacción. Encontramos ciertas similitudes a la hora de agrupar los factores, podemos hablar de dos grupos de variables, a) las relacionadas con el aspecto personal, endógeno, motivacional, simbólico o intrínseco y b) las relacionadas con el entorno, exógenas, higiénicas o



materiales. La literatura nacional e internacional (Hoppock, 1940; Porter y Lowler, 1965; Gordillo, 1988; Loitegui, 1990; Fierro, 1993; González y González, 1993; Sáenz y Lorenzo, 1993; Bilbao y Vega, 1994, Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al., 2007; Jijena y Jijena, 2011; González y Armesto, 2012) nos ofrece diversas propuestas de factores determinantes de la satisfacción laboral. En la Tabla 6 vemos algunas de ellas.

TABLA 6: Factores que determinan la satisfacción laboral propuestos por distintos autores

Autor	Año	Factores
Hoppock	1935	Equilibrio emocional, religiosidad, sociabilidad, sentimiento de éxito, familia y reconocimiento social, visión del propio trabajo, edad. El autor destaca especialmente factores de personalidad y actitud hacia el entorno.
Herzberg	1959, 1976	Factores higiénicos: Sueldo y beneficios, política de la empresa y su organización, relaciones con los compañeros de trabajo, ambiente físico, supervisión, status, seguridad laboral  Factores motivacionales: trabajo en sí mismo, responsabilidad, progresión profesional, realización, reconocimiento social
Lawer y Porter	1973	Variables referidas a la inversión personal y expectativas de recompensas, cantidad real de recompensa recibida, resultado del trabajo percibido por los demás, características del trabajo. Recompensas incluyen: remuneración, ascensos, reconocimiento, comunicación con la dirección.
Smith	1974	Naturaleza del trabajo en sí mismo o de la tarea, características de la supervisión, salario, oportunidades para la promoción y características de los compañeros.
Lucas Marín	1981	F. Ambientales: nivel profesional, actividad variada, liderazgo participativo, salario y promoción profesional, aceptación del grupo F. Personales: Sexo, nivel educativo, edad Considera cuatro dimensiones de la satisfacción laboral: satisfacción por la pertenencia a la organización, por la tarea realizada, por el sueldo y las características profesionales y la satisfacción por el equipo de trabajo.
Tellenbeck y cols.	1983	Estructura de la carrera, oportunidades de promoción, estatus ocupacional, sueldo
Weinert	1985	Clima organizativo, actitud de la dirección hacia empleados, actitudes de los colaboradores hacia el trabajo personal.

		Componente exógeno: realidad del trabajo, organización Componente endógeno: percepción que el sujeto tiene de cómo se valora su trabajo desde la dirección y desde el equipo de compañeros.
Meliá y Peiró	1989	Cinco factores: 1. La supervisión (relaciones con superiores...), 2. Con ambiente físico (higiene, espacio...), 3. Prestaciones recibidas (convenio, sueldo, formación...), 4. Intrínseca del trabajo (en sí mismo, oportunidades, metas...), 5. La participación (en decisiones grupo...)
Muñoz	1990	Trabajo interesante, ambiente equipo agradable, visión positiva de la organización, percibir compensaciones personales y salariales acordes a las expectativas.
Meliá et al.	1990	Seis componentes: Satisfacción con: 1. Supervisión y participación, 2.Prestaciones básicas, 3. Intrínseca del trabajo, 4.Ambiente físico, 5. Cantidad y ritmo de trabajo exigido, 6. Prestaciones recibidas.
Loitegui	1990	El funcionamiento organizativo, las condiciones físico-ambientales, interés de las tareas, autonomía, tiempo libre, retribución económica, posibilidad de promoción, valoración del trabajo, relaciones con jefes y trabajo en equipo.
Sáenz y Lorenzo	1993	Nivel de calidad de trabajo, el reconocimiento recibido, la responsabilidad que conlleva, la libertad y autonomía.
Robbins	1996	Trabajo desafiante mentalmente, recompensas equitativas, buenas condiciones de trabajo, buen equipo de trabajo, ajuste de personalidad (sentirse cómodo y aceptado)
Gibson	1996	Sueldo, trabajo interesante, oportunidad de ascenso, actitud del jefe, actitud de los compañeros.
Leal et al.	1999	Relaciones interpersonales, naturaleza y condiciones físicas del trabajo, promoción y posibilidades de mejorar, retribución y seguridad.
Urrutia	2006	Tipo de trabajo: atractivo e interesante, salario, entorno físico y puesto de trabajo.

Fuente: Elaboración propia basada en bibliografía

Queda demostrado el interés de considerar la satisfacción laboral un constructo pluridimensional puesto que son múltiples las variables que contribuyen a la

satisfacción. Las propuestas anteriores hacen referencia a la satisfacción laboral de modo genérico, aceptando que cualquier situación laboral tiene características similares que pueden extrapolarse a todas las profesiones.

En un intento por unificar las dimensiones más frecuentemente consideradas por los autores para valorar la satisfacción laboral, podemos establecer, como ya habíamos subrayado, dos grupos de variables: intrínsecas y extrínsecas, y dentro de cada una agrupar las facetas del trabajo que sean pertinentes. En la Tabla 7 vemos como sería esta propuesta.

TABLA 7: Tipos de variables que determinan la satisfacción

Tipo de variable	Facetas del trabajo
Variables intrínsecas, endógenas, o motivacionales	Trabajo en sí mismo, realización personal, posibilidades de promoción, reconocimiento social, participación
Variables extrínsecas, exógenas o higiénicas	Retribución económica, relaciones con compañeros y superiores, política de la empresa, características del trabajo

Fuente Elaboración propia

### 3.4. Medición de la satisfacción laboral

Indiscutiblemente medir la satisfacción laboral puede ser interesante por varias razones: la primera, si la satisfacción laboral es considerada como un objetivo de las prácticas de gestión empresarial, medir la satisfacción de los trabajadores nos permite juzgar el éxito de las políticas y prácticas de gestión. En segundo lugar, estas medidas también se pueden usar para conocer las consecuencias de dicha satisfacción en las conductas del personal, rendimiento, productividad o motivación. Del mismo modo pueden ser útiles para prevenir determinadas conductas o situaciones adversas. Y por último, puede ser interesante conocer qué porcentaje de población está satisfecho y cuánto insatisfecho, para establecer comparaciones y trazar tendencias (Smith, 1974).

Sin embargo en el momento en que nos proponemos medir el grado de satisfacción laboral, debemos aceptar las dificultades que conlleva extraer una respuesta objetiva. Como apuntan Zubieta y Susinos (1992) entre los investigadores del tema se acepta de modo unívoco que preguntar directamente sobre la satisfacción provoca invariablemente una respuesta positiva. Ello se debe, según los autores, al deseo de los trabajadores de sentir que están contentos con esa parte de su vida a la que dedican tantas horas, y a que necesitan tener una autoimagen positiva, entre otras razones. Dadas estas limitaciones los autores proponen varias vías para abordar el tema:

En primer lugar está la sustitución de la formulación de una pregunta directa sobre la satisfacción profesional por un conjunto de ítems referidos a sus diversas dimensiones: satisfacción con la tarea, satisfacción por pertenecer a una organización particular, satisfacción con el prestigio, el salario, los compañeros, etc. (...) O también es posible estudiar las distintas variables exógenas y endógenas que afectan a la satisfacción en el trabajo, así como el tipo de consecuencias e implicaciones sociales y personales asociadas a los distintos niveles de satisfacción en el trabajo. (1992:13)

Por su parte, González y González (1993) van más lejos y destacan que cuando tratamos de medir la satisfacción con el trabajo mediante una pregunta directa y general la respuesta suele ser positiva en un 80%, cuestión demostrada en distintas investigaciones internacionales, y para la que los autores tienen una explicación basada en una especie de ley sociológica, “la ley del 80% de satisfechos”. Dicha ley aduce que dada la importancia de la profesión en la vida de los individuos, por ser una actividad económica y social que integra al individuo en los sistemas de relaciones, y que le reporta recompensas y gratificaciones emocionales tan importantes como el respeto, la amistad y la identidad social, declararse satisfecho con el trabajo equivale, en muchos casos, a realizar un balance positivo de la propia experiencia social y vital. Y confesarse insatisfecho no deja de ser admitir un fracaso personal: de ahí que se exprese más satisfacción y se reprima la insatisfacción, lo cual resta fiabilidad a las encuestas. Sin embargo algunos estudios con resultados de satisfacción negativos, no corroboran dicha teoría (Prieto y Bermejo, 2006; Cornejo y Quiñonez, 2007; Wallace, 2010; Moore, 2012, entre otros)

Desde la psicología positiva se considera que el concepto de bienestar subjetivo, relacionado con satisfacción y felicidad, tiene capacidad para ser medido. Existe consenso en aceptar que el bienestar tiene por una parte una dimensión básica o general que es subjetiva y por otra parte está compuesto de dos facetas: una afectiva-emocional que provoca estados de ánimo; y otra cognitiva-valorativa, referida a las evaluaciones de satisfacción que hace el sujeto de su propia vida (Cuadra y Florenzano, 2003). Aceptando que la satisfacción es un constructo susceptible de cuantificar, antes de decidir la metodología con la que abordarla, hay que hacer varias consideraciones. En primer lugar plantear el enfoque desde el que se hará la aproximación, eso determinará el instrumento de recogida de datos. Ya que si se hace desde un enfoque cualitativo, se utilizarán instrumentos como la encuesta, la entrevista en profundidad, la discusión de grupos o las historias de vida. Mientras que si se hace desde el enfoque cuantitativo se pasará un cuestionario de actitudes (González y Armesto, 2012).

En segundo lugar hay que decidir cómo se va a obtener la información, es decidir cómo se va a preguntar sobre la satisfacción. Sabemos que se pueden usar tres métodos distintos para medir la satisfacción: directo, analizando las opiniones expresadas por los propios profesionales; indirecto, analizando los recuerdos que exteriorizan los entrevistados; comparativo, analizando y comparando distintas profesiones, sectores, etc. (Zubieta y Susinos, 1992). Asimismo antes de medir la satisfacción laboral hay que ser conscientes de la diferencia entre abordar la satisfacción desde un punto de vista global, como una actitud, un sentimiento o una percepción y abordarla como un constructo multidimensional. A este respecto Anaya y Suarez (2007) apuntan los dos grupos de escalas que se han creado para medir la satisfacción laboral desde estas dos perspectivas: Medida de satisfacción general: *Job in General Scale* (Irsonson et al., 1989) y *Michigan Organizational Assessment Questionnaire Subescale* (Cammann et al., 1979); Como faceta-dimensiones: *Minnesota Satisfaction Questionnaire* (Weiss et al., 1967), *Job Descriptive Index* (Smith, Kendall y Hulin, 1969), *Job Diagnostic Survey* (Hackman y Olaham, 1975), *Job Satisfaction Survey* ( Spector, 1985).

La revisión de la literatura nos muestra que se han creado diversos cuestionarios estandarizados para medir la satisfacción laboral. Sin duda el análisis previo de las dimensiones de la satisfacción laboral es la base para confeccionar dichos cuestionarios. Algunos solo exploran cuestiones relacionadas con la satisfacción con el trabajo y otros son más generales. Asimismo algunos de ellos son instrumentos estandarizados y validados y otros son cuestionarios nacionales, que únicamente se han utilizado en la población española.

La Tabla 8 recoge algunos ejemplos de los instrumentos de satisfacción laboral internacionales. Todos ellos consideran la pluridimensionalidad del constructo y dan dos medidas: una general y otra referida a cada factor.

TABLA 8: Instrumentos de medida estandarizados de satisfacción laboral internacionales

<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>
<i>Job Descriptive Index, JDI</i> Smith, Kendal y Hullin (1969)	Instrumento multifactorial que mide cinco dimensiones de la SL: el trabajo en sí mismo, la supervisión, el salario, la oportunidad de promoción y los compañeros. 72 ítems en forma de adjetivos o frases cortas que describen y evalúan dichas dimensiones, respuesta dicotómica, si-no.
<i>Escala General de Satisfacción (Overall Job Satisfacción)</i> Warr, Cook y Wall (1979)	15 ítems: Subescalas factores intrínsecos: reconocimiento, responsabilidad, promoción, tipo trabajo; Subescala factores extrínsecos: organización del trabajo: horario, remuneración, condiciones físicas del trabajo. Da un resultado para cada una de las subescalas y una general.
(MSQ) <i>Minnesota Satisfaction Questionnaire</i> . Weiss, Dawis, England, and Lofquist (1967, 1997).	El cuestionario fue diseñado para medir la satisfacción laboral general, extrínseca e intrínseca, de los empleados con su trabajo, basada en 20 factores de su trabajo.
<i>Job satisfaction Questionnaire</i> , Balzer et al. (2000)	Version modificada del Job Descriptive Index. Da una medida de satisfacción general y medidas de satisfacción con sueldo, supervisión, trabajo en sí mismo, promoción y compañeros de trabajo

Fuente: Elaboración propia

En la Tabla 9 exponemos los cuestionarios españoles que se han utilizado para estudiar la satisfacción laboral. Algunos de ellos son adaptaciones de cuestionarios

internacionales, a los que se les han hecho modificaciones para poder aplicarlos a la población española, otros son cuestionarios que han creado los propios autores del estudio para medir aquellas cuestiones de la satisfacción laboral que les interesaban (Gordillo, 1988; Meliá y Peiró, 1989; Matud, 1998; Duran et al., 2001).

TABLA 9: Cuestionarios de medida de satisfacción laboral españoles

<b>Instrumento</b>	<b>Descripción</b>
<i>Cuestionario adaptado del modelo Merz (1979) (Gordillo, 1988)</i>	Multidimensionalidad de la satisfacción, 9 subescalas: Dirección del centro, Actividad, Retribución económica, Relación con padres, Estrés, Instalación escolar, relación con colegas, imagen social, satisfacción general.
<i>Cuestionario General de satisfacción en organizaciones laborales (Meliá, Peiró y Calatayud, 1984)</i>	El cuestionario permite obtener una medida global del nivel de satisfacción y evaluar los siguientes factores específicos: supervisión y participación, ambiente físico, prestaciones materiales, satisfacción intrínseca al trabajo, remuneración, relaciones interpersonales.
<i>Cuestionario de satisfacción laboral, Universidad de Valencia, Meliá et al (1986) S4/82</i>	Índice general e índice de satisfacción de distintas facetas. Meliá y J.M. Peiró (1989) S20/23: versión reducida medida de Satisfacción general y medida de 5 factores: satisfacción con: supervisión, ambiente físico, prestaciones, intrínseca al trabajo, participación (se advierte la diferencia entre laboral- centrado en condiciones de trabajo, y profesional). S 21/26 respuesta dicotómica veredero/ falso; S10712, respuesta escala Likert, solo 12 ítems, adaptación del S4/82 y el S/20/23.
<i>Cuestionario Font Roja- AP de Satisfacción Laboral. Aranaz y Mira Cuestionario Font Roja (1988)</i>	Un instrumento de medida de la satisfacción en el medio hospitalario, 24 preguntas que se agrupan en 9 factores que permiten explorar todas las dimensiones que intervienen en la satisfacción laboral: a) satisfacción por el trabajo; b) tensión relacionada con el trabajo; c) competencia profesional; d) presión en el trabajo; e) promoción profesional; f ) relación interpersonal con los superiores; g) relación interpersonal con los compañeros; h) características extrínsecas de estatus, e i) monotonía laboral.
<i>Cuestionario de satisfacción con el rol (SRQ), Matud, García y Matud(1998)</i>	Instrumento de respuesta abierta que plantea 5 cuestiones referentes a la medida en que la persona está satisfecha con su trabajo u ocupación actual, si es el rol que eligió, si desea cambiar y en qué medida le genera sensación de plenitud. El factor medido es insatisfacción con el rol laboral.
<i>Escala de satisfacción laboral, Duran, Extremena y Rey (2001)</i>	Mide la satisfacción con distintos aspectos del trabajo: autonomía, salario, relación con colegas, reconocimiento social. Escala de satisfacción vital: medida global de satisfacción con la vida en la medida que las cosas están cerca de mi ideal de vida (compara realidad/ideal)

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

Podemos ver que en la mayoría de casos los cuestionarios dan dos medidas: un índice general de satisfacción y un nivel de satisfacción para cada dimensión valorada, lo que

aporta doble información, de una parte permite conocer el sentir general de los trabajadores hacia el propio trabajo y la organización y de otra averiguar qué cuestiones les producen más satisfacción y cuáles más insatisfacción. Estos datos son sin duda esenciales para poder tomar medidas de mejora en las organizaciones.

### **3.5. Repercusiones de la Satisfacción laboral**

La satisfacción laboral fue un concepto que surgió a raíz de la relación que se encontró con la productividad, “un trabajador satisfecho es un trabajador productivo”, pero los estudios no han demostrado que haya una conexión necesaria entre ambas (Smith, 1974). Algunos autores consideran que la satisfacción en el trabajo es un fenómeno importante en sí mismo, independientemente de su relación con otras cuestiones por cuanto tiene una repercusión en el comportamiento del individuo (Loitegui, 1990). Se considera que la mejora de la satisfacción laboral de los trabajadores no es solo un medio para contribuir al logro de objetivos organizacionales, sino, también, la posibilidad de que estas personas disfruten de una mejor salud mental y un mayor bienestar emocional (Anaya y Suárez, 2007). Sin embargo son muchos los aspectos a los que se ha vinculado la satisfacción laboral y por los cuales se explica su relevancia en la actualidad, no en vano es una de las variables más estudiadas en la investigación sobre la conducta organizacional (Anaya y Suárez, 2007). Sin duda el grado de satisfacción o insatisfacción puede afectar a la cantidad y la calidad del trabajo (Peiró, Loscertales, Luque y Melià, 1991). Hay muchos datos acerca del efecto de la satisfacción laboral en el rendimiento en el trabajo (Ololube, 2006; Blackburn y Robinson, 2008; Skaalvik, 2010, entre otros). También la valoración de la eficacia ha sido un tema estudio (Ololube, 2006; Skaalvik y Skaalvik, 2010; Klassen et al, 2010; Martin et al., 2012; Canrinus et al., 2012). O la relación entre la permanencia en el puesto de trabajo y la satisfacción laboral (Perrachione, Rosser y Peterson, 2008) resultando esta última un buen predictor de la retención. Otros estudios subrayan que la satisfacción personal, junto con la responsabilidad en el trabajo son buenos indicadores de bienestar psicológico, así como predictores de buen rendimiento y compromiso. Diversos trabajos



estudian, por ejemplo, la relación entre satisfacción y permanencia en la docencia (Perrachione et al., 2008; Larabee, 2009; Claybon, 2008; Fisher, 2011) o el abandono de la profesión (Kellermeyer, 2009; Keigher, 2010; Lopez, 2010; Martin, Sass y Schmit, 2010; Dickens, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2011)

Desde este ámbito otra de las cuestiones estudiadas es la motivación, constructo muy ligado a la satisfacción laboral ya que ambos se relacionan con la satisfacción de las necesidades (Padrón Hernández, 1994). Un ejemplo claro de ello es la teoría de la motivación de Maslow (1934) que postula que superadas las necesidades inferiores de seguridad y supervivencia, el hombre se mueve por motivos de nivel superior o personales, como son los que comprometen su autorrealización (Sáenz y Lorenzo, 1993). También Herzberg (1959) sugiere la relación entre satisfacción y motivación con su teoría bifactorial. Para él los factores motivacionales o intrínsecos son los que producen satisfacción laboral. Diversos estudios tratan el tema de la motivación (Griffin, 2010; Batitori, 2010; Johnson, 2011).

Queda pues patente la repercusión que tiene la satisfacción laboral en aspectos relacionados con la vida laboral: productividad, calidad del trabajo, rendimiento o motivación. Sin embargo también se han destacado cuestiones relacionadas con el individuo a nivel personal (Ouyang y Paprock 2006; Huysman, 2008, Humbyrd, 2010); conceptos como autoeficacia (Zhongshan, 2007; Klassen, Usher y Bong, 2010, Canrinus, Helms-Lorenz y Beijaard, 2012), autoestima, autoimagen se han visto implicados. Aceptada la importancia del trabajo en la vida personal del sujeto, algunos autores destacan las consecuencias que la satisfacción laboral tiene sobre la imagen y estima personales. El individuo tiene una necesidad de tener una autoimagen satisfactoria de su propia experiencia vital, y la vida profesional es uno de los aspectos más importantes (Zubieta y Susinos, 1992). Asimismo la experiencia de autoeficacia personal que vive el trabajador, pone de manifiesto la importancia de este sentimiento en relación a la satisfacción en el trabajo, puesto que esta proviene de una satisfacción personal sumada a una satisfacción profesional.

También desde la psicología organizacional se inician numerosos estudios explorando la naturaleza de la satisfacción en el trabajo, para esclarecer la influencia que presentan aspectos como el liderazgo (Eldred, 2010; Miles, 2010; Sinclair, 2010; Wong, Wong y Peng, 2010), la gestión (Menon y Saitis, 2006; Eldred, 2010), los estilos de comunicación (Jiang, 2005; Morales y González, 2008) y los vínculos interpersonales (Wong et al. 2010; Anari, 2012).

Vista la importancia del trabajo en la vida del individuo y la repercusión que el trabajador tiene en la sociedad, resulta evidente la preocupación por las cuestiones de salud y satisfacción laboral. Todas las aportaciones teóricas que hemos visto hasta ahora, son la prueba del interés que suscita el tema dentro del campo de la psicología de las organizaciones, y ponen de manifiesto el efecto de la satisfacción en la motivación, el rendimiento, la productividad y la calidad de vida. En España las entidades públicas también se han hecho eco de esta preocupación y desde los años 80 se aprecian intentos por ir mejorando el entorno laboral de los trabajadores, para que éstos se encuentren lo más satisfechos posibles, sientan que son eficientes y se enorgullezcan del trabajo que realizan. El Ministerio de Trabajo realiza periódicamente unas encuestas de Calidad de Vida en el Trabajo. El estudio de 1999, analiza la influencia de los valores culturales de una sociedad en la percepción de la estructura ocupacional y la relación entre la satisfacción con la ocupación profesional, con el bienestar subjetivo y la calidad de vida. Los resultados ponen de manifiesto que la alta satisfacción con la ocupación laboral proporciona mejores niveles de calidad de vida. Otros trabajos ponen de manifiesto la relación entre la satisfacción con las condiciones de trabajo y la conciliación de la vida laboral y familiar, con la calidad de vida de los individuos (Santos, 2000; Jimenez y Moyano, 2008; Chiang Vega y Ayres, 2009, entre otros).

*A modo de resumen*

La trascendencia que tiene el trabajo en la vida de las personas explica la preocupación por conseguir que éste se lleve a cabo en las mejores circunstancias. En este contexto la satisfacción laboral se revela como un constructo esencial. Las primeras referencias sobre el tema desde la psicología de las organizaciones centran su interés en el resultado del trabajo, se busca la satisfacción del trabajador para obtener beneficios: mayor rendimiento, productividad o eficacia. Más tarde la aspiración de tener un trabajador satisfecho pasa a ser un bien en sí mismo, puesto que es reflejo de la salud de la empresa y la salud de la sociedad en general.

La naturaleza de la satisfacción también ha sido objeto de estudio, los autores plantean su origen en la razón o en las emociones. El consenso termina por afirmar que es un constructo que tiene tres componentes: cognitivos, afectivos y comportamentales. Por tanto para llegar a la satisfacción debemos partir de las percepciones que tiene el sujeto sobre su trabajo, de la valoración que hace de ellas, y esa evaluación le lleva a tener una actitud, unos sentimientos, unas vivencias, unas reacciones afectivas y una conducta frente a él. Encontramos desde los años 50 diversas aportaciones que tratan de explicar de dónde nace la satisfacción o qué la produce. Son varios los modelos propuestos para explicar de dónde parte, de las necesidades (Herzberg, 1959; McClelland, 1961), los pensamientos, las expectativas o las comparaciones (Vroom, 1964; Adams, 1965; Lawler y Porter, 1969). Asimismo se ha puesto en evidencia el carácter multidimensional del constructo y el objetivo ha sido determinar qué factores o dimensiones influían en la satisfacción, estableciendo dos grupos de variables: las internas o endógenas y las externas o exógenas. De ese modo, para crearle un espacio dentro de la psicología experimental, y dado que se trata de un constructo cuantificable, los esfuerzos se han dirigido a lograr su medición y partiendo de las dimensiones propuestas se han creado diversas escalas. En ellas se diferencia el índice global de satisfacción, de la satisfacción en las facetas concretas de cada dimensión. La práctica de las mediciones ha puesto de manifiesto que preguntar directamente sobre la satisfacción puede provocar distorsiones en los resultados.

Al destacar las repercusiones que tiene la satisfacción con el trabajo, queda patente una vez más el interés de estudiar este constructo, las consecuencias que tiene sobre la productividad, el rendimiento, la motivación o la autoestima son razones de peso para cualquier organización. Sabemos ahora cómo se ha originado el concepto de satisfacción laboral, qué naturaleza tiene y qué factores la conforman. Sin embargo también sabemos que cada profesión da un valor distinto a esas dimensiones (Halpert, 2011), por ello en el siguiente punto nos centraremos en la profesión docente y veremos qué cuestiones le son específicas.

## 4. Satisfacción laboral en la profesión docente

- 4.1. Cuestiones de debate y estudio sobre la profesión docente
- 4.2. Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente
- 4.3. Medición de la satisfacción laboral en la profesión docente
- 4.4. Investigaciones sobre satisfacción laboral en la profesión docente
  - 4.4.1. Investigaciones Nacionales
  - 4.4.2. Investigaciones internacionales
  - 4.4.3. Conclusiones de las investigaciones

El objetivo último de nuestro estudio es saber cómo se siente el profesorado de Infantil y Primaria de Cataluña, qué opina sobre su trabajo y qué aspectos le preocupan, pero antes de abordar la investigación de campo debemos seguir cimentando la base teórica sobre la cual apoyarnos. Hasta ahora hemos profundizado en la consideración que la educación y el docente han recibido a lo largo de la historia, de ese modo tenemos una idea de cómo se sentían los maestros en otras épocas. En segundo lugar hemos abordado el concepto de satisfacción laboral, el origen del término, las teorías que lo explican, lo miden y qué factores lo determinan. Por último dado que, como ya hemos apuntado, cada profesión atribuye un valor distinto a las dimensiones que contribuyen a la satisfacción, debemos conocer las cuestiones específicas de la profesión docente, cuál es el debate actual de la profesión, qué factores influyen en la satisfacción laboral en esta profesión, cómo se miden y que investigaciones se han realizado en los últimos años sobre este tema.

### 4.1. Cuestiones de debate y estudio sobre la profesión docente

Antes de centrarnos en la satisfacción laboral de la profesión docente propiamente dicha, pensamos que es importante destacar algunas cuestiones que en los últimos 30 años constituyen el centro del debate educativo. La proliferación de estudios sobre la educación y sus protagonistas evidencia la importancia de su papel en la sociedad actual. Asimismo estas investigaciones ponen sobre la mesa las inquietudes sociales y

muestran la situación en la que se está ejerciendo la docencia, que sin duda influye directa e indirectamente sobre la satisfacción de los docentes.

En la enseñanza, como en cualquier otra profesión, han convivido los aspectos positivos con los negativos. Entre algunos autores se ha impuesto el análisis del descontento, el malestar y la crisis (Martínez, 1995). Otros subrayan que dado que el profesorado es una variable de vital importancia para un adecuado desarrollo del sistema educativo, los estudios en este ámbito han de centrarse en la eficacia, la calidad y la equidad. Así lo confirmaban Cerdán y Grañeras (1998) en el resumen que realizan sobre las investigaciones sobre profesorado realizadas en el periodo de 1993 a 1997.

Son diversos los temas de debate que han marcado las líneas de la investigación sobre educación. Sin duda, el docente ha sido el principal foco de interés; se han analizado la función social, el rol, la evaluación, el pensamiento de los enseñantes, el modelo ideal de profesor o la formación, entre otros (Zubieta y Susinos, 1992). Todos estos estudios han sido el reflejo de las preocupaciones de la sociedad del siglo XX y ellos han ido entretejiendo el panorama que ha llegado a nuestros días. Las dudas que ha generado la profesionalidad de la docencia, los cambios acaecidos en nuestra sociedad y los nuevos roles derivados de ellos, la falta de apoyo y reconocimiento y el caos legislativo son varias de las razones que han abocado a la profesión docente a la crisis. Por tanto considerando que estas polémicas configuran lo que es la profesión docente en la actualidad y que sin duda influyen en su desempeño profesional, en la percepción de su trabajo y en su satisfacción, entendemos que es interesante dar un vistazo a algunas de ellas.

Tras la revisión bibliográfica constatamos que los estudios sobre la educación de los últimos años se han dirigido a analizar la profesión docente y los sistemas educativos para determinar las razones de la crisis desde distintas perspectivas. Los temas más recurrentes han sido: el abandono de la profesión, el estrés y el burnout, la vocación, el profesionalismo, los cambios socioeconómicos, la transferencia de responsabilidades, las nuevas tecnologías, los cambios legislativos, el rol y la personalidad del docente, la

inteligencia emocional en la profesión, la eficacia y el reconocimiento social, entre otros. Veremos ahora algunos de estos trabajos.

Ya en 1984, José Manuel Esteve nos puso sobre aviso del problema de esta profesión, sin embargo sus obras “*Profesores en conflicto*” (1984) y la primera edición de “*El malestar docente*” (1987) pasaron casi desapercibidas ya que apenas se había oído hablar de crisis en nuestro país. En el prólogo de su tercera edición el autor puntualiza que la crisis no ha hecho más que incrementarse desde que él empezó a hablar de ella y añade que no es sólo un fenómeno español, sino que se trata de un fenómeno internacional que alcanza al conjunto de los países de nuestro entorno cultural (Esteve, 1994). El indicador más relevante de la crisis es la progresiva deserción de los profesores que empezó en Suecia y a la que siguieron otros países como Francia y Alemania, entre otros. Diversos estudios internacionales indagan sobre esta cuestión (Bracey, 2007; Adera y Bullock, 2010; McCarthy et al. 2010; Grissom, 2011). En Estados Unidos se ha convertido en un problema social y se buscan maneras de mantener estables los puestos de trabajo, subiendo salarios y mejorando las condiciones de trabajo (Marvel et al. 2007; Blackburn y Robinson, 2008; Kellermeier 2009; Dickens 2010; Adera y Bullock, 2010; Skaalvik y Skaalvik, 2011; López, 2010; Martin et al., 2012; entre otros).

El profesor vive la profesión con un exceso de responsabilidad y una fuerte contradicción entre sus derechos y sus deberes. El ritmo de actividad al que está sometido debido a los cambios sociales, no se ve compensado ni económica ni socialmente. Con este sentimiento de desvalorización social, falta de recursos y de apoyo social el profesor siente que ejerce su profesión en solitario (Esteve, 1994; García Álvarez, 2003). Ante esta situación y sintiendo por un lado fuertes exigencias y por otro la falta de recursos y respaldo social, el docente vive su trabajo con un nivel de estrés que en muchos casos no puede gestionar. A partir de los años 80 encontramos diversas investigaciones que tratan el tema del estrés en la profesión docente, indagando sobre el nuevo concepto de burnout desarrollado en los años 70 por Freudenberger (1974).

Estudios internacionales: Skaalvik (2009), Platsidou (2008, 2010), Kinman, Wray, Strange (2011), así como nacionales: Fierro (1991); Martínez Abascal y Bornas (1992); Ortiz (1993), Martínez (1995), Peiró, Loscertales, Luque, Meliá (1991), Manassero (2003), Guerra (2004), Aris (2009), Latorre y Sáez (2009) entre otros, analizan las causas y las consecuencias de la prolongada exposición a una situación de estrés de los docentes. También el absentismo como consecuencia del malestar ha sido tema de estudio (Esteve, 1987; González Lobato, 1988; Ortiz, 1995). Son diversas las causas que se aducen para explicar el estrés en la profesión docente, algunos autores destacan la difícil relación con los alumnos, la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo o la baja valoración por parte de la sociedad, entre otros motivos.

Podemos analizar la crisis de la profesión docente desde un punto de vista sociológico, centrándonos en los cambios socioeconómicos y sus consecuencias, o desde un punto de vista psicológico estudiando a los protagonistas de la docencia. Desde la primera perspectiva se atribuyen las razones de la crisis a cuestiones relacionadas con diversos aspectos de la profesión. Algunos autores (Moral, 1998; Fernández Enguita, 2001) defienden que la crisis de la profesión está ligada a una crisis vocacional, provocada por el cambio social de la profesión y las motivaciones para escogerla o los cambios socioeconómicos. Otros la atribuyen a la cuestionable profesionalidad de la profesión docente. Por una parte encontramos alegatos a favor del rigor de la profesión, considerando que la docencia es una profesión y que la escuela, como institución, es su lugar de trabajo (Martínez, 2008). Otros que entienden que una profesión, como la docencia, es, ante todo, un servicio a la sociedad único, estrictamente definido y esencial (González y González, 1993). U otros más, que consideran la docencia una semi-profesión, porque solo cumple parcialmente los requisitos de una profesión (Ortega y Velasco, 1991; Ghilardi, 1993; Moral, 1998, Fernández Enguita, 1999).

Sin duda los dos aspectos antes mencionados: vocación y profesionalidad, están íntimamente relacionados. La docencia siempre se ha considerado dentro de las profesiones que requieren vocación y en ocasiones ello ha contribuido a desmerecer su



profesionalidad. Sin embargo, aunque se acepta de modo casi unánime que la enseñanza es una profesión con vocación en un ambiente de pluralismo ético y moral, son muchos los que subrayan la importancia de la vocación en cualquier actividad profesional (Esteve, 2009). En el ejercicio profesional se debe conjugar la vocación, de naturaleza innata y relacionada con una aptitud personal, con la profesionalidad, que es aprendida, ya que requiere un periodo de formación y la acreditación de poseer determinados conocimientos (Larrosa, 2010).

También las consecuencias de los cambios socioeconómicos son factores determinantes de la crisis de la profesión docente. Se subrayan cuestiones como la transferencia de responsabilidades de los agentes tradicionales de socialización, el cambio en la forma de transmisión de conocimientos con la aparición de las nuevas tecnologías, y la transformación de la socialización convergente en una socialización divergente (Esteve, 1994; Gavilán, 1999, Savater, 2004).

El cambio acelerado del contexto social en el que ejercemos la enseñanza plantea, cada día, nuevas exigencias. Nuestro sistema escolar, masificado apresuradamente en las últimas décadas, aún no dispone de una capacidad de reacción rápida para atender las nuevas demandas sociales. Cuando consigue atender una exigencia, imperiosamente reclamado por la sociedad, lo hace con tanta lentitud que, para entonces, las demandas sociales ya son otras. (Esteve, 1994:13)

Los cambios en la sociedad del conocimiento, la comunicación y las nuevas tecnologías han transformado la profesión (De Pablos et al., 2008; Morgenstern, 2009; De Puelles, 2009) y algunas críticas recaen sobre los docentes acusándoles de inmovilismo y desadaptación. Encontramos varias razones para explicar este rechazo de los docentes al cambio, recelo, inseguridad y temor en unos casos, en otros pereza y desánimo y en algunos desesperanza y duda respecto de la directrices que está tomando el sistema educativo deshumanizándose y fomentando la demandas económicas y productivas (Esteve, 2005). De estos nuevos preceptos debería dar explicación el cuerpo político, que sin duda genera incertidumbre con los continuos cambios legislativos en materia educativa y frente a los que los docentes realizan un verdadero esfuerzo de adaptación (Fierro, 1993; Marchesi, 2002; Torres Gonzalez, 2010).

Desde la segunda perspectiva, a la que hacíamos referencia anteriormente, la crisis de la profesión docente desde un punto de vista psicológico se centra en el estudio de sus protagonistas. La figura del docente se encuentra en entredicho, su rol es contradictorio y está poco definido y ello le crea inseguridad (Sánchez Tortosa, 2008; Morgenstern, 2009). Otras cuestiones de esta índole están también en el debate científico: la relación alumno – profesor, la personalidad del docente o las tipologías, han sido centro de interés en los estudios por cuanto aportan más información desde el punto de vista psicológico y pueden ayudar a entender mejor su situación. Como apuntábamos, la relación profesor - alumno y la repercusión que la conducta del profesor tiene sobre las vivencias y conductas del alumno han sido objeto de muchas investigaciones (Nickel, 1981; 2005; Morales, 1998; Vieira, 2007). Así como la influencia de las actitudes del alumno y el ambiente de clase en el bienestar del profesor (Esteve, 1994; Sánchez Tortosa, 2008). Sabemos que debemos entender esta relación desde la multidimensionalidad, aceptando de una parte la complejidad que abarca el aspecto didáctico y el humano y de otra la recíproca influencia entre los dos protagonistas.

La literatura nos muestra diversos intentos por señalar tipologías de docentes, pero no podemos obviar que la personalidad individual de cada uno hace que afronte su vida profesional y personal de determinada manera. En esta línea encontramos el análisis de las cualidades que deben tener los docentes, que frecuentemente se mide a partir de la evaluaciones que los alumnos realizan sobre las características que consideran esenciales en un profesor: justicia, comprensión, capacidad de escucha, cercanía, sentido del humor, transmitir ánimos, ser organizado, conocer bien la materia, crear buen ambiente, contagiar el entusiasmo (Day, 2006; Martin, et al, 2012). Si analizamos la identidad personal y profesional del docente, encontramos discursos que apuntan que un profesor debe ser apasionado, equilibrado, comprometido, responsable, motivado y motivador, eficaz e implicado emocionalmente. Otras propuestas distinguen dos identidades: una empresarial, relacionada con la eficiencia, responsabilidad y competitividad, y otra activista, relacionada con la motivación y la movilización en la

búsqueda del máximo beneficio hacia el aprendizaje de los alumnos (Day, 2006; Medina, 2009).

En esta línea el análisis de la parte emocional y su implicación en el equilibrio del cuerpo y la mente también ha sido objeto de estudio (Day, 2006). Algunos se han centrado en las distintas emociones surgidas del ejercicio profesional, destacando como positivas: la satisfacción, la alegría, el orgullo, el entusiasmo, el placer por el progreso y los logros. Y como negativas: la desconfianza, la falta de respeto, la desvalorización, la vulnerabilidad, el verse cuestionados, los sentimientos de incapacidad, la incertidumbre, la confusión, la ansiedad, la frustración, el estrés o la culpabilidad. También desde una óptica psicológica encontramos estudios sobre inteligencia emocional (Brackett et al, 2010; Wong, 2010; Plastidou, 2010; Kinman y cols., 2011), estructura afectiva y personalidad (Jiang Yong, 2005; Humbyrd, 2010; Cevik, 2011).

Los estudios también se han dirigido a analizar cuestiones de especial relevancia para revitalizar la profesión: la elección de la carrera, la formación inicial o el reconocimiento social entre otras. Por una parte la elección de la docencia como carrera profesional ha suscitado múltiples investigaciones con vistas a mejorar la formación y las expectativas profesionales (De Loughin, 1980, Fernández Enguita, 1993, Ghiraldi, 1993; Rovira y Tomé, 1993; Gavilán, 1999; Esteve, 2005). Todos ellos aluden a los cambios sociales, la imagen negativa de los docentes en la sociedad, las dificultades en el ejercicio o la cuestión económica y el prestigio social. Por su parte Gratacos (2014) analiza las motivaciones de la elección de ser maestro partiendo de la teoría de la motivación de Pérez López (1992), concluyendo que las motivaciones intrínsecas y altruistas están por encima de las extrínsecas. También el nivel de formación inicial que reciben los docentes ha sido objeto de estudio (Villa Sánchez ,1988; Ghilardi, 1993; Fierro, 1993; Esteve, 1994, 1997; Moral, 1998; Fernández Enguita, 2001; Sarramona, 2008; Martínez, 2008, Medina, 2009). El debate se centra en considerar que la carrera docente es mediocre y que la formación psicopedagógica que reciben es insuficiente.

Asimismo persiste la eterna discusión entre la teoría y la práctica, y la dificultad para conciliar y equilibrar ambas dimensiones del aprendizaje.

Por otra parte son muchos los estudios que analizan el reconocimiento que recibe la profesión docente (Cabero y Loscertales, 2002; Esteve, 2005; Nieto, 2006; Marcehsi, 2007; De Frutos et al., 2007; Pérez Juste, 2008; De Puelles et al., 2009; Enkvist, 2010; García, Pérez, Rodríguez, Pont, Martín, Tiana, 2013; *Societat d'Estudis econòmics*, 2014). La idea de los docentes de que la valoración social de su profesión ha descendido considerablemente en los últimos años, resulta más un tópico que una realidad social (García Ruiz, 2013). Diversos estudios muestran que el prestigio de los docentes sigue siendo el mismo que el de hace dos o tres décadas (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Los datos de las encuestas del Cis (2005, 2013) indican que el profesorado de todos los niveles educativos es uno de los profesionales mejor valorados. Así lo subrayan también los resultados de la encuesta sobre el prestigio docente de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) en la que se muestra la valoración que la sociedad hace de los maestros y profesores de secundaria, concluyendo que podemos hablar de un nivel medio-alto.

Corroborando estas miradas contrapuestas, las investigaciones que exploran los medios de comunicación analizando cómo es tratada la profesión en el cine o la prensa (Esteve, 1994; Sala, 2005; Martínez, 2008) aportan por una parte una visión idílica y por otra una desmoralizadora respectivamente. Esta última, que proviene de los medios de comunicación, nos ofrece unas noticias con sesgos propios de la comunicación de masas, en la que solo es noticia lo problemático (García Ruiz, 2013). Si desde la perspectiva opuesta nos centramos en cómo valora la profesión el propio docente, encontramos investigaciones que plantean diversas cuestiones relativas a la satisfacción laboral de la profesión. Con frecuencia aparecen sentimientos ambivalentes ya que de una parte consideran que su profesión les aporta relaciones humanas enriquecedoras y sienten pasión por enseñar, y de otra en ocasiones pesa más la baja consideración social que perciben, las críticas a sus actuaciones o la incompreensión del entorno hacia su trabajo (Abraham, 1975). En general los discursos nos muestran la cara negativa de la

profesión, palabras como incertidumbre, inestabilidad, entredicho, tensión, conflicto, ruptura, desautoridad, inutilidad, crítica, agresión, violencia, burnout...describen la situación en la que se encuentran los docentes. Todos ellos hacen referencia a una sensación de malestar que recae sobre la propia condición profesional (Ghilardi, 1993; Fernández Enguita, 1993; Esteve, 1994; Savater, 2004; Day, 2006; De Puelles, 2009; Fernández Enguita, 2009). El docente vive un conflicto con la sociedad, ya que forma parte de un engranaje con el cual no se siente identificado y es juzgado desde esa óptica global y no individualmente (Esteve, 1994). Asimismo existe una tensión entre su compromiso con los valores fundamentales y los cambios que se producen en el ambiente en el que trabaja (Day, 2006). La denuncia de su situación alcanza a la pérdida de la autoridad en las aulas, el cambio radical que se ha producido en la relación con los alumnos y los padres y el sentimiento de agresión y crítica constantes en el que ejercen su profesión. Todo ello les aboca a cuestionarse la utilidad de su papel en la sociedad (Esteve, 1994). Podemos decir que la combinación de factores psicológicos y sociales en los que el docente ejerce su profesión le ha llevado en algunos casos a “sentirse quemado” y de ahí decae su eficacia como profesional, su motivación, su ilusión inicial, y su compromiso, que por otra parte aumenta su absentismo, y por contagio acrecienta el mal comportamiento de sus alumnos, lo que se convierte en un círculo vicioso difícil de romper. Con gran conocimiento de causa pero con mucho pesimismo Esteve (1994) nos recuerda las palabras de una profesora francesa publicadas en *Le Monde de l'Education* en 1975: “El enseñante mal pagado, aislado, denigrado, humillado a la vez por los alumnos y por la jerarquía, ha interiorizado su condición y despreciado su propio trabajo (...). No nos engañemos, desempeñamos un oficio que ya no existe. La escuela ha muerto” (1994:38)

En este contexto analizar la satisfacción de los docentes con su profesión se convierte en una necesidad. Dado que el éxito de cualquier sistema educativo se basa, en gran parte, en el profesorado, explorar el grado de satisfacción-insatisfacción profesional percibido por este colectivo, como fundamento de la motivación para el buen desempeño de su tarea docente y formadora, es desde hace unos años una preocupación creciente en este

ámbito (Torres González, 2010). Buena prueba de ello son los estudios internacionales realizados desde la OCDE, concretamente en 2009, el estudio internacional sobre enseñanza y aprendizaje. TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) ofrece la primera comparación internacional sobre las condiciones de la enseñanza y aprendizaje aportando ideas innovadoras acerca de algunos factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje revelados en el programa para la evaluación internacional de alumnos (PISA). A través de una encuesta a profesores de Secundaria y directores de centro, se analiza la forma en que se perciben e implementan las políticas educativas de cada país. Las cuestiones van dirigidas a ciertos aspectos clave del entorno educativo, que pueden influir en la calidad de enseñanza y de aprendizaje de las escuelas: liderazgo y manejo de las escuelas: roles de los líderes, evaluación del trabajo de los maestros en las escuelas y la retroalimentación que reciben, comparativa de las prácticas de enseñanza en los distintos países. Los resultados indican por una parte, que los directores encuentran una serie de obstáculos que impiden el desarrollo de una enseñanza eficaz. Apuntan temas como la falta de cualificación de parte del claustro, la falta de equipamientos y apoyo o algunos comportamientos negativos de los profesores relacionados con el absentismo o la falta de preparación pedagógica. Por otra parte los docentes denuncian que sus demandas de formación no se ven satisfechas y que no reciben ayudas para gestionar la heterogeneidad de los grupos, así como soporte para el uso eficaz de las herramientas de información y comunicación. Al mismo tiempo subrayan que pierden el 30% de su tiempo en el tratamiento de las conductas disruptivas y en tareas administrativas. Sin embargo no todos los países obtienen los mismos resultados y no todos los colectivos denuncian insatisfacción. El propósito del estudio de la OCDE es ayudar a que los países analicen y desarrollen políticas para que la profesión docente sea más atractiva y eficaz, y las experiencias de algunos países muestran que se pueden conseguir éxitos y que muchos profesores ya están buscando activamente avanzar en su profesión. En 2013 se repite la evaluación y los resultados del informe español indican que el 98% de los docentes tiene buena formación y se considera preparado para la docencia, sin embargo no ha habido cambios en otros aspectos, por lo que los medios de comunicación cargan

contra el gobierno destacando su incapacidad para resolver los problemas educativos españoles.

No queremos terminar este punto sin destacar que a pesar de esta situación de malestar y crisis también encontramos discursos más optimistas:

En este momento, el burnout o síndrome de desgaste profesional y otras patologías físicas y psicológicas inciden a menudo en el profesorado. Esto no obstante, aunque la retórica empleada por una parte del colectivo docente se concreta en un lenguaje a veces alarmista e interesado, de la que los medios se hacen eco, no son inhabituales percepciones de satisfacción en el trabajo de los docentes. (Martínez, 2008:160)

Son las iniciativas positivas las que justifican que muchos maestros sean capaces de seguir adaptándose y avanzando en circunstancias cambiantes, y que con plena conciencia de su papel y valor social se concentren en influir positivamente (Nieto, 2006). En Cataluña un equipo multidisciplinar de la Universidad Autónoma, *Cuidemnos*, trabaja para romper el tópico “malestar docente” que ha inundado los ánimos de todos. Sugieren cambiarlo por el “Bienestar docente”. Se manifiestan cansados de oír discursos negativos ligados a la profesión docente: desánimo, malestar, críticas, falta resultados, incapacidad para organizar y gestionar. El equipo conoce las dificultades de la educación en nuestra sociedad, pero no renuncia a ser protagonista activo en la mejora educativa y la satisfacción profesional de los docentes. También Pedró (2008) en su diagnóstico sobre la situación del profesorado de Cataluña, aboga por desterrar la imagen de un profesorado insatisfecho.

Haciendo honor a los esfuerzos de los docentes, como ya hemos apuntado, algunos reivindicaban los logros de la educación española y los esfuerzos del cuerpo docente por adecuarse a los cambios vertiginosos de la sociedad (Pozo, 2006). Sin embargo resulta paradójico el desencanto que sufre la sociedad actual. Cuando por fin se ha conseguido un buen sistema educativo que ha permitido generalizar la enseñanza a toda la población, parece que se ha dejado de creer en la educación como promesa de un futuro mejor. Quizás se debe a que no hemos asimilado el cambio, ya que tenemos un buen

sistema educativo y unos profesores preparados, sin embargo existe un sentimiento de crisis y una sensación entre padres y profesores de que la educación ya no es lo que era (Esteve, 2005).

#### *A modo de resumen*

Como ya hemos subrayado, desde los años 80 las investigaciones se han centrado en la crisis de la profesión docente y el malestar de sus profesionales. Ha sido cuestionada su profesionalidad y se ha destacado la importancia de la vocación. Sin duda los cambios socioeconómicos y políticos han cambiado los principios que nos regían hasta ahora, y han transformado el rol, la función y las relaciones del docente con la sociedad. La adaptación a la nueva situación es un camino de claroscuros en el que parece que la mirada sólo se ha centrado en los aspectos de inadecuación y malestar. Sin embargo, como hemos apuntado, algunos autores también han sido capaces de reconocer los esfuerzos y los logros (Esteve, 2005; Pozo, 2006; Nieto, 2006; Martínez, 2008).

Este repaso a los distintos focos de interés del debate científico sobre educación nos da idea de que existe una concienciación social sobre la crisis de la educación y de que se están haciendo esfuerzos para superarla. Los análisis de los estudios nos permiten llegar a conocer las causas y ofrecen nuevos caminos para el cambio. Asimismo consideramos que el mero hecho de que los docentes sean conscientes del interés social que suscitan puede hacerles sentir más reconocidos y más respaldados, redundando ello en su satisfacción laboral.

#### **4.2. Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente**

Hasta ahora hemos visto cuáles son los factores determinantes de la satisfacción laboral más destacados por los distintos autores, sin embargo sabemos que el peso que cada factor tiene sobre la satisfacción de cada individuo y cada profesión es distinto (Halpert, 2011). Por ello vamos a centrarnos ahora en las variables que influyen en la satisfacción de la profesión docente. Varios autores coinciden en señalar que la satisfacción con el trabajo docente depende más de los valores del profesor que de sus necesidades. Se



considera que las necesidades pueden diferir en intensidad, pero son básicamente las mismas para todos los hombres, mientras que los valores, difieren tanto en intensidad como en contenido (González y González, 1993). En la Tabla 10 presentamos algunas de las propuestas de factores que contribuyen a la satisfacción en la profesión docente expuestas por diferentes autores nacionales e internacionales.

TABLA 10: Factores que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente propuestos por algunos autores

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Factores</b>
Gordillo	1988	Factor general: trabajo como tal. Factores específicos: retribución económica, supervisión y relación con los colegas, condiciones materiales en las que se realiza el trabajo.
Veeman	1988	Importancia del trabajo del aula: carga docente, materiales utilizados, coordinación con otros profesores, motivación del alumnado, colaboración con padres
Peiró y cols.	1911	Seis factores: Supervisión y participación en la organización, ambiente físico, prestaciones materiales, trabajo en sí mismo, remuneración económica, relaciones interpersonales.
Zubieta y Susinos	1992	Remuneración económica, recursos del centro, relaciones con alumnos, padres, compañeros, administración y dirección, actividades en clase, utilidad de la actividad docente, reconocimiento social
Dinham y Scott	1996	Rendimiento de los alumnos y el crecimiento profesional
Palomares	2000	Valores extrínsecos: condiciones económicas, estatus social  Valores intrínsecos: reconocimiento social, motivación vocacional
Marchesi Evans Dinham y Scott Bogler	1990, 2003 1998  2000  2012	Incentivos económicos, formación, promoción profesional y reconocimiento social.
Extremera et al.	2005	Remuneración económica, autonomía, relación con compañeros, reconocimiento social.

Frías Azcarate	2006	<p>Dos ejes: Eje de los elementos que integran el mundo simbólico: la imagen de lo que representa la Universidad y ser profesor, el estatus, el prestigio</p> <p>Eje de los elementos físico-materiales y económicos: obtención de remuneración económica “digna”, disponibilidad de medios y recursos</p>
Anaya y Suarez	2007  2010	<p>Satisfacción global</p> <p>5 dimensiones: Diseño del trabajo (referido a participación, autonomía...), condiciones de vida asociadas al trabajo (tiempo, seguridad, libertad...), realización personal (medida en la que uno siente que el trabajo que realiza se adecua a sus cualidades personales), promoción y relación con superiores, y salario (referido a percibir un buen salario y sentir que es un reconocimiento económico del rendimiento laboral)</p>

Fuente: Elaboración propia basada en bibliografía

Diversos autores recogen todas las propuestas e intentan clasificar los factores dentro de dimensiones básicas. En esta línea Padrón Hernández (1994) propone dimensiones relacionadas con: el propio trabajo (tarea, contenido, variación, posibilidades de éxito, ascenso); la supervisión o estilo de dirección y compañeros (relaciones humanas); aspectos organizativos del centro de trabajo y dirección; condiciones físicas y psíquicas del trabajo; recompensas y remuneraciones financieras y no financieras: reconocimiento o feedback sobre el trabajo realizado. Por su parte Anaya y Suárez (2007) hablan de cinco dimensiones: diseño del trabajo (referido a participación, autonomía, entre otros), condiciones de vida asociadas al trabajo (tiempo, seguridad, libertad, entre otros), realización personal (medida en la que uno siente que el trabajo que realiza se adecua a sus cualidades personales), promoción y relación con superiores, y salario (referido a percibir un buen salario y sentir que es un reconocimiento económico del rendimiento laboral). También González-Riaño y Armesto-Fernandez (2012) tras realizar una exhaustiva revisión de las investigaciones sobre el tema, apuntan que la satisfacción del profesorado se puede describir en seis ámbitos: a) satisfacción general (prestigio, reconocimiento social, autonomía personal, promoción profesional y económica, entre otros), b) condiciones de la vida en el centro (relaciones con directivos, padres y alumnos; coordinación con otros docentes; participación en la gestión del centro), c)

cuestiones académico-curriculares (adecuación del currículo para la práctica, formación didáctica, empleo de materiales y recursos variados, organización horaria), d) aspectos profesionales (acceso a la función docente, especialización, estatus administrativo o facilidades para el reciclaje, entre otros), e) planificación y puesta en práctica de las actividades del aula (programación, operatividad de las actividades, clima del aula, evaluación, entre otros), y f) precepción del rendimiento del alumnado (constatación del progreso de los alumnos).

Basándonos en las propuestas de los distintos autores, en un intento de encontrar coincidencias y unificar criterios, en la Tabla 11 recogemos seis dimensiones que consideramos básicas para explicar la satisfacción en la profesión docente.

TABLA 11: Dimensiones y facetas que determinan la satisfacción en la profesión docente

<b>Dimensión</b>	<b>Facetas</b>
Tipo de trabajo	Tareas, variación, autonomía
Condiciones de vida asociadas al trabajo	Horarios, vacaciones, libertad, flexibilidad, seguridad, tiempo
Relaciones	Con superiores, compañeros, familias, alumnos
Cuestiones académicas	Formación, recursos, material, adecuación currículo
Reconocimiento y recompensas	Económicas y sociales
Realización personal	Implicación, participación, adecuación, gratificación, rendimiento alumnos, motivación vocacional, utilidad de la propia actividad

Fuente: elaboración propia en base a los autores consultados

Vistos los factores que determinan la satisfacción laboral, así como los que determinan la satisfacción laboral en la profesión docente advertimos que en general se trata de las mismas dimensiones, aunque las referidas a la docencia presentan algunas especificidades propias del ejercicio de la profesión tales como, la relación con los alumnos y las familias, algunas relativas al rendimiento de los alumnos o la motivación

vocacional, cuestión, esta última, que ya hemos visto es muy importante en esta profesión. Asimismo tal como apuntábamos más arriba, si consideramos que la satisfacción con el trabajo docente depende más de los valores del profesor que de sus necesidades (González y González, 1993), podemos pensar que las variables intrínsecas más relacionadas con la realización personal son las que aportaran mayor satisfacción a estos profesionales.

Tal como decíamos al iniciar este capítulo, aceptar la naturaleza pluridimensional de la satisfacción y saber qué factores influyen en su consecución nos aporta mucha información para poder tomar medidas de mejora. Aunque más adelante veremos los estudios que se han realizado sobre el tema de la satisfacción en la profesión docente y los resultados que se han obtenido, algunos autores apuntan que de modo general podemos decir que los docentes están satisfechos con su horario y calendario escolares; con las condiciones de disfrutar de licencias, excedencias y permisos, con la colaboración con otros docentes; con el grado de autonomía de que disponen; con su práctica docente en el aula, con las condiciones salariales. Mientras que están insatisfechos con las posibilidades de promoción profesional, de progresión salarial, con las posibilidades de investigación e innovación docentes, así como con el funcionamiento general del sistema educativo y las expectativas de la docencia en general (Martínez, 2008).

#### **4.3. Medida de la satisfacción laboral en la profesión docente**

Como ya hemos apuntado para comprobar el grado de satisfacción laboral de los distintos profesionales se pueden utilizar distintas estrategias en aras de evitar las distorsiones que hemos visto que comporta preguntarlo directamente. Podemos obtener un buen indicador de satisfacción preguntando a los sujetos si volverían a escoger la profesión en el caso de que pudieran. Parece que entre los docentes los niveles de respuesta positiva son altos (Guerrero Seron, 2007). Asimismo otra alternativa es preguntar al entrevistado si le gustaría que su hijo se dedicara a la misma profesión. El estudio de Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) indica que solo el 11% querría, el 29%

situaba su carrera entre las tres preferidas para su hijo, al 46 % no le importaría y el 14% preferiría otra carrera.

Hasta ahora hemos visto los instrumentos de medida de la satisfacción laboral, pasamos en este punto a mostrar las escalas o cuestionarios que se han creado para medir la satisfacción laboral de la profesión docente. En la Tabla 12 recogemos algunos de los instrumentos internacionales utilizados en los estudios para medir específicamente la satisfacción laboral en la profesión docente (Reinehart y Short, 1993; Thompson, 2008; Griffin, 2010; Miles, 2010; entre otros).

TABLA 12: Instrumentos de medida estandarizados de satisfacción laboral docente internacionales

Instrumento	Descripción
TJSQ- <i>Teacher Job Satisfaction Questionnaire</i> , Lester (1987)	66 ítems, respuestas escala Likert (5) 50% positivos, 50% negativos. 9 factores median la satisfacción profesores: supervisión, colegas, condiciones trabajo, sueldo, responsabilidad, autonomía, promoción, seguridad, reconocimiento.
MISPE, Abraham (1987, 1972, 1974)	Matriz intra e interpersonal del yo profesional del enseñante, tiene como objetivo discriminar las tensiones que vienen determinadas por la valoración que hace el propio profesor, de las valoraciones que de él y su profesión hacen los demás.
<i>National Survey of teacher education</i> (Frememan and cols, 1991)	Subescalas de satisfacción: salario, oportunidades de promoción, posibilidades de cambio, nivel de autonomía profesional, condiciones de trabajo (horas, tamaño clase,..), interrelación con colegas y alumnos.
<i>Cuestionario Hoffman</i> , (1991) y <i>Friedman</i> , (1983)	Mide actitudes e imagen hacia la profesión el primero y aspectos relacionales el segundo, pero no son propiamente de satisfacción. Valora factores: intrapersonales (personalidad...), interpersonales (relaciones), y entorno (situación personal, lugar, nivel...)
(RTSS) <i>Rural Teacher Satisfaction Survey</i> ( 2008)	Incluye 11 ítems demográficos, hay un cuadro de respuestas y se da un espacio para comentarios adicionales.
TMJSS - <i>Teacher Motivation and Job Satisfaction Survey</i> (Mertler, 2002)	Cuestionario a responder con escala Likert o si/no, sobre cuestiones del trabajo: ¿Cuál es tu nivel de satisfacción?, si tuvieras oportunidad volver a estudiar, volverías...?, ¿crees que profesores que trabajan contigo están motivados?....

Fuente: Elaboración propia

Del resumen de cuestionarios internacionales que hemos presentado podemos hacer algunas consideraciones, por un lado vemos que hay dos instrumentos que evalúan las tensiones de la profesión, MISPE e IBISPE, lo cual nos puede dar idea de que el ejercicio de esta profesión se considera estresante. Por otro lado vemos que varios de los instrumentos hacen hincapié en las valoraciones que hacen los propios docentes y los demás sobre la profesión, MISPE y Hoffman, cuestión que puede estar relacionada con el peso que tiene para los docentes el hecho de sentirse reconocido y apoyado socialmente.

Hemos visto que existen diversos instrumentos internacionales que miden la satisfacción laboral de los docentes, en España solo encontramos un instrumento estandarizado de estas características. Nos referimos la escala que Anaya y Suarez realizaron en 2007. En la Tabla 13 presentamos las características del único cuestionario español que se ha creado exclusivamente para medir la satisfacción laboral en la profesión docente y se ha validado en toda la población española.

TABLA 13: Cuestionario estandarizado de medida de satisfacción laboral docente español

Instrumento	Descripción
<p><i>Escala de satisfacción laboral – versión para profesores (ESL-VP)</i> Anaya y Suarez, (2007)</p>	<p>Basada en la importancia que han dado los profesores a los ítems como componentes de la satisfacción laboral. Establece 3 niveles: Nivel I: 32 facetas; Nivel II: 5 dimensiones: diseño del trabajo (participación del profesor en objetivos, variedad trabajo, recursos..); condiciones de vida asociadas al trabajo (facilidades temporales y espaciales (seguridad, servicios, horario flexible, higiene...); realización personal (visión del trabajo como algo valioso y adecuado al desarrollo personal y adecuación a las propias capacidades); promoción y superiores (tener buenas relaciones...); salario (reconocimiento económico del rendimiento laboral) y Nivel III, medida de satisfacción laboral global.</p>

Fuente: Elaboración propia

Queremos destacar que tanto los estudios internacionales (Blackbirn y Robinson, 2008; Eldred, 2010; Fairchild y cols., 2012, entre otros) como nacionales, en ocasiones han usado instrumentos de satisfacción laboral para medir la satisfacción laboral de la profesión docente. En el caso español, nos referimos a los cuestionarios que hemos

mencionado en el punto anterior: *Cuestionario adaptado del modelo Merz* (1979); *Cuestionario General de satisfacción en organizaciones laborales* (Melia, Peiró y Calatayud, 1984); *Cuestionarios de satisfacción laboral*, Universidad de Valencia, J.L. Meliá et al (1986) S4/82; *Cuestionario Font Roja-AP de Satisfacción Laboral*. Aranaz JM, Mira JJ. Cuestionario Font Roja. (1988); *Cuestionario de satisfacción con el rol* (SRQ), Matud, García y Matud (1998); *Escala de satisfacción laboral*, Duran, Extremena y Rey (2001). Asimismo como ya hemos apuntado algunos autores de estudios españoles han diseñado sus propios cuestionarios para medir en unos casos la satisfacción laboral de profesores de distintos niveles, distintas comunidades o materias y en otros para conocer su opinión sobre diferentes aspectos del trabajo (Zubieta y Susinos, 1992; Sáenz y Lorenzo, 1993; Padrón Hernández, 1994; Marchesi, 2000; Chiang Vega, 2004; Herranz- Bellido et al., 2007; De Frutos el al., 2007; Pedró, 2007; Díaz y Barroso, 2008; Torres González, 2010; González Armesto, 2011, entre otros). Ellos han adecuado los ítems a las cuestiones que les ha interesado explorar de una población determinada, siendo por tanto instrumentos no validados y solo útiles para ese estudio o uno similar. La Tabla 14 recoge dichos cuestionarios/encuestas, de los que hemos realizado una breve descripción en función de la información de la que disponemos.

TABLA 14: Cuestionarios/encuestas no estandarizados españoles para medir la satisfacción laboral o conocer la opinión del profesorado

<b>Autor y año</b>	<b>Descripción</b>
Ortega, F. Velasco A. (1991)	Encuesta a profesores de EGB
Zubieta y Susinos, (1992)	Encuesta a profesores de distintos niveles educativos y tipos de enseñanza de Cantabria. Entrevistas y grupos de discusión.
Fernández Sánchez, (1993)	Encuesta al profesorado de 1º y 2º de enseñanza pública. Valorar su opinión respecto a: retribuciones, jornada, salud, trabajo y evaluación, formación, expectativas, reforma sistema educativo, sindicatos
Sáenz y Lorenzo (1993) CESP	Cuestionario inédito para valorar la satisfacción del profesorado universitario. Cuestiones como: propio ejercicio de la enseñanza y sus efectos (progreso alumnos, aprobación estudiantes,

	posibilidades de innovar), compromiso intelectual, crecimiento personal, relaciones con alumnos y compañeros, organización centro, condiciones de trabajo, servicio a la sociedad. (Similar al CECA cuestionario de Evaluación del contexto académico)
Padrón Hernández (1994)	Realiza dos cuestionarios para medir la satisfacción profesional del profesorado: C.S.P. cuestionario de satisfacción profesional y el C.S.P.D. cuestionario de satisfacción profesional docente. Este último valora 9 dimensiones (razones elección profesional, ejercicio profesional, relaciones con..., organización, tareas, estilo profesional, formación., más un conjunto de ítems referidos s al satisfacción general. (Ambos cuestionarios tienen los mismas dimensiones exceptuando aquellas que son específicas de la profesión docente)
Palomares Aguirre (2000)	Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados. Realizan un cuestionario en el que incluyen algunos ítems que valoran el grado de satisfacción del profesor con su trabajo.
Marchesi y Martin (2000)	Plantean un cuestionario de evaluación para conocer el punto de vista de alumnos, padres y profesores respecto al funcionamiento de la ESO y la calidad de enseñanza.
Chiang Vega (2004)	Realiza un pequeño cuestionario de 21 ítems para evaluar la satisfacción laboral de los profesores universitarios
Herranz- Bellido et al. (2007)	Realizan un cuestionario de 71 preguntas para evaluar la calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios. Las cuestiones relativas a la satisfacción fueron adaptadas del cuestionario de Sáenz y Lorenzo (1993) CESP
De Frutos el al. (2007)	Cuestionario de 89 ítems de respuesta escala Likert, referidas a nueve factores estudiados: exigencias tarea, condiciones físicas, organización, factores individuales, condiciones sociales, depresión, ansiedad, afrontamiento, satisfacción (valorada respecto a: relaciones compañeros y alumnos salario, reconocimiento, expectativas, convivencia en el centro, gratificación del trabajo).
Pedró (2008)	Encuesta de satisfacción laboral del profesorado de Cataluña
Díaz y Barroso (2008)	Cuestionario sobre satisfacción por la clase de educación física, obtiene datos sociodemográficos y situacionales y grado de satisfacción respecto a cuestiones relacionadas con condiciones laborales, relaciones y recursos
Torres González (2010)	Elabora cuestionario de 175 ítems configurados en 6 dimensiones, nivel de satisfacción /insatisfacción en la docencia con: desarrollo



	ejercicio profesional, relaciones personales (con colegas, alumnos, padres, administración...), organización del centro, sistema educativo, bases teóricas y normativas.
González y Armesto (2011-2012)	Cuestionario para medir el nivel de satisfacción del profesorado y la percepción del rendimiento del alumnado de lengua asturiana. La satisfacción general se mide con 9 ítems de los que destacamos los generalizables (dado que hay cuestiones relativas a la lengua asturiana que no son extrapolables) reconocimiento social, prestigio profesional, modo acceso función docente, autonomía, promoción, reconocimiento administración educativa.
San (2013)	Traducción del cuestionario de Mertler de satisfacción y motivación de los profesores.

Fuente: Elaboración propia basada en bibliografía

Tanto las encuestas como los cuestionarios quieren conocer la opinión de los docentes respecto a ciertos aspectos de su trabajo que se relacionan con la satisfacción laboral. Como sucedía en los cuestionarios internacionales se pueden destacar algunos temas que aparecen con más frecuencia. Si tratamos de agruparlos veremos cuestiones relativas al ejercicio de la enseñanza y sus efectos, como el progreso de los alumnos, la aprobación recibida de los estudiantes o las posibilidades de innovar, entre otras; cuestiones de autorrealización como el compromiso intelectual, la formación, el crecimiento personal, el reconocimiento social percibido o el sentimiento de servir a la sociedad; cuestiones afectivas y relacionales, que incluyen las relaciones con todos los participantes: alumnos, familias, compañeros de trabajo, dirección del centro y administración; cuestiones relacionadas con las condiciones del trabajo como la autonomía, la calidad de vida, los horarios o la salud, entre otras.

#### 4.4. Investigaciones sobre satisfacción laboral en la profesión docente

El interés por las condiciones de trabajo en el ámbito educativo se ha incrementado a partir de los trabajos de las relaciones humanas desde la psicología organizacional (De Frutos et al., 2007). Como ya hemos señalado la importancia que han cobrado la educación y la figura del docente en el desarrollo de la sociedad y la conciencia de que la crisis de la educación y el malestar docente están afectando negativamente al

progreso, han hecho que durante los últimos veinte años se hayan realizado estudios que tratan de encontrar las razones de su malestar. En este contexto la satisfacción de los docentes va tomando relevancia como ámbito de estudio. Fernández Enguita (2009) apunta que la satisfacción de los profesores varía según el aspecto que valoremos, de ese modo si atendemos a las condiciones de trabajo, podemos considerar que el ser docente tiene muchas ventajas: están bien pagados, disfrutan de un horario y vacaciones envidiables, tienen libertad para usar su tiempo de trabajo, gozan de autonomía, y en ocasiones su condición de funcionarios de la escuela pública les da seguridad y estabilidad. Sin embargo si destacamos cuestiones más personales y de autorrealización, el nivel de satisfacción parece decaer. Los docentes sienten que no tienen reconocimiento social, que no se respeta su trabajo, que cualquiera se considera capacitado para juzgar su labor y que sufren agravios en comparación con otros grupos profesionales. Consecuencia de ello son los sentimientos de malestar que denuncian estos profesionales, hablan de frustraciones, inseguridad, soledad, patologías ocupacionales y de tensiones asociadas al trabajo.

Los estudios a los que aludimos se han ocupado de definir la satisfacción o la insatisfacción de los docentes, detectar grupos más o menos satisfechos, examinar el grado de satisfacción, analizar factores organizacionales o individuales ligados a la satisfacción /insatisfacción, establecer comparaciones entre los niveles de satisfacción con otros profesionales, con otros centros o con otros países, entre otras cuestiones. En este punto vamos a hacer una revisión bibliográfica de la investigación Nacional e Internacional sobre este tema recurriendo a las clasificaciones internacionales (JCR), europeas (ERIH) y nacionales (CIRC, in-Recs), asegurando así la importancia y significación de dichas investigaciones y la actualidad de los datos. Primero presentaremos los estudios realizados en ambos ámbitos, y terminaremos exponiendo algunas conclusiones de los resultados de dichas investigaciones.

#### **4.4.1. Investigaciones nacionales sobre satisfacción laboral en la profesión docente**

Un análisis de la literatura española sobre la satisfacción laboral docente muestra que desde distintas Instituciones y Universidades se ha promovido el estudio de esta profesión y las condiciones en las que se ejerce (CIS, INCIE, INEE, Universidades como la de Sevilla, Salamanca, Complutense de Madrid, Valencia, Málaga y Baleares, entre otras). El abordaje y la metodología son diversos, sin embargo encontramos ciertas similitudes. Si atendemos a los trabajos centrados en la satisfacción docente advertimos que en la mayoría de las investigaciones encontramos un factor general, que nos da una medida global de satisfacción, y unos factores referidos a: el trabajo como tal, la retribución económica, las condiciones materiales, la supervisión y la relación con los colegas. La metodología utilizada en estas investigaciones ha sido, frecuentemente, la observación conductual, la encuesta (entrevista o cuestionario). Los resultados no son fácilmente generalizables ya que en ocasiones son contradictorios o difíciles de comparar, por lo que más que sustituirse se complementan (Gordillo, 1988).

Podemos destacar cuatro grandes líneas de trabajo en las investigaciones sobre la satisfacción docente: establecer el grado de satisfacción/ insatisfacción de los docentes, determinar qué factores determinan la satisfacción/ insatisfacción, analizar cómo influye un determinado factor en la satisfacción, o destacar cuales son las consecuencias de la satisfacción/ insatisfacción sobre el rendimiento, la asistencia, la salud. Entre las investigaciones que tratan de medir el grado de satisfacción del docente podemos establecer dos grupos según el modo de abordar el tema. Por una parte están los autores que tratan de evaluar el grado de satisfacción buscando qué factores la determinan, y otros que parten de que en la profesión docente hay un alto grado de insatisfacción y tratan de analizar los factores que provocan esa tensión o malestar. Asimismo encontramos otras que miden la satisfacción en la profesión a partir de la comparación de las condiciones de trabajo con las de otras actividades de un nivel de cualificación semejante (Zubieta y Susinos, 1992).

Tras la revisión de la literatura española de los últimos 30 años, desde los años 80 hemos encontrado unos 50 estudios que tratan el tema de la satisfacción/insatisfacción de los docentes de diversos niveles educativos: Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional y Universitario. La Tabla 15 nos muestra cronológicamente estos trabajos.

TABLA 15. Cronología de investigaciones españolas sobre satisfacción/ insatisfacción docente entre 1982 y 2014

<b>Año</b>	<b>Autor</b>
1982	Esteve
1983	Elejabeitia y cols.
1984	CIS, Esteve
1987	Esteve
1988	Gordillo, González Lobato
1991	Peiró, Luque, Meliá y Loscertales
1992	Zubieta y Susinos; San Sebastián el al.
1993	Ortiz; Sáenz y Lorenzo; Fernández Sánchez et al.; González Blasco y González Anelo
1994	Padrón Hernández
1995	Esteve et al.; Fernández Castro; Ortiz Oria; Martínez Hernández
1997	Pérez
1998	Campanario; Ortiz; Padrón Hernández
2000	Palomares; Salanova et al.
2001	Sevilla y Villanueva
2002	Matud Aznar, García Rodríguez, Matud Aznar; Marchesi y Martin; Guerra
2003	Manassero
2004	Guerra Cid; Jiménez Torres; Marchesi y Pérez
2005	Díaz; Duran, Extremera, Montalbán, Rey; Bernal et al.
2006	Frias Azcarate; Prieto y Bermejo
2007	Herranz-Bellido et al.; De Frutos et al.; Anaya y Suarez; Marchesi y Díaz; Fuentes Lagos; Pedró
2008	Díaz González y Barroso Osuna; COFAPA;
2010	Torres González; Anaya y Suarez
2011	González y Armesto

2013	Luque de la Rosa y Carrion; San
2014	Anaya y López

Fuente: Elaboración propia basada en revisión bibliográfica

Una primera selección nos lleva a desestimar algunos estudios porque no tratan el tema que realmente nos ocupa o por la dificultad de acceder a ellos. Ese es el caso de algún estudio realizado entre los años 1983 y 1988, que se centran en la angustia de los enseñantes o las bajas de los profesores entre otros. Desde el INCIE (Instituto de las Ciencias de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia Español) se realiza una investigación a nivel nacional en la que se recogen las opiniones de los docentes de EGB para tratar de determinar cuáles son las causas de la angustia de los enseñantes (Elejabeitia y cols., 1983). Por su parte González y Lobato (1988) recogen datos de las licencias de baja de los profesores a lo largo de un año (1984-1985), y estudian los factores de tensión en la profesión docente, centrándose en la docencia pública: EGB, BUP y Universidades.

Los estudios a los que aludíamos más arriba y que sí serán objeto de nuestro análisis, se han ocupado de definir la satisfacción o la insatisfacción, detectar grupos más y menos satisfechos, analizar factores organizacionales ligados a la satisfacción /insatisfacción, comparar los niveles de satisfacción con otros profesionales, entre otros. (González Blasco y González Anelo, 1993; Ortega y Velasco, 1991; Zubieta y Susinos, 1992, 1999; Pedró, 2007, Sen, 2013). Otros trabajos, sin alejarse mucho de la perspectiva anterior, se centran en el estudio de la satisfacción docente dentro del marco de la evaluación institucional, de la evaluación de los profesores (Sáez Barrio y Lorenzo Delgado, 1993) o de la orientación educativa (Gordillo, 1988; Esteve, 1994; Cerdán y Grañeras, 1998).

Realizaremos un análisis pormenorizado de las distintas investigaciones españolas clasificándolas según el tema y el enfoque del que parten. En primer lugar destacar que encontramos nueve tesis doctorales, dos de ellas de la Universidad Complutense de Madrid referidas a la satisfacción /insatisfacción en el trabajo: Ortega Porras, 1983;

Muñoz Adanez, 1990. De las siete restantes tres de ellas se centran en el malestar docente: en la Universidad de Salamanca: Ortiz Oria (1993) y Guerra (2002), en la Universidad de Sevilla: Martínez Hernández (1995). Otras tres tratan las condiciones de trabajo y el clima organizacional: en la Universidad de Oviedo García Álvarez (2003), y en la Universidad Pontificia de Comillas Chiang Vega (2004); en la Universidad de Sevilla, Díaz González (2005) y en la Universidad de la Laguna (Canarias) Padrón Hernández (1994). Por ultimo en la Universidad de Sevilla Fuentes Lagos (2007) plantea la incidencia de la satisfacción docente en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. Recogemos en la Tabla 16 las investigaciones españolas realizadas desde el año 1984 hasta el 2014 sobre la satisfacción en la profesión docente.

TABLA 16: Resumen de investigaciones españolas sobre satisfacción/insatisfacción entre 1984 y 2014

Autor y año	Procedimiento	Resultados
CIS, (1984)	<p>Valorar el grado de satisfacción de los docentes, 3.423 profesores de EGB, BUP y FP de toda España</p> <p>Cuestionario de 49 preguntas, indaga sobre satisfacción general y satisfacción en determinados aspectos del trabajo: seguridad, salario, vacaciones, horario, relación con amigos y colegas, prestigio, libertad de actuación, formación inicial. Asimismo les pregunta por su grado de conocimiento y opinión sobre: ley educación, ministerio, religión, consejos escolares. Respecto a las variables individuales obtiene datos sobre factores situacionales: nº horas de clase, dedicación, ciclo en el que imparte, título académico, situación administrativa, vacaciones, motivaciones para escoger carrera.</p>	<p>Un 80% de los encuestados manifestó sentirse bastante o muy satisfecho.</p> <p>Nivel de satisfacción con distintas variables:</p> <p>Satisfacción alta: seguridad en el empleo, vacaciones.</p> <p>Satisfacción media: relación con los alumnos, colegas y la libertad de actuación provocan una.</p> <p>Satisfacción baja, fuentes de insatisfacción: bajo prestigio profesional y baja retribución salarial.</p>
Gordillo, (1988)	<p>Investigación sobre la satisfacción profesional de los profesores de EGB y BUP y su relación con la eficacia como orientadores.</p> <p>-Describir la satisfacción o insatisfacción de los profesores, no solo de un modo cuantitativo sino también cualitativo.</p> <p>-Deducir consecuencias prácticas que lleven al desarrollo de situaciones profesionales donde se facilite el desarrollo personal, la mejora de las condiciones de trabajo y la relación con los alumnos.</p>	<p>La satisfacción no es menor entre los profesores que en otras profesiones con la que se ha comparado.</p> <p>Variables sociodemográficas y situacionales. Género: hay más satisfacción entre mujeres que hombres, este dato se explica por el sueldo y las posibilidades de ascenso más limitados que en otras profesiones. La edad: los de mayor edad (45 años) resultan más</p>

	-Relacionar satisfacción en el trabajo por parte de los profesores con la mayor capacidad en la tarea de orientar a los alumnos.	satisfechos. Años de experiencia: mayor satisfacción a más tiempo ejerciendo. Rasgos personalidad, Ansiedad: a mayor ansiedad mayor insatisfacción. Nivel educativo: no parece que los profesores de niveles superiores estén más satisfechos. Tipo de centro: los que trabajan en centros más pequeños están ligeramente más satisfechos.
Peiró, Luque, Meliá y Loscertales, (1991)	Realizan durante años estudios sobre la organización educativa y el desempeño de roles profesionales, analizando las relaciones interpersonales que se generan en los centros educativos. El estudio que nos ocupa (1991) trata de indagar en profesores de EGB y FP, el rol docente, como cada uno lo vive y como le lleva relacionarse con los demás. Asimismo se evalúa el nivel de satisfacción laboral a través de un cuestionario general de satisfacción en organizaciones laborales que proporciona una medida global del nivel de satisfacción y evalúa ciertos factores específicos de satisfacción con: la supervisión y participación, con el ambiente físico, con los recursos, con el propio trabajo, con la remuneración y con las relaciones interpersonales.	Destacan que el nivel general de satisfacción laboral se encuentra entre la indiferencia y el medio, algo satisfechos.  Variables sociodemográficas: genero: encuentran ligeras diferencias entre los dos sexos, el porcentaje de mujeres satisfechas es más elevado que el de los hombres, así como en la insatisfacción es al contrario hay más hombre insatisfechos que mujeres. De ello se desprende que en general las mujeres están más contentas con su trabajo que los hombres.
Alvarez et al. (1992)  País Vasco	Estudio en el que se analiza las diferencias en la satisfacción laboral del profesorado en función de varias variables sociodemográficas : sexo, edad y tipo de centro. La satisfacción se midió con las cinco dimensiones propuestas por Smith et al. en 1969: naturaleza del trabajo en sí, supervisión, salario, promoción y compañeros.	Las variables socio demográficas consideradas arrojan distintos resultados respecto a la satisfacción laboral, así no hay diferencia en la satisfacción laboral en cuanto al género, la edad está relacionada con la satisfacción en cuanto a la dimensión de supervisión y el tipo de centro es importante en todas las dimensiones de la satisfacción.
Zubieta y Susinos (1992)	“Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes” Zubieta y Susinos, investigación realizada dentro del plan Nacional de Investigación Educativa del CIDE entre los docentes de Cantabria. El estudio se divide en tres partes:  -1ª en la que se realiza una descripción de las opiniones de 1.131 docentes sobre las características de su profesión, estableciendo una diferencia según el nivel y el tipo de enseñanza. Los profesores debían puntuar en	Concluyen que podemos hablar de:  Variables ambientales: nivel profesional, mayor variación de actividades, más liderazgo participativo, mejor salario y promoción y mayor aceptación del grupo; más satisfacción.  Variables personales, no se encontraron diferencias de satisfacción según sexos, el mayor

	<p>una escala de 5 puntos su nivel de satisfacción con respecto a los siguientes aspectos: remuneración económica, equipamiento educativo del centro, dedicación e interés de los alumnos, relaciones con los alumnos, relaciones con dirección, actividad de clase, relaciones con padres, prestigio o reconocimiento social, relaciones con la administración, relación con el resto de profesores, ubicación del centro en relación a su domicilio. Desde otra óptica los autores plantean a los encuestados que comparen las condiciones de trabajo en las que ejercen su profesión con las de otra profesión similar, considerando este ejercicio una buena manera de medir su satisfacción laboral.</p> <p>-2ª se efectúa un análisis cualitativo de los factores que inciden en la satisfacción o la insatisfacción, según las opiniones recogidas en grupos de discusión.</p> <p>-3ª se recoge la imagen social del profesorado desde la visión de los alumnos y de la sociedad.</p>	<p>nivel educativo dentro del mismo nivel profesional correlacionaba negativamente, y la edad incrementa la satisfacción.</p> <p>En general se puede afirmar que el grado de satisfacción general de estos profesionales es medio-alto, siendo los más satisfechos los profesores de Primaria y Universidad.</p> <p>Motivos para dedicarse a la docencia, la principal razón es que el trabajo les gusta y les interesa la enseñanza. La mayoría de los profesores de primaria escogería de nuevo esta profesión.</p> <p>Mayor inconveniente de esta profesión es la baja remuneración económica y la falta de recursos.</p> <p>Ventajas: la libertad que tienen, sus vacaciones y la relación con los alumnos.</p> <p>Comparar docencia con otras profesiones, opinión de docentes:</p> <p>-En desventaja en cuanto a: el sueldo, el prestigio, las condiciones de trabajo y la posibilidad de ascenso profesional</p> <p>-En ventaja: mejores condiciones en lo referido a: vacaciones, relaciones con la dirección y relaciones con los compañeros.</p>
<p>Fernández Sánchez et al., (1993)</p>	<p>Estudio por encargo de la Federación de Enseñanza de C.C.O.O. El objetivo de la investigación es conocer la realidad de los centros educativos y conocer la valoración que hacen sus protagonistas para poder orientar mejor el trabajo sindical que lleva a cabo la Federación. La recogida de datos se llevó a cabo a través de una encuesta dirigida al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública.</p>	<p>Los profesores son un colectivo con un fuerte sentido de profesionalidad y exigencia en su trabajo, muy susceptible a la valoración social.</p> <p>Opinión docentes:</p> <p>-Falta de reconocimiento de su labor, sentida por 9 de cada 10 profesores.</p> <p>-Importante papel social pero que no están amparados por la sociedad, ni por la administración que no les da recursos, ni por la política educativa que cambia con ligereza y genera escepticismo.</p> <p>-Desean mejorar sus condiciones de trabajo.</p> <p>-Existe un importante escepticismo y descontento general</p> <p>-La crítica y el malestar son plausibles pero están poco</p>



		sistematizados y dispersos, por tanto difíciles de focalizar.
Ortiz Oria, (1993)	<p>Tesis doctoral, Universidad de Salamanca: El malestar docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica de la universidad de Salamanca. Participan en el estudio 408 sujetos, docentes de enseñanza media de la provincia de Salamanca que forman parte de una población de 1559 profesores para el curso 1990-91.</p> <p>Objetivos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Identificar condiciones de trabajo y características personales</li> <li>.Analizar el grado y tipo de malestar que experimentan en el ejercicio de su profesión.</li> <li>.Clarificar la naturaleza del malestar de los docentes, valorar su incidencia y profundizar en las estrategias de resolución</li> </ul> <p>Dada la complejidad del concepto habrá que considerar factores intrapersonales, interpersonales y del entorno o contexto social.</p> <p>Su estudio analiza una muestra de profesores de enseñanza media de la provincia de Salamanca, de los que quiere</p> <p>Objetivos más específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Determinar el grado de identificación profesional que vivencian, el grado de estrés, agotamiento y falta de realización profesional que presentan.</li> <li>.Establecer análisis comparativos de los aspectos evaluados entre diversos grupo muestrales, en función de variables tales como el sexo, lugar y centro de trabajo, edad, situación laboral, estado civil, número de hijos.</li> </ul> <p>Se distribuyen cuestionarios a todos los docentes de enseñanza media de la provincia de Salamanca. La tasa de respuesta es del 21.17 por ciento. Instrumentos de medida: MISPE, matriz intra e interpersonal del yo profesional del docente; el cuestionario de identificación con el grupo profesional; el cuestionario sobre agotamiento y estrés; cuestionario personal, sobre aspectos relativos a la situación familiar, administrativa, docente, etc.; y el cuestionario para profesoras, que estudia las características especiales que adquiere la profesión al ser</p>	<p>El origen del malestar es multicausal y en su desarrollo influyen factores: intrapersonales (personalidad, nivel ansiedad...), interpersonales (relaciones con agentes del campo educacional: alumnos, familias, directores, administración...) y del entorno: tipo de trabajo, lugar, nivel, entre otros.</p> <p>El malestar es una disfunción bio-psico-social dada la repercusión que tiene el malestar docente en todas las áreas del individuo: física, psicológica y social.</p> <p>Concluye que existe un alto porcentaje de malestar docente e insatisfacción profesional, siendo este aún más elevando en los profesores que trabajan en centros de provincia (variable situacional) Parece que estas diferencias se deben a que los docentes que trabajan en las ciudades tienen un menor grado de implicación y una tendencia a negar los conflictos, por lo que su nivel de malestar es menor que los que trabajan en los centros rurales y de provincias donde se implican más.</p> <p>Análisis comparativo de las distintas variables demográficas (sexo, edad, estado civil, hijos...) y situacionales (tipo de centro, lugar, nivel impartido) de la muestra relacionándolas con el grado de malestar.</p> <p>Agentes estresantes del contexto de la práctica docente: la problemática asociada a la intervención didáctica y la problemática de las relaciones interpersonales con los otros agentes significantes del campo educacional.</p> <p>El 30.39 %de la muestra de profesores revela un profundo grado de malestar, con presencia de ansiedad y depreciación del yo.</p>

	<p>ejercida por mujeres.</p> <p>Para el estudio de las respuestas se hace un análisis de frecuencias así como correlaciones entre variables.</p>	
Sáenz y Lorenzo (1993)	<p>Investigación sobre la satisfacción del profesorado de la Universidad de Granada. Cuestionario de 90 preguntas. Muestra 813 profesores de la Universidad de Granada.</p> <p>Objetivos: -Analizar distintos ámbitos y aspectos del trabajo: la docencia, la investigación, la realización personal, las relaciones, el centro y su organización, etc.</p>	<p>Nivel de satisfacción es bajo en general.</p> <p>Analizando las distintas dimensiones: la satisfacción con la docencia es alta, mientras que las relaciones, y la estructura organizacional producen insatisfacción. Así como las condiciones de trabajo.</p> <p>Se aprecian diferencias significativas según: tipo de centro, localización del centro, categoría profesional, sexo, antigüedad, cargo....</p>
González Blasco y González Anelo (1993)	<p>Estudio sociológico sobre el profesorado no universitario español.</p> <p>Los autores realizan una encuesta a 1.500 profesores de educación infantil, EGB, BUP, COU y FP de distintas comunidades.</p> <p>Objetivos: .Dar una visión de las opiniones de los docentes frente a su profesión. .Valorar distintos aspectos relacionados con su trabajo: formación recibida, prestigio, salario, vacaciones, horarios, estabilidad...</p>	<p>Los factores relacionados con el propio ejercicio de la docencia son los que provocan más satisfacción, considerados todos ellos dentro del marco de las recompensas intrínsecas: autonomía, participación, actitud de los alumnos, resultados de los alumnos, ambiente del centro...Por otra parte las recompensas extrínsecas están repartidas desigualmente entre los profesores según distintas variables.</p> <p>Nivel satisfacción según dimensión: . Media baja: respecto al prestigio social percibido, la formación recibida y la remuneración. .Baja: relación con los padres, que se perciben conflictiva, especialmente en los niveles superiores de enseñanza. .Alta: aspectos como la estabilidad, las vacaciones o el horario.</p>
Padrón Hernández (1994)	<p>Satisfacción profesional del profesorado, el autor se plantea 3 objetivos: .Conocer el nivel de insatisfacción profesional del profesorado no universitario, en cada una de las dimensiones docentes (relacionadas con el propio trabajo, relaciones humanas, recompensas, reconocimiento) .Descubrir las motivaciones del profesorado para elegir y ejercer esta profesión.</p>	<p>.El nivel de satisfacción general en toda la muestra es moderado, mostrándose una cuarta parte de ella muy insatisfecho. .Hay diferencias de satisfacción entre los distintos niveles de enseñanza: profesores de primaria los más satisfechos y los de FP los más insatisfechos. .Al comparar distintos colectivos,</p>

	<p>.Comparar el nivel de insatisfacción profesional del profesorado con el nivel de insatisfacción de otros trabajadores no docentes.</p>	<p>parece que el grupo no docente se manifiesta más insatisfecho en la mayoría de dimensiones y también en el nivel general.</p>
Esteve et al., (1995)	<p>Investigación para analizar malestar y bienestar profesores de EGB de la provincia de Málaga. Muestra de 325 docentes. Cuestionario.</p> <p>Objetivos:                  .Determinar cuáles son las fuentes de malestar                  .Determinar fuentes que producen satisfacción.</p>	<p>.Factores considerados fuente de malestar son por orden de importancia: los recursos disponibles, la formación inicial, número de alumnos, calidad de infraestructuras, programas oficiales, métodos de enseñanza y preparación trabajo escolar.</p> <p>.Factores fuentes de satisfacción: relaciones con los alumnos, desarrollo personal, relaciones con compañeros, relaciones con dirección, horario, actividades extraescolares, consideración social.</p> <p>.Concluyen que las experiencias de los primeros años de docencia demuestran que la formación inicial no prepara para el traspaso de la vida de estudiante a la vida laboral.</p>
Fernández Castro (1995)	<p>Objetivos investigación:                  .Analizar cómo afecta la reforma a los maestros de Infantil, Primaria y ESO, en sus expectativas profesionales y en la imagen social que los profesores tienen de sí mismos.</p>	<p>Doble visión imagen maestro:                  .Imagen objetiva: un profesional de estrato medio, con formación superior corta y escasa para los objetivos que se le exigen, con pocas posibilidades de promoción y una actividad limitada a los niveles de Infantil y Primaria y, además, con una percepción de la competencia profesional trastornada por el impacto de una reforma que exige funciones nuevas y una preparación complementaria.                  .Imagen subjetiva: sentimiento de rechazo de su actividad por parte de los padres, de la Administración y de los propios alumnos.</p>
Ortiz Oria (1995)	<p>Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores, el autor plantea un estudio de 1559 profesores de enseñanza media (BUP y FP) de la provincia de Salamanca. La recogida de datos se realizó durante 6 meses a través de unos cuestionarios. Objetivos:                  . Conocer las características demográficas de la muestra</p>	<p>El malestar traducido en: ansiedad, cansancio y falta de realización personal afecta a un 44% del profesorado de la provincia de Salamanca.</p> <p>.Existen diferencias significativas según características sociodemográficas: mayor</p>

	<p>. Identificar el grado de malestar de los docentes                  .Ver las diferencias según los aspectos individuales ya mencionados.</p>	<p>satisfacción entre mujeres, mayor malestar entre los profesores que trabajan en provincias frente a los que lo hacen en ciudades.</p> <p>.De la comparación de resultados de la enseñanza media con los extraídos por otros autores en la enseñanza básica, en estudio similares, concluye que el malestar es mayor en profesores de enseñanza media que en los de niveles inferiores.</p>
<p>Martínez Hernández (1995)</p>	<p>Tesis doctoral de la Universidad de Sevilla. Profundiza en el tema del malestar de los enseñantes, tratando de identificar qué factores afectan al mismo. Dos objetivos:</p> <p>.Probar si el modelo teórico de Abraham sobre la identificación con la profesión es demostrable científicamente.</p> <p>.Analizar variables demográficas y personales de una muestra de profesores para poder determinar la naturaleza, tipología y prevalencia del malestar docente en EGB.</p>	<p>.Un elevado número de profesores se siente identificado con su profesión y está satisfecho, sin embargo muestran altos grado de ansiedad.</p> <p>.En relación a las variables demográficas mostraron más estima y armonía los casados de ambos sexos, las edades más conflictivas (agotamiento y estrés) son para las mujeres a partir de los 40 y los 20, mientras que para los hombres es más frustrante la etapa de los 20 años. Por géneros, las mujeres se sienten menos realizadas y más frustradas que los hombres.</p> <p>.Estos resultados venían a confirmar la hipótesis de que la identificación con la profesión tiene relación con el malestar, es decir a mas identificación menos malestar.</p>
<p>Pérez (1997)</p>	<p>Objetivos investigación:</p> <p>-Definir los factores más significativos que configuran el ámbito de trabajo de los profesionales docentes,</p> <p>-Estudiar las condiciones en las que se desarrolla su trabajo y que, definen los límites y posibilidades de su desarrollo profesional.</p> <p>-Analizar el tipo de malestar que experimentan los profesores en su desarrollo profesional, determinando el grado de estrés, agotamiento, etc. (...)</p> <p>-Se consideran variables como la edad, el sexo, el nivel educativo en que se desempeña</p>	<p>90 % de los profesores se encuentran satisfechos de su elección profesional.</p> <p>.Aspectos positivos: Valoran mucho su autonomía personal y tienen un fuerte compromiso social.</p> <p>.Aspectos negativos: no encuentran incentivos suficientes, consideran que sus responsabilidades están poco definidas y que no obtienen una justa recompensa económica por el trabajo que realizan, fuerte malestar debido a la ausencia de relaciones de colaboración entre profesores, floja formación inicial, falta apoyo en</p>

	<p>la docencia, los años de servicio o experiencia docente, la situación administrativa...</p>	<p>formación permanente. Otra fuente de conflicto se encuentra en las relaciones con los padres (...) .Variables sociodemográficas: mayor satisfacción entre profesoras que profesores.</p>
<p>Padrón Hernández (1998)</p>	<p>La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales. Razones para la insatisfacción.</p> <p>Objetivos: -Conocer el nivel de satisfacción de los docente respecto a su formación inicial -Comparar el nivel de satisfacción respecto a la formación inicial de los docentes con los de otros profesionales. -ofrecer un marco de reflexión y propuestas para la mejora</p> <p>Muestra 435 profesores y 202 trabajadores no docentes de la comunidad canaria. Cuestionario de satisfacción profesional (Padrón y Hernández, 1994)</p>	<p>.Se revela una gran insatisfacción en los docentes.</p> <p>.Están insatisfechos con factores extrínsecos: formación, relaciones con administración, estilo docente</p> <p>.En la comparación con los no docentes el nivel de satisfacción es más bajo en los docentes.</p> <p>.Propone un modelo de formación que articule:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Formación más teórica que humana y técnica</li> <li>- Formación solo contempla aspectos intelectivos, no personales o creativos</li> <li>- Modelo que ayude a definir su propio modelo educativo</li> <li>- Modelo que conecte con las necesidades de la enseñanza.</li> </ul>
<p>Palomares (2000)</p>	<p>Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados</p> <p>El estudio parte de la idea de que el Agrupamiento de centros eleva el nivel de calidad de la enseñanza y sobre esa base se plantea tres hipótesis: los colegios rurales agrupados favorecen la práctica docente, mejoran la calidad de la enseñanza y mejoran el rendimiento educativo de los alumnos. Para centrar la investigación la autora tuvo que delimitar dos cuestiones: tipo de centro (tamaño...) e indicadores de calidad, entre los que consideró: rendimiento de los alumnos y condiciones de igualdad educativa de los centros (recursos, organización, acceso a programas de innovación y satisfacción docente).</p> <p>Objetivos: -Analizar las variables que condiciona la satisfacción de los docentes de escuelas rurales agrupadas Muestra: 118 docentes de escuelas rurales de</p>	<p>.Los profesores que trabajan en zonas rurales se encuentran satisfechos con su trabajo</p> <p>.Baja satisfacción respecto a la valoración social que tiene la profesión de maestro . La mayoría considera que la Agrupación de Centros ha mejorado la calidad de la enseñanza, tanto por la consecución de recursos humanos y materiales, como por la facilitación de relaciones, como por los resultados de los alumnos. . Parece que la satisfacción profesional de los docentes viene determinada por: las condiciones de trabajo, los recursos con los que cuenta, el tipo de alumnos que tiene, la organización del centro y la valoración que se haga de su labor profesional.</p>

	la provincia de Cuenca	
Sevilla y Villanueva (2001)	<p>La salud laboral docente en la enseñanza pública</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Determinar los principales elementos de satisfacción/ insatisfacción del profesorado de la enseñanza pública no universitaria respecto a sus condiciones profesionales y laborales.</li> </ul> <p>.Se agrupan los distintos aspectos considerados en cuatro grupos: organización en el trabajo (estabilidad, expectativas, horario...), planificación del trabajo (conocimiento funciones, participación...), realización del trabajo (alumnos, compañeros, recursos...), comportamiento en el trabajo (integración grupo profesores, recursos personales, relaciones personales...)</p> <p>.Proponer posibles alternativas</p>	<p>Conclusiones atendiendo a cuatro aspectos: organización, planificación, realización y comportamiento en el trabajo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Organización en el trabajo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>.Satisfacción Alta: estabilidad, horario y responsabilidad.</li> <li>.Satisfacción media: salario</li> <li>Satisfacción baja: expectativas profesionales, movilidad, carrera docente, mejora periódica de las condiciones laborales</li> </ul> </li> <li>-Planificación del trabajo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>.Satisfacción alta: conocimiento de las funciones y tareas y el nivel de participación</li> <li>Satisfacción baja: exceso de tareas burocráticas.</li> </ul> </li> <li>-Realización del trabajo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>alta: relaciones con el equipo directivo .Satisfacción baja: relaciones con la Administración educativa</li> </ul> </li> <li>-Comportamiento en el trabajo:             <ul style="list-style-type: none"> <li>.Satisfacción alta: integración en el grupo,</li> <li>.Satisfacción media: relaciones y recursos personales.</li> </ul> </li> </ul>
Matud Aznar, García Rodríguez Matud Aznar (2002)	<p>Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Analizar la asociación entre estrés laboral y salud en el profesorado</li> <li>.Analizar diferencias entre estrés laboral y satisfacción</li> <li>.Analizar diferencias entre variable sociodemográfica: género y variables situacional: nivel educativo</li> </ul> <p>Muestra: 223 profesionales de la enseñanza, de ambos sexos y de primaria y secundaria</p> <p>Aplicación de 9 cuestionarios validados</p>	<p>Se detectan diferencias entre nivel de satisfacción y nivel educativo.</p> <p>Están más insatisfechos con su rol docente los profesores de secundaria</p> <p>Los profesores de secundaria experimentan más síntomas de estrés</p> <p>Hay diferencias de género en el modo de afrontar el estrés</p>
Marchesi y Martin	<p>Evaluación de la educación secundaria: radiografía de una etapa polémica.</p> <p>Estudio longitudinal, durante cuatro años el</p>	<p>.Destacan la importancia de una valoración y percepción positiva, por parte de los protagonistas del sistema</p>

(2002)	<p>equipo técnico del Instituto de Evaluación y asesoramiento educativo (IDEA) implementa un exhaustivo programa de evaluación en una muestra de centros españoles de secundaria.</p> <p>Objetivos:                  .Analizar procesos educativos, actitudes, valores o áreas curriculares a través de un programa de evaluación que se ha pasado en 31 centros de secundaria desde 1997 a 2001.                  .Analizar la valoración que han hecho los alumnos, los profesores y los padres sobre la enseñanza secundaria.                  .Conocer el grado de satisfacción que poseen unos y otros a través de una medida directa aunque subjetiva.</p>	<p>educativo, en el buen funcionamiento.                  .En general las valoraciones de los tres grupos (alumnos, profesores y padres) respecto a la enseñanza secundaria son positivas.</p> <p>.Hay tres grandes variables imprescindibles para hablar de un centro de calidad:                  -un buen equipo directivo,                  -las expectativas que los docentes y las familias tiene del centro y de los alumnos y                  -el nivel de compromiso del centro con los alumnos.</p>
Guerra y Jiménez (2002, 2004)	<p>El malestar docente: un estudio empírico y comparativo.</p> <p>Objetivos (2002):                  . Detectar indicadores del malestar en profesores de secundaria provincia Salamanca                  .Analiza síntomas psicológicos (ansiedad, depresión) y físicos del malestar                  .(2004) Comparar resultados del índice de malestar de investigación Guerra del 2002 con investigación Ortiz (1998) sobre docentes de secundaria de la provincia de Salamanca.</p>	<p>.60% de profesores de secundaria con algún indicador de malestar</p> <p>.La comparación entre las dos investigaciones ( 1998, 2002) indica que en la muestra más actual (2002) los profesores presentan más ajuste y menor índice de malestar.</p>
Manassero et al (2003)	<p>Estrés y burnout en la enseñanza</p> <p>Objetivos:                  .Analizar el nivel de estrés y burnout de la profesión.                  .Analizar las características sociodemográficas y situacionales de la muestra</p> <p>Muestra: 614 profesores de niveles no universitarios (de preescolar a bachillerato) de las Islas Baleares                  Cuestionario realizado para la investigación y test de personalidad estandarizado</p>	<p>.Existen unas variables sociodemográficas como: años de experiencia y nivel educativo que determinan el nivel de estrés.                  .Hay una serie de situaciones en las condiciones de trabajo de los docentes que aumentan los niveles de estrés: falta de tiempo, excesivo número alumnos, baja consideración de la profesión, baja motivación de los escolares.                  Mirar más conclusiones</p>
Marchesi et al, (2004, 2005, 2006)	<p>Estudios anuales para valorar las opiniones de los distintos protagonistas de la educación.</p> <p>Objetivos:                  .Analizar a través de encuestas las respuestas de los profesores sobre su situación profesional (2004).                  .Analizar la opinión de padres y alumnos hacia la educación de estos últimos (2005 y</p>	<p>.Los resultados de la encuesta (2004) a los profesores sobre su situación profesional revelan que se sienten poco respaldados por los padres.                  .Los docentes consideran la mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos la condición más importante para mejorar la calidad de la enseñanza en el país.</p>

	2006)	.De los resultados de otras encuestas (2005, 2006) realizadas a padres y alumnos sobre la educación de estos últimos, sorprende la asimetría de opinión entre los tres protagonistas, ya que padres y alumnos consideraban que se implicaban lo suficiente.
Duran Extremera Montalban Rey (2005)	<p>“Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores”</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Analizar el nivel de estrés y agotamiento</li> <li>Analizar el nivel de compromiso en el ámbito docente</li> <li>.Valorar la satisfacción laboral y la satisfacción vital. (Engagement: energía, implicación y eficacia).</li> <li>.Tratar el tema del agotamiento del docente desde una perspectiva positiva, parten de la hipótesis que las variables del engagement influyen más en la satisfacción vital y laboral.</li> </ul> <p>Muestra de 265 profesores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Se detectan niveles altos de engagement (vigor, dedicación y absorción)</li> <li>.Un nivel medio para las tres dimensiones de burnout</li> <li>.La dedicación como factor clave afecta positivamente a la satisfacción.</li> <li>.El compromiso y el entusiasmo afectan positivamente</li> <li>.Autoeficacia y autocontrol son elementos esenciales para prevenir el estrés y el burnout</li> </ul>
Garcia Bernal et al. (2005)	<p>Satisfacción laboral: evidencias empíricas de la diferencia entre géneros.</p> <p>Estudio de la Universidad de Zaragoza, que aunque no referido concretamente a la profesión docente, sino a la satisfacción con el trabajo en general, presentamos por el interés que plantea respecto a la variable demográfica del género.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Determinar qué factores influyen la satisfacción los trabajadores españoles</li> <li>.Comparar la satisfacción en los dos géneros para valorar si hay diferencias.</li> </ul>	<p>Concluyen que existen 4 factores que contribuyen y determinan la satisfacción: desarrollo personal en el trabajo, relaciones interpersonales, aspectos económicos, condiciones de trabajo.</p> <p>Detectan diferencias entre géneros y concluyen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-las dimensiones que influyen en la satisfacción son las mismas para los dos</li> <li>-existen diferencias respecto al peso que cada uno de esos factores tiene en la satisfacción</li> </ul>
Frias Azcarate, R. (2006)	<p>Estudio de satisfacción del profesorado en la Universidad pública española.</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Entrevistar a los docentes universitarios</li> <li>.Averiguar su grado de satisfacción laboral.</li> <li>.Configurar la muestra atendiendo a un serie de variables: localización geográfica, género, área de conocimiento, tipo de profesorado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>.Para los profesores de la universidad pública española lo vocacional está muy presente como concepto.</li> <li>.Satisfacción ligada a: dedicación a la profesión que más les gusta, el reconocimiento profesional y personal de los compañeros, de la</li> </ul>



		<p>institución universitaria y de la sociedad en su conjunto</p> <p><u>.Satisfacción profesional ligada a la satisfacción personal:</u> los éxitos y fracasos profesionales se viven como éxitos y fracasos personales</p> <p>.Alto nivel de satisfacción: libertad, flexibilidad y estabilidad laboral.</p> <p>-Las variables sociodemográficas: género y edad, influyen no tanto directamente en el nivel de satisfacción que expresan, como en las aspiraciones y nivel de compromiso. Mostrándose los hombres más comprometidos y con más pretensiones de ascender. Así como los profesores más mayores muestran más desapasionamiento y apatía.</p>
<p>Prieto y Bermejo (2006)</p>	<p>Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria.</p> <p>Objetivos: -Profundizar en la relación entre el malestar docente y determinadas variables del contexto laboral. .Medir malestar a través de manifestaciones como: el estrés, depresión, absentismo o síntomas psicopatológicos; mientras que las variables de entorno que consideran son: años de experiencia, tipo de centro, número de alumnos, tipo de contrato, puesto desempeñado... Muestra: 71 profesores de enseñanza secundaria Se les pasan pruebas de auto informe y un cuestionario sociodemográfico y laboral para evaluar diferentes variables.</p>	<p>.La muestra presenta un elevado nivel de síntomas de malestar docente</p> <p>.Elevado nivel de absentismo .Las bajas de tipo psiquiátrico son la primera causa de baja laboral .Los profesores que iniciaron tardíamente a ejercer la profesión presentan más alto nivel de malestar Fuentes de malestar e insatisfacción: condiciones organizacionales: recursos materiales, información sobre funciones, tiempo para coordinar. Correlación entre más número de alumnos en clase y más estrés y más baja realización personal.</p> <p>.Los resultados apuntan una sólida vinculación de las dimensiones de Cansancio emocional y Dedicación con la Satisfacción vital.</p>
<p>Herranz-Bellido et al. (2007)</p>	<p>La satisfacción académica de los profesores universitarios Universidad de Alicante</p> <p>Objetivos: .Valorar el grado de satisfacción laboral que experimentan los profesores universitarios</p>	<p>.Las dos actividades académicas que producen mayor satisfacción son: la docencia y las relaciones con los alumnos.</p> <p>.Destacan diferencias de satisfacción en algún aspecto según el género: las</p>

	<p>con:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-La docencia e investigación que realizan</li> <li>-Las relación con los estudiantes y compañeros de trabajo</li> <li>-Su situación académica y posibilidades de promoción profesional</li> </ul> <p>.Conocer si existen diferencias estadísticamente significativas en función del género, la edad o categoría académica</p> <p>.Comparar nuestros resultados con los que se han publicado anteriormente</p> <p>Muestra de 331 profesores universitarios</p> <p>Cuestionario auto informado enviado por correo</p>	<p>profesoras se muestran más satisfechas con la relación con sus compañeros</p> <p>.No aparecen diferencias respecto a la edad.</p> <p>. El 90,6 % de los profesores universitarios de la muestra se muestra satisfecho a nivel general, pero eso no se concluye lo mismo cuando se analizan aspectos concretos del trabajo.</p>
<p>De Frutos et al. (2007)</p>	<p>Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Conocer el estado de las condiciones laborales de los profesores de dichos centros</li> <li>.Detectar su grado de satisfacción y bienestar</li> <li>.Analizar fortalezas y debilidades de las condiciones laborales</li> <li>.Conocer ciertas carteristas de su trabajo</li> <li>.Identificar algunas características individuales</li> <li>.Conocer el grado de depresión del colectivo.</li> </ul> <p>Aplican una encuesta o cuestionario tipo escala Likert con 98 ítems referidos a 9 factores de estudio: exigencias de la tarea, condiciones físicas, condiciones psicosociales de la organización, factores individuales, condiciones sociales, depresión, ansiedad, satisfacción, afrontamiento.</p>	<p>.Grado de satisfacción general elevado</p> <p>.Se detectan diferentes grados de satisfacción según dimensiones:</p> <p>.Grado de satisfacción alto: satisfacción por realizar bien su el trabajo, creencia de que su trabajo es valioso e importante, buenas relaciones con los alumnos, autonomía para planificar y realizar la tarea y motivación por mejorar los resultados de su trabajo</p> <p>.Satisfacción media: condiciones socio laborales</p> <p>.Satisfacción baja: sueldo y con el reconocimiento recibido por su trabajo.</p>
<p>Anaya y Suarez (2007)</p>	<p>Satisfacción laboral de los profesores de Educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional desde la UNED</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>.Determinar qué factores influyen en la satisfacción laboral de los profesores de infantil, primaria y secundaria</li> <li>.Obtener un modelo o escala de satisfacción laboral del profesorado</li> <li>.Evaluar la satisfacción laboral actual de los profesores</li> <li>.Validar la escaló de satisfacción laboral-</li> </ul>	<p>.El nivel global de los profesores de infantil, primaria y secundaria españoles es medio-alto.</p> <p>.De las 5 dimensiones: trabajo en sí, condiciones de vida- trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfacción alta: valoración de la realización personal y condiciones de vida asociadas</li> <li>-Satisfacción media –alta: diseño del trabajo</li> </ul>

	<p>versión para profesores</p> <p>La obtención del modelo se basa en la importancia que los profesores dan a 44 aspectos relacionados con su trabajo. Se establecen 3 niveles de una jerarquía en la que en el nivel I o inferior estaban las 32 facetas de satisfacción laboral, estas se agrupan en 5 dimensiones (nivel II o medio) y estas se aglutinan en el nivel de satisfacción laboral global ( nivel III) de ese modo se estructura la escala de satisfacción laboral -versión para profesores (ESL-VP).</p>	<p>-Satisfacción media: promoción, superiores y sueldo.</p> <p>.En cuanto a las facetas los ítems más valorados; sentir que su trabajo es adecuado para sí y tener buenas relaciones con los compañeros; disponer de tiempo para la familia y buena seguridad social; autonomía y opinión.....</p>
<p>Pedró (2007)</p>	<p>Análisis de la satisfacción del colectivo docente de Primaria y secundaria de centros público y concertados de Cataluña.</p> <p>Objetivo: medir la satisfacción en seis ámbitos: actividad docente en el aula, gestión y organización del centro, condiciones materiales, estabilidad laboral, organización del tiempo, posibilidades de desarrollo profesional.</p>	<p>Satisfacción alta con condiciones del trabajo: horario, estabilidad y calendario</p> <p>Satisfacción baja con: carrera profesional y progresión salarial</p>
<p>Marchesi y Diaz (2007)</p>	<p>Estudio sobre el prestigio de los profesores.</p> <p>Objetivo: . Conocer la opinión de los docentes acerca de cómo creen que la sociedad y la Administración educativa valoran su trabajo</p>	<p>.En opinión de los docentes tanto la sociedad como la Administración educativa valoran poco su trabajo.</p> <p>.Esta opinión contrasta con la de otros estudios en los que padres y ciudadanos manifiestan una opinión positiva hacia la profesión docente.</p> <p>.Estos resultados, corroboran los del CIS en 2006, en los que se comparaban valoraciones de distintas profesiones, y la docencia aparecía como una de las mejor valoradas.</p> <p>.Se extraen varias conclusiones: -Alto porcentaje de profesores insatisfechos con su actividad profesional, no valoran su trabajo, muestran desconfianza hacia el sistema, dicen carecer de formación suficiente para afrontar las dificultades actuales de la tarea docente, se sienten exigidos, cuestionados y atienden a las múltiples quejas de la sociedad. -No se siente apoyado, ni prestigiado por sus superiores y tiende a</p>

<p>Díaz González y Barroso Osuna (2008)</p>	<p>Satisfacción del profesorado de Educación Física en educación secundaria.</p> <p>Objetivos:                  .Conocer el grado de satisfacción del profesorado de EF en Educación Secundaria.                  .Estudiar y valorar el grado de satisfacción respecto a ciertas cuestiones del trabajo relacionadas con horario, sueldo, formación, autonomía, promoción, relaciones, recursos, modo de enseñar.                  .Explorar la interrelación entre las variables: condiciones de trabajo y labor docente.                  .Reflejar opiniones de este colectivo.</p> <p>Muestra: profesorado de EF en Educación de Secundaria de centros públicos de la Comunidad Autónoma Andaluza.</p>	<p>infravalorarse.</p> <p>En cuanto a <u>condiciones laborales</u> los resultados reflejan:</p> <p>.Bajo grado de satisfacción de los profesores de educación física respecto a: el sueldo, plan de formación, promoción, recursos.</p> <p>.Alto grado de satisfacción: horario, autonomía, vacaciones, clima del centro, relaciones con superiores, motivación del alumnado...</p> <p>En cuanto a las <u>tareas docentes</u> los resultados:</p> <p>.Bastante satisfechos: tareas con el alumnado, estilos enseñanza, bloques de contenido</p> <p><u>Nivel de satisfacción general</u>: alto grado de satisfacción con su profesión, se divierten ejerciéndola, volverían a escogerla, les gusta la educación y su asignatura y consideran que es esencial para el proceso educativo y madurativo de los alumnos.</p>
<p>COFAPA (2008)</p>	<p>Respaldo social a la profesión docente. Jornada COFAPA (colaboración de varios autores)</p> <p>Objetivos:                  .Estudiar el reconocimiento y prestigio que tiene la profesión docente.                  .Preguntar a los tres protagonistas: profesores, alumnos y padres al respecto de tres cuestiones: prestigio de la profesión, condiciones de trabajo o centro, y formación del profesorado.</p> <p>.Analizar opinión docentes sobre su formación inicial</p>	<p>Pérez Juste: importancia que tiene el prestigio y reconocimiento social en la satisfacción profesional de los docentes y por extensión en el éxito del sistema educativo.</p> <p>Conclusiones: la visión más negativa y pesimista sobre la profesión docente es la manifestada por el propio profesorado.</p> <p>Resultados según características sociodemográficas y situacionales:                  .No hay diferencias de satisfacción respecto al género                  .Hay diferencias de satisfacción según tipo centro, más satisfechos los de centros concertados.                  .Hay diferencias según nivel educativo: mayor satisfacción entre profesores de infantil y primaria que entre los de secundaria y bachillerato</p> <p>Sarramona: El 58,4% de los docentes encuestados considera la formación</p>

		<p>inicial como satisfactoria, mientras que es calificada de insatisfactoria o muy insatisfactoria por cerca del 40%.</p> <p>.Los padres consultados se han manifestado de manera mucho más optimista en este terreno, valorándola como satisfactoria algo más del 84%”</p>
Torres González (2010)	<p>Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente</p> <p>Objetivos:</p> <p>.Averiguar el grado de satisfacción de los profesionales de Educación Secundaria en el desempeño de su labor docente.</p> <p>. Analizar el grado de satisfacción/ insatisfacción de distintas dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en el ejercicio profesional,</li> <li>- con las relaciones personales</li> <li>- con las estructuras organizativas de los centros</li> <li>- con la estructura y las bases teóricas que fundamentan el desarrollo normativo de la Educación Secundaria en el sistema educativo actual.</li> </ul>	<p>.Satisfacción media-alta ejercicio profesional en general</p> <p>.Satisfacción media respecto al ejercicio profesional: curriculum, formación,</p> <p>.Satisfacción media: respecto a relaciones en el centro, relaciones con los alumnos.</p> <p>.Satisfacción baja respecto estructuras organizativas: relaciones con la administración y supervisión educativa, relaciones con las familias, colaboración intercentros.</p>
Anaya y Suarez (2010)	<p>Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación. Aplicación del cuestionario: Escala de Satisfacción Laboral- Versión para profesores con el objetivo de valorar la satisfacción laboral de los docentes españoles de educación Infantil, Primaria y Secundaria y estudiar las diferencias de satisfacción laboral en función del género, la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa.</p>	<p>.Satisfacción global del profesorado media-alta</p> <p>.Dimensiones que producen más satisfacción: realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo</p> <p>.Dimensiones que producen insatisfacción: diseño del trabajo, promoción y superiores y salario.</p> <p>.Respecto a las diferencias según:</p> <p>Género: más satisfechas las mujeres</p> <p>Antigüedad en el ejercicio: mas satisfechas las noveles</p> <p>Etapa educativa: más satisfechas en Infantil y Primaria</p>
González y Armesto (2011-2012)	<p>Enseñanza de la lengua minoritaria y satisfacción del profesorado: el caso de Asturias</p> <p>Objetivos:</p> <p>.Valorar el grado de satisfacción del profesorado de Lengua Asturiana en los siguientes ámbitos: a) satisfacción general, b)</p>	<p>.Nivel de satisfacción general es medio o neutro</p> <p>.Nivel de satisfacción distintas dimensiones:</p> <p>.Satisfacción media respecto aspectos</p>

	<p>planificación y puesta en práctica de las actividades, y f) percepción del rendimiento del alumnado.</p> <p>.Establecer las explicaciones que den cuenta de las diferencias encontradas (variables de carácter individual, formativo, administrativo, etc.),</p> <p>.Plantear implicaciones educativas derivadas y establecer propuestas de mejora desde el punto de vista pedagógico y del marco legal del profesorado</p>	<p>como la vida en el centro, aspectos profesionales o puesta en práctica de actividades</p> <p>.Satisfacción baja con condiciones de trabajo y recursos</p>
Luque de la Rosa y Carrion (2013)	<p>Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante de Almería.</p> <p>Objetivo: conocer la realidad del maestro de audición y lenguaje para contribuir a la mejora de la calidad de su actuación educativa.</p>	<p>Se manifiestan satisfechos parcialmente, les gusta lo que hacen pero no les gusta las circunstancias en que lo hacen y la organización.</p> <p>Manifiestan sentimientos impotencia, dificultad para apreciar resultados.</p>
San (2013)	<p>Estudio de la satisfacción y motivación laboral de los educadores catalanes de diferentes niveles educativos.</p> <p>Objetivo: Aplicar el cuestionario de Mertler sobre satisfacción y motivación.</p> <p>Analizar la relación entre satisfacción y motivación</p> <p>Analizar qué factores indican en la motivación</p> <p>Analizar el grado de satisfacción y motivación de los docentes catalanes</p>	<p>77% satisfecho, el 81% volvería a escoger la profesión. El 43% ven poco motivados a sus compañeros.</p> <p>Destacan los siguientes factores de motivación: ascenso profesional, mejora de los alumnos, responsabilidades, buena relación con alumnos y compañeros, reconocimiento del trabajo hecho por parte de alumnos y familias</p> <p>Se destaca la importancia del clima laboral en las escuelas para luchar contra el fracaso escolar.</p> <p>El buen ambiente del centro influye positivamente en el rendimiento e los alumnos.</p>
Anaya y López (2014)	<p>Estudio de la satisfacción laboral de profesores de Infantil, primaria y secundaria de ámbito nacional.</p> <p>Objetivos:</p> <p>Conocer el grado de satisfacción general y por dimensiones de los docentes españoles pasándoles el cuestionario Escala de Satisfacción Laboral- Versión para profesores de Anaya y Suarez.</p> <p>Comparar los resultados de estas medidas con los obtenidos en el estudio de Anaya y Suarez del 2004.</p>	<p>Nivel medio de satisfacción general</p> <p>Fuertes discrepancias entre las dimensiones estudiadas:</p> <p>Comparativa con resultados 2004, ha habido un descenso de un 23% de la satisfacción global.</p> <p>A nivel de dimensión: Ha bajado la satisfacción respecto al salario, la promoción, el diseño del trabajo y las condiciones de vida asociadas al trabajo. La realización personal se mantiene.</p>

	<p>Analizar diferencias según características sociodemográficas y situacionales.</p>	<p>Hay diferencias en satisfacción según nivel educativo que imparte, mas satisfechos los de etapas inferiores, según el género, las mujeres están más satisfechas y según los años de experiencias, están más satisfechos los que llevan menos tiempo ejerciendo. Sin embargo el orden de valoración de las dimensiones es el mismo en los dos estudios. De mayor a menor: realización personal, condiciones de vida asociadas al trabajo, diseño del trabajo, promoción y superiores y salario.</p>
--	--	---

Fuente: Elaboración propia

Una vez presentadas las investigaciones sobre la satisfacción o insatisfacción laboral en la profesión docente españolas iremos clasificándolas con distintos criterios para ir analizando diferentes cuestiones, desde el nivel de docencia que estudian, o la extensión del estudio: si analizan alguna asignatura, alguna provincia o centro concreto. Pasando por ver el tipo de estudio que representan: tesis doctorales, estudios nacionales, o de repercusión internacional. Para finalmente filtrar aquellas investigaciones que se centran en las mismas cuestiones que pretendemos considerar en nuestro estudio de campo. De estas realizaremos un análisis más exhaustivo con el objetivo de tomar guías para nuestro trabajo.

La Tabla 17 recoge la clasificación de las investigaciones según el nivel de docencia que estudian y la extensión del estudio.

TABLA 17: Clasificación de las investigaciones españolas sobre la satisfacción laboral según el nivel educativo que estudian y el planteamiento.

Tema	Autores
Satisfacción en docentes universitarios	Sáenz y Lorenzo: universidad de Granada (1993); Guerrero y Vicente (1999) revisión de investigaciones, presentada en congreso de Cáceres; Chiang Vega (2004) tesis Universidad pontificia Comillas (estudio universidades españolas y chilenas, públicas y privadas); Frías Azcarate (2006) universidad pública española; Herranz y cols: Universidad de Alicante (2007); Fuentes Lagos (2007)
Satisfacción/insatisfacción docentes secundaria	CIS: EGB, BUP y FP (1984); Gordillo, EGB y BUP (1988); Peiro, Loscertales, Luque, Meliá: EGB Y FP Valencia (1991); Zubieta y Susinos: EGB, BUP,COU y FP (1992); Ortiz Oria, enseñanza media (1993), González y González: infantil EGB, BUP, FP (1993); Padrón Hernández primaria y secundaria(1994); Martínez Hernández, EGB (1995); Extremera y cols. distintos niveles <i>engagement</i> y <i>burnout</i> en satisfacción (2005); De Frutos et al.: escuelas de Madrid (2007); Anaya y Suarez , infantil, primaria y secundaria ámbito nacional (2007); Ursua et al. malestar en secundaria (2006); Pedró (2008); Torres González , secundaria (2010), Anaya y López ( 2013)
Satisfacción/insatisfacción en docentes infantil y/o primaria	CIS : EGB, BUP y FP (1984); Gordillo, EGB y BUP (1988); Zubieta y Susinos: EGB...(1992), Álvarez y cols. (1992) profesores preescolar y EGB del país vasco; Ortiz Oria, enseñanza media (1993), González y González: infantil EGB, BUP, FP (1993); Padrón Hernández : primaria y secundaria (1994); Martínez Hernández, EGB (1995), Extremera y cols. distintos niveles <i>engagement</i> y <i>burnout</i> en satisfacción (2005), De Frutos y cols., escuelas de Madrid (2007) , Anaya y Suarez, infantil, primaria y secundaria ámbito nacional (2007, 2010); Pedró (2008); Luque de la Rosa y Carrion (2013) maestros infantil y primaria de audición y lenguaje, Anaya y López ( 2013)
Satisfacción docentes de alguna asignatura concreta	Díaz (2005, 2008) profesores de educación física; González Riaño y Armesto Fernández (2011) profesores de lengua asturiana
Investigaciones de alguna provincia española	Peiro et al. (1991) centros escolares de comunidad valenciana. Álvarez y cols. (1992) profesores preescolar y EGB del país vasco; Zubieta y Susinos provincia de Cantabria (1992); Padrón Hernández (1994) docentes de Tenerife (Canarias); De Frutos el al. (2007) escuelas católicas de Madrid; Herranz Bellido y cols.: universidad de Alicante (2007); Díaz y Barroso comunidad Andaluza (2008); Pedró en Cataluña (2008); Torres González comunidad autónoma de Andalucía (2010); González Riaño y Armesto Fernández (2011) profesores de lengua asturiana, Asturias, San en Cataluña (2013)

Fuente: Elaboración propia en base a revisión bibliográfica

Desde otra óptica podemos clasificar algunos de los estudios españoles por sus características específicas: los estudios que forman parte de una tesis doctoral, los que



tiene alcance nacional o internacional y los encargados por el ministerio, la Tabla 18 nos lo muestra.

TABLA 18: Tipos de estudios españoles sobre la satisfacción laboral en la profesión docente

Tipo de estudio	Autores
Tesis doctorales	<p>Tesis españolas sobre nuestros niveles educativos pero que hablan del malestar:</p> <p>Ortiz Oria (1993): <i>El malestar del docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica</i>. Universidad de Salamanca</p> <p>Martínez Hernández (1995): <i>Malestar docente en profesores de EGB</i>. Universidad de Sevilla.</p> <p>Guerra (2002): <i>Malestar docente y afrontamiento focal</i>: Universidad de Salamanca, no publicada.</p> <p>Tesis españolas que hablan de nuestro tema con enfoque positivo:</p> <p>Padrón Hernández (1994): <i>Satisfacción profesional del profesorado</i>. Universidad de La laguna (Canarias) Profesorado no universitario, primaria y secundaria.</p> <p>Fuentes Lagos (2007): <i>Incidencia de la Satisfacción laboral docente y el ambiente de aula en el rendimiento académico de los estudiantes Universitarios</i></p>
Investigaciones ámbito Nacional	<p>CIS (1984)</p> <p>González Blasco y González Anelo (1993): informe sociológico patrocinado por la Fundación Santa Marta.</p> <p>Sevilla y Villanueva (2001): Informe sobre salud laboral nacional, Federación Enseñanza CCOO</p> <p>Anaya y Suarez (2007, 2014): UNED</p> <p>COFAPA (2008): confederación de padres de alumnos. Respaldo social profesión docente.</p> <p>Luque de la Rosa y Carrion (2013) maestros audición y lenguaje de Almería</p>
Investigaciones de ámbito internacional	<p>Eurydice, OCDE, (2002): encuestas a profesores</p>
Investigaciones encargadas por el C.D.I.E.(Ministerio de Educación)	<p>Marcelo García (1991): <i>Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes</i>.</p> <p>Zubieta y Susinos (1992): <i>Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes</i></p> <p>Fernández Sánchez et al. (1993): <i>Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública</i>.</p>

Fuente: Elaboración propia

Asimismo algunas Universidades españolas destacan por las investigaciones sobre la satisfacción laboral en la profesión docente que han promovido. En la Tabla 19 exponemos algunos ejemplos.

TABLA 19: Autores de investigaciones sobre la satisfacción laboral en la profesión docente de las distintas Universidades españolas

Universidad	Autor y año
Universidad de Granada	Sáenz y Lorenzo (1993)
Universidad de Illes Balears	Manassero (2003)
Universidad de Málaga	Esteve (1984, 1994, 1995, 1997...)
Universidad de Madrid	Pérez Juste (1989)
Universidad Complutense de Madrid	Marchesi, A. (2002, 2007)
Universidad de Sevilla	Peiró et al (1991), Martínez Hernández (1995); Fuentes Lagos (2007)
Universidad de Valencia	Rodríguez Diéguez y Martínez Sánchez (1979)
Universidad de Salamanca	Ortiz Oria (1993, 1995, 1998)
Universidad de la Laguna (Canarias)	Padrón Hernández (1994, 1998)
Universidad de Oviedo	González Riaño y Armesto Fernández (2012)
Universidad nacional de Educación a Distancia UNED	Anaya y Suarez, 2007, 2010

Fuente: Elaboración propia

Tras las distintas clasificaciones que nos han permitido ver las características de los estudios españoles sobre la satisfacción laboral en la profesión realizados desde el año 1984, vamos a profundizar en aquellas investigaciones que analizan la satisfacción/insatisfacción docente en los niveles de Infantil y Primaria, por ser los niveles de docencia que consideraremos en nuestro estudio de campo. Hecha la selección tenemos diez estudios que cumplen dichas características: Cis, 1984; Gordillo, 1988; Zubieta y Susinos, 1992; Alvarez y cols., 1992; González y González, 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al. 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010, 2014. Asimismo daremos una consideración especial a los dos estudios catalanes de Padró 82008 y San (2013) por

analizar la misma población que nosotros trataremos en nuestro estudio de campo. La Tablas 20 y 21 recogen cronológicamente los resúmenes dichos trabajos.

TABLA 20: Resumen de diez investigaciones españolas sobre la satisfacción en los docentes de Infantil y/o Primaria

<b>Nueve estudios españoles</b>
-----
CIS, Centro de Investigaciones Sociológicas, 1984
Investigación de ámbito nacional: “ <i>La satisfacción en EGB, BUP y FP</i> ”
<u>Objetivos:</u>
- Conocer el grado de satisfacción general de los docentes de estos 3 niveles.
- Conocer el grado de satisfacción respecto a una serie de aspectos de su trabajo.
- Conocer su opinión respecto a ciertas cuestiones: ley educación, formación inicial.
- Comparar la opinión de profesores según sean de enseñanza pública o privada
- Ver cómo afectan a las respuestas y a la grado de satisfacción una serie de factores demográficos y situacionales: nº horas de clase, dedicación, ciclo en el que imparte, título académico, situación administrativa, vacaciones, motivaciones para escoger carrera.
<u>Muestra:</u>
3.423 profesores de EGB, BUP y FP de distintas comunidades españolas.
<u>Metodología:</u>
Cuestionario de 49 preguntas, sondea la opinión de dichos profesionales.
Indaga sobre satisfacción general y satisfacción en determinados aspectos del trabajo: seguridad, salario, vacaciones, horario, relación con amigos y colegas, prestigio, libertad de actuación.
Asimismo les pregunta por su grado de conocimiento y opinión sobre: ley educación, ministerio, religión, consejos escolares, formación inicial y permanente.
<u>Resultados:</u>
Un 80% de los encuestados manifestó sentirse bastante o muy satisfecho.
Satisfacción alta: la seguridad en el empleo, las vacaciones.
Satisfacción media: La relación con los alumnos, colegas y la libertad de actuación
Satisfacción baja: bajo prestigio profesional y baja retribución salarial.

Gordillo, 1988

Universidad Complutense. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Madrid. “ *La satisfacción profesional del profesor: consecuencias para la orientación educativa*”

Objetivos:

- Describir satisfacción profesores de EGB y BUP de modo cuantitativo y cualitativo: satisfacción general y satisfacción en 9 aspectos.
- Valorar la influencia en el nivel de satisfacción de factores demográficos ( género, edad....) y situacionales (nivel educativo, tamaño centro)
- Deducir consecuencias prácticas para que los docentes mejoren sus relaciones con los alumnos y su capacidad para poder orientarlos.

Muestra:

405 profesores: 315 de EGB, 80 BUP

Muestreo por cuotas, para conseguir representatividad de los distintos tipos de centros y características del profesorado

Metodología:

Cuestionario: adaptación del cuestionario de Merz (1979) que valora nueve aspectos (Satisfacción profesional desde un modelo pluridimensional), más la satisfacción general: dirección del centro (10 ítems), actividad,(11), retribución económica (6), relación con padres (9), Estrés (10), Instalaciones colar (6), relación con colegas (10), Imagen social (6), satisfacción general (12)

Modelo de las expectativas de Porter y Lawler (1965) (Vroom,1964, Brügemann 1974)

Contempla: características demográficas: género, edad, años de experiencia, carácter; nivel de ansiedad, actitud hacia la orientación. Y factores situacionales: nivel educativo, tamaño centro.

Resultados:

La satisfacción no es menor entre los profesores que en otras profesiones con las que se ha comparado.

Respecto a las características sociodemográficas de la muestra analiza:

- Género: hay más satisfacción entre mujeres que hombres, la autora explica este dato considerando que las mujeres son más conformistas y aceptan mejor el hecho de que el sueldo y las posibilidades de ascenso sean más limitados en la docencia que en otras profesiones.
- Edad: los de mayor edad (45 años) resultan más satisfechos.
- Años de experiencia: mayor satisfacción a más tiempo ejerciendo.

- Rasgos personalidad, Ansiedad: a mayor ansiedad mayor insatisfacción.
- Factores situacionales: Nivel educativo: no parece que los profesores de niveles superiores estén más satisfechos. Tamaño centro: parece que los que trabajan en centros más pequeños están ligeramente más satisfechos.

-----  
Zubieta y Susinos, 1992

Plan Nacional de Investigación Educativa del CIDE. Equipo investigador del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cantabria.

*“Satisfacción e insatisfacción de los enseñantes”*

Objetivos:

- Realizar un análisis cuantitativo de los índices de satisfacción de los docentes
- Realizar un análisis cualitativo de la satisfacción de los docentes, ¿Qué dicen los profesores? ¿Cuál es su discurso??
- Ver qué factores inciden en la satisfacción profesional: prestigio o reconocimiento social, relaciones, nivel estrés, recompensas, utilidad de su labor, satisfacción con la actividad profesional en general...
- Comparar satisfacción de profesores atendiendo a variables demográficas y situacionales.
- Conocer imagen social docentes.

Metodología:

Cuestionario, entrevista, grupos discusión en distintos lugares de España. Profesores EGB, BUP, COU y FP

Análisis cuantitativo de los índices de satisfacción de los docentes, de los elementos que más influyen en la satisfacción y de las distintas dimensiones de la satisfacción Asimismo comparan el nivel de satisfacción según variables situacionales: nivel educativo y tipo de centro y según variables demográficas: genero, edad, titulo, años ejercicio...

Resultados:

En general se puede afirmar que el grado de satisfacción de estos profesionales es medio-alto, siendo los más satisfechos los profesores de Primaria y Universidad.

Dentro de los motivos para dedicarse a la docencia, la principal razón es que el trabajo les gusta y les interesa la enseñanza. La mayoría de los profesores de primaria escogería de nuevo esta profesión.

El mayor inconveniente de esta profesión es la baja remuneración económica y la falta de recursos.

Las ventajas: la libertad que tienen, sus vacaciones y la relación con los alumnos.

Cuando se comparan con otras profesiones destacan que: el sueldo, el prestigio, las condiciones de trabajo y la posibilidad de ascenso profesional son circunstancias en las que se encuentran en desventaja con respecto a otros trabajadores, por el contrario, opinan que disfrutan de mejores condiciones en lo referido a: vacaciones, relaciones con la dirección y relaciones con los compañeros.

-----  
Álvarez y cols., 1992

Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado

*“Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco”*

Objetivos:

-Analizar las diferencias en la satisfacción laboral de profesores de Preescolar y EGB del País vasco en función del efecto de tres factores: sexo, edad y tipo de centro de trabajo.

-Observar el comportamiento de estos docentes en cuanto a su SL

Muestra:

328 profesores de Preescolar y EGB del país vasco (70,7% sexo femenino, 29,3% masculino, Media de edad: 34,2, Tipo centro: 69,8 5 centro público, 12,2 % centro privado)

Metodología:

Satisfacción laboral medida con Job Descriptive Index (JDI; Smith, y cols 1969): este instrumento mide 5 dimensiones de la SL: trabajo en sí mismo (tarea), supervisión, salario, promoción y relaciones. (Adjetivos y respuesta dicotómica si/no)

Diferencias según variables demográficas: sexo, edad y situacionales: tipo de centro y sus correlaciones.

Resultados:

Género: no hay diferencia en la satisfacción laboral en cuanto al sexo.

Edad: hay diferencias en cuanto a la dimensión de supervisión, los más jóvenes están más satisfechos con esta dimensión.

Tipo de centro: hay diferencias significativas. Los profesores de Ikastolas están más satisfechos con la supervisión, la promoción y la relación con compañeros. Los profesores de escuelas religiosas están menos satisfechos con el salario

González Blasco y González Anleo, 1993

*El profesorado en la España actual: informe sociológico sobre el profesorado no universitario: infantil, EGB, BUP, FPO*

Objetivos:

- Analizar la satisfacción con distintos aspectos del trabajo.
- Dar una visión de las opiniones de los docentes frente a su profesión.

Muestra:

1.500 profesores de educación infantil, EGB, BUP, COU y FP de distintas comunidades

Metodología:

Encuesta que valora distintos aspectos relacionados con su trabajo: formación recibida, prestigio, salario, vacaciones, horarios, estabilidad...

En el cuestionario se consideran características demográficas, situacionales y personales: tales como tendencias políticas, afiliaciones, actividades.

Resultados:

Los factores relacionados con el propio ejercicio de la docencia son los que provocan más satisfacción, considerados todos ellos dentro del marco de las recompensas intrínsecas: autonomía, participación, actitud de los alumnos, resultados de los alumnos, ambiente del centro...Por otra parte las recompensas extrínsecas están repartidas desigualmente entre los profesores según distintas variables.

Resultados de distintos factores:

- Prestigio social percibido, la formación recibida y la remuneración: satisfacción media baja.
- La relación con los padres, que se perciben conflictiva, especialmente en los niveles superiores de enseñanza: satisfacción es baja.
- Estabilidad, las vacaciones o el horario: satisfacción alta.

-----  
Padrón Hernández, 1994

Tesis doctoral de la Universidad de la Laguna (Canarias)

*“La satisfacción profesional del profesorado”*

Objetivos:

- Conocer el nivel de satisfacción del profesorado no universitario, primaria y secundaria.
- Comparar la satisfacción de los docentes con las de otros profesionales.

Muestra:

637 trabajadores, 435 son profesores y 202 de otras profesiones

Metodología:

5 estudios:

-Nivel de satisfacción profesional: del total de la muestra; de los docentes en general; de los docentes según el nivel que imparten; de los no docentes. Y comparación del nivel de satisfacción de docentes y no docentes.

Medidas de satisfacción constaban de varias dimensiones: elección profesional (descubrir las motivaciones del profesorado para elegir y ejercer esta profesión), interacciones y relaciones con compañeros, padres, centro, administración...; organización y funcionamiento del centro; tarea realizada; estilo laboral; formación y preparación profesional; satisfacción general.

Resultados:

-El nivel de satisfacción en toda la muestra es moderado, mostrándose una cuarta parte de ella muy insatisfecho.

-Existen diferencias de satisfacción entre los distintos niveles de enseñanza, siendo los profesores de primaria los más satisfechos y los de FP los más insatisfechos.

-Al comparar distintos colectivos, parece que el grupo no docente se manifiesta más insatisfecho en la mayoría de dimensiones y también en el nivel general.

-----  
De Frutos et al., 2007

Revista Educación y Futuro: “*Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid*”

Objetivos:

-Parten de la idea de que el entorno laboral afecta a la satisfacción de las personas.

-Conocer como son las condiciones en las que trabajan los profesores de las escuelas católicas de Madrid.

-Detectar cuál es su grado de satisfacción y bienestar laboral de los docentes.

Muestra:

800 profesores de primaria y secundaria de escuelas católicas, en su mayoría de enseñanza privada concertada.

El universo poblacional es de 312 centros y el número de profesores que trabajan en ellos unos 10.286. Se aplica un muestreo polietapico por conglomerados



Metodología:

Cuestionario tipo escala Likert con 98 ítems referidos a 9 factores de estudio: exigencias de la tarea, condiciones físicas, condiciones psicosociales de la organización, factores individuales, condiciones sociales, depresión, ansiedad, satisfacción, afrontamiento.

Resultados:

- Condiciones socio laborales son moderadamente satisfactorias.
  - Grado de satisfacción general es elevado: les gusta su profesión, la responsabilidad y la valía que tienen.
  - Puntuaciones de satisfacción más altas en: relación con los alumnos, autonomía para planificar y realizar su tarea.
  - Existe un descontento con el sueldo y con el reconocimiento recibido por su trabajo.
- 

Anaya y Suarez, 2007

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED: “Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria” Un estudio de ámbito Nacional

Objetivos:

- Determinar qué factores influyen en la satisfacción laboral de los profesores de infantil, primaria y secundaria
- Obtener un modelo o escala de satisfacción laboral del profesorado
- Medir dicha satisfacción al pasarles el cuestionario.

Muestra:

2.562 profesores de infantil, primaria o secundaria pertenecientes a centros públicos o privados y repartidos por todas las comunidades españolas y repartidos aleatoriamente en su género 68% mujeres y 32% hombres

Metodología:

La satisfacción se mide con un índice global, y también con los resultados a 5 dimensiones: Diseño del trabajo (participación, variedad, recursos...); condiciones de vida asociadas al trabajo (seguridad, tiempo libre, flexibilidad horaria...); realización personal (reconocimiento social, relaciones, adecuación...); promoción y superiores; salario (reconocimiento económico del rendimiento laboral).

Resultados:

-La obtención del modelo se basa en la importancia que los profesores dan a 44 aspectos relacionados con su trabajo. Se establecen 3 niveles de una jerarquía en la que en el nivel I o inferior estaban las 32 facetas de satisfacción laboral, estas se agrupan en 5 dimensiones (nivel II o medio) y estas se aglutinan en el nivel de satisfacción laboral global ( nivel III) de ese modo se estructura la escala de satisfacción laboral -versión para profesores (ESL-VP).

Nivel de satisfacción de las 5 dimensiones: trabajo en sí, condiciones de vida- trabajo, realización personal, promoción y superiores y salario.

-Niveles de satisfacción de las dimensiones:

. Alto: realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo.

- Medio –alto: diseño del trabajo.

-Medio: promoción, superiores y sueldo.

En cuanto a las facetas los ítems más valorados: sentir que su trabajo es adecuado para sí y tener buenas relaciones con los compañeros; disponer de tiempo para la familia y buena seguridad social; autonomía y opinión.....

-Nivel global de satisfacción de los profesores de infantil, primaria y secundaria españoles es medio-alto.

-----  
Anaya y Suarez, 2010

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED: *“Evaluación de la satisfacción laboral del profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación”*

Objetivos:

Evaluar la satisfacción laboral en los tres niveles que explora el cuestionario ESL-VP, elaborado por los autores en 2007.

Detectar las diferencias en satisfacción según el género, la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa en la que se imparte la docencia.

Muestra:

2.562 profesores de educación Infantil, Primaria o Secundaria de centros públicos o privados distribuidos por toda la geografía española.

Metodología:

Se recoge la información mediante la pasación del cuestionario Escala de satisfacción laboral- Versión para profesores (ESL-VP)

Resultados:

A nivel global el grado de satisfacción de la muestra es medio- alto

A nivel de dimensión, el componente de realización personal es el que presenta mayor grado de satisfacción, seguido de condiciones de vida asociadas al trabajo.

A nivel de facetas se obtiene datos más precisos.

Respecto a las diferencias según género: las mujeres más satisfechas, según la antigüedad: los profesores noveles están más satisfechos, y según nivel de docencia: están más satisfechos en Infantil y Primaria que en Secundaria.

-----  
Anaya y López (2014)

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED: *“Satisfacción laboral del profesorado en 2012-2013 y comparación con los resultados de 2003-2004. Un estudio de ámbito nacional.*

Objetivos:

Evaluar la satisfacción laboral de profesores de infantil, primaria y secundaria en los tres niveles que explora el cuestionario ESL-VP, elaborado por los autores.

Detectar las diferencias en satisfacción según el género, la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa en la que se imparte la docencia.

Comparar los resultados con los obtenidos en el estudio del curso 2003-2004.

Muestra:

4.375 profesores de educación Infantil, Primaria o Secundaria de centros públicos o privados distribuidos por toda la geografía española.

Metodología:

Se recoge la información mediante la pasación del cuestionario Escala de satisfacción laboral- Versión para poseores (ESL-VP)

Resultados:

A nivel global el grado de satisfacción ha descendido un 23%

A nivel de dimensión, ha descendido la satisfacción respecto al salario, la promoción, las condiciones de vida asociadas al trabajo y el diseño del trabajo. La realización personal los resultados son parecidos.

La valoración de las dimensiones de satisfacción es la misma en los dos estudios, siendo de mayor a menor: realización personal, condiciones de vida asociadas al trabajo, diseño del trabajo, promoción y superiores y salario.

Respecto a las diferencias según las características sociodemográficas y situacionales los resultados son los mismos, según género: las mujeres más satisfechas, según la antigüedad: los profesores noveles están más satisfechos, y según nivel de docencia: están más satisfechos en Infantil y Primaria que en Secundaria

Fuente: Elaboración propio en base a revisión bibliográfica.

Un rápida ojeada a los títulos de los diez estudios, seleccionados por un planteamiento similar al nuestro, nos muestra las directrices de las investigaciones, entre otras: valorar el nivel de satisfacción o insatisfacción de los docentes, el nivel de bienestar de dichos profesionales en relación a sus condiciones de trabajo, o las diferencias que provocan en la satisfacción laboral las características demográficas o situacionales: género, edad y tipo de centro. Asimismo los objetivos planteados se dirigen a conocer la realidad en cuanto a la satisfacción de un grupo, comunidad o país; a detectar la influencia de alguna variable sobre la satisfacción o viceversa; a comparar distintos grupos, distintas profesiones, o distintas características demográficas o situacionales. Todos los trabajos han partido de una metodología cuantitativa y han utilizado el análisis estadístico descriptivo para extraer los resultados. Sin embargo algunos también han atendido al discurso de los docentes y han realizado observaciones cualitativas al respecto. La recogida de datos se ha llevado a cabo en la mayoría de los estudios a través un cuestionario con el que se ha medido la satisfacción (Gordillo, 1988; Zubieta y Susinos, 1992; San Sebastián y cols., 1992; Álvarez y cols., 1992; De Frutos et al, 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010, 2014). En algunos casos han recurrido a escalas ya estandarizadas, en otros han adaptado alguna de ellas y en el resto han realizado un cuestionario propio. Algunos estudios han utilizado la entrevista como técnica de recogida de datos (Zubieta y Susinos ,1992; Sevilla y Villanueva; 2001; Azcarate, 2006; Díaz y Barroso, 2008)

En todos los estudios se considera la satisfacción laboral un constructo multidimensional, por lo que miden la satisfacción en diferentes aspectos del trabajo. Encontramos distintas propuestas, se presentan dimensiones como: seguridad, salario/recompensa económica, vacaciones / horarios / libertad, relaciones, prestigio / reconocimiento / recompensas no económicas, trabajo en sí (propia tarea, decisiones, participación, entre otros), recursos, utilidad labor (realización personal / adecuación personal), supervisión, promoción /expectativas, formación, funcionamiento centro, condiciones físicas entorno trabajo, entre otras. Podemos agrupar las distintas dimensiones en tres áreas: trabajo docente (libertad, alumnos, recursos, formación...); características del puesto de trabajo (vacaciones, seguridad, horarios, sueldo, promoción...); centro de trabajo (relación con: colegas, director, padres, centro, administración, proyecto educativo (González y González, 1993). Asimismo todos los autores coinciden en señalar que hay otra serie de factores o características que influyen en la satisfacción, factores sociodemográficos: edad, género o años de experiencia. Y factores situacionales: tipo de centro, tamaño de centro, nivel educativo, cargo que ocupa o número de alumnos por clase. Algunos apuntan que también las características de personalidad (individuales) pueden influir en el modo en que el sujeto percibe una situación, por tanto pueden afectar al grado de satisfacción, hablamos de nivel de ansiedad, depresión, modo de afrontamiento, manejo del estrés, entre otras.

Si valoramos la progresión en nuestro país desde el estudio del CIS en 1984, hasta el trabajo de Anaya y Suarez en 2014 apreciamos que los objetivos han sido similares puesto que todos los investigadores han querido conocer el grado de satisfacción o insatisfacción de los docentes y determinar los factores que lo condicionan. Todos aceptan la naturaleza multidimensional de la satisfacción laboral y todos contemplan que hay otros factores: sociodemográficos y situacionales que modulan el grado de satisfacción. Sin embargo ha habido cambios en cuanto a los instrumentos de medida utilizados, se produce un claro intento de sistematización que va desde la creación de cuestionarios propios (Cis, 1984; Zubieta y Susinos, 1992; González y González, 1993; Sáenz Lorenzo, 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al., 2007) a la adaptación

de cuestionarios sistematizados (Gordillo, 1988; ) o aplicación de cuestionarios estandarizados extranjeros (Álvarez y cols., 1992) que culmina con la creación y validación a nivel nacional de un instrumento de medida propuesto por Anaya y Suarez (2007): *Escala de satisfacción laboral: versión para profesores*. Instrumento, que como ya hemos señalado, establecen tres niveles de concreción: Nivel I: en el que hay 32 facetas; Nivel II: en el que se agrupan las facetas en 5 dimensiones: diseño del trabajo (participación del profesor en objetivos, variedad trabajo, recursos, entre otros); condiciones de vida asociadas al trabajo (facilidades temporales y espaciales (seguridad, servicios, horario flexible, higiene, entre otras); realización personal (visión del trabajo como algo valioso y adecuado al desarrollo personal y adecuación a las propias capacidades); promoción y superiores (tener buenas relaciones); salario (reconocimiento económico del rendimiento laboral) y una medida de satisfacción laboral global (nivel III). Actualmente los autores impulsan desde la UNED una nueva investigación nacional sobre la satisfacción en la profesión docente, que estará lista en los próximos meses (2014) basada en la aplicación a profesores de todo el país de dicho cuestionario, según ha podido averiguar esta investigadora tras entrevistarse con uno de los autores del estudio.

Respecto a los estudios sobre satisfacción laboral de los profesores en Cataluña, hemos encontrado, tal como hemos dicho, dos referencias, el estudio de Francesc Pedró (2007) que se realizó desde la Fundación Jaume Bofill y fue auspiciado por el *departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, y el estudio dirigido por Anna San (2013), de mínima divulgación, que se llevó a cabo desde el *Centre de Suport*, asociación de atención psicológica de Barcelona, con quien la autora de esta tesis tuvo ocasión de hablar. Como dice Pedró (2008) no hay datos disponibles que nos permitan hablar de como valoran los docentes su profesión, y con la idea de suplir esa deficiencia se realizó la encuesta de satisfacción laboral de los profesores desde la Fundación Jaume Bofill. Con ella se pretende tomar el pulso de los docentes y conocer cuál es su satisfacción con las condiciones laborales presentes y futuras. En la Tabla 21 recogemos las referencias de estos dos estudios catalanes.

TABLA 21: Investigaciones sobre la satisfacción laboral docente en Cataluña

<p>Pedró, Fundació Jaume Bofill (2007)</p> <p>El estado de la educación en Cataluña</p> <p><u>Objetivos:</u></p> <p>Analizar la evolución de la profesión en Cataluña</p> <p>Situar las problemáticas que envuelven la profesión</p> <p>Proponer líneas de trabajo</p> <p><u>Muestra:</u> 4.598 profesores de Primaria y Secundaria de centros públicos y concertados de Cataluña</p> <p><u>Metodología:</u></p> <p>El estudio trata de analizar las siguientes dimensiones de la profesión: características demográficas y sociales, la formación, el estatuto de la profesión, el reclutamiento, las condiciones laborales, las retribuciones y las perspectivas de futuro</p> <p>En concreto y respecto al tema de la satisfacción laboral, se pasó un cuestionario sobre la percepción del profesorado respecto a las condiciones de trabajo y valoración de la percepción social de su trabajo. El cuestionario valora el grado de satisfacción según una escala Likert respecto a seis ámbitos: actividad docente en el aula, gestión y organización del centro, condiciones materiales para la docencia, estabilidad laboral, organización del tiempo, y posibilidades de desarrollo profesional.</p> <p><u>Resultados:</u></p> <p>Los aspectos valorados más positivamente son: el calendario, los horarios, los permisos y la estabilidad en general. Mientras que los más negativos: la falta de posibilidades de progresión salarial, falta de confianza en el futuro y falta de reconocimiento social en la profesión.</p> <p>Concluyen que el bienestar en la escuela es un factor determinante del éxito educativo.</p> <p>Variables como el género, el tamaño del municipio, el nivel educativo en que trabajan</p>
--

y la concordancia entre la especialidad docente y el puesto de trabajo que ocupa, inciden en la satisfacción global. Las dos que tiene más incidencia son el nivel de docencia, trabajar en secundaria produce más insatisfacción; y el tamaño de la localidad donde está el centro, recibiendo valoraciones más positivas los centros ubicados en localidades pequeñas. También la titularidad del centro influye, así el trabajar en un centro privado provoca más satisfacción

San (2013)

Desde el Centre de Suport, se realiza un estudio para averiguar el grado de satisfacción y motivación entre los educadores catalanes.

Objetivos:

Analizar qué factores inciden en la motivación

Cuál es el grado de motivación de los docentes

Analizar el grado de satisfacción de los docentes

Analizar la influencia de la satisfacción y la motivación en la reducción del fracaso escolar.

Muestra: 630 enseñantes de los distintos niveles educativos, de centros públicos, privados y concertados de las cuatro provincias catalanas.

Metodología: la recogida de información se realizó a través del cuestionario de satisfacción y motivación de Mertler (1992), que fue traducido al catalán y se distribuyó por la red para que el máximo de docentes lo cumplimentara.

El cuestionario pregunta sobre la satisfacción general sobre el trabajo del profesor y realiza una serie de preguntas sobre la motivación en diferentes aspectos del trabajo.

Resultados:

El 43% de los docentes ve poco motivados a sus compañeros.

El 77% está satisfecho con su trabajo



El 81% volvería a escoger la profesión

Los Factores más destacados que inciden en la motivación para el trabajo son: posibilidades de ascenso profesional, los avances del alumnado, la responsabilidad, la autonomía y la relación con los alumnos y con los compañeros de trabajo.

Podemos apreciar que los resultados de los estudios catalanes reflejan un nivel de satisfacción general más alto que los estudios nacionales (77% según San), sin embargo son coincidentes en muchos aspectos con otros de ámbito nacional. Concretamente respecto a la influencia de las variables sociodemográficas y situacionales: el género y el nivel educativo (Pedró, 2007; Anaya y López, 2014). Asimismo también hay coincidencias en los factores que proporcionan más satisfacción, relacionados con las condiciones de vida asociadas al trabajo y las variables más internas como la realización personal. Del mismo modo que los factores que provocan insatisfacción referidos a la falta de posibilidades de progresión salarial y falta de reconocimiento social en la profesión.

Veamos ahora qué se ha dicho sobre la satisfacción laboral de los docentes en el resto del mundo y conozcamos si existen ciertas similitudes con nuestros estudios. Entendemos que nos pueden ser de utilidad los planteamientos de las investigaciones y las variables que se han considerado, pero pensamos que en lo que se refiere a las conclusiones, debemos ser cautos a la hora de extrapolar los datos dado que debemos tener en cuenta que las influencias culturales, que sin duda reflejan los resultados, pueden ser la razón de las diferentes valoraciones que cada país hace de las dimensiones que constituyen la satisfacción laboral.

#### **4.4.2. Investigaciones internacionales sobre satisfacción laboral en la profesión docente**

Como en España, iniciamos nuestra búsqueda desde los años 80. Encontramos investigaciones en el ámbito internacional que tratan el tema de la satisfacción de los docentes desde 1981. Existen ciertas similitudes entre las líneas de investigación

internacionales y las españolas, sin embargo descubrimos algunas nuevas, así un grupo de investigaciones trata de establecer modelos teóricos explicativos del bienestar/ malestar docente, basados en aspectos psicosociales del trabajo. Los modelos más enfatizados son: el modelo transaccional de Lazarus del año 1966, el de ajuste persona-entorno de French, Rogers y Coob en 1974 y el modelo Control – demanda – apoyo social de Karasek de 1990. Se ha revisado también las hipótesis de Herzberg de 1959 (Chavez y Quiñonez, 2007). Otro grupo de estudios exploran las causas de la satisfacción de los profesores, entre las que destacan las características del propio trabajo, las experiencias de trabajo vividas y las variables demográficas (Perrachione, Rosser y Peterson, 2008). Desde otra óptica se analizan las consecuencias de la satisfacción/insatisfacción: abandono o permanencia de la profesión, los factores predictores de dichos sucesos, o el rendimiento. Asimismo, tal como ha sucedido en España, algunos estudios internacionales evalúan la influencia de algún factor en la satisfacción laboral, así como la relación entre las características demográficas y/o situacionales y el grado de satisfacción. Otro grupo de investigaciones se centra en estudios comparativos que contrastan el nivel de satisfacción entre distintos tipos de centro, niveles educativos, países, cargos que se ocupan, profesiones, etc. Veremos en la Tabla 22 distintos planteamientos en las líneas de investigación en los que podemos incluir estudios de los últimos diez años.

TABLA 22. Clasificación de los estudios internacionales de los últimos diez años según la línea de investigación

Tipo de estudio	Autores
Relación entre características demográficas de una muestra y el grado de satisfacción laboral	Género, edad, años docencia, nivel enseñanza, raza, nivel social; Sargent y Hannum (2005); Ouyuang y Paprock (2006); Thompson (2008), Landers y cols. (2008); Influencia interacción variables demográficas y comportamiento alumnos sobre satisfacción; Kearney, 2008; Claybon (2008); Chen (2010); años docencia, edad; Klassen y Chiu (2010); Menon et al. (2011); Halpert (2011); Fairchild y cols. (2012) ; Abu Taleb, T.F. (2012)
Comparaciones	- Comparar el nivel de satisfacción entre escuela privada y pública: Renzulli y cols, (2011), satisfacción escuela pública, cambios zona; Cascone, 2010; Keigher (2010), Comparar dos escuelas privadas valorando factores escolares y ver nivel satisfacción laboral (Lee, 2006)  - Comparar dos países: Doyle y Kim (1999) comparan las condiciones de

	<p>satisfacción del profesorado en EEUU y Corea; Griffin profesores de Bahamas y Jamaica (2010);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comparar distintos niveles de enseñanza, comparar distintas funciones: tutor, auxiliar, especialista apoyo. (Rinehart y Short, 1993, Thompson, 2008), comparar satisfacción y estrés en profesores de 3 países ( Klassen, 2010)</li> <li>- Comparar grados satisfacción profesores y visión de esos profesores por parte de los directores, Zahedi (2010); Comparar la satisfacción profesores y madres respecto a un programa de aprendizaje, Al Khateeb y Hadidi ( 2009)</li> <li>- Comparar grado de satisfacción de distintas profesiones y establecer un ranking. Desde la Universidad de Chicago (2011) se realiza un estudio que establece una clasificación de distintas profesiones según su mayor o menor grado de gratificación.</li> </ul>
<p>Abandono de la profesión docente</p>	<p>Marvel et al. (2007), desgaste, movilidad y abandono; Blackburn y Robinson (2008); Dickens (2010); López (2010) razones para el abandono; Skaalvik (2011) abandono de profesores educación especial; Adera y Bullock (2010); Skaalvik et al. (2011) motivación para el abandono profesión, agotamiento emocional; Valorar grado satisfacción para averiguar por qué muchos dejan profesión, Kellermeyer (2009); Factores predictores del abandono, relación entre eficacia alumnos y satisfacción y abandono, ver diferencias características demográficas (género y nivel enseñanza), Martin, et al. (2012); razones para el abandono Struyven y Vanthournout ( 2014)</p>
<p>Abandono y desgaste en Educación Especial</p>	<p>Bassett, (2010), Analizar los factores que producen estrés e insatisfacción laboral en EE, análisis crisis profesorado EE rural</p>
<p>Razones para la permanencia en la profesión</p>	<p>Ouyuang y Paprock (2006), Propuestas para promover la permanencia en la profesión</p> <p>Nieto (2006), análisis de las razones del profesorado para seguir con entusiasmo</p> <p>Perrachione et al., (2008) Identificar variables de satisfacción y ver si están influyen en la permanencia en la profesión</p> <p>Larabee (2009); Battiroti (2010) Factores de la formación que influyen en los profesores principiantes en la satisfacción permanencia profesión, identificar factores extrínsecos e intrínsecos que afectan a la permanencia en profesores veteranos. Influencia de la identidad profesional en el éxito, Chang-Kredl y Kingsley ( 2014)</p>
<p>Nivel de satisfacción</p>	<p>Zempoaltécatl (2004), Comunicación organizacional y satisfacción laboral en docentes de instituciones de educación de nivel superior; Huysman (2008) Nivel de satisfacción de profesores escuela rural; Skaalvik et al. (2010) Relación entre satisfacción y eficacia; Ololube (2006) satisfacción - motivación – efectividad satisfacción laboral en entrenadores colegios pequeños (tamaño centro), satisfacción en entrenadores de colegios pequeños;</p>

	Stiemsma (2010); Nivel de satisfacción en secundaria y cambios, Chen (2010)
Relación entre algunos factores y satisfacción en el trabajo	<p>-Relación de factores de organización escolar y administrativos con satisfacción (Menon y Saitis, 2006)</p> <p>-Relación entre la percepción que los profesores tienen del contexto escolar, el burnout y su nivel de satisfacción, Skaalvik et al. (2009)</p> <p>-Relación entre <u>variables escuela</u>: rendimiento académico, estatus social alumnos, composición racial y <u>variables personales</u> profesores: edad, años experiencia y <u>satisfacción laboral</u> (Chambers, 2010)</p> <p>-Nivel de satisfacción y factores de estrés con alumnos con dificultades conductuales (Adera y Bullock, 2010)</p> <p>-Relación entre el estilo de liderazgo del director escuela y el Nivel de satisfacción del profesorado (Miles, 2010; Eldred,2010)</p> <p>-Relación entre las clasificaciones que dan los directores a sus profesores y la satisfacción de estos (Shead, 2010)</p> <p>-Relación entre el nivel de satisfacción y tipo de personalidad (Ayan y Kocacik, 2010)</p> <p>-Relación entre inteligencia emocional, liderazgo y satisfacción (Wong et al., 2010)</p> <p>-Relación entre el sentimiento de eficacia y la satisfacción laboral en maestros de EE ( Viel-Ruma et al, 2010); Relación entre: Inteligencia emocional, burnout y satisfacción en EE (Platsidou, 2010) ; -Confirmar la relación entre estrés laboral y nivel de docencia con satisfacción laboral (Cheng, 2010)</p> <p>-Analizar la relación entre los primeros años de experiencia laboral y la satisfacción (Womack, Dees, Leech, La Plant, Brockmeier y Gibson, 2011)</p> <p>-Estudiar el efecto del soporte de la administración sobre la satisfacción laboral de los docentes y su permanencia (Tickle, et al, 2011)</p> <p>-Condiciones de trabajo Jones et al. (2011)</p> <p>-Estudio de un modelo social cognitivo como predictor de satisfacción en la vida y en el trabajo (Lent et al, 2011)</p> <p>-Relación entre burnout y satisfacción laboral en docentes: Hermosa Rodríguez (2006); Aldrete-Rodriguez et al. (2011); Nadeen ( 2011); Kitchel, Smith y Henry ( 2012)</p> <p>-Relación entre el soporte que recibe los profesores y su extrínseca e intrínseca satisfacción laboral (Bogler y Nir, 2012)</p> <p>-Relación entre burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes</p>

	<p>(Figuerola, Gutierrez, Miranda, 2012)</p> <p>-Examinar el nivel de satisfacción de profesores jordanos de infantil en relación a ciertas dimensiones del trabajo (ambiente físico, relaciones en el colegio, condiciones de trabajo, comportamiento de los alumnos y participación de los padres (Abu Taleb, T.F., 2012)</p> <p>-Relación entre méritos y recompensa económica por méritos, ver su efecto en la satisfacción (Gius, 2013)</p> <p>-Analizar relación entre relación con estudiantes y satisfacción (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans, Wubbels, 2013)</p>
Analizar la eficacia de un programa.	Estudio de un programa para favorecer la satisfacción y reducir burnout (Chan, 2011)
Relación entre algunos factores e insatisfacción	<p>-Insatisfacción relacionada con falta de soporte administración (Wallace, 2010)</p> <p>-Insatisfacción relacionada con el ambiente escolar (Moore, 2012)</p>
Estudio longitudinal	<p>-Analizar satisfacción y cambios en los factores que la determinan (Fuming y Jiliang, 2007); -Analizar desgaste y movilidad profesores primaria y secundaria (Marvel et al., 2007); Valorar si las condiciones de trabajo en escuelas desfavorecidas influyen en la satisfacción y abandono (Jordan, 2009);</p> <p>-Estudio longitudinal sobre la satisfacción laboral de maestros recién salidos de la carrera y después de dos años (Lam y Yan, 2011)</p> <p>-Valorar nivel de compromiso; relación entre: permanencia/ compromiso/ satisfacción. Estudio longitudinal (Choi, Tang, 2011)</p>
Factores que determinan satisfacción	Analiza la influencia de la satisfacción laboral en la efectividad de los profesores de escuelas infantiles (Jiang, 2005); Que factores son esenciales en la satisfacción laboral profesores de primaria (Bolin, 2007; Saiti, 2007); Factores que tiene más peso en la satisfacción los antecedentes o factores condiciones trabajo (Wagner y French, 2010; Shen y cols., 2012); Factores que determina satisfacción en profesores judíos (Lanner, 2010); Determinar factores que influyen niveles de satisfacción profesores y su actitud hacia su trabajo (Halpert, 2011)
Consecuencias de la satisfacción	<p>Satisfacción de los profesores como índice de eficacia (Zhongshan, 2007)</p> <p>Motivación y autoeficacia (Mertler, 2002; Wallace, 2012; Skaalvik et al., 2011; Baleghizadeh y Gordani, 2012; Hoigaard, Giske y Sundsli (2012); Seebaluck, Seegum (2013), Talis, 2013</p>

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

#### **4.4.3. Conclusiones de las investigaciones sobre la satisfacción en la profesión docente**

De la revisión y el análisis de los planteamientos y los resultados de las investigaciones, podemos extraer diversas conclusiones que dan luz a la comprensión del constructo. La indiscutible naturaleza pluridimensional de la satisfacción laboral, nos permite considerar las diversas causas de la satisfacción/ insatisfacción profesional, sin dejarnos deslumbrar por un elevado grado de satisfacción general. Sin embargo también podemos hablar de nivel general de satisfacción. Por tanto analizaremos los resultados obtenidos por los estudios españoles separándolos según se refieran al nivel general de satisfacción, a las dimensiones que determinan la satisfacción o a las variables que también influyen en la satisfacción. Asimismo daremos un vistazo a todos los estudios españoles a los que hemos tenido acceso, y ya hemos descrito, para terminar destacando algunos resultados de las nueve investigaciones que hemos filtrado por tratar los niveles de docencia que nos interesan.

Encontramos en la literatura española diferentes opiniones en cuanto a los niveles generales de satisfacción. Un grupo de autores resuelve que en general se puede afirmar que el grado de satisfacción de estos profesionales es medio-alto, siendo los más satisfechos los profesores de Primaria y Universidad (Zubieta y Susinos, 1992; De Frutos et al., 2007; Anaya y Suarez, 2007, 2010; Linares y Gutiérrez, 2010; San, 2013). Otro grupo de autores destaca un nivel medio de satisfacción, que se encuentra entre la indiferencia y el algo satisfechos (Vera Vila, 1988; Peiró et al., 1991; Padrón Hernández, 1994; Palomares, 2000). Algún estudio destaca que la satisfacción ha descendido en los últimos años (Anaya y López, 2014). Por último un grupo de autores detecta un nivel bajo de satisfacción, subrayando que un 80 % del profesorado español está insatisfecho, y existe un alto porcentaje de malestar docente e insatisfacción profesional (González Blasco et al., 1993; Ortiz Oria, 1993; Sáenz y Lorenzo, 1993; Marchesi y Martín, 2002)

Si nos centramos en la naturaleza pluridimensional del constructo advertimos que hay distintas propuestas, ya que aunque los factores implicados son similares, los autores los agrupan o les dan mayor o menor peso en la satisfacción. Algunos los dividen en variables ambientales o del entorno y variables personales o intrapersonales (Zubieta y Susinos, 1992; Ortiz Oria, 1993), otros factores sociales y factores individuales (Martínez Sánchez, 1984). En la Tabla 23 vemos los factores que determinan la satisfacción propuestos por algunos autores españoles.

TABLA 23: Factores que determinan la satisfacción laboral docente propuestos por autores españoles

Autor	Factores
Zubieta y Susinos (1992)	Salario, promoción, recursos, libertad, vacaciones y horarios, relación con el centro, compañeros y alumnos, variación actividades.
Martínez Sánchez (1984)	Factores sociales, referidos a las relaciones que el profesor mantiene con los distintos protagonistas en el ejercicio de su trabajo. Factores individuales, que atienden a objetivos, expectativas, exigencias, entre otros. (Zubieta y Susinos, 1992)
Ortiz Oria (1993)	Multicausal: factores intrapersonales (personalidad, nivel de ansiedad...), interpersonales (relaciones con agentes del campo educacional: alumnos, familias, directores, administración...) y del entorno: tipo de trabajo, lugar, nivel
González Blasco y González Anleo (1993)	Factores relacionados con recompensas intrínsecas y extrínsecas. Autonomía, participación, actitud de los alumnos, resultados de los alumnos, ambiente del centro, estabilidad, vacaciones, horario, prestigio social percibido, la formación recibida y la remuneración, relación con los padres
Palomares (2000)	Las condiciones de trabajo, los recursos con los que cuenta, el tipo de alumnos que tiene, la organización del centro y la valoración que se haga de su labor profesional.
Marchesi y Martín (2002)	En todos los niveles de enseñanza los factores que más influyen en la satisfacción son: el reconocimiento social y la remuneración económica.
De Frutos et al. (2007)	Exigencias de la tarea, condiciones físicas, condiciones psicosociales de la organización, factores individuales, condiciones sociales, depresión, ansiedad, afrontamiento.
Anaya Nieto (	Cinco dimensiones: diseño del trabajo (participación, recursos...), condiciones de vida asociadas al trabajo (seguridad, tiempo libre...),

2007)	realización personal ( reconocimiento social, relaciones...), promoción y superiores, salario
-------	---

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Analizando los resultados de los estudios españoles, vemos que las diferentes dimensiones obtienen distinta valoración en cuanto a la satisfacción que producen. En la Tabla 24 quedan reflejadas en qué niveles de satisfacción: alto, medio o bajo, se encuentran las distintas dimensiones consideradas.

TABLA 24: Grado de satisfacción que comportan las distintas dimensiones

Nivel de satisfacción	Dimensiones
Satisfacción alta	Realización personal y condiciones de vida asociadas al trabajo, la seguridad en el empleo, las vacaciones, libertad, relaciones alumnos, responsabilidad.
Satisfacción media	Relación con los alumnos, colegas y la libertad de actuación
Satisfacción baja	Bajo prestigio profesional y baja retribución salarial, falta de recursos, posibilidades de ascenso, formación

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Los factores relacionados con el propio ejercicio de la docencia son los que provocan más satisfacción, considerados todos ellos dentro del marco de las recompensas intrínsecas: autonomía, participación, actitud de los alumnos, resultados de los alumnos, ambiente del centro. Por otra parte las recompensas extrínsecas están repartidas desigualmente entre los profesores según distintas variables. Se corrobora pues, la teoría bifactorial de Herzberg, puesto que los factores higiénicos son los que provocan malestar y están ligados a las cuestiones extrínsecas al individuo: salario, formación, recursos, prestigio social. Mientras que los factores de motivación son los que provocan satisfacción y en su mayoría hacen referencia a aspectos más internos: realización personal, seguridad, libertad, relaciones, responsabilidad. Los profesores son un colectivo que se caracteriza por tener un fuerte sentido de profesionalidad y exigencia en su trabajo (Fernández Sánchez et al., 1993). Asimismo son muy



susceptibles a la valoración social y a lo que consideran falta de reconocimiento de su labor. La falta de reconocimiento social es sentida por nueve de cada diez profesores, no se sienten amparados por la sociedad, ni por la administración que no les da recursos, ni por la política educativa que cambia con ligereza y genera escepticismo (Fernández Sánchez et al., 1993; González y González, 1993). En la Tabla 25 recogemos algunas conclusiones de los estudios nacionales.

TABLA 25: Conclusiones de los estudios nacionales sobre satisfacción laboral docente

Aspectos	Conclusiones
Satisfacción general	El nivel general de satisfacción con la profesión docente es medio, se encuentra entre la indiferencia y el medio, algo satisfechos.
Satisfacción general/ pluridimensionalidad satisfacción	Podemos obtener un índice general pero hay que valorar la satisfacción profesional desde un modelo pluridimensional.
Comparación con otras profesiones	La satisfacción no es menor entre los profesores que en otras profesiones
Visión de la profesión	La profesión docente se considera atractiva, satisfactoria pero tensionante y desprestigiada  Consultados los tres implicados: padres, docentes, alumnos, la visión más negativa y pesimista sobre la profesión docente es la manifestada por el propio profesorado
Dimensiones y nivel de satisfacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Satisfacción alta: profesión en sí, realización personal, responsabilidad, compromiso social, seguridad, horario, vacaciones, autonomía</li> <li>- Satisfacción media: relaciones con alumnos y colegas, libertad actuación</li> <li>- Satisfacción baja: remuneración económica, recursos, prestigio, relaciones con administración, política educativa, formación inicial, número de alumnos, colaboración intercentros, nivel estrés y ansiedad.</li> </ul>
Factores de insatisfacción	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 58% esta medianamente satisfecho con su formación inicial, el 40% está insatisfecho. Se percibe un descontento en general con la formación inicial</li> <li>- El 80% profesorado español está insatisfecho con condiciones laborales</li> <li>- Falta de recursos, inestabilidad y la malas condiciones de trabajo son la principal fuente de la insatisfacción docente</li> <li>- Falta de recursos, la masificación de la enseñanza y el exceso de responsabilidad como causantes del malestar docente</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insatisfacción cuando hablan de política educativa</li> <li>- Están descontentos con el sueldo, política educativa y recursos.</li> <li>- El sueldo es la variable que incide de una manera unívoca y general en todos los niveles y tipos de enseñanza</li> <li>- El síndrome de burnout refleja una tendencia a estar insatisfecho con el trabajo.</li> </ul>
VARIABLES sociodemográficas	<p>Influyen de distinto modo en la satisfacción (género, edad, años experiencia), los resultados son poco concluyentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Género: no significativa, aunque en algunos estudios mayor satisfacción femenina.</li> <li>- Edad: Los resultados no son del todo concluyentes, la mayoría de los autores dice que la edad incrementa la satisfacción. El intervalo de docentes más satisfechos oscila entre 27 y 45 años, aunque algunos autores dicen que los profesores más jóvenes son los más satisfechos.</li> <li>- Años de experiencia: la mayoría de los estudios concluyen que hay mayor satisfacción a más tiempo ejerciendo. Sin embargo algún estudio destaca que hay mayor satisfacción en los primeros años.</li> </ul>
VARIABLES situacionales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nivel educativo: la satisfacción es mayor entre profesores de Infantil y Primaria que entre los de Secundaria y Bachillerato</li> <li>- Tamaño centro: los profesores que trabajan en centros más pequeños están ligeramente más satisfechos.</li> <li>- Tipo de centro: diferencia entre profesores de centros públicos y concertados, en favor de estos.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Los resultados de las investigaciones nacionales reportan, por una parte, índices generales de satisfacción medios, aunque algunos (Marchesi, 2004, Pedró, 2008, San, 2013) obtienen resultados muy altos, destacando un 92,4 o un 77 % de docentes satisfechos. Por otra parte, podemos decir que existen coincidencias respecto a las distintas dimensiones que provocan un grado de satisfacción alto, medio o bajo. Asimismo destacan que hay una serie de variables que también influyen en la satisfacción, las variables sociodemográficas y situacionales (Gordillo, 1988, Peiró et al., 1991; Álvarez et al., 1992; Zubieta y Susinos, 1992, Sáenz y Lorenzo, 1993; Ortiz Oria, 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos et al. 2007; Anaya y Suarez, 2010) cuyos resultados recogemos en la Tabla 26.

TABLA 26: Resultados de los estudios españoles sobre satisfacción laboral docente en relación a los factores sociodemográficos y situacionales

<b>Factores sociodemográficos</b>	<b>Resultados y autores</b>
Género	No hay acuerdo respecto a esta variable, unos piensan que sí que influye en la satisfacción (Sáenz y Lorenzo, 1993) y otros no (Zubieta y Susinos, 1992; Álvarez et al., 1992), aunque varios coinciden en señalar que las mujeres están ligeramente más satisfechas, y consideran que se debe a que las mujeres aceptan mejor que el sueldo y las posibilidades de ascenso de la docencia son más limitados que en otras profesiones (Peiro et al, 1991; Ortiz Oria, 1995; Anaya y Suarez, 2010)
Edad	Los que tratan este tema suelen coincidir en que los de mayor edad (45 años) resultan más satisfechos (Zubieta y Susinos, 1992; Álvarez et al., 1992, Sáenz y Lorenzo, 1993)
Años de experiencia	No existe acuerdo respecto a este factor, algunos consideran que el llevar más años ejerciendo proporciona mayor satisfacción (Gordillo, 1988), mientras otros destacan que los profesores noveles están más satisfechos (Anaya y Suarez, 2010)
<b>Factores situacionales</b>	<b>Resultados y autores</b>
Nivel educativo	No hay un acuerdo unánime pero la mayoría de los autores consideran que existen diferencias de satisfacción entre los distintos niveles de enseñanza, siendo los profesores de Primaria los más satisfechos y los de FP los más insatisfechos. (Padrón Hernández, 1994; Ortiz Oria, 1993, 1995). O estando los profesores de Secundaria más insatisfechos que los de Infantil o Primaria (Anaya y Suarez, 2010)
Tamaño de centro	Parece que se acepta unánimemente que los que trabajan en centros más pequeños están ligeramente más satisfechos.
Tipo de centro	Hay diferencias entre: ikastolas, público, religioso, en relación al sueldo (Álvarez et al., 1992). Diferencias según titularidad: (Sáenz y Lorenzo, 1993; Pedró, 2008; San, 2013). Diferencias según ubicación del centro: los resultados son dispares, Ortiz Oria (1993) apunta que existe un alto porcentaje de malestar docente en los profesores que trabajan en centros de provincia. Mientras que Pedró (2008) sugiere que los docentes que trabajan en poblaciones más pequeñas están más satisfechos.

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Los resultados indican a grandes rasgos que la profesión docente se considera satisfactoria, tensionante, atractiva y deteriorada. Respecto al trabajo en sí mismo se percibe como estresante, interesante pero insolidario. Las relaciones con los alumnos se

viven como atractivas y buenas aunque algo deterioradas, mientras que las relaciones con los compañeros del centro y las familias se consideran muy importantes pero son conflictivas y son fuente de malestar. Con el centro, la vivencia es neutra. Analizando la opinión de los docentes cuando se comparan con otros profesionales, Zubieta y Susinos (1992) destacan que: el sueldo, el prestigio, las condiciones de trabajo y la posibilidad de ascenso profesional son circunstancias en las que se encuentran en desventaja con respecto a otros trabajadores, por el contrario, opinan que disfrutaban de mejores condiciones en lo referido a: vacaciones, relaciones con la dirección y relaciones con los compañeros.

En cuanto a las variables sociodemográficas y situacionales no siempre los resultados coinciden. En la variable género, algunos estudios no encuentran diferencias (Zubieta y Susinos, 1992; Alvarez et al., 1992), mientras que otros apuntan que las mujeres están más satisfechas (Peiro et al., 1991; Ortiz Oria, 1995; Pérez, 1997; Anaya y Suarez, 2010). En relación a esta variable podemos pensar que las diferencias de satisfacción entre géneros son debidas al peso y el valor que cada uno le da a las distintas dimensiones consideradas (García Bernal et al., 2005; Herranz Bellido et al, 2007). La edad parece ser un factor que contribuye a la satisfacción (Zubieta y Susinos, 1992; Alvarez et al., 1992, Saenz y Lotrenzo, 1993) sin embargo en lo relativo a los años de experiencia existen resultados dispares, hasta ahora se apuntaba que la experiencia daba satisfacción (Gordillo, 1988; Manassero, 2003) pero los resultados de los últimos estudios (Anaya y Suarez, 2010) apuntan que los profesores noveles están más satisfechos, ya que los años de experiencia parecen desencantar o enfrentar a los docentes a una realidad de la que no reciben un *feedback* positivo. Si atendemos a las variables situacionales, se aprecian diferencias según el nivel de docencia impartido, así se acepta de modo unánime que los profesores de niveles más altos (secundaria, bachillerato...,) están más insatisfechos que los de niveles inferiores (infantil y primaria). También el tipo o el tamaño de centro parecen influir en la satisfacción, en favor de los centros más pequeños y los centros concertados o privados, aunque los resultados no son tan contundentes.

Veamos a grandes rasgos cuáles son las conclusiones a las que llegan los estudios internacionales de la última década. Se han llevado a cabo numerosas investigaciones sobre el grado de satisfacción laboral de los profesores pero existe cierta discrepancia de resultados (Travers y Cooper, 1997). Unos estudios concluyen que la mayoría de los docentes aprecian su trabajo pero que al mismo tiempo sienten una gran presión. Otros subrayan que los docentes están menos satisfechos que otros profesionales. Pedró (2008) nos alerta de que existe una gran coincidencia en los resultados de los estudios sobre la satisfacción laboral de los profesores (OCDE, 2003; Eyruidice, 2004; Marchesi y Pérez, 2004), subrayando que se aprecia una satisfacción buena entre estos profesionales. Sin embargo el autor advierte de que los resultados globales de satisfacción pueden ser muy altos, Marchesi habla del 92,4 % de satisfechos, pero cuando se pregunta por cuestiones laborales concretas los índices de satisfacción bajan. por lo que debemos ser cautos a la hora de interpretar los resultados.

Si revisamos la literatura apreciamos que las conclusiones vienen determinadas por los diversos planteamientos en los estudios: descriptivos, correlacionales o longitudinales, así como por los objetivos proyectados. Partiendo de estas bases podemos establecer cinco grupos de investigaciones: a) Buscan el nivel de satisfacción o insatisfacción de una muestra; b) Tratan de determinar qué factores determinan la satisfacción/insatisfacción; c) Analizan cómo influye un determinado factor en la satisfacción; d) Estudian las consecuencias o repercusiones de la satisfacción/insatisfacción, analizan el rendimiento, la motivación, la autoeficacia, la permanencia o el abandono, la salud, estrés/ burnout, entre otros. En la Tabla 27 presentamos algunas de las conclusiones de los estudios internacionales sobre la satisfacción laboral docente clasificados según el enfoque de la investigación.

TABLA 27: Conclusiones de los estudios internacionales sobre satisfacción laboral docente

<b>Enfoque investigación</b>	<b>Autores y resultados</b>
Estudios que analizan factores	- Jiang (2005) el clima y la organización escolar como factores determinantes de la satisfacción y la eficacia de profesores. - Saiti (2007) de su estudio concluye que hay siete factores que influyen en la

<p>que influyen en la satisfacción o insatisfacción</p>	<p>satisfacción laboral de los docentes y los enumera por orden de importancia: 1º el papel de los directores y el clima escolar, las posibilidades de promoción, el reconocimiento por el esfuerzo, el sueldo, la organización escolar, los sentimientos y los pensamientos acerca de su trabajo, la cooperación entre profesores.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cornejo y Quiñonez (2007) hacen un estudio de las investigaciones realizadas y resume que son varias las fuentes de malestar: la ambigüedad y el conflictos del rol, el mantenimiento de la disciplina, la desmotivación en los alumnos, la falta de materiales de apoyo para el trabajo, las presiones de tiempo, el exceso de trabajo, el descenso en la valoración social de la profesión docente, la pérdida de control y autonomía sobre el trabajo y la falta de apoyo entre los colegas ( Kyriacou, 2001; UNESCO 2005; Martinez, 2000; Becerra, 2005)”</li> <li>- Wagner y French (2010) tres factores de satisfacción; el soporte de los supervisores, la naturaleza del trabajo y la relación con compañeros.</li> <li>- Cheng (2010) las condiciones de trabajo más o menos estresantes y el nivel de docencia como predictores de la satisfacción laboral</li> <li>- Lent et al. (2011) las condiciones favorables del trabajo, el soporte y la afectividad como factores significativos para la satisfacción laboral de los profesores. La consecución de objetivos y la afectividad como indicadores de satisfacción en la vida. El Sentimiento de autoeficacia relacionado con la satisfacción en ambos.</li> <li>- Tickle et al. (2011) confirma que el soporte de la administración es un buen predictor de satisfacción laboral para los docentes.</li> <li>- Lam y Yan (2011) los factores escolares como: las horas trabajo no docente, la equitativa distribución del trabajo y la autonomía influyen en la satisfacción.</li> <li>- Hermosa Rodríguez (2006), Aldrete-Rodríguez et al (2011) el síndrome de burnout como reflejo de la insatisfacción en los docentes</li> <li>- Bogler y Nir, (2012) la relación entre el soporte que reciben profesores y su satisfacción. Se concluye que la variable que mejor predice la satisfacción intrínseca es la autoeficacia, mientras que la variable extrínseca que produce satisfacción es ganar estatus y respeto.</li> <li>- Abu Taleb, T.F. (2012) de su estudio de los profesores de infantil concluye que en general presentan un nivel medio de satisfacción con el trabajo. Analizando diversas variables apunta que: están muy satisfechos con aspectos como: el ambiente físico y la relación con la escuela; mientras que se muestran medianamente satisfechos con sus condiciones de trabajo, el comportamiento de los alumnos y la participación de los padres.</li> </ul>
<p>Estudios sobre el nivel satisfacción o insatisfacción</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kearney, School Districts Across the Nation (2008) “Implications for Building and Maintaining Teachers Employed in, and European American Teachers in an Urban School District “</li> </ul> <p>En general los profesores están satisfechos con el salario, las oportunidades profesionales de ascenso, el apoyo / el reconocimiento de los administradores, y la seguridad del entorno escolar. Las áreas de insatisfacción parecen centrarse en el tamaño de la clase, la estima de la sociedad para los profesores, y la motivación del estudiante para aprender. La raza no parece ser un factor determinante en los niveles de satisfacción y la insatisfacción. Los profesores parecen tener en general,</p>

	<p>las mismas inquietudes y opiniones acerca de la enseñanza independientemente de su raza.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Huysman, JT (2008) partiendo del Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ), concluye que la mayoría de los profesores de escuela rural tienen un nivel alto de satisfacción. De los 20 factores de satisfacción laboral, 11 de los más altos responden a factores intrínsecos, los 5 más altos son: seguridad, actividad, servicio social, variedad, utilidad. Se concluye que los factores intrínsecos son esenciales en la satisfacción laboral (Brunetti, 2001; Davis &amp; Wilson, 2000; Dinham &amp; Scott, 1997; Quaglia &amp; Marion, 1991). Cuatro de los factores más bajos eran factores extrínsecos: compensación, dirección, avances y reconocimiento.</li> <li>- Ololube, NP. (2006) valorar el nivel satisfacción y motivación en profesores de un estado de Nigeria, los resultados indican que la satisfacción incide en el rendimiento de los profesores, y que están descontentos con el sueldo, política educativa y recursos.</li> <li>- Chambers (2010) estudia el nivel de satisfacción de profesores de primaria, basándose en la influencia de factores de la escuela: el rendimiento académico, la composición racial del alumnado, el estatus económico y las variables profesores: la edad y los años experiencia. Los resultados indican que no hay diferencias significativas en satisfacción respecto a las variables escuela, pero si respecto a los años experiencia: menos de cuatro años menos satisfechos, más de cinco años más satisfechos.</li> <li>- Kellermeyer, Rebecca J. (2009) Los profesores de la escuela elemental de música reportan altos niveles de satisfacción cuando describen su propio proceso de enseñanza y sus métodos. Asimismo refieren insatisfacción cuando hablan de política educativa y rutinas y responsabilidades diarias en la escuela.</li> <li>- Zahedi, KJ (2010) los profesores están más satisfechos con: la significación del trabajo, la variedad, la identidad y menos satisfechos con autonomía.</li> <li>- Klassen y Chiu (2010) fuerte relación entre autoeficacia y satisfacción laboral, ambas aumentan en los primeros años, se mantienen y bajan en los últimos años.</li> </ul> <p>Wallace, TM (2010) en su tesis doctoral apunta que los profesores de escuelas rurales tienen un alto índice de satisfacción con su profesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Chen, J (2010) hace estudio sobre la satisfacción de los profesores de secundaria y la relación con los cambios. Los resultados indican que en general los profesores de secundaria están descontentos con su trabajo, que los jóvenes o más inexpertos están más satisfechos</li> </ul>
<p>Estudios sobre razones del abandono profesión, visión negativa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bracey (2007) analiza los años de experiencia como factor importante para el abandono, apunta que los profesores con tres años de experiencia y los de 20 años de experiencia son los más susceptibles de abandono de la docencia.</li> <li>- Adera y Bullock (2010) apuntan que los factores estresantes de fuera del aula son responsables en más alta medida del abandono o cambio de profesión de los maestros de EE.</li> <li>- Grissom (2011) se plantea si los directores pueden mantener a sus buenos profesores en las escuelas desfavorecidas. Los resultados indican que el índice de abandono es más alto en este tipo de escuelas.</li> <li>- McCarthy et al (2010) el estrés y la satisfacción laboral como predictores del</li> </ul>

<p>Estudios que analizan las razones o los factores que inducen al permanencia en la profesión, visión positiva</p>	<p>abandono en la profesión docente</p> <p>- Kearney, JE (2008) análisis de factores sociodemográficos y situacionales que afectan a la satisfacción y al deseo de continuar en la docencia. Un análisis comparativo de profesores de dos orígenes (razas) en escuelas urbanas de distrito. Analiza: raza, edad, sexo, años de experiencia, nivel de enseñanza, tamaño de la clase, como correlaciona estas variables con satisfacción Años de experiencia: Después de tres años de experiencia el nivel de permanencia en la docencia de los profesores afroamericanos era más alto que el de los europeos americanos. Diferencias entre estos dos grupos de profesores respecto a diversos temas: los afroamericanos estaban más satisfechos con el tamaño de la clase, menos satisfechos con el salario, beneficios, oportunidades. En general los profesores de enseñanza media y superior estaban menos satisfechos que los de niveles elementales.</p> <p>- Battitori, JR (2010) apunta que el reconocimiento del centro y de los compañeros es un factor determinante en la satisfacción laboral de los docentes. Parte de un enfoque positivo, busca razones para la permanencia en la profesión.</p> <p>- Tickle et al (2011) confirma que el soporte de la administración es un buen predictor de satisfacción laboral para los docentes y una razón para su permanencia.</p>
<p>Repaso bibliografía a tema factores demográficos y situacionales como determinantes de la satisfacción laboral</p>	<p>- Sargent y Hannum (2005): concluyen distintos grados de satisfacción según la variable demográfica. Edad: a menos edad menor satisfacción. Género: mujeres más satisfechas que los hombres. Características individualles: mujeres casadas, más cualificadas y socialmente similares a sus alumnos más satisfechas.</p> <p>- Kearney (2008): analiza el nivel de satisfacción relacionado con: la raza, el nivel educativo y los años de experiencia: Después de tres años de experiencia el nivel de permanencia en la docencia de los profesores afroamericanos era más alto que el de los europeos americanos. Diferencias entre estos dos grupos de profesores (dos razas) respecto a diversos temas: los afroamericanos estaban más satisfechos con el tamaño de la clase, menos satisfechos con el salario, beneficios, oportunidades. Nivel educativo: en general los profesores de enseñanza media y superior estaban menos satisfechos que los de niveles elementales.</p> <p>- Perrachione, Rosser y Peterson (2008) analizan resultados que implican las variables demográficas con la satisfacción. Los estudios muestran que hay correlación con edad, sexo, estado civil, nivel enseñanza, nivel educación. Concluyen que los profesores mayores y más experimentados están menos satisfechos que sus colegas más jóvenes e inexpertos. Mujeres más satisfechas en general que los hombres. Mujeres casadas más satisfechas que solteras, profesoras de primaria más satisfechas que las de secundaria. Profesores con más nivel educativo están más satisfechos que los que lo tienen más bajo.</p> <p>- Halpert (2011) Destaca las variables individuales a la hora de valorar la satisfacción puesto que son factores moduladores. Asimismo apunta que el sueldo era la variable que más importaba a todo el grupo de docentes en su conjunto y que el 78% de la muestra se mostraba satisfecha con su trabajo.</p>



	<p>- Martin, Sass, Schmitt, (2012) Analizan en varios estudios la influencia de variables sociodemográficas y situacionales en la satisfacción. No parece haber acuerdo en cuanto a la influencia del género en la satisfacción, unos dicen que el género no parece influir en la satisfacción. (Klecker, 1997; Lee, Dedrick, &amp; Smith, 1991; Liu &amp; Ramsey, 2008; Mertler, 2002; Stockard &amp; Lehman, 2004), y otros autores opinan que las mujeres están más satisfechas con su trabajo, (Bogler, 2001; Culver, Wolfe, &amp; Cross, 1990; Kearney, 2008; Ma &amp; MacMillan, 1999) o que las mujeres están más satisfechas que los hombres con la enseñanza como carrera (Perie &amp; Baker, 1997; Renzulli, MacPherson, &amp; Beattie, 2007)</p> <p>Edad: los profesores más jóvenes están más satisfechos con su trabajo como docentes y como carrera que los más mayores (Culver et al., 1990; Mertler, 2002; Perie &amp; Baker, 1997)</p> <p>Los años de experiencia no están asociados a la satisfacción laboral Klecker (1997), Lee et al. (1991), Bogler (2001) and Culver et al. (1990).</p> <p>- Abu Taleb (2012) en su estudio de los profesores de infantil destaca que el análisis de algunas variables demográficas muestra diferencias significativas: los profesores más jóvenes y solteros, tenían un nivel de satisfacción general mayor. Asimismo respecto al nivel educativo, el grupo más satisfecho resulto el de menor grado educativo.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

En la Tabla 28 recogemos algunas conclusiones más generales que podemos extraer de todos los estudios revisados tanto nacionales como internacionales, referidas a los distintos aspectos considerados: la propia actividad docente, los niveles de enseñanza, qué dimensiones son las más valoradas, qué otras variables ambientales o sociodemográficas influyen y cuáles son las consecuencias de la satisfacción.

TABLA 28: Conclusiones generales de los estudios nacionales e internacionales

Aspecto	Resultado
Actividad docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La propia actividad docente es la que proporciona más satisfacción.</li> <li>- Las satisfacciones más relevantes son intrínsecas, relacionadas con la realización personal, responsabilidad y las relaciones con alumnos.</li> </ul>
Niveles enseñanza	En todos los niveles de enseñanza los factores que más influyen en la satisfacción son: el reconocimiento social y la remuneración económica.
Dimensiones más valoradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las dos dimensiones que producen más satisfacción son: la realización personal y las condiciones de vida asociadas al trabajo. (Realización personal: trabajo valioso y adecuado a su desarrollo personal; condiciones vida asociadas trabajo: horarios, tiempo, seguridad...)</li> <li>- La dimensión que mejor predice la satisfacción intrínseca es la autoeficacia,</li> </ul>

	y la variable extrínseca que produce satisfacción es ganar estatus y respeto.
Variables ambientales que influyen	A mayor nivel profesional (cargo que se ocupa), mayor variación de actividades, más liderazgo participativo, mejor salario y promoción y mayor aceptación del grupo, por tanto más satisfacción.
V. sociodemográficas que influyen	Edad (más edad), nivel educativo (niveles inferiores o universitarios)
Variables situacionales	Tipo de centro: más satisfacción con el sueldo en centros públicos. Más satisfacción con las relaciones en el trabajo en centros privados, concertados.
Consecuencias de la satisfacción laboral	Satisfacción incide en el rendimiento de los profesores La satisfacción incide en el deseo de permanencia en la profesión, disminuye el índice de abandono. La satisfacción profesional del profesor influye en el rendimiento y actitudes de los alumnos.

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Como ya hemos apuntado el índice de satisfacción general, nos da una información algo engañosa, puesto que podemos obtener niveles altos que no describan la realidad de las dimensiones que provocan satisfacción o insatisfacción y nos dan poca información sobre la opinión del docente en las distintas cuestiones relacionadas con su profesión y su trabajo. Algunos autores concluyen que existen cuatro factores, en lo que se pueden incluir todas las variables, que contribuyen y determinan la satisfacción: desarrollo personal en el trabajo, relaciones interpersonales, aspectos económicos y condiciones de trabajo. Los resultados de las investigaciones constatan dicha afirmación, puesto que observamos que la satisfacción en la profesión docente procede de variables intrínsecas relacionadas con la parte más afectiva y emocional de la persona: su percepción del reconocimiento percibido, sus relaciones en el trabajo. Asimismo además de las variables de realización personal las dimensiones más valoradas son las condiciones de vida asociadas al trabajo: horarios, tiempo, vacaciones, seguridad. Destacamos que el sueldo es visto como un factor importante ya que se considera ligado al reconocimiento por el trabajo hecho y la responsabilidad que se tiene. Podemos recoger todo lo dicho y destacar que en general existe un grado medio de satisfacción entre los docentes con su profesión, admiten que disfrutan ejerciéndola y volverían a escogerla. Si concretamos

en las distintas dimensiones advertimos un alto grado de satisfacción en las variables relacionadas con la profesión en sí, un grado medio de satisfacción con las variables relacionadas con las relaciones y el ejercicio diario de la profesión, y una insatisfacción respecto a las condiciones de trabajo: sueldo, plan de formación, política educativa, promoción y recursos.

Tras analizar los distintos factores que determinan la satisfacción laboral de los docentes, parece interesante matizar una cuestión. Entendemos que podemos plantear el tema desde dos puntos de vista: a) dados unos factores, averiguar cuál es el nivel de satisfacción con cada uno de ellos, o b) averiguar qué factores son los más valorados para conseguir la satisfacción laboral. En el primer caso le preguntamos al docente cuál es el nivel de satisfacción con determinados aspectos de su trabajo y en el segundo caso le preguntamos qué factores considera que son más importantes para estar satisfecho. Este último caso está más sujeto a influencias de variables individuales, dado que el peso que cada uno le dé a las variables será distinta según: edad, género, situación o personalidad, entre otras. En principio creemos que la mayoría de los estudios trabajan con el primer planteamiento ya que parten de una serie de factores sobre los que se pregunta la opinión a los docentes, de ese modo conocemos el nivel de satisfacción que le produce cada uno de ellos. Sin embargo podemos deducir de los datos expuesto que las variables de satisfacción más valoradas son las intrínsecas y relacionadas con cuestiones personales, como la realización personal, la autoeficacia, sentirse útil a la sociedad y realizar un trabajo valioso y de responsabilidad.

Por otra parte, ha quedado confirmado, puesto que la gran mayoría de las investigaciones los tienen en cuenta, que existen una serie de variables que también influyen en la satisfacción: son los factores sociodemográficos y situacionales, que hacen más subjetiva la percepción de satisfacción de los docentes, ya que atienden a aspectos personales y de situación (CIS (1984), Gordillo (1988), Zubieta y Susinos (1992), Álvarez y cols. (1992), González y González (1993), Saenz Lorenzo, (1993), Ortiz Oria (1993), Martínez Hernández (1995), Pérez (1997), Palomares (2000), Matud

et al. (2002), Manassetro et al. (2003), García Bernal et al. (2005), Frias Azcarate (2006), Herranz Bellido (2007), Anaya Nieto (2007), Landers y cols. (2008); Kearney (2008), Claybon (2008), Anaya Nieto y Sánchez Rivero (2010), Halpert (2011), Fairchild y cols. (2012), Abu Taleb (2012).

Una lectura más minuciosa de la literatura sobre el tema nos permite ver una progresión cronológica de los estudios. La Tabla 29 nos permite ver esta evolución.

TABLA 29: Fases de evolución de las investigaciones sobre satisfacción laboral docente

Fases	Investigaciones
Descripción	Niveles de satisfacción de distintos colectivos: niveles de docencia, tipo de centros, ubicación de centros.
Detección de las causas	Descubrir los factores que contribuyen a la satisfacción
Análisis de consecuencias	Descubrir las repercusiones que tiene estar o no satisfecho.
Medición	Creación de instrumentos de medida
Prevención	Detectar aspectos que puedan evitar situaciones de conflicto o riesgo.

Fuente: Elaboración propia en base a bibliografía

Los primeros trabajos sobre la satisfacción laboral de los docentes son puramente descriptivos, tratan de averiguar los niveles de satisfacción de una muestra o ver qué factores influyen en la satisfacción, es decir, exponen las causas de la satisfacción/insatisfacción. Más tarde se inician las comparaciones entre distintos grupos de profesionales (Gordillo, 1988; Padrón Hernández, 1994, 1998), variables sociodemográficas (Peiro et al., 1991; Matud Aznar, 2002; Manassero, 2003; Sargent y Hannum, 2005; Frías Azcarate, 2006; Kenneth et al., 2006; Anaya y Suárez, 2010, entre otros), o distintas visiones (Marchesi y Martin, 2002, 2007; Zahedi, 2010). Poco a poco los trabajos se van haciendo más complejos e implican más variables en sus planteamientos, estableciendo correlaciones entre los factores (Prieto Bermejo, 2006; Díaz y Barroso, 2008) o realizando estudios longitudinales (Guerra y Jimenez, 2002, 2004; Fuming et al., 2007; Marvel et al., 2007; Jordan, 2009; Lam y Yan, 2011; Choi, Tang, 2011). Se estudia la influencia de una o más variables en la satisfacción (Hermosa, 2006; Figueroa et al., 2012) y se analizan las consecuencias de la

satisfacción/insatisfacción, cuál es su repercusión en: el rendimiento, la motivación, la autoeficacia, la permanencia o el abandono de la profesión, la salud, estrés y burnout (Menon y Saitis, 2006; Skaalvik, 2009; Chambers, 2010 ; Miles, 2010; Elderred, 2010; Lent et al, 2011; Bolger y Nir, 2012). Y en los últimos años se ha llegado a tratar de determinar factores predictores de la satisfacción, de la permanencia o el abandono (Martin et al., 2012). De ese modo podemos decir que se ha pasado de tratar de conocer el tema, valorar niveles o factores de satisfacción, a tratar de determinar qué consecuencias tiene y cómo podemos prevenirlo. Tratar la prevención indica que se ha dado un paso más, que se conoce bien el constructo y que se busca controlarlo. Diríamos que en España, los estudios todavía se encuentran en la fase inicial, ya que los últimos trabajos de la UNED (Anaya y Suarez, 2010) y los que están por salir en el 2014, abordan las diferencias de satisfacción en función del género, la antigüedad en el ejercicio de la profesión y la etapa educativa en la que se imparte la docencia. No obstante, no podemos obviar el esfuerzo de sistematización que se ha hecho desde el equipo de la UNED al presentar, como ya hemos comentado, un test estandarizado para medir la satisfacción laboral de los profesores. Instrumento que puede servir para homogeneizar datos y poder comparar resultados entre las distintas comunidades españolas.

#### *Algunas propuestas*

Los resultados de los estudios nos dan una visión de cuál es la situación y de los temas que preocupan a la sociedad. Sin duda se considera que los profesores son una pieza clave del éxito de un sistema educativo, por ello desde distintas posiciones se ofrecen propuestas de mejora dirigidas a la propia valoración de los docentes, a su formación, a su capacidad de autoevaluación, así como a ciertas modificaciones del sistema educativo y las actitudes sociales.

Aunque resulta cuestionable, se apunta que existe una discrepancia entre el sentimiento de infravaloración que tiene el docente y la visión positiva y valorada que transmite la sociedad en general hacia la profesión. Como apuntan Pérez-Díaz y Rodríguez (2013) el

prestigio que atribuye la sociedad a los docentes es mayor que el que estos creen tener. Visión que por otra parte, en muchas ocasiones, no concuerda con las actitudes y comportamientos de las familias hacia los profesores y los centros escolares. Algunos autores subrayan que la dificultad que tienen los profesores para percibir el reconocimiento por parte de la sociedad, se debe a que ellos mismos no valoran suficientemente su profesión, ni individual ni colectivamente. Frecuentemente se ha criticado al colectivo docente por su falta de corporativismo y capacidad de autoevaluación. Sin duda, esta percepción negativa que transmiten impide que la sociedad incremente su opinión positiva sobre la profesión (Marchesi, 2007). El autor considera que hay que potenciar el bienestar de estos profesionales y dice:

Es preciso analizar los factores protectores y dinamizadores de la actividad docente que favorecen el bienestar de los profesores. Bastantes de ellos no dependen de los docentes: la valoración y el apoyo social, los recursos disponibles, el contexto sociocultural de sus alumnos y la colaboración de las familias. Pero hay otros, especialmente los relativos a sus competencias y disposiciones personales, que han de ser cuidados tanto por los propios profesores como por los responsables educativos: el fortalecimiento en las competencias profesionales, el equilibrio emocional y el compromiso moral. En estos factores se encuentran gran parte de las claves del bienestar de los docentes. (Marchesi, 2007: 69)

Compromiso, disposición y competencias son necesarios para que los docentes ejerzan su profesión con éxito. En este punto la formación juega un papel esencial y se propone un modelo de formación integral que atienda a conceptos, procedimientos y actitudes como un todo. Una formación que integre la inteligencia racional, emocional, actitudinal o social. Del mismo modo se destaca la importancia de la evaluación como herramienta de feedback y mejora, así como la implicación del profesorado en las reformas educativas (Sureda y Colom, 2002; Enkvist, 2010)

La consultora McKinsey tras su evaluación de varios sistemas educativos destaca que para conseguir el éxito lo importante no es tanto la inversión en edificios ni materiales, sino en la inteligencia y preparación del profesor. En este sentido destaca el sistema educativo finlandés que lleva a cabo una serie de estrategias que explicarían esos

resultados. El acceso a esta carrera está restringido, por lo que solo entran los más competentes. Reciben una formación excelente, impartida por los mejores profesores universitarios, se les garantiza un puesto de trabajo después de su formación y un seguimiento durante los primeros años de ejercicio, así como un sueldo equiparable a cualquier profesión de alto nivel (Enkvist, 2010). Sin duda el reconocimiento y el prestigio de la profesión, justificado por un buen sueldo, una excelente formación y un apoyo social son algunas de las claves para el éxito de un sistema educativo, sin embargo las diferencias culturales entre los países hacen que cada uno tenga su propia idiosincrasia.

En la misma línea algunas propuestas españolas destacan que el respaldo y la valoración del profesorado son requisitos imprescindibles para mejorar la enseñanza en nuestro país (García Garrido, 2008; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Con una visión moderna y práctica, Ortiz en 1993 presenta propuestas de prevención para evitar situaciones que ya entonces se apreciaban. El autor habla de medidas de prevención primaria, basadas en seleccionar a las personas más idóneas por sus características de personalidad para la profesión y así evitar que entren las que no son tan aptas. Así como revisar la formación inicial de los docentes, declarada como insuficiente para las exigencias del momento. Plantea también propuestas de prevención secundaria dirigidas a detectar y superar dificultades del ejercicio profesional y medidas de prevención terciaria destinadas a readaptar y restablecer a profesores con desajustes psíquicos. Se ha analizado la situación, evaluado y discutido, eso indica que conocemos cuales son las fortalezas y las debilidades por lo que ya podemos empezar a trabajar en la mejora de nuestro sistema educativo. La formación, la autoevaluación, el seguimiento, el reconocimiento, el apoyo y el rigor son algunos de los puntos en los que debemos incidir. El Plan de acción del Ministerio de Educación 2010-2011, marca unos objetivos para la década 2010-2020 para aumentar el reconocimiento profesional y social de los docentes, se proponen medidas como mejorar las condiciones laborales, modificar el modelo de formación inicial, promover la formación permanente y la investigación. Otros abogan por crear nuevos modelos de: selección del profesorado, sistemas de evaluación o dignificación

de la profesión, basados en el aumento de la autoridad y el reconocimiento (García Ruiz, 2013, Societat d'Estudis Econòmics, 2014). Desde la *Generalitat* de Cataluña se promueve la investigación para la mejora de la formación inicial de los maestros de Infantil y Primaria, otorgando ayudas económicas a las distintas universidades que presenten proyectos innovadores en este campo.

Si recogemos todo lo dicho en este punto vemos que en los últimos 30 años la educación y la profesión docente han tomado un gran protagonismo. Los estudios sobre el docente se han centrado en analizar su malestar achacando la crisis de la docencia a cuestiones como la profesionalidad, la vocación, la personalidad, la relación que mantiene con los alumnos o a los cambios que se han producido en la sociedad. En España desde los años 80 encontramos estudios dirigidos por distintas instituciones: CIS, CDIE o diversas Universidades. Los planteamientos han sido variados, desde analizar la insatisfacción o satisfacción general, a diferenciarla en los distintos niveles educativos. También se ha estudiado la satisfacción en alguna asignatura, o alguna provincia o centro concreto, algunos estudios han sido objeto de tesis doctoral y otros aportaciones al panorama científico en educación. Sin embargo aunque en los últimos años se ha intensificado el interés por el tema a nivel nacional, concretamente desde la UNED, España está aún en la etapa inicial, buscando las razones de la insatisfacción/satisfacción y conocer que factores contribuyen a ella. Los estudios internacionales están en algunos países un paso por delante, puesto que ya realizan investigaciones longitudinales y su objetivo es la prevención. Pretenden conocer las causas del abandono o la permanencia en la profesión para tratar de evitar que esto suceda. El camino recorrido da sus frutos porque ya conocemos algunas de las razones que han llevado a esta situación y empezamos a oír propuestas para la mejora.



## **5. Conclusiones del marco teórico**

Recorramos por última vez el marco conceptual que hemos creado antes de plantear nuestra investigación de campo. Partimos de que el objetivo último de nuestro trabajo es averiguar si la muestra de maestros de Cataluña de Infantil y Primaria están satisfechos, pero para saber cómo enfocar nuestro análisis debíamos basarnos en el marco teórico que nos ha ocupado en las páginas precedentes. Aceptamos que nos hemos ido muy lejos a rescatar el hilo de nuestras ideas pero justificamos dicho procedimiento por cuanto necesitábamos entender por qué hemos llegado al punto donde nos encontramos hoy. Hemos iniciado nuestro camino en la presentación de la teoría y la práctica educativa. La pedagogía nos indica cuáles son los fines de la educación y nos aporta una metodología para conseguirlos. La docencia es la práctica de la teoría y en ella se conjugan la enseñanza y el aprendizaje. El docente es el encargado de ejecutarla. Actualmente la educación se ha convertido en una de las piedras angulares de cualquier sociedad, en ese contexto entender la figura del docente y conocer su discurso se hacen imprescindibles. Del mismo modo su satisfacción deviene primordial para que pueda ejercer su trabajo con éxito.

Podemos ahora deducir cómo se ha sentido el docente y cuál ha sido su satisfacción en otras épocas, pero si como hemos señalado queremos conocer la satisfacción de una muestra de docentes de Cataluña, debemos tener claro el concepto de satisfacción laboral, debemos saber exactamente qué significa y porqué se ha empezado a hablar de él. Sin duda una de las razones ha sido el descubrimiento de la trascendencia que tiene el trabajo en la vida de las personas, ello explica la preocupación por conseguir que este se lleve a cabo en las mejores circunstancias. En este contexto la satisfacción laboral se revela como un constructo esencial. Encontramos las primeras referencias al término en la primera mitad del siglo XX desde el ámbito de la psicología de las organizaciones. Las empresas buscan la satisfacción del trabajador para obtener beneficios: mayor rendimiento, productividad o eficacia. Con los años la aspiración de tener un trabajador satisfecho pasa a ser un bien en sí mismo, puesto que es reflejo de la salud de la

empresa y la salud de la sociedad en general. A partir de ese momento los autores han discutido cuál es la naturaleza de la satisfacción laboral, buscándola en la razón o en las emociones. Ahora podemos decir que ambas forman parte del proceso de satisfacción, puesto que partimos de las percepciones que tiene el sujeto sobre su trabajo, y ellas determinarían sus valoraciones, su actitud, sus sentimientos, sus vivencias, sus reacciones afectivas y su conducta frente a él. Asimismo se han propuesto varios modelos para explicar de dónde parte dicha satisfacción, de las necesidades, los pensamientos, las expectativas o las comparaciones. Dado el interés del tema los esfuerzos también se han dirigido a lograr medirla y cuantificarla, lo que ha puesto en evidencia el carácter pluridimensional del constructo y el objetivo ha sido determinar qué dimensiones influían en la satisfacción: variables extrínsecas como el sueldo o las condiciones de trabajo y variables intrínsecas, como la realización personal o el reconocimiento social, así como averiguar cuáles son las repercusiones en la satisfacción en el rendimiento, la motivación o la eficacia en el trabajo, entre otros.

Como última aportación a nuestro marco teórico hemos presentado los estudios que se han hecho en los últimos 30 años sobre la profesión docente y sobre la satisfacción laboral en la profesión, ya que necesitamos conocer cuáles han sido los planteamientos y los resultados obtenidos para estructurar nuestro estudio. Podemos destacar cuatro grandes líneas de trabajo en las investigaciones sobre la satisfacción docente: establecer el grado de satisfacción/ insatisfacción de los docentes, determinar qué factores determinan la satisfacción/ insatisfacción, analizar cómo influye un determinado factor en la satisfacción, o destacar cuáles son las consecuencias de la satisfacción/ insatisfacción sobre el rendimiento, la asistencia o la salud, entre otros. Los resultados indican a grandes rasgos que la propia actividad docente es la que proporciona más satisfacción. Las dimensiones más valoradas teóricamente son intrínsecas, relacionadas con la realización personal, la responsabilidad y las relaciones con alumnos. Asimismo las dos dimensiones que producen más satisfacción son la realización personal (trabajo valioso y adecuado a su desarrollo personal) y las condiciones de vida asociadas al trabajo (horarios, tiempo, vacaciones o seguridad, entre otros). La dimensión que mejor

predice la satisfacción intrínseca es la autoeficacia, y la variable extrínseca que produce satisfacción es ganar estatus y respeto. Algunos estudios revelan cuáles son las consecuencias de estar satisfecho en el trabajo docente, apuntan que la satisfacción incide en el rendimiento de los profesores, en el deseo de permanencia en la profesión, disminuye el índice de abandono e influye en el rendimiento y actitudes de los alumnos.

Por otra parte los estudios revelan que existen una serie de variables sociodemográficas y situacionales que modulan la satisfacción. Sin embargo en algunas de ellas los resultados no son concluyentes puesto que en ocasiones son contradictorios, la edad, el género y años experiencia arrojan datos dispares. En otras, las variables situacionales, parece que existe más acuerdo entre los autores, se manifiestan más satisfechos los docentes que tienen más responsabilidad y los que trabajan en un nivel de docencia inicial. Respecto al tipo de centro no hay acuerdo puesto que en cada uno se encuentra satisfacción o insatisfacción con algún aspecto del trabajo.

En cuanto a la trayectoria que han seguido las investigaciones, encontramos múltiples estudios a nivel internacional que han ido evolucionando desde tratar de conocer los índices, niveles o factores de satisfacción, a tratar de determinar qué consecuencias tiene y cómo podemos prevenirlo. En España diversas instituciones y Universidades han presentado sus trabajos sobre el tema desde los años 80, y también han progresado desde los primeros tiempos. Los últimos trabajos de la UNED (Anaya y Suarez, 2010) y los que están por salir en el 2014, abordan la influencia de ciertos factores sociodemográficos y situacionales en la satisfacción. Sin embargo podemos decir que en España los estudios todavía se encuentran en la fase inicial puesto que están midiendo la satisfacción o analizando que factores influyen en su consecución. Mientras que las investigaciones internacionales, tal como decimos, han dado un paso más, ahora que conocen las repercusiones que tiene la satisfacción laboral sobre el comportamiento del individuo en el trabajo, los estudios tratan de determinar los factores predictores de dicha conducta para potenciarla en los casos que sea positiva (permanencia en la profesión) y evitarla en los casos que sea negativa (abandono de la profesión). Sin duda

la revisión de la literatura nos confirma el interés que suscita el tema de la satisfacción laboral y nos aporta conocimientos para abordar nuestro estudio de campo.

### **III .ESTUDIO DE CAMPO**

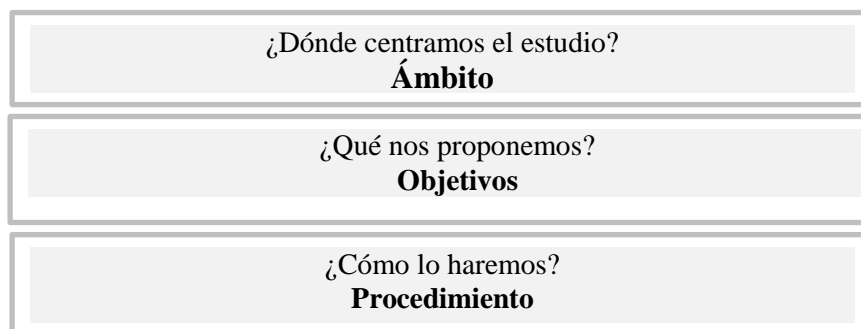


### III. ESTUDIO DE CAMPO

1. **Ámbito de estudio**
2. **Objetivos**
3. **Procedimiento**
  - 3.1. **Diseño metodológico: tipo investigación, variables, muestra**
  - 3.2. **Recogida de datos**
  - 3.3. **Organización datos: determinar variables del estudio, codificación de variables**
  - 3.4. **Análisis de datos: cuantitativo descriptivo y exploratorio; y cualitativo**
  - 3.5. **Resultados**
4. **Conclusiones del estudio de campo**

Hemos delimitado el marco teórico y con él hemos podido constatar la atracción que suscita el tema de la satisfacción dentro de las organizaciones. La escuela y la sociedad en general también se hacen eco de esta preocupación y de ahí los estudios que se han realizado sobre el tema a nivel nacional e internacional.

El malestar y la crisis de la docencia y la educación han quedado patentes en las páginas precedentes, pero queremos ahora plantear un estudio de este colectivo con el ánimo de aportar datos que permitan rescatar las fortalezas de la profesión e incrementar la autoestima de los docentes. Para concretar y desarrollar nuestro estudio partimos de tres preguntas: ¿Dónde?, ¿Qué? y ¿Cómo?, que iremos respondiendo progresivamente.



Iniciaremos la presentación de la investigación de campo describiendo el ámbito de estudio para mostrar nuestro centro de interés. En segundo lugar veremos cuál es el propósito del estudio de campo, nos marcaremos unos objetivos y estructuraremos los pasos del proceso de investigación. Por último apoyándonos en bibliografía sobre la investigación educativa (Anguera, 1986; De Miguel, 1990; Arnal, Del Rincón y La Torre, 1992; Martínez, 1995; Mateo y Vidal; 2000; Arbós y Vidal, 2000; Etxeberria y Tejedor, 2005; Denzin y Lincoln, 2005; Bisquerra, 2009 o Cubo, Martín y Ramos, 2011, entre otros) debemos planificar cómo se va a desarrollar el estudio, qué procedimiento vamos a seguir, decidiendo una serie de cuestiones tales como el tipo de investigación que llevaremos a cabo, cómo recogeremos y organizaremos los datos, qué análisis realizaremos y cómo enfocaremos las conclusiones para abrir nuevas vías de investigación.

## 1. Ámbito de estudio

La preocupación por la satisfacción en la profesión docente es creciente desde que se considera al profesor y su desempeño factor esencial para el éxito del sistema educativo. Hasta la fecha la mayor parte de los estudios abordan la satisfacción desde una óptica negativa: *“La desescolarización de la sociedad”* (Fontan, 1981), *“Profesores en conflicto”* (Esteve, 1984), *“El estrés de los profesores”* (Esteve, 1988), *“El ciclo del malestar docente”* (Fierro, 1993), *“Crisis y perspectivas de la profesión docente”* (Ghilardi, 1993), *“El malestar docente”* (Esteve, 1994), *“El desconcierto de la educación”* (Cardús, 2000), *“Profesor en la trinchera”* (Sánchez Tortosa, 2008), *“El malestar de la pedagogía”* (Medina, 2009), entre otros. Autores españoles de renombre inician el análisis de la situación de la educación desde una óptica pesimista y crítica: Fontan (1981), González y Lobato (1988), Esteve (1984; 1988, 1993, 1994, 1995, 1997, 2002, 2003, 2005, 2009), Ortega y Velasco (1991), Martínez (1995) Fernández Enguita (1993, 1999, 2001, 2009), Peiró (1991, 1993, 1999), Sánchez Tortosa, Marchesi (2002, 2007) o Medina (2009), son algunos de los nombres más conocidos en esta denuncia a la profesión docente. De tal manera que podemos decir con Carasa:



En las últimas décadas asociamos con demasiada frecuencia la profesión docente con el malestar, el desánimo o la falta de resultados. Impresiones que parece ser que apuntan al colectivo de docentes como sujetos incapaces de organizar y de dirigir su propia profesión y su bienestar laboral. (Carasa, 2011:9)

En la misma línea Perrachione, Rosser y Petersen (2008) apuntan que los estudios internacionales realizados en los últimos diez años se centran en el desgaste de los profesores y en las razones de su abandono, mientras que las razones de por qué permanecen en la profesión y su satisfacción laboral son temas menos analizados.

La satisfacción laboral es una emoción positiva relacionada con la evaluación que un individuo hace de su actividad laboral y que se traduce en una conducta hacia ella (De Pablos, González y González, 2008; Anaya y Suarez, 2010). Asimismo decimos que la satisfacción es un constructo multidimensional, porque son múltiples las dimensiones que contribuyen a conseguirla. Los teóricos realizan distintas propuestas diferenciando los factores exógenos o externos, de los factores endógenos o internos. Pero esa pluralidad provoca discrepancias a la hora de medir los distintos niveles de satisfacción. La apreciación global puede ser positiva, ya que puede estar influenciada por prejuicios a la hora de valorar el trabajo y el peso que tiene en la vida del individuo, mientras que las distintas dimensiones valoradas individualmente pueden resultar negativas (Zubieta y Susinos, 1992). Es posible que la satisfacción de los profesores respecto a las distintas circunstancias de su trabajo tenga distinta importancia para cada uno, de ahí la importancia de tener en cuenta las diferencias individuales y el peso que tiene cada factor para cada persona, y de aceptar la dificultad de concluir resultados generalizables a toda la población docente (Skaalvik, 2008; Halpert, 2011).

A partir de los años 60 surge la necesidad de explicar los mecanismos que llevan a la satisfacción y son diversos los modelos propuestos. Retomando el modelo de Herzberg y aplicándolo a la profesión docente, podemos diferenciar factores extrínsecos relacionados con las condiciones de trabajo, recursos o autonomía, y factores intrínsecos, relacionados con la autorrealización o el reconocimiento (Perrachione et al.,

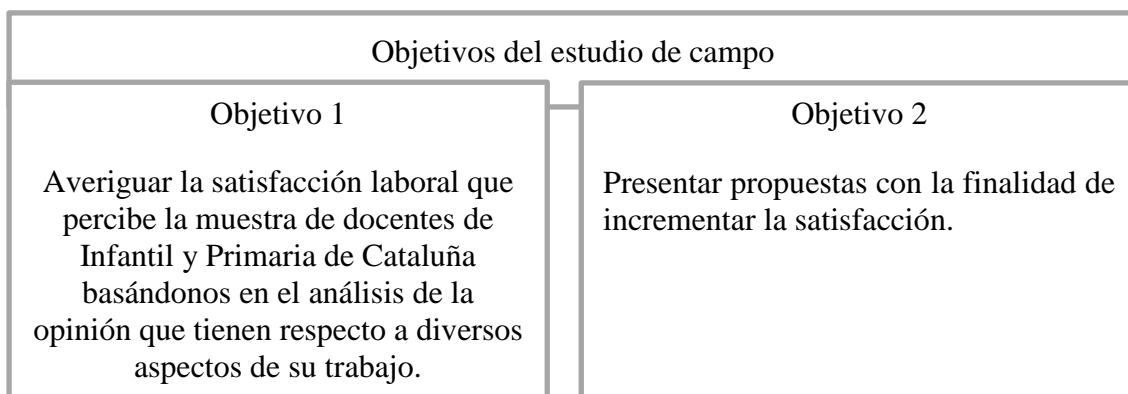
2008). Tal como propone el modelo, la satisfacción viene dada por la consecución de las necesidades intrínsecas, mientras que la insatisfacción lo hace de no lograr las necesidades extrínsecas. En esta línea, diversos autores sostienen que la satisfacción docente está muy ligada al hecho de dedicarse a la profesión que más les gusta, destacando la dimensión vocacional, y el reconocimiento profesional y personal que les llega por parte de los compañeros, la institución y la sociedad (Frias Azcarate, 2006). Por ello la percepción de reconocimiento que siente el profesor es vital para el bienestar como profesional (Marchesi y Diaz, 2007).

Queremos en nuestro estudio abordar la profesión docente desde la psicología positiva, atendiendo a la satisfacción, a los factores que la promueven y al discurso optimista de algunos de sus profesionales. Nos proponemos conocer la opinión de los docentes de Infantil y Primaria de Cataluña, partiendo de sus respuestas a diferentes aspectos de su trabajo y de ellas inferir el grado de satisfacción que sienten hacia su profesión y las distintas facetas de la misma, destacando el discurso de aquellos profesionales que se sienten más satisfechos. Partimos pues de la aceptación del carácter multidimensional de la satisfacción laboral, por lo que trataremos de identificar algunos factores que contribuyen a conseguirla.

Existen varios trabajos de investigación españoles que nos sirven como antecedentes de nuestro estudio por cuanto todos ellos tratan de describir y/o analizar la satisfacción /insatisfacción en la profesión docente en alguno de los niveles que nos ocupa: Infantil y/ o Primaria: Gordillo (1988), Zubieta y Susinos (1992), Álvarez et al. (1992), González y González (1993), Padrón Hernández (1994), De Frutos (2007), Anaya Nieto (2007, 2010, 2014). Asimismo todos consideran la influencia de algunas variables sociodemográficas (genero, edad,...) o situacionales (nivel de docencia, tipo de centro,...) en la consecución de la satisfacción.

## 2. Objetivos

Nuestro estudio se centra en los maestros de Infantil y Primaria de Cataluña, de los que queremos conocer su satisfacción laboral. Diversas cuestiones son las que marcan las directrices de la investigación: ¿están satisfechos los maestros de Infantil y Primaria de Cataluña?, ¿qué factores influyen en la satisfacción?, ¿cómo podemos explicar el discurso contradictorio de los docentes que hablan de malestar al tiempo que describen una profesión que no cambiarían por nada?, ¿influyen las características individuales en la satisfacción? Para responder a estas preguntas nos planteamos un estudio de campo cuyos objetivos son dos: en primer lugar averiguar la satisfacción laboral que percibe la muestra de maestros de Infantil y Primaria de Cataluña basándonos en las opiniones respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo. Y en segundo lugar, utilizar esta información para presentar propuestas con la finalidad de incrementar la autoestima y la satisfacción de estos profesionales.



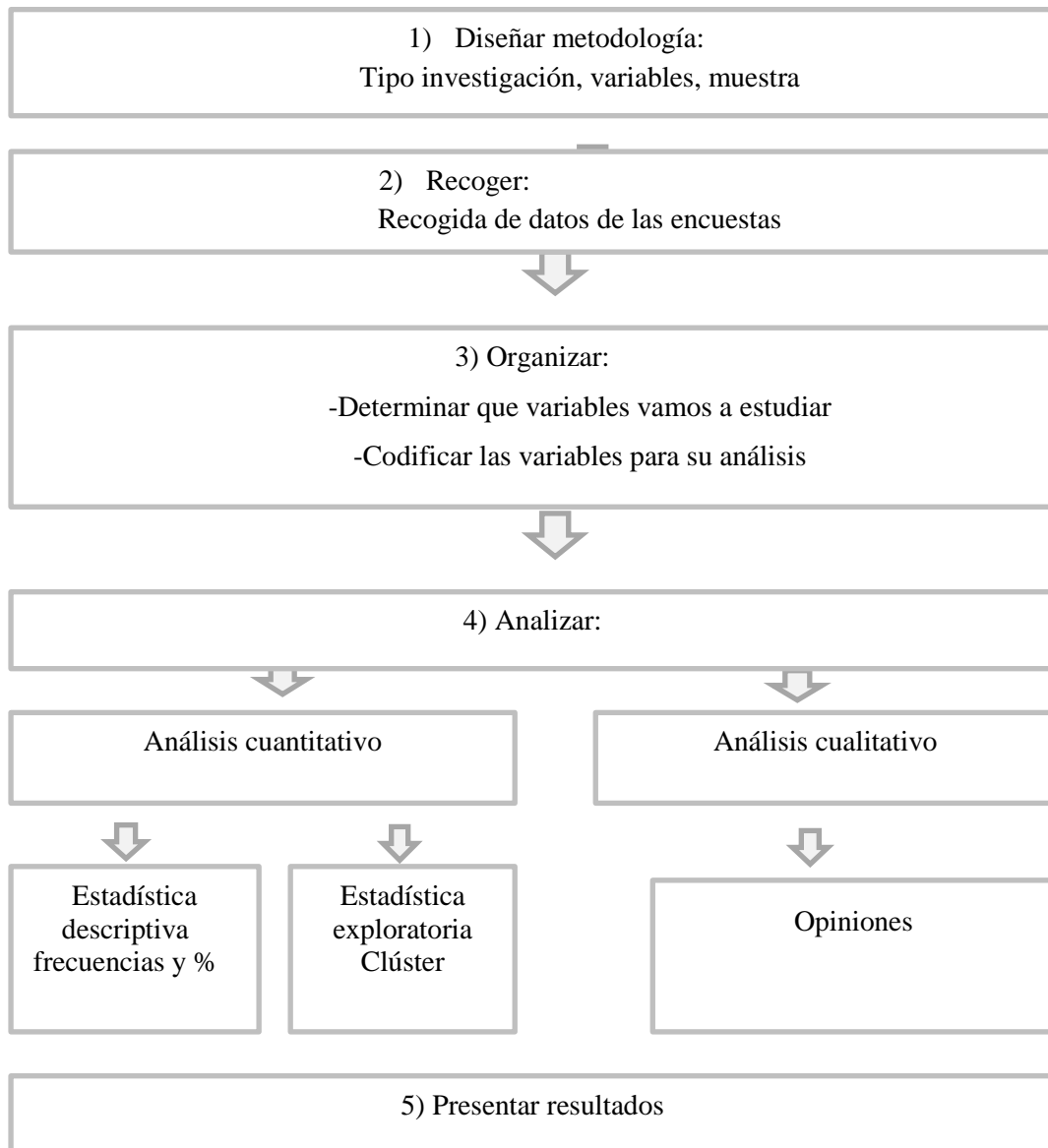
Antes de desarrollar el procedimiento que seguiremos para realizar el estudio de campo veamos algunas cuestiones que deberemos ir considerando. Dado que nuestra investigación parte de unas encuestas ya realizadas con anterioridad, razón por la que la definimos como investigación ex post-facto, para conseguir el objetivo que nos marcamos en la investigación de campo: “averiguar la satisfacción laboral que percibe la muestra de maestros de Infantil y Primaria de Cataluña basándonos en las opiniones respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo”, debemos en primer lugar

determinar que variables de satisfacción vamos a estudiar. Por tanto debemos analizar los cuestionarios para valorar qué información nos aportan y en qué medida son codificables. En segundo lugar hemos de conocer las características individuales de la muestra de docentes estudiada, es decir cómo se reparte respecto al género, la edad, y los años de experiencia que tienen. Así como conocer las circunstancias en las que trabajan, nos referimos a saber el tipo de centro donde trabajan definiendo su titularidad, el tamaño del centro considerando el número de alumnos que tiene, la responsabilidad que tienen actualmente marcada por el cargo que ocupan, y el nivel educativo en el que imparten las clases. En tercer lugar, ya definida la muestra debemos conocer la opinión que tiene respecto a las dimensiones de satisfacción estudiadas. Recogidos estos datos cualitativos en una matriz procederemos a transformarlos en datos cuantitativos, aplicando las escalas de medida y codificando las respuestas para poder aplicar los cálculos matemáticos necesarios. De ellos deduciremos el grado de satisfacción de la muestra de docentes respecto a diversas cuestiones de su trabajo. Asimismo podremos analizar la influencia que tienen las características sociodemográficas y situacionales en la opinión que manifiestan los docentes respecto a las cuestiones planteadas y el grado de satisfacción que sienten. Con el propósito de centrarnos en la satisfacción destacaremos el grupo más satisfecho, grupo de sujetos con puntuaciones más altas en satisfacción general y por tanto en las distintas dimensiones consideradas. Analizaremos su opinión, sus características individuales y su grado de satisfacción con las cuestiones estudiadas. Por último partiendo de todos estos datos realizaremos por una parte un análisis cuantitativo para analizar frecuencias y explorar grupos homogéneos dentro el conjunto de la muestra, y por otra haremos un análisis cualitativo de las opiniones de los docentes con el objeto de conocer su discurso. Ambos estudios nos permitirán sacar algunas conclusiones que orienten nuestras propuestas finales.

### 3. Procedimiento

La Figura 5 presenta un esquema del procedimiento que vamos a seguir a lo largo del estudio de campo: la metodología del estudio, el modo en que recogeremos y organizaremos los datos, el análisis posterior y la presentación de resultados.

FIGURA 5: Esquema del procedimiento de la investigación



Fuente: Elaboración propia

### **3.1. Diseño metodológico**

Desde el punto de vista metodológico, es cada vez más frecuente combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa en la investigación de las ciencias sociales. El enfoque cualitativo nos acerca a la realidad tal como es vivida por las personas, aceptando identificar y analizar opiniones, sentimientos o motivaciones. Mientras que el enfoque cuantitativo describe y explora la realidad, cuantificándola y aplicando métodos estadísticos complejos permite extraer pautas y hacer predicciones (Cubo, Martín y Ramos, 2011). Por tanto parece que aplicar ambos enfoques aporta más riqueza y flexibilidad al tratar de comprender las acciones de las personas. Como ya apuntábamos en el marco general de la investigación nuestro estudio es eminentemente cualitativo pero en algunos momentos combina métodos cuantitativos. Trataremos de aportar validez aplicando distintos criterios propuestos por algunos autores. Anguera (1986) destaca las diferentes modalidades de triangulación: datos, investigador, teórica y metodológica, como buenas medidas para compensar la subjetividad de los datos cualitativos. En nuestro caso podemos hablar de una parte, de convergencia o triangulación teórica, puesto aportamos los resultados de otros estudios y teorías que corroboran nuestros resultados. De otra parte nos apoyamos en criterios de consenso en la comunidad, dado que analizamos la opinión de 523 docentes sobre algunos aspectos de su trabajo. Y si por último queremos medir el grado de validez externa de los datos, recurriremos a la validación convergente de los resultados, según Anguera (1986) triangulación intermétodos, que estudia un fenómeno mediante el empleo de distintos métodos. A través de esta técnica trataremos de comprobar que los datos no son consecuencia de la utilización de un método particular, por ello aplicaremos métodos cuantitativos y cualitativos para analizar los datos.

Por su parte Moral Santaella (2006) analiza el problema de la validez de la investigación cualitativa y apunta nuevas formas de validez relacionadas con la búsqueda del acuerdo o consenso en la comunidad. Subraya que se trata de una validez auténtica que se basa en la cristalización más que en la triangulación. Asimismo propone cuatro elementos

para conseguir este tipo de validez: justicia e imparcialidad, que incluye los distintos puntos de vista de los participantes; inteligencia crítica o capacidad para criticar el fenómeno analizado; acción y práctica que trata de implicar a los que han participado en una acción dirigida a la mejora; apertura y publicidad consistente en detallar y mostrar con claridad todas las fases de la investigación. La cristalización como método de validez en la investigación cualitativa sustituye la imagen del cristal por la del triángulo, destacando que desde el proceso de cristalización “el escritor cuenta lo mismo desde distintos puntos de vista” (Moral Santaella, 2006: 149). En nuestra investigación hemos tratado de analizar los datos obtenidos en las encuestas y les hemos dado distinto tratamiento para tener diferentes puntos de vista de una misma realidad. De ahí que de una parte trataremos de cuantificar el grado de satisfacción que sienten por distintas cuestiones de su trabajo y de otra analizaremos sus opiniones al respecto de dichas cuestiones y su profesión en general.

Dado que el material del que partimos son unas encuestas realizadas con anterioridad, como ya hemos comentado, definimos nuestro estudio como investigación ex post-facto. Recordemos que los alumnos y las alumnas de tercero de Magisterio administraron unos cuestionarios a los maestros de Infantil y Primaria de las escuelas donde realizaban sus prácticas. Somos conscientes de que se trata de una información cualitativa y que debemos proceder con cautela a la hora de codificar estos datos y aplicar instrumentos estadísticos, así como en el momento de evaluar los resultados y extraer conclusiones.

Para conseguir el objetivo que nos hemos marcado en la investigación de campo: “averiguar la satisfacción laboral que siente la muestra de maestros de Infantil y Primaria de Cataluña basándonos en las opiniones respecto a diversos aspectos relacionados con su trabajo”, debemos en primer lugar determinar qué variables de satisfacción vamos a estudiar. Por tanto al inicio debemos analizar los cuestionarios para valorar qué información nos aportan y en qué medida son datos codificables. A partir de dicho análisis nos centramos en cinco cuestiones relacionadas con el trabajo,

de las que los maestros opinan con claridad y en número significativo como para no perder una parte importante de la muestra. Las variables a las que hacemos referencia son: la formación inicial, el nivel de estrés, el sistema educativo, la remuneración y el reconocimiento social.

Una vez recogida la información trataremos de deducir el grado de satisfacción de estos profesionales, dado que consideramos que dichas variables determinan en gran medida este sentimiento, tal como hemos podido constatar en la literatura sobre el tema. Entendemos que deducir el grado de satisfacción de las opiniones recogidas en una encuesta no tiene por qué restar autenticidad a los resultados. Porque como ya hemos dicho, preguntar directamente sobre la satisfacción puede provocar invariablemente una respuesta positiva que oculta la verdadera opinión (Zubieta y Susinos, 1992), mientras que abordar la cuestión de modo indirecto, preguntando sobre diversas cuestiones referidas a la profesión, puede aportar una información más fidedigna.

Plantearemos a continuación el tipo de investigación que llevaremos a cabo, definiremos las variables de estudio y presentaremos la muestra de individuos que hemos seleccionado. Por último veremos cómo se han recogido los datos y procederemos a su análisis.

### **3.1.1. Tipo de investigación**

Resumiendo todo lo dicho hasta ahora, sabemos que nuestra investigación se centra en la profesión docente, es cualitativa y eminentemente descriptiva puesto que tiene como objetivo recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos (Etxeberria y Tejedor, 2005). En nuestro caso el estudio pretende conocer las características de un grupo de profesores y profesoras catalanes de Infantil y Primaria, así como conocer su opinión respecto a su profesión y su trabajo. Por tanto describiremos la realidad de este colectivo a través de sus opiniones, por medio de las cuales conoceremos sus valoraciones sobre dicha realidad.



Por otra parte nuestro estudio cumple las características de un diseño cuasi experimental “ex post-facto”. En este tipo de diseño, cuasi experimental, el investigador tiene un plan de recogida de datos similar al de un experimento, pero no manipula ni controla las variables (Martínez, 1995). Decimos que es un estudio “ex post-facto” porque partimos de unos datos (encuestas) ya recogida con anterioridad a iniciar la investigación. Como ya hemos apuntado el estudio se llevará a cabo utilizando los cuestionarios administrados por el alumnado de tercero de la Diplomatura de Magisterio durante el curso 2010 – 2011 en distintos centros escolares de Cataluña en los cuales realizaban sus prácticas formativas.

### **3.1.2. Especificación y definición de variables del estudio**

En cualquier investigación hay que determinar las características de las variables a estudiar. Podemos distinguir diferentes tipos según el modo en que las clasifiquemos, así si atendemos a su medición hablamos de variables cualitativas o cuantitativas, mientras que si nos fijamos en la influencia que asignamos a unas variables sobre otras, tenemos variables dependientes o independientes.

<b>Tipos de variables según medición</b>		<b>Tipo de variables según influencia</b>	
Cuantitativas	Cualitativas	Dependientes	Independientes

Tras revisar los modelos propuestos por distintos autores corroboramos la naturaleza multidimensional de la satisfacción laboral. Dado que nuestro objetivo es conocer la satisfacción de los docentes que han sido encuestados, nos proponemos extraer de los cuestionarios algunas opiniones respecto a distintas cuestiones: el salario, el sistema educativo, los resultados de los informes PISA, las expectativas de promoción, la relación con las familias, el trabajo en equipo, la formación inicial, el nivel de estrés y el reconocimiento social, entre otras. Así como conocer las características individuales de la muestra. Más adelante, cuando organicemos los datos, determinaremos qué variables formarán parte de nuestro estudio y procederemos a su clasificación y codificación.

### **3.1.3. La muestra: selección y distribución**

La población objeto de estudio tiene como unidad referencial centros educativos de Cataluña donde se cursan las etapas de Infantil y Primaria. Hablamos de población para referirnos a la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las unidades poseen una característica común que es la que nos proponemos estudiar (Bisquerra, 2004).

El universo poblacional de nuestra investigación está compuesto por 3.757 centros escolares de Infantil y Primaria de Cataluña, el número de profesorado de Infantil y Primaria que trabaja en estos centros es de aproximadamente 64.089, datos extraídos del anuario estadístico de Cataluña, recogido por la Generalitat para el curso 2010-2011, que es el curso durante el cual se realizaron las encuestas.

La muestra es el conjunto de individuos extraídos de una población con el fin de deducir características de toda la población. Bisquerra (2004) apunta que la muestra es representativa cuando según el modo en que ha sido seleccionada aporta garantías para hacer inferencias.

En nuestro estudio la elección de los centros ha estado sujeta a las facilidades que estos ofrecían a la Universidad Internacional de Cataluña para que sus alumnos y alumnas realizaran prácticas en ellos, asimismo la de los profesores ha dependido de la asignación que le han dado a cada alumno o alumna de prácticas. Por tanto podemos decir que no hubo sesgos de los investigadores ya que se eligieron maestros de los centros donde hicieron prácticas los alumnos/as y en ningún momento se les dieron indicaciones sobre qué tipo de maestros debían elegir. En este sentido, podemos decir que se ha realizado un muestreo no probabilístico casual, puesto que se ha llevado a cabo un procedimiento de selección de la muestra informal. Tal como indican Etxeberria y Tejedor (2009) este tipo de muestreo es muy frecuente en investigación educativa, ya que utiliza como muestra a individuos a los que el investigador tiene facilidad de acceso.

Para determinar el tamaño de la muestra y comprobar su significación, no hemos tenido que recurrir a otros procedimientos dado que el propio programa informático estadístico SPSS ha hecho los cálculos y resulta representativa. La muestra estaba formada por 647 maestros y maestras de educación Infantil y Primaria. Tras una primera selección resultó una muestra real de 523, muy cercana a la afijación inicial. Los motivos de la exclusión de algunos cuestionarios fueron en general la ausencia o imprecisión de las respuestas a las variables que pretendíamos estudiar, lo cual nos imposibilitaba su codificación.

Las encuestas se realizaron en 152 centros públicos, privados y concertados, repartidos por las cuatro provincias catalanas, con un número de tres o cuatro cuestionarios por centro. En la Tabla 30 podemos ver la distribución de los centros de la muestra según su titularidad, ubicación y tamaño.

TABLA 30: Distribución de los centros de la muestra según: de titularidad, ubicación y tamaño.

<b>Titularidad</b>	Público	35 %
	Privado	13 %
	Concertado	54 %
<b>Ubicación</b>	Barcelona ciudad	31 %
	Barcelona provincia	55 %
	Gerona	7 %
	Lérida	3 %
	Tarragona	2 %
<b>Tamaño</b>	Pequeño	44 %
	Mediano	44 %
	Grande	12 %

Fuente: Elaboración propia en base a resultados del análisis de la muestra

### **3.2. Recogida de datos**

El instrumento de recogida de datos ha sido la encuesta. En nuestro caso se trata de un cuestionario de respuesta abierta elaborado por la comisión de prácticas de la facultad de Educación. Consta de 21 cuestiones que centran la información de interés (Anexo I). Once de ellas sirven para definir el contexto: datos sociodemográficos (genero, edad etc.), y datos situacionales (especialidad estudiada, responsabilidad actual en el centro, etc.); ocho de ellas recogen opiniones de los maestros y las maestras sobre diferentes aspectos de su experiencia profesional; y tres recogen recuerdos y anécdotas de su vida profesional.

El alumnado de 3º de Magisterio, en prácticas en distintos centros de Cataluña, ha recogido la información a través de los cuestionarios, lo cual ha permitido, aunque fueran respuestas abiertas, que los datos recogidos fueran similares y eso ha hecho posible realizar un estudio tanto cualitativo como cuantitativo. Nótese que dado que los datos se recogieron durante el curso 2010 – 2011, se trata de la última promoción de alumnos de la antigua diplomatura de Magisterio, hoy Grado de Educación Infantil o Primaria, por tanto realizaban las encuestas a maestros que en su mayoría también habían llevado a cabo estudios similares.

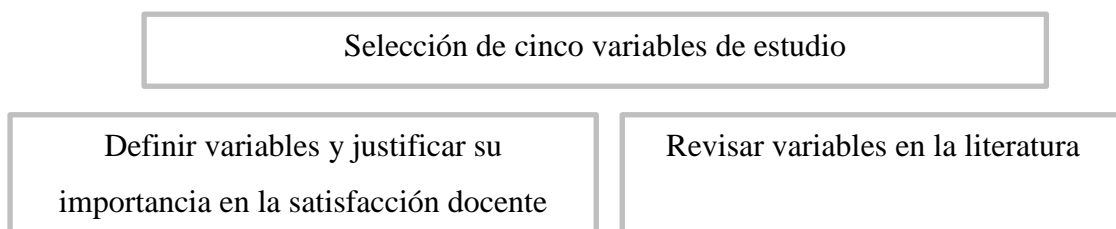
### **3.3. Organización de los datos**

Una vez hecho acopio del material el primer paso es proceder al vaciado de los cuestionarios elaborando una matriz de datos que incluya todas las variables consideradas. La primera matriz contiene los datos cualitativos y recoge incluso las opiniones más destacadas. A partir de ella procederemos a determinar las variables de estudio y posteriormente a ordenar y codificar los datos, elaborando entonces una matriz de datos con valores numéricos. Como apunta Sabariego (2009: 262) “una matriz de datos es una estructura en forma de tabla que contiene los valores de cada sujeto en diferentes variables”.

### 3.3.1. Determinar las variables del estudio

Tomando las respuestas a los cuestionarios realizados a 523 maestros y partiendo de las reflexiones planteadas anteriormente, en el apartado teórico, sobre la multidimensionalidad de la satisfacción, hemos seleccionado cinco dimensiones sobre las que resulta interesante explorar: el reconocimiento social, la visión del sistema educativo, la formación inicial, la remuneración económica y el nivel de estrés. La elección de dichas variables se ha hecho en base a dos criterios, de una parte la influencia de dichas dimensiones en la satisfacción, confirmada en la revisión bibliográfica y de otra la especificidad de las respuestas, es decir, hemos considerado solo aquellas de las que podíamos extraer unas opiniones claras y fácilmente codificables. La repercusión que dichas variables tienen en la satisfacción laboral queda patente si aceptamos que el reconocimiento es una dimensión esencial en la consecución de la satisfacción. Entendemos que la valoración social percibida puede proceder de distintas facetas como son: el reconocimiento por el trabajo realizado: reconocimiento material, sueldo; el reconocimiento por el trabajo pedagógico hecho: el reconocimiento social; reconocimiento por la función social que se cumple: el reconocimiento por parte del sistema educativo y el gobierno; el reconocimiento de la profesión: reconocimiento y prestigio de la formación recibida.

Una vez seleccionadas las variables que serán objeto de nuestro estudio de campo, procederemos por una parte a definir las y justificar su relevancia en la satisfacción de la profesión docente y por otra a revisar la literatura con el propósito de comprobar que han sido consideradas en algunos estudios y de ese modo confirmar el peso que tienen estos factores en la consecución de la satisfacción laboral.



Profundizaremos en los factores o dimensiones de la satisfacción que hemos seleccionado en nuestra investigación respondiendo a tres preguntas para tratar de definirlos, destacar su importancia dentro de la profesión docente y subrayar su influencia en la satisfacción de estos profesionales. Consideramos que todas estas variables repercuten en el grado de satisfacción con el trabajo; sin duda la opinión que los sujetos tengan sobre su formación inicial, el nivel de estrés que sienten y cómo lo gestionan, la remuneración económica percibida, la organización general de su ámbito de trabajo y el reconocimiento percibido sobre el mismo, son cuestiones esenciales que pueden generar una emoción, una valoración y una opinión positiva o negativa.

A lo largo del cuestionario se preguntaba a los maestros por su opinión acerca de la formación inicial que recibieron y la importancia de la misma, el nivel de estrés que les produce su trabajo, la remuneración económica que perciben y el sistema educativo actual, entre otras cuestiones. La opinión sobre el reconocimiento social que reciben surgía espontáneamente en la conversación al hablar del sueldo, el nivel de estrés o la formación inicial.

- |                            |
|----------------------------|
| ✓ Formación inicial        |
| ✓ Nivel de estrés          |
| ✓ Remuneración económica   |
| ✓ Sistema educativo actual |
| ✓ Reconocimiento social    |

✓ Formación Inicial

¿Qué es? Es el conocimiento mínimo para iniciar el ejercicio profesional, y el proceso de desarrollo individual y profesional. Hablamos de formación inicial para determinar los requisitos y conocimientos mínimos que deben tener los profesionales para iniciar el ejercicio de su profesión. La formación, es la base teórica de conocimientos que conforman la identidad profesional (Esteve, 1993; Martínez, 2008). Debemos entenderla como un proceso en dos sentidos, como un desarrollo individual a través del cual se

adquieren y perfeccionan capacidades y gracias al que se consigue una emancipación profesional que permite elaborar un estilo de enseñanza (Marcelo, 1989; Moral Santaella, 1998; Colom y Sarramona, 1998; Cuesta y Azcarate, 2005; Grau, Gómez y Perandones, 2009). Y como parte del desarrollo profesional, como primera etapa del continuum formativo (Montero, 2006).

¿Cuál es la importancia de la formación dentro de la profesión docente? Su interés recae sobre el sistema educativo, sobre los propios docentes y sobre la sociedad en general. Al sistema educativo le aporta calidad a su profesorado y le prepara para afrontar retos e innovaciones; al docente le proporciona valoración, seguridad y autoestima, y a la sociedad le facilita un indicador de prestigio de la profesión.

Para cualquier sistema educativo es esencial la calidad de la formación de sus profesores, dado que ellos son pieza clave del éxito del funcionamiento y de los resultados de los alumnos (Loscertales, 1987). Sin duda ofrecer una educación de calidad implica para las políticas educativas de cada país, atender simultáneamente a la calidad de la formación inicial y a las condiciones de trabajo de los docentes (Montero, 2006). Sin embargo en la formación del profesorado hay que tener en cuenta el contexto social, histórico y cultural en el que se ejerce la profesión (Maquilón, 2011), ya que se hace imprescindible su preparación para los retos e innovaciones que se producen en la sociedad (Freixas, Fuentes y Luque, 2007; Grau et al., 2009). Sobre este punto la Comisión Europea destaca tanto la importancia de la formación inicial de calidad, como su coordinación con la formación continua para ofrecer un conjunto de conocimientos sólido y actualizado (Eurydice, 2002).

Para el propio docente la valoración que haga de su formación repercutirá en su actitud hacia la enseñanza (Padrón Hernández, 1998; Esteve, 2005). Por otra parte el docente debe ser consciente de su rol y obligarse a estar en constante formación y actualización, para asumir el rápido crecimiento de los conocimientos, puesto que es el responsable de su propio proceso formativo.

Por último, la importancia de la formación que se le exige a una profesión para su ejercicio, aparece en la literatura como factor determinante del prestigio social y la categoría de dicha profesión (Ghilardi, 1993; Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). La formación del profesorado se considera, en muchos casos, la clave del éxito de los resultados del sistema educativo. Ejemplo de ello es el sistema finlandés que es un referente en cuanto a la excelente formación de sus docentes y el prestigio social que se desprende de ella.

Quienes van a Finlandia para observar qué ocurre en su sistema educativo, que explique los resultados más altos en las evaluaciones internacionales del proyecto PISA de la OCDE, acaban constatando que el principal secreto reside en el prestigio y calidad de su profesorado, a cuya profesión sólo consigue acceder uno de cada diez candidatos. (Sarramona, 2008:100)

¿Por qué la formación es un factor que influye en la satisfacción laboral docente? Si tal como hemos dicho la satisfacción tiene componentes afectivos, cognitivos y comportamentales, la valoración que el docente haga de su formación le proporcionará seguridad y autoestima además de recursos para afrontar su trabajo positivamente. Asimismo el feedback que reciba de la sociedad dependerá también de la cantidad y la calidad de su formación, ya que ésta determinará el prestigio social y la concepción que se tiene de dicha profesión, cuestiones que influirán en la satisfacción de sus profesionales.

#### ✓ Nivel de estrés

¿Qué es? Una reacción del organismo o una respuesta adaptativa que puede producirse en exceso y afectar al organismo. Se pueden diferenciar dos términos: Eustres y distres, que marcan la diferencia entre una respuesta adaptada y positiva y una inadaptada y negativa.

La palabra estrés, de origen inglés, *stress*, quiere decir *tensión*. Decimos que es una reacción fisiológica del organismo en la que entran en juego diversos mecanismos de defensa para afrontar una situación que se percibe como amenazante. Se considera que



es una respuesta no solo natural sino adaptativa y que es necesaria para la supervivencia, sin embargo cuando esta respuesta se da en exceso, se produce una sobrecarga de tensión que repercute en el organismo y provoca la aparición de enfermedades y anomalías patológicas. En las situaciones de estrés se produce un desequilibrio entre las demandas de la situación y los recursos de afrontamiento disponibles (Valles Arandiga y Valles Tortosa, 2010). En la línea de considerar que hablamos de una respuesta natural, algunos investigadores establecen una diferencia entre los términos: *eustrés* y *distrés*. Haciendo referencia el primero a situaciones positivas, de motivación y activación personal. Mientras que el segundo se encuadra en las situaciones y experiencias desagradables, emociones negativas y consecuencias nefastas para la salud física y psicológica.

¿Por qué es importante el estrés en la profesión docente? Actualmente el estrés es una patología emergente en nuestra sociedad, especialmente relacionada con el área laboral. Parece que las condiciones de trabajo y las percepciones que el trabajador tiene respecto a ellas, son la causa de que se produzca esa situación de tensión y frustración. Decimos pues que el estrés es una cuestión subjetiva, percibida en un momento y un contexto particular. Sin embargo, la idea de que el trabajo provoca estrés y éste puede afectar a la salud nos avoca a tener una visión negativa del mismo (Peiró, 1999). Es admitido por diversos psicólogos que determinadas profesiones tienen más alto riesgo de padecer estrés, especialmente aquellas en las que se requiere mayor implicación emocional y se ofrece un servicio a personas con las que se está en continua interrelación. Sin duda la profesión docente se sitúa entre ellas, los continuos cambios y las múltiples exigencias que recaen sobre los docentes son parte de la causa. Es innegable que la rutina diaria de los profesores está llena de exigencias en diferentes planos: el propio alumnado, las familias, la actualización de sus conocimientos, las relaciones con el claustro y la organización, etc. Todas estas exigencias pueden producir un desequilibrio entre las demandas, las expectativas y los recursos de que dispone el profesor provocando estrés (Valles y Valles, 2010).

Autores españoles como Peiro (1993, 1999), Moral (1998), Salanova et al. (2000), Manassero (2003), Sánchez Tortosa (2008), Aris (2009), Valles y Valles (2010) estudian el estrés en la profesión docente, sus causas y sus consecuencias. Consideran que los grandes factores que producen estrés en el trabajo del profesor son: falta de apoyo en su tarea, sobrecarga de tareas para ser realizadas en un tiempo limitado, la conducta disruptiva de los alumnos, y las grandes expectativas sociales de su tarea como profesores. Por su parte Salanova, Llorens y Garcia-Renedo (2003) añaden algunos más a los ya mencionados y enumeran por orden de importancia: cantidad de trabajo, exceso de carga emocional y responsabilidad (exigencias sociales), ambigüedad de su rol, falta de apoyo social, falta de coordinación con el equipo, indisciplina de los alumnos o falta de recursos. La revisión de investigaciones internacionales aporta datos sobre las causas del estrés muy similares a los descritos en estudios españoles (Moral, 1998).

De modo general podemos decir que encontramos las causas del estrés en las emociones provocadas por la percepción de distintas situaciones cotidianas en el ejercicio de la profesión docente. Algunos autores diferencian dos focos, de una parte el que hace referencia a las relaciones: con el alumnado, con las familias, con los compañeros de trabajo, con la dirección; de otra el que hace referencia a la tarea en si misma: exceso de tareas simultáneas, el agotamiento físico y una cierta percepción de la tarea docente como frustrante (Valles y Valles, 2010).

Consideramos que hay una serie de circunstancias que objetivamente serían la causa del estrés, sin embargo los estudios revelan que hay otra serie de variables, tales como la edad, el género o el nivel en que se desarrolla la enseñanza que pueden incrementar o rebajar los niveles de estrés (Matud, Garcia y Matud, 2002). Podemos afirmar que las variables personales son determinantes a la hora de percibir y manejar las distintas situaciones estresantes.

¿Por qué el estrés es un factor que influye en la satisfacción laboral docente? Hemos visto qué es el estrés y cuáles pueden ser sus causas. Y sabemos que, aunque hay una

serie de circunstancias ambientales facilitadoras, las diferencias en la percepción subjetiva de esa situación estresante y los distintos modos individuales de abordarla hacen que sea una reacción adaptada o no. Hablamos de estrés en un sentido negativo cuando la persona es incapaz de enfrentarse a las exigencias de la situación que vive y ello tiene una serie de consecuencias a tres niveles, emocional: ansiedad, insatisfacción, depresión; conductual: desequilibrios alimenticios, consumo de sustancias, insomnio, violencia, absentismo; y fisiológico: dolencias cardíacas, enfermedades psicosomáticas, fatiga (Travers y Cooper, 1997). Se considera que una de las manifestaciones conductuales más relevantes del estrés laboral en el docente es la insatisfacción con su trabajo. Cuestión que se puede hacer extensiva a todas las actividades cotidianas (Valles et al., 2010) Diversas investigaciones analizan la correlación entre el nivel de estrés y diversas conductas como el hábito de fumar y el consumo de alcohol u otras sustancias. También se han investigado el absentismo y el abandono de la enseñanza como métodos de escape de esta situación de estrés que sobrepasa al docente.

La literatura recoge una creciente evidencia de que los profesores experimentan un elevado nivel de estrés, el cual afectaría negativamente a su salud física y mental, el ambiente de aprendizaje y el logro de los objetivos educativos. Este fenómeno se vincula a falta de implicación, alienación, absentismo, menor rendimiento, bajas, elevado gasto en sustituciones y abandono de la profesión. (Extremera et al., 2005:147)

Entre las consecuencias derivadas de un periodo prolongado de estrés, el agotamiento o *burnout* ha despertado mucho interés, por cuanto, imposibilita la realización del trabajo de modo adecuado (Moral, 1998; Chávez y Quiñonez, 2007). Aris (2009) realiza un estudio del síndrome de *burnout* en los docentes de infantil y primaria. La autora se propone conocer las percepciones del docente hacia su profesión: su malestar, nivel de estrés, insatisfacción y estrategias para abordarlos. Concluye que un alto porcentaje de los profesores de estos niveles podría tener el síndrome de *burnout*.

Atendiendo a la repercusión que tiene la variable estrés, sobre la parte física de la persona, entendemos que el control del estrés estaría dentro de las necesidades de salud física, en el segundo nivel de la pirámide de Maslow. Y siguiendo el hilo de ese

razonamiento podemos considerar la necesidad de salud física como requisito básico para estar satisfecho con el trabajo.

✓ Reconocimiento social

¿Qué es? Podemos considerar que el reconocimiento o valoración social tanto personal como laboral son una necesidad humana. En la teoría que Maslow expuso en 1934, las necesidades de estima se encuentran situadas en cuarto grado. Se han propuesto diversas necesidades de apoyo social, que podemos incluir en cuatro grupos: apoyo emocional (estima, afecto, confianza, interés, escucha), apoyo evaluador (afirmación, realimentación, comparación social), apoyo informativo (información, orientación, consejo), apoyo instrumental (trabajo, tiempo, dinero) (Manassero, 2003). También se han descrito las fuentes de apoyo social y los autores hacen distintas propuestas, algunos apuntan: pareja, familiares, vecinos, amigos, compañeros, supervisores o superiores, profesionales de servicios, cuidadores y grupo social (Manassero, 2003), otros señalan dos tipos de agentes, externos: padres y políticos e internos: profesores y alumnos, destacando que los agentes externos tienen más influencia en la opinión social (Pérez - Díaz y Rodríguez, 2013). Aunque con menos peso, cabe mencionar también el efecto que tienen los medios de comunicación sobre los protagonistas de la noticia.

Sin embargo es importante discernir entre el apoyo que se da y el modo en lo percibe quien lo recibe, puesto que hablamos de un proceso complejo en el que participan personas. Por ello debemos considerar las interacciones sociales que se producen desde las dos perspectivas, la del receptor y la del emisor del apoyo y las posibles percepciones y sentimientos ambivalentes que ellas provocan. Del mismo modo debemos tener en cuenta las condiciones en las que se da la recepción del apoyo, su aceptación y los efectos que tiene (Manassero, 2003).

Hemos visto que el hombre necesita reconocimiento, sabemos cuáles son las fuentes de las que le llega ese apoyo y que la percepción del receptor depende de ciertas variables individuales y ambientales, veamos qué factores contribuyen a dar prestigio y

reconocimiento a una profesión. Una investigación reciente atribuye el prestigio a una serie de cuestiones que se enumeran gradualmente: en primer lugar, aspectos altruistas e intangibles como la contribución a la sociedad, la responsabilidad y la competencia profesional, seguido de la formación que requiere la profesión, la influencia de la profesión en la sociedad, el respeto de la profesión frente a otras, la creatividad de la profesión y por último el sueldo (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

¿Por qué es importante el reconocimiento social en la profesión docente? Los beneficios del respaldo social parecen evidentes, especialmente en una profesión como la docencia. Se considera que el apoyo que reciban los profesores determinará la motivación, la satisfacción y la autoridad para ayudar, educar y formar a sus alumnos. Cabe pensar que los profesores sienten antes la necesidad de atención, reconocimiento y estima, que otras más bajas en su escala, como la remuneración económica (Pérez Juste, 2008). Por tanto será más fácil conseguir una educación de calidad, si el docente se siente valorado y apoyado por la comunidad educativa y por la sociedad en general. De alguna manera el prestigio social del que gocen los profesores influirá en el éxito del sistema educativo (Coloma, 2008; García Ruiz, 2013; Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Dada la relevancia que ha tomado este factor son muchas las investigaciones que tratan el tema. En general los datos sobre la valoración social de los docentes la sitúan en un nivel medio-alto, considerando el respeto y la consideración aspectos esenciales de esa apreciación. Asimismo la mayoría considera que el reconocimiento y la valoración social han empeorado en los últimos años (Pérez Juste, 2008; Sarramona, 2008). Sin embargo, parece que se produce una disonancia respecto a la percepción que los propios docentes tienen del reconocimiento social. A este respecto el informe de Eurydice (2004) concluye que los docentes tiene una percepción errónea de la valoración que hace la sociedad de su profesión y del prestigio que les otorga (García Ruiz, 2013), de hecho se apunta que el prestigio que la sociedad da a la profesión docente es mayor del que ellos creen tener (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013). Parece que para estar satisfecho profesionalmente es necesario tener el convencimiento de ejercer una profesión socialmente valorada (Martínez, 2008).

¿Por qué el reconocimiento social es un factor que influye en la satisfacción laboral de los docentes? Para el profesor, más importante que la función y actividad docente en sí misma, son esenciales las valoraciones sociales de la actividad, ya que éstas determinarán su estatus profesional dentro de la sociedad y contribuirán a crear su autoconcepto profesional (Ortiz, 1993: 33). Por tanto cuando la imagen pública de una profesión se deteriora desciende la satisfacción en el trabajo de los profesionales que la ejercen.

El Informe McKinsey (2007) sobre los sistemas educativos internacionales que mejor funcionan, indica que estos sistemas deben parte de su éxito al prestigio social y al reconocimiento que tiene la profesión docente en esos países. Estos datos ponen en evidencia la importancia del contexto social en que se ejerce la docencia para la autorrealización del profesor, ya que la actuación individual no es independiente del entorno en que se realiza, y la contribución de estos factores contextuales a la satisfacción o insatisfacción de los docentes (Esteve, 1994).

✓ Remuneración económica

¿Qué es? Es la compensación económica que recibe un individuo por el trabajo realizado, cuya cuantía está en estrecha relación con la valoración social de dicha actividad. Entendemos que la remuneración económica es una necesidad primaria, incluida entre las necesidades de seguridad de la jerarquía de necesidades humanas de Maslow (1908-1970). Por ello resulta imprescindible su satisfacción para poder aspirar a cubrir necesidades superiores. El economista estadounidense Frederick Taylor (1856-1915) fue uno de los primeros en destacar la importancia de este factor, considerando que las personas solo estarían motivadas para trabajar si percibían remuneración económica. Algunos estudios señalan el factor económico como determinante a la hora de escoger una profesión, puesto que en algunos casos el trabajador lo que busca es una remuneración económica que le permita llevar una vida satisfactoria (Zubieta, 1992).

¿Por qué es importante la remuneración económica en la profesión docente? Nadie cuestiona que la retribución económica juega un papel importante en la satisfacción profesional. No es distinto para el profesorado, ya que el tiempo de trabajo y la retribución salarial son aspectos que aparecen recurrentemente incluidos en los motivos para la satisfacción laboral (Egido, 2008). Sin embargo parece que en general los docentes consideran negativamente la adecuación de su sueldo al trabajo que realizan, mostrando diferencias en la apreciación según el tipo de centro y el nivel de enseñanza (Fierro, 1993; Ghilardi, 1993; Nieto, 2006; Egido, 2008).

¿Por qué es un factor que influye en la satisfacción laboral de los docentes? Algunos autores consideran que aunque esta variable contribuye a la satisfacción no es un factor determinante, ya que hay otros aspectos que influyen más, como la autoestima, el reconocimiento social, la valoración de su trabajo por parte del alumnado y sus familias (Martínez, 2008). También la Comisaria Europea de Educación y Cultura señalaba en su momento que el salario no es el único factor que debería tenerse en cuenta al valorar el atractivo de la profesión docente (Reding, 2002). En esta línea y en contra de lo que se podría pensar, la satisfacción respecto al salario está más relacionada con el reconocimiento económico del rendimiento del trabajo docente que con la cantidad material de salario que perciben (Anaya y Suarez, 2007; Pérez Juste, 2008). Sin embargo es una variable que está siempre presente y tal como hemos apuntado en el resumen de las investigaciones sobre satisfacción laboral del marco teórico, en todos los niveles de enseñanza los factores que más influyen en la satisfacción son el reconocimiento social y la remuneración económica.

✓ Organización del sistema educativo

¿Qué es? Es el modo en que se estructura la educación de un país para organizar la formación de sus ciudadanos. Por medio de leyes establece niveles y condiciones académicas de los distintos estudios.

¿Por qué es importante el sistema educativo para la profesión docente? Diversos autores subrayan la importancia que tiene para los docentes el hecho de que el sistema educativo, el Ministerio y la administración educativa se preocupen por sus necesidades y las necesidades reales de la sociedad (Zubieta y Susinos, 1992; Padrón Hernández, 1994; Martínez, 2008).

¿Por qué es un factor que influye en la satisfacción laboral de los docentes? La influencia directa y normativa que recibe el profesor por parte de la Administración Educativa repercute en las concepciones y percepciones que el sujeto tiene de su rol y por tanto afecta directamente a su nivel de satisfacción profesional (Padrón Hernández, 1994). No hay que olvidar que el principal recurso del sistema educativo es el profesorado por tanto la fluidez de su interrelación es esencial (Martínez, 2008). Muchas de las escalas de medida de la satisfacción laboral incluyen entre los factores extrínsecos las condiciones en que ejerce su trabajo antes que las condiciones laborales. Parece que las valoraciones de los docentes sobre el sistema educativo son desde hace unos años negativas y contribuyen directamente a la insatisfacción y el malestar de estos profesionales (García Ruíz, 2013).

Una vez presentados los cinco factores y vista su influencia en la satisfacción docente, veamos en qué medida han sido considerados en los estudios de otros autores y confirmaremos de ese modo la pertinencia de tratarlas en nuestro trabajo. La Tabla 31 recoge una revisión de autores que han estudiado los factores seleccionados, en sus investigaciones sobre la satisfacción laboral de los docentes.



TABLA 31: Revisión bibliográfica de los cinco factores de satisfacción seleccionados para nuestro estudio

Factores	Autores que los han estudiado
Salario	Warr, Cook y Wall (1979), Tellenbeck y cols (1983), CIS (1984), Gordillo (1988), Esteve (1988), Marchesi (1990), Peiró (1991), Zubieta y Susinos (1992), San Sebastián et al. (1992), Fernández Sánchez (1993), González Blasco y González Anelo (1993), Padron Hernandez (1994), Robbins (1996), Gibson (1996), Perez (1997), Evans (2000), Dinham y Scout (2000), Bogler (2001), Duran y cols. (2005), Garcia Bernal et al. (2005), De Frutos el al. (2007), Claybon (2008), Diaz y Barroso (2008), Halpert ( 2011)
Sistema educativo	Warr, Cook y Wall, gestión empresa (1979), CIS (1984), Gordillo (1988), Zubieta y Susinos (1992), Fernandez Sanchez (1993), Gonzalez Blasco y González Anelo (1993), Padron Hernandez (1994, 1998), Perez (1997), Diaz y Barroso (2008), Claybon (2008), Torres y Gonzalez (2010)
Formación inicial	Tellenbeck y cols. (1983), Veeman (1984), Marchesi (1990), Padron Hernandez (1994), Evans (2000), Dinham y Scott (2000), Bogler (2001), Marchesi (2004, 2007), Sarramona (2008)
Nivel de estrés	Kyriacou y Sutcliffe (1979), Needle y cols. (1980), Ortega Porras (1983), Moracco y cols. (1983), Gordillo (1988), Peiro et al. (1991); Ortiz Oria (1993, 1995), Franco Martínez (1995), Moreno et al (2000), Sevilla y Villanueva (2001), Matud el al (2002), García Álvarez (2003), Guerra y Jimenez (2004), Camili (2004), Duran y cols. (2005), Manassero Mas (1994, 2003), Prieto y Bermejo (2006), Klasen,Chiu (2010)
Reconocimiento social	Warr, Cook y War (1979), Tellenbeck y cols. estatus ocupacional, (1983), CIS (1984), Lester (1985), Engelokin (1986), Gordillo (1988), Vera (1988), Marchesi (1990), Zubieta y Susinos (1992), Gonzalez Blasco y González Anelo (1993), Padron Hernandez (1994), Esteve (1995), Fernández Castro (1995), Robbins (1996), Perez (1997), Evans (2000), Palomares (2000); Dinham y Scout (2000), Bogler (2001), Marcehesi y Perez ( 2004), Duran y cols. (2005), Machesi y Diaz (2007), Anaya Nieto (2007), Frutos el al. (2007), Marchesi (2007), Claybon (2008), Perez Juste (2008), Gonzalez y Armesto (2011)
Otros factores	Factores personalidad: estado ánimo, actitud positiva, Perez y Fidalgo (1994) Oportunidades de promoción: Tellenbeck y cols. (1983), Padron Hernández (1994), Camili (2004); Años docencia: Moore Johnson, et al., (2006), Wagner y French (2010), Battitori (2010); Condiciones de trabajo Bolin (2007), Wagner y French (2010), Shen (2012)

Fuente: Elaboración propia basada en revisión bibliográfica

La revisión de la literatura nos muestra algunas investigaciones con propuestas de factores similares a los nuestros: incentivos económicos, formación, promoción profesional y reconocimiento social como factores que influyen en la satisfacción del profesorado (Marchesi, 2007; Perez Juste, 2008; Bogler y Nir, 2012).

✓ Otros factores

Además de los cinco factores que hemos desarrollado queremos destacar que existen otro tipo de variables que también pueden modular los niveles de satisfacción. Aunque la mayoría de los estudios tratan de sacar conclusiones generales y hablan de la profesión docente como grupo homogéneo, es indudable que las características individuales les distinguen. Es cierto que la mayoría de los profesores tienen actitudes similares ante determinados temas, pero también manifiestan diferencias entre ellos en función de determinadas variables: la etapa educativa en la que trabajan, los años de experiencia o la edad, entre otras (Marchesi, 2007). Dentro de este conjunto de factores podemos establecer dos grupos, las variables sociodemográficas referidas a cuestiones personales tales como: el género, la edad, el estado civil, el nivel de estudios o los años de experiencia y las variables situacionales que dependen del contexto en el que se ejerce la profesión: la categoría laboral, el nivel educativo, la ubicación de la empresa, el tipo de centro, el tamaño del centro, el cargo que ocupan, o la supervisión. Cabe destacar la importancia que se le ha dado a los años de ejercicio profesional y la repercusión que estos tienen sobre la satisfacción. En los años 80 Veeman popularizó el concepto de “Shock de realidad” para referirse a las situaciones que viven los profesores a lo largo del primer año de docencia. Son muchos los estudios que se centran en las primeras etapas del ejercicio profesional por considerar que es un momento que marca la vida profesional futura (Vera Vila, 1988; Marcelo, 1991, Cuesta y Azcarate, 2005). Sin embargo, aunque con resultados más o menos significativos, todas las variables sociodemográficas y situacionales han sido consideradas en los estudios por entender que en alguna medida pueden afectar al grado de satisfacción de los docentes. La Tabla 32 recoge las variables más frecuentemente consideradas en los estudios sobre

satisfacción en la profesión docente y una buena muestra de autores que justifica el interés que las mismas suscitan.

TABLA 32: Revisión bibliográfica de variables sociodemográficas y situacionales tratadas en los estudios

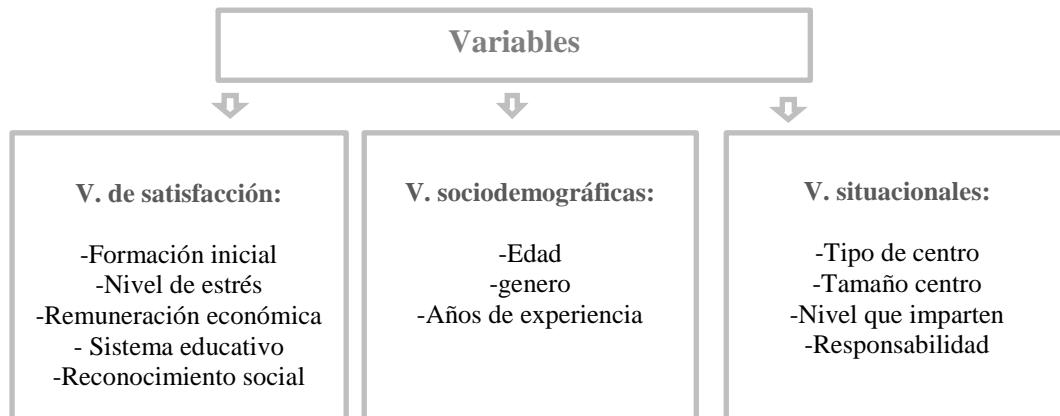
Variable	Autores
Genero	Álvarez et al. (1992), Padrón Hernández (1994), Ouyang y cols. (2006), Claybon (2008), Thompson et al. (2008), Landers, Alter, Servilio (2008) no encuentran diferencias, Klassen y Chiu (2010), Battitori (2010), Anaya y Suarez (2010), Halpert (2011), Fairchild et al. (2012), Anaya y López (2014)
Edad	Alvarez et al. (1992); Sundell, (1994), edad como factor que influye en desarrollo niños y satisfacción laboral. Nuevo estudio contradice lo que se había dicho hasta ahora, edad no es buena para satisfacción; Ouyang y cols. (2006); Claybon (2008), Chambers (2010), Shead (2010), edad correlaciona con satisfacción; a más edad menos satisfacción y viceversa; Halpert (2011)
Años experiencia	Camili (2004) años docencia como factor predictor de satisfacción y burnout; Padrón Hernández (2004); Claybon (2008), Landers, Alter, Servilio (2008) no encuentran diferencias, Klassen y Chiu (2010), Chambers (2010) a partir de 5 años experiencia más satisfacción, menos de 4 años menos satisfacción, Anaya y Suarez (2010)Halpert (2011) correlación entre salario y años experiencia. Fisher (2011) diferencia en nivel estrés, burnout y satisfacción laboral en maestro de secundaria noveles y otros experimentados(influencia años de docencia; Anaya y López (2014)
Tipo de centro	Álvarez et al. (1992); Padrón Hernández (1994); Keigher (2010)
Nivel de docencia	Breaden, (2007), Keraney (2008), Landers, Alter, Servilio (2008), Halpert, (2011) grado de satisfacción distintos según nivel docencia, más satisfacción en infantil. Klassen y Chiu, (2010), Battitori,(2010) diferencias en sus percepciones, Shead (2010) nivel de docencia más bajo se sienten más apoyados; Anaya y Suarez (2010); Halpert (2011), Anaya y López (2014)
Cargo que se ocupa	Rinehart y cols. (1993), Shower (2010)

Fuente: Elaboración propia basada en revisión bibliográfica

### 3.3.2. Codificación de variables.

En nuestro estudio contamos con varios tipos de variables: cinco dependientes, que corresponden a factores de satisfacción y siete variables independientes que corresponde a factores sociodemográficas y situacionales.

FIGURA 6: Esquema de las variables de nuestro estudio



Fuente: elaboración propia

En primer lugar las clasificaremos según los dos criterios antes mencionados, y en segundo lugar las codificaremos para su posterior tratamiento estadístico. Consideramos que las variables del estudio según su medición son cualitativas y todas ellas son nominales, puesto que después de haberlas categorizado nos permiten clasificar a los individuos según sean iguales o no respecto a una característica, por ello también se llaman variables categóricas o cualitativas (Sabariego, 2009). Tenemos constancia de que este tipo de variable es muy utilizada en las investigaciones de las ciencias sociales. La Tabla 33 nos muestra cómo ha quedado la clasificación.

TABLA 33: Clasificación de las variables del estudio según su influencia y su medición

Tipo variable según influencia	Variable
Variables independientes	Edad, genero, años de experiencia, responsabilidad actual, nivel de docencia, tipo de centro, tamaño de centro
Variables dependientes	Remuneración económica, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial, reconocimiento social

Tipo de variable según la medición	Variable
Cualitativa nominal	<p>Edad: 3 grupos: de 22 a 35 años (0); de 36 a 50 años (1), de 51 a 65 años (2)                      Género: esta variable tiene asignados dos valores: masculino (0) y femenino (1)                      Años de experiencia: Entre 1 y 10 años (0); entre 11 y 20 años (1); entre 21 y 30 años (2); Más de 30 (3)                      Responsabilidad actual: repartida en tres valores: Tutor (0); Especialista (1) y auxiliar (2)                      Nivel de docencia: tres opciones: educación infantil (0); educación primaria (1); ambas (2)                      Tipo de centro: tres valores según fueran: público (0); privado (1); concertado (2)                      Tamaño del centro: Hasta 32 profesores (0); De 32 a 75 profesores (1); Más de 75 profesores (2)</p> <p>* En nuestro estudio son discretas, puesto que hablamos de valores aislados, no continuos. Para registrarlas hemos establecido tres grupos en los que pudiéramos incluir todas las opciones posibles.</p>
Cualitativa nominal	<p>Remuneración económica: tres grupos de respuesta: baja (0), media (1), alta (2)                      Visión sistema educativo: tres grupos de respuesta: negativa (0), intermedia (1), positiva(2)                      Nivel de estrés: asignamos tres grupos, invirtiendo los números para que el valor positivo (estrés bajo) coincida con el resto de los valores positivos de las otras variables, así: alto (0), medio (1), bajo (2)                      Formación inicial: asignamos tres grupos: baja (0), media (1), alta (2)                      Reconocimiento social: asignamos tres grupos: bajo (0), medio (1), alto (2). En la encuesta no se les ha preguntado directamente sobre esta cuestión, sin embargo en muchas entrevistas los profesores manifiestan su opinión respecto al apoyo social, especialmente cuando se les pregunta acerca del sueldo o el nivel de estrés, por ello hemos querido incluirla dentro de las variables analizadas puesto que consideramos que es un factor de peso en la satisfacción profesional docente.                      Años de experiencia: 3 grupos: entre 1 y 10 años (0), entre 11 y 20 años (1), más de 20 años (2)                      Tamaño del centro: hasta 32 profesores (0), más de 32 profesores (1), más de 75 profesores (2)</p> <p>* Distribuidas en tres categorías graduales según una escala Likert: bajo (0), medio (1), alto (2). Hemos asignado un número a cada respuesta dada según la opinión fuera más o menos positiva, a excepción del reconocimiento social, el cual hemos extraído de comentarios hechos a lo largo de la entrevista. Somos conscientes por tanto que esta clasificación es subjetiva ya que está sujeta a nuestra interpretación de la respuesta de los profesores a lo largo de las entrevistas.</p>

Fuente: Elaboración propia

Una vez clasificadas las variables debemos establecer las escalas de medida, es decir debemos “definir las reglas mediante las que asignaremos diferentes valores a los distintos niveles de determinada característica que se pretende medir” (Etxeberria, y

Tejedor, 2005). Debemos concretar qué reglas vamos a seguir en el proceso de asignación de los distintos valores a las variables, de modo que según sean dichas variables utilizaremos una escala u otra, en nuestro caso para todas ellas aplicaremos una escala nominal. Los autores hacen hincapié en la dos condiciones que deben cumplir la asignación de valores a los datos, la exhaustividad, es decir, que todos los elementos estén incluidos; y que sean excluyentes, puesto que cada elemento solo puede estar incluido en una categoría (Etxeberria, y Tejedor, 2005). Partiendo de estas premisas vamos a proceder a la codificación de las respuestas a través de un análisis textual cualitativo. Es decir, asignamos unos dígitos tanto a las opiniones, como a las características personales de los encuestados. Como ya hemos apuntado en el análisis de variables, partimos de siete variables independientes que se refieren a aspectos individuales y cinco variables dependientes, relativas a la opinión respecto a cinco factores relativos al trabajo. Hemos considerado esencial recoger los siete datos personales, sociodemográficos (edad, género, años de experiencia) y situacionales (tipo y tamaño del centro de trabajo, nivel en el que imparten docencia y cargo que ocupan) dado que son variables que determinan la calidad y la dinámica de la interacción educativa y pueden influir en las opiniones y apreciaciones de los individuos (Esteve, 1988; Vera, 1988; Álvarez et al., 1992; Ortiz, 1993; Padrón Hernández, 1994; Claybon, 2008; Halpert, 2011). Considerando los tipos de variables hemos aplicado una escala nominal para asignar los valores de todas ellas, tanto las independientes, o variables sociodemográficas y situacionales: género, edad, años de experiencia, tamaño centro, tipo de centro, responsabilidad; como las cinco variables dependientes que recogen las opiniones de los maestros respecto a: la remuneración económica, el sistema educativo, el nivel de estrés, la formación inicial y el reconocimiento social. A dichas características se les ha asignado un código en función del número de respuestas posibles consideradas. Tal como indican los teóricos del análisis descriptivo (Etxeberria, y Tejedor, 2005) estableceremos los intervalos atendiendo a que el resultado sea el más fiel posible de la distribución real de nuestros datos, incluyendo en el intervalo superior el mayor valor observado, así como el intervalo inferior el menor dato observado. De este modo hemos procedido para establecer los intervalos de tamaño

del centro, la edad o los años de experiencia. En cuanto a las opiniones personales, se incluían en tres grupos procediendo a unificar las respuestas según se consideraran negativas, neutras o positivas, categorizadas según una escala Likert. La Tabla 34 nos muestra como quedó la codificación de los datos.

TABLA 34: Codificación de las distintas variables dependientes e independientes del estudio

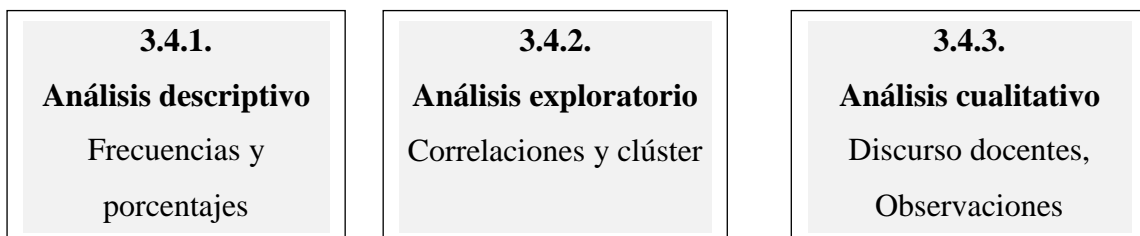
<b>Variable</b>	<b>Categoría</b>	<b>Código</b>
Tipo de Centro	Público Privado Concertado	0 1 2
Tamaño Centro/ Nº Profesores	Hasta 32 profesores De 32 a 75 profesores Más de 75 profesores	0 1 2
Género	Masculino Femenino	0 1
Edad	De 22 a 35 años De 36 a 50 años De 51 a 65 años	0 1 2
Responsabilidad Actual	Tutoría Especialista Auxiliar	0 1 2
Años de experiencia	Entre 1 y 10 años Entre 11 y 20 años Entre 21 y 30 años Mas de 30	0 1 2 3
Remuneración Económica	Baja Media Alta	0 1 2
Sistema Educativo	Negativa Neutra Positiva	0 1 2
Estrés	Bajo Medio Alto	0 1 2
Formación Inicial	Baja Media Alta	0 1 2
Reconocimiento Social	Bajo Medio Alto	0 1 2

Fuente: Elaboración propia

Una vez definidas las variables se introducen los datos en una nueva matriz, que contenga los valores de cada individuo. Se trata en un principio de una tabla Excel que posteriormente se pasará a las tablas del programa estadístico SPSS para su análisis. Ello nos permitirá utilizar la estadística para contabilizar y operar con los datos. Podemos decir que nuestro estudio es descriptivo por cuanto pretende reflejar la imagen representativa del colectivo analizado y es exploratorio puesto que sondea varias variables y busca relaciones o grupos de individuos.

A continuación procedemos al análisis, una vez aplicados los estadísticos correspondientes: en primer lugar se realiza un análisis cuantitativo estadístico de los datos que, como ya hemos dicho, se enfocará desde dos vertientes, una descriptiva y otra exploratoria, y por último nos detendremos en el discurso de los docentes realizando un estudio cualitativo de las observaciones y comentarios registrados en los cuestionarios.

### 3.4. Análisis de los datos



**3.4.1. Análisis descriptivo:** para este tipo de análisis hacemos uso de la estadística descriptiva, que a diferencia de la estadística inferencial, tiene como objeto: “el recoger, organizar, resumir, describir y presentar los datos correspondientes a un conjunto de elementos” (Etxeberria, y Tejedor, 2005). Por ello con el objeto de describir las características de la muestra de nuestro estudio, se calculan frecuencias y porcentajes de todas las categorías de respuesta, tanto para las variables independientes como las dependientes. Y posteriormente se extraerá la parte de la muestra más satisfecha (grupo satisfecho) para su análisis y para la comparación de los dos grupos.



Características de la muestra: Veamos en primer lugar cómo se distribuye la muestra de nuestro estudio (523 profesores y profesoras) y qué características la definen. Tal como hemos constatado en la revisión bibliográfica de los estudios realizados hasta el momento sobre la satisfacción docente, existen algunas variables sociodemográficas y situacionales que influyen o modulan la satisfacción (Tabla 31), algunas de ellas han sido especialmente consideradas en dichas investigaciones por lo que constituirán el grupo de variables que nosotros exploraremos. De ese modo contemplaremos las siguientes características sociodemográficas: género, edad, años de experiencia, y características situacionales: tipo de centro (titularidad), tamaño de centro, responsabilidad actual y nivel de docencia La Tabla 35 refleja las frecuencias y porcentajes de cada categoría de las distintas variables estudiadas.

TABLA 35: Resultados de las variables independientes (sociodemográficas y situacionales) del total de la muestra (523 profesores)

Variable	Categoría	Código	Frecuencia	Porcentaje
Género	Masculino	0	53	10,10 %
	Femenino	1	470	89,90 %
Edad	De 22 a 35 años	0	218	41,50%
	De 36 a 50 años	1	206	39,40%
	De 51 a 65 años	2	99	19 %
Años de experiencia	Entre 1 y 10 años	0	212	40,60%
	Entre 11 y 20 años	1	138	26,40%
	Entre 21 y 30 años	2	104	20,00%
	Mas de 30 años	3	69	13,00%
Tamaño centro/ nº profesores	Hasta 32	0	231	44 %
	De 32 a 75	1	229	44 %
	Más de 75	2	63	12 %
Tipo de centro	Público	0	182	34,80%
	Privado	1	59	11,20%
	Concertado	2	282	54 %
Responsabilidad actual	Tutoría	0	335	64,10%
	Especialista	1	169	32,30%
	Auxiliar	2	19	3,60%
Nivel docencia	Educación Infantil	0	290	55 %
	Educación primaria	1	233	45 %

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas

La muestra de nuestro estudio es eminentemente femenina (89,90%), de edades que abarcan todo el arco laboral, aunque un 41,40 % son menores de 35 años, casi la mitad (41%) tiene menos de 10 años de experiencia, un 54% trabaja en centros concertados y los centros pequeños y medianos suman un 88% del total. Asimismo los sujetos objeto de estudio son en su mayoría tutores de un curso (64,10%), y trabajan en un 55 % en educación Infantil y un 45 % en educación Primaria.

A continuación presentaremos cómo se distribuyen las opiniones de la muestra general respecto a la valoración que hacen de las cinco variables estudiadas: remuneración, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social. La Tabla 36 nos muestra las frecuencias y porcentajes de los tres niveles de respuesta, revelando las respuestas que se han dado con mayor intensidad.

TABLA 36: Resultados de la valoración de las cinco variables dependientes (de satisfacción) del total de la muestra (523 profesores)

Variable	Categoría	Código	Frecuencia	%
Remuneración	Baja	0	134	25,60%
	Media	1	315	60,20%
	Alta	2	74	14,10%
Sistema Educativo	Negativa	0	285	54,50%
	Neutra	1	213	40,70%
	Positiva	2	25	4,80%
Estrés	Bajo	2	69	13,10%
	Medio	1	188	35,90%
	Alto	0	266	51 %
Formación Inicial	Baja	0	55	10,50%
	Media	1	281	53,80%
	Alta	2	187	35,70%
Reconocimiento Social	Bajo	0	167	32 %
	Medio	1	338	64,20%
	Alto	2	18	3,80%

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas

Si analizamos los resultados de las variables dependientes del total de la muestra expuestos en la Tabla 36 y tratamos de destacar las tendencias más significativas, podemos agrupar algunos datos para darles más peso. En la Tabla 37 recogemos la

suma de los resultados más relevantes de las variables dependientes del total de la muestra (523 profesores), podemos ver que la satisfacción con la remuneración económica es media con tendencia a baja (media y baja sumadas son un 85,80 %), la visión del sistema educativo es negativa con inclinación a media (negativa y media sumadas son un 95,20 %), el nivel de estrés es alto tendente a medio (alto y medio sumados son un 86,90 %), la formación inicial se considera media con tendencia a alta (media y alta sumadas son un 89,50 %) y por último la percepción respecto al reconocimiento social es media tendiendo a baja (media y baja sumadas son un 96,20 %).

TABLA 37: Resultados más significativos de las cinco variables dependientes de la muestra total (523 profesores)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Remuneración	Media-Baja	449	85,80%
S. educativo	Negativo-Medio	498	95,20 %
Nivel estrés	Alto- Medio	454	86,90%
Formación inicial	Media-Alta	468	89,50%
Reconocimiento	Medio-Bajo	505	96, 20 %

Fuente: elaboración propia en base al análisis de las frecuencias

Resumiendo y recogiendo de nuevo los datos de la Tabla 35 en sus resultados más altos, diríamos que el total de la muestra de profesores de Infantil y Primaria de Cataluña considera que su remuneración es media (60,20%), tiene una opinión negativa del sistema educativo (54,50%), la percepción del nivel de estrés es alto (51%). piensa que su formación inicial es media (53,80%) y se siente medianamente reconocido por la sociedad (64,20%).

Conocemos el nivel de satisfacción de la muestra respecto a una serie de dimensiones del trabajo, si queremos sacar conclusiones más globales podemos tratar de averiguar cuál es el nivel de satisfacción general de este colectivo sumando sus valoraciones de

las cuestiones anteriores. Sin embargo debemos recurrir a la estadística para operar con los datos del modo más correcto, y a través de un análisis multivariable aplicando una técnica de análisis de interdependencia, podemos dar la misma consideración a todas las variables. De ese modo aplicamos el concepto de Distancia Euclídea, dado que nos permite sumar los datos de las variables dependientes sin alterar los resultados. Dicho concepto utiliza la fórmula de Pitágoras, por lo que la aplicaremos a las puntuaciones otorgadas por cada uno de los sujetos a las cinco variables estudiadas (Suma de los cuadrados y raíz de las puntuaciones en: Remuneración económica, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social). La Tabla 38 nos indica que el nivel de satisfacción general de la muestra es medio con tendencia hacia el nivel bajo, puesto que encontramos en estas dos categorías (media y baja) la máxima concentración de sujetos, el 60,60 % de ellos en la media y el 27 % en la Baja-media. Asimismo vemos que las tendencias extremas son escasas y que prácticamente en todos los sujetos hay una tendencia hacia la satisfacción media.

TABLA 38: Niveles de satisfacción general de la muestra total

Satisfacción	Categoría	Código	Frecuencia	Porcentaje
	Baja	0	2	0,40%
	Baja-media	1	142	27%
	Media	2	317	60,60%
	Media- Alta	3	60	11,70%
	Alta	4	2	0,40%

Fuente: Elaboración propia

Recogiendo todos los resultados vistos hasta el momento podemos decir que la muestra de 523 profesores de Infantil y Primaria de Cataluña, con la que estamos trabajando, es eminentemente femenina, de edad bastante repartida, aunque mayoritariamente menores de 40 años, que casi la mitad tiene menos de 10 años de experiencia, que más de la mitad trabaja en centros concertados y que en su mayoría trabajan en centros pequeños o medianos. En un porcentaje que supera la media son tutores y el nivel de docencia en el que trabajan se reparte entre educación Infantil y educación Primaria. Asimismo el nivel de satisfacción general de la muestra es medio con tendencia a bajo y la satisfacción con las variables estudiadas es la siguiente: la mayoría considera que su

remuneración es entre media y baja, tiene una opinión negativa del sistema educativo, piensa que su formación inicial es media y se siente medianamente reconocido por la sociedad .

Fieles a nuestro propósito inicial de buscar las fortalezas y una visión positiva de este colectivo, vamos a tratar de diferenciar a aquellos profesores que muestran una opinión más positiva respecto a las distintas cuestiones relacionadas con su trabajo (remuneración, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social) y que consecuentemente deducimos que están más satisfechos de modo general. Para ello recurrimos a las puntuaciones obtenidas por cada uno de los profesores en satisfacción general y procedemos a filtrar aquellos sujetos que han obtenido una puntuación total por encima de 2,5 sobre 5, considerando esto como una opinión positiva, dado que suponen valores entre medios y altos y muestran un grado entre medio y alto de satisfacción.

“Grupo satisfecho”: el resultado de esta selección nos deja un grupo de 302 profesores, que representa un 57,7 % del total de la muestra.

Hecha la selección de individuos incluidos en el que a partir de ahora nominaremos, “grupo satisfecho”, pasaremos a hacer un análisis de las características del grupo y de sus opiniones respecto a las variables dependientes: remuneración económica, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social. Veamos (Tabla 39) en primer lugar cómo se distribuye respecto a las características sociodemográficas (genero, edad y años experiencia) y situacionales (tamaño del centro, tipo de centro/titularidad, responsabilidad actual y nivel de docencia)

TABLA 39: Resultados de las variables independientes del grupo satisfecho (302 profesores)

Variable	Categoría	Código	Frecuencia	Porcentaje
Genero	Masculino	0	26	8,60 %
	Femenino	1	276	91,30 %
Edad	De 22 a 35 años	0	131	46,2 %
	De 36 a 50 años	1	113	37,4 %
	De 51 a 65 años	2	58	16,4 %
Años experiencia	Entre 1 y 10 años	0	132	44,10 %
	Entre 11 y 20 años	1	74	24,50 %
	Entre 21 y 30 años	2	57	18,50 %
	Más de 30 años	3	39	12,90 %
Tamaño centro/ nº profesores	Hasta 32 prof.	0	142	47%
	De 32 a 75 prof.	1	124	41%
	Más de 75 prof.	2	36	11,90%
Tipo de centro	Público	0	107	35,40%
	Privado	1	42	13,90%
	Concertado	2	153	51%
Responsabilidad actual	Tutoría	0	192	63,50%
	Especialista	1	97	32,10%
	Auxiliar	2	13	4,30%
Nivel de docencia	E. Infantil	0	180	59,6%
	E. Primaria	1	122	40,4 %

Fuente: elaboración propia en base a los datos obtenidos de la encuestas

Recogemos en la Tabla 40 los resultados más significativos de la distribución del “grupo satisfecho” respecto a las características sociodemográficas (genero, edad y años de experiencia) y características situacionales (tipo de centro, tamaño de centro, responsabilidad actual y nivel de docencia).

TABLA 40: Resultados más significativos de variables independientes del grupo satisfecho (302 individuos)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Genero	Femenino	276	91,30%
Edad	De 22 a 35	131	46,20%
Años experiencia	Entre 1 y 10	132	44,10%
Tamaño centro	Hasta 32 profesores	142	47%
Tipo centro	Concertado	153	51 %
Responsabilidad	Tutora	191	63%
Nivel docencia	E. infantil	180	59,6%

Fuente: Elaboración propia en base al análisis de las frecuencias.

Podemos decir que este grupo más satisfecho es eminentemente femenino, casi la mitad tiene edades comprendidas entre 22 y 35 años, y menos de 10 años de experiencia. Un 51 % trabaja en centros concertados y lo hace en centros medianos o pequeños. Más de la mitad son tutores y casi un 60% imparten la docencia en Educación Infantil.

A continuación, en la Tabla 41, veremos los resultados de las variables dependientes del “grupo satisfecho”, 302 profesores.

TABLA 41: Resultados de las variables dependientes del “grupo satisfecho” (302 profesores)

Variable	Categoría	Código	Frecuencia	%
Remuneración	Baja	0	56	18,50%
	Media	1	175	58%
	Alta	2	71	23,50%
Visión Sistema Educativo	Negativo	0	117	38,70%
	Intermedio	1	160	53%
	Positivo	2	25	8,30%
Estrés	Bajo	2	67	22 %
	Medio	1	146	48%
	Alto	0	89	30 %
Formación Inicial	Baja	0	11	3,60%
	Media	1	52	17,20%
	Alta	2	239	79,20%
Reconocimiento Social	Bajo	0	72	24 %
	Medio	1	212	70 %
	Alto	2	18	6 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos de los cuestionarios.

La Tabla 42 nos muestra cuales han sido los resultados más significativos del “grupo satisfecho” respecto a las variables dependientes estudiadas.

TABLA 42: Resultados más significativos de variables dependientes del grupo satisfecho (302 profesores)

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Remuneración	Media	175	58 %
Sistema educativo	Intermedio	160	53 %
Nivel estrés	Medio	146	48 %
Formación inicial	Alta	239	79,20%
Reconocimiento	Medio	212	70 %

Fuente: Elaboración propia

Los resultados de las variables dependientes, que nos indican el nivel de satisfacción con distintos aspectos de la docencia, muestran que el “grupo satisfecho” manifiesta una satisfacción media con la remuneración económica percibida, una visión intermedia del sistema educativo, un nivel de estrés medio, se considera satisfecho con su formación inicial que obtiene nivel alto y siente un nivel medio de reconocimiento social. Parece pues que se sitúan en una opinión intermedia respecto la remuneración económica, la visión del sistema educativo, el nivel de estrés y al reconocimiento social, mientras que están más satisfechos con la formación inicial. En la Tabla 43 recogemos cómo se reparten los resultados de la satisfacción general del “grupo satisfecho” que como vemos no podemos hablar de que están extremadamente satisfechos, solo algo más satisfechos ya que se sitúan en un nivel medio inclinándose a alto.

TABLA 43: Niveles de satisfacción general del grupo satisfecho (302 profesores)

Satisfacción total	Categoría	Intervalo puntuación	Frecuencia	Porcentaje
	Media	2,5-2,97	240	79,60%
	Media-Alta	3-3,66	60	19,80%
	Alta	4-4,47	2	0,60%

Fuente: Elaboración propia en base a los resultados de los cálculos de satisfacción general.

Podemos decir que este grupo más satisfecho es eminentemente femenino, de una franja de edad joven y con pocos años de experiencia. Trabaja en su mayoría en centros concertados y de tamaño mediano o pequeño. Imparten clases en Educación Infantil y lo hacen como tutores. Asimismo el nivel general de satisfacción es medio con tendencia a alto y la satisfacción con las variables estudiadas es la siguiente: satisfacción media alta con respecto a la remuneración económica percibida, una visión intermedia del sistema educativo, un nivel de estrés medio, una formación inicial que obtiene un nivel alto, que indica que la consideran positivamente y un nivel medio de reconocimiento social.

Una vez analizados los resultados de la muestra general respecto a la satisfacción general y la satisfacción con las distintas dimensiones: remuneración, visión del sistema



educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social. Y analizados también los resultados del “grupo satisfecho” respecto a las mismas cuestiones, procederemos a extraer a los sujetos del grupo satisfecho del total de la muestra para analizar y comparar al grupo restante, “grupo insatisfecho”, compuesto por los 221 profesores que obtuvieron una puntuación de satisfacción general inferior a 2,5 sobre 5. De ese modo dividimos la muestra en dos grupos partiendo del valor medio (2,5) en satisfacción general, el grupo satisfecho obtiene puntuaciones entre 2,5 y 5, mostrando un nivel de satisfacción entre media y alta, mientras que el grupo insatisfecho tiene puntuaciones entre 0 y 2,5, lo que indica que están poco satisfechos. Con el objeto de no detenernos en el grupo insatisfecho para poder seguir con nuestro planteamiento positivo, sólo destacaremos de este grupo los resultados más significativos que lo diferencian del grupo satisfecho y de ese modo trataremos de averiguar qué aspectos pueden estar contribuyendo a la satisfacción o insatisfacción de estos profesionales. En la Tabla 44 recogemos dichos datos.

TABLA 44: Resultados más significativos del “grupo insatisfecho”

Variable	Categoría	Porcentaje
Edad	De 22 a 35 años	40 %
	De 36 a 50 años	26 %
	De 51 a 65 años	34 %
Años experiencia	Entre 1 y 10 años	40 %
	Entre 11 y 20 años	20 %
	Entre 21 y 30 años	24 %
	Más de 30 años	16 %
Tamaño de centro	Hasta 32 profesores	40%
	De 32 a 75 profesores	48%
	Más de 75 profesores	12%
Nivel de docencia	Infantil	46%
	Primaria	54%

Fuente: Elaboración propia

Podemos ver que en este grupo insatisfecho, la variable edad está más repartida y encontramos en la franja de 50 a 65 años, un 34 % del colectivo, frente al 16,4 % que veíamos en el grupo satisfecho. Lo mismo sucede con los años de experiencia, variable

en la que encontramos más sujetos en las franjas más altas en este grupo que en el grupo satisfecho. En cuanto al tamaño del centro el porcentaje más alto, un 48 %, lo encontramos en el tamaño mediano de centro, de más de 33 profesores, mientras que en el grupo satisfecho destacaban los centros más pequeños. Por último el nivel de docencia se sitúa en este grupo “insatisfecho” en mayor número en la Primaria, a diferencia del grupo satisfecho que lo hacía en Infantil. Por tanto podemos decir que los dos grupos, satisfecho e insatisfecho, se diferencian en algunas características sociodemográficas como edad y años de experiencia, así como en dos características situacionales, el tamaño del centro donde trabajan y el nivel de docencia que imparten. El grupo de maestros más satisfecho se encuentra en franjas más jóvenes y el insatisfecho está más repartido y poblando las franjas más altas de edad. De igual modo repartido respecto a los años de experiencia, cuestión que es normal y previsible dado que son dos variables que en principio corren paralelas. Y en lo que respecta a las variables situacionales, tamaño de centro y nivel de docencia, los dos grupos también difieren, inclinándose el grupo insatisfecho hacia centros de mayor tamaño, de más de 33 profesores y el nivel de Primaria. En la Tabla 45 podemos ver la comparativa de los dos grupos respecto a las variables sociodemográficas y situacionales en las que presentan una diferencia significativa.

TABLA 45: Comparativa de los resultados más significativos de los dos grupos respecto a las variables independientes

Variable	Grupo satisfecho		Grupo insatisfecho	
Edad	De 22 a 35 años	46,2 %	De 22 a 35 años	40 %
	De 36 a 50 años	37,4 %	De 36 a 50 años	26 %
	De 51 a 65 años	16,4 %	De 51 a 65 años	34 %
Años experiencia	Entre 1 y 10 años	44,10 %	Entre 1 y 10 años	40 %
	Entre 11 y 20 años	24,50 %	Entre 11 y 20 años	20 %
	Entre 21 y 30 años	18,50 %	Entre 21 y 30 años	24 %
	Más de 30 años	12,90 %	Más de 30 años	16 %
Tamaño de centro	Hasta 32 profesores	47 %	Menos de 32 profesores	40 %
	Entre 32 y 75 prof.	41 %	Entre 32 y 75 prof.	48 %
	Más de 75 profesores	11,90 %	Más de 75 profesores	12 %
Nivel de docencia	Infantil	59,6 %	Infantil	46 %
	Primaria	40,4 %	Primaria	54 %

Fuente: Elaboración propia

Repasando los resultados del grupo insatisfecho vemos que en lo que se refiere a las variables dependientes, este grupo manifiesta su insatisfacción respecto a la remuneración, que consideran baja/media en un 91%; la negativa visión del sistema educativo en un 69%; el nivel de estrés que marcan es alto/medio en un 93 %; y el reconocimiento social que sienten es medio/bajo en un 99%. Siendo para este grupo la satisfacción con la formación inicial de nivel medio. Por tanto podemos decir que ambos grupos difieren en el nivel de satisfacción de todas las variables estudiadas, destacando el grupo satisfecho por su opinión sobre la remuneración económica media/alta frente a la media baja del otro grupo, la visión intermedia del sistema educativo frente a la negativa, el medio nivel de estrés frente al alto, la positiva opinión sobre la formación inicial frente a la media, y la opinión intermedia del reconocimiento social frente al medio bajo. En la Tabla 46 podemos ver la comparativa de resultados.

TABLA 46: Comparativa de resultados de variables dependientes entre grupo insatisfecho y grupo satisfecho

<b>Variable</b>	<b>Grupo Satisfecho</b>	<b>Grupo Insatisfecho</b>
Remuneración	Media/Alta	Media/Baja
Sistema educativo	Media	Negativa
Nivel estrés	Medio	Alto
Formación inicial	Alta	Media
Reconocimiento	Medio	Medio/Bajo

Fuente: Elaboración propia en base a la comparación de los datos de las frecuencias

Tras el análisis descriptivo de la muestra total y de los grupos satisfecho e insatisfecho, queremos resaltar que el 57,7% del total de la muestra manifiesta un nivel de satisfacción general entre medio y alto. Asimismo el aspecto más positivo en ambos grupos es la opinión sobre la formación inicial, teniendo el grupo satisfecho una opinión positiva respecto a ella. Dicho grupo se manifiesta medianamente satisfecho con el resto de las variables estudiadas, destacando su conformidad con el sueldo y su capacidad

para manejar las situaciones de estrés. Por su parte el grupo insatisfecho presenta una visión negativa del sistema educativo y percibe un alto nivel de estrés.

El análisis descriptivo de la muestra nos ha permitido ver las frecuencias de las variables independientes, sociodemográficas y situacionales, así como las de las variables dependientes. Por otra parte hemos visto la satisfacción en distintos aspectos del trabajo y destacado los factores que se viven más positivamente, tanto en la muestra total como en el grupo más satisfecho y el más insatisfecho. Asimismo esas medidas nos han permitido inferir la satisfacción total. Pasamos ahora a presentar el análisis exploratorio y más adelante profundizaremos en los resultados de ambos análisis.

**3.4.2. Análisis estadístico exploratorio:** tras volcar todos los datos recogidos en la matriz de datos de Excel en el programa estadístico SPSS, aplicaremos el método de perfiles o conglomerado (clúster), con el fin de detectar perfiles de satisfacción o tendencias grupales en el total de la muestra.

El análisis de conglomerados (clúster) es una técnica estadística multivariante cuya finalidad es agrupar elementos (variables), tratando de conseguir la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos (De la Fuente, 2011). Es decir, analiza a los sujetos y busca similitudes y diferencias entre ellos para tratar de agruparlos en grupos homogéneos. De esta forma los perfiles de los elementos de un mismo grupo serán muy similares entre sí (cohesión interna del grupo), al tiempo que serán muy diferentes de los perfiles de los otros grupos (aislamiento externo del grupo) (De la Fuente, 2011).

Aplicando esta técnica se han formado unos grupos con las variables dependientes y otros con las variables independientes, sin embargo para evitar que se disgregaran demasiado los sujetos y poder dar más significación a los resultados, hemos tratado de que fueran pocos clúster. De la combinación de las variables independientes resultan tres perfiles mayoritarios y dado que queremos hacer hincapié en la variable edad los nominaremos en base a ella. Grupo 1: Veteranos, grupo 2: Maduros, y grupo 3:

Noveles. Describiremos a continuación cada grupo en función de las variables que hemos considerado para que los individuos estuvieran incluidos en él. Advertiremos por una parte que algunas de ellas resultan similares para todos los grupos, es el caso del género, dado que la mayoría de la muestra es femenina. Y por otra, que algunas variables no nos sirven para identificar a los grupos, por cuanto no incluyen un solo valor sino que se reparten entre todas las opciones de respuesta, como pasa en varias ocasiones con el tipo o tamaño del centro, o la responsabilidad.

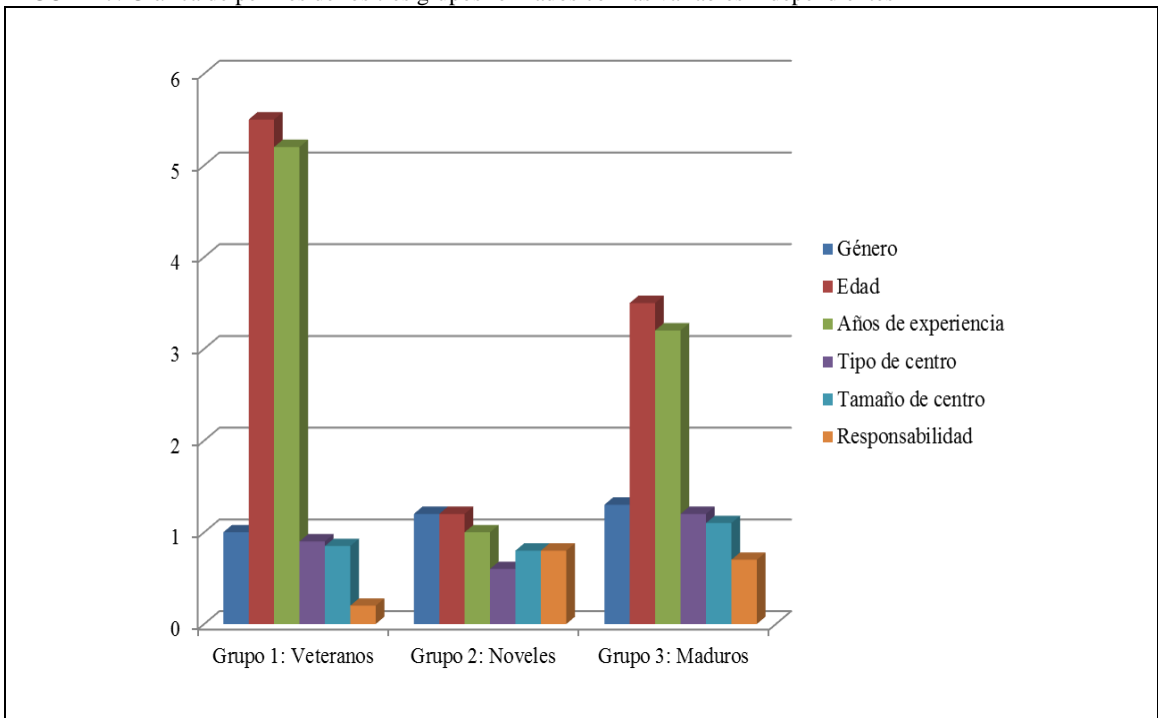
Grupo 1: Veteranos: se trata del grupo de mayor edad, con más años de experiencia, que trabaja en los tres tipos de centro: público, privado y concertado, que son centros pequeños y medianos y que tienen cargos de mayor responsabilidad, en su mayoría son tutores.

Grupo 2: Noveles: se trata del grupo más joven y con menos años de experiencia. Trabajan en un porcentaje más alto que los otros grupos en centros públicos, aunque también lo hacen en concertados, y de tamaño pequeño y mediano. Asimismo se reparten en las distintas responsabilidades, ya que hay tutores, especialistas y auxiliares.

Grupo 3: Maduros: están en la franja intermedia de las variables edad y años de experiencia. Trabajan en centros de titularidad pública o concertada, de tamaño mediano y en cuanto a responsabilidad, se reparten entre tutores, auxiliares y especialistas.

La Figura 7, nos muestra los tres grupos que se han formado con las variables independientes, tras aplicar la técnica de análisis de conglomerados, que hemos descrito más arriba.

FIGURA 7: Gráfica de perfiles de los tres grupos formados con las variables independientes



Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

Una vez efectuada la distribución de los grupos veamos la frecuencia de individuos en cada grupo y el porcentaje respecto al total de la muestra, la Tabla 47 nos muestra dichos datos.

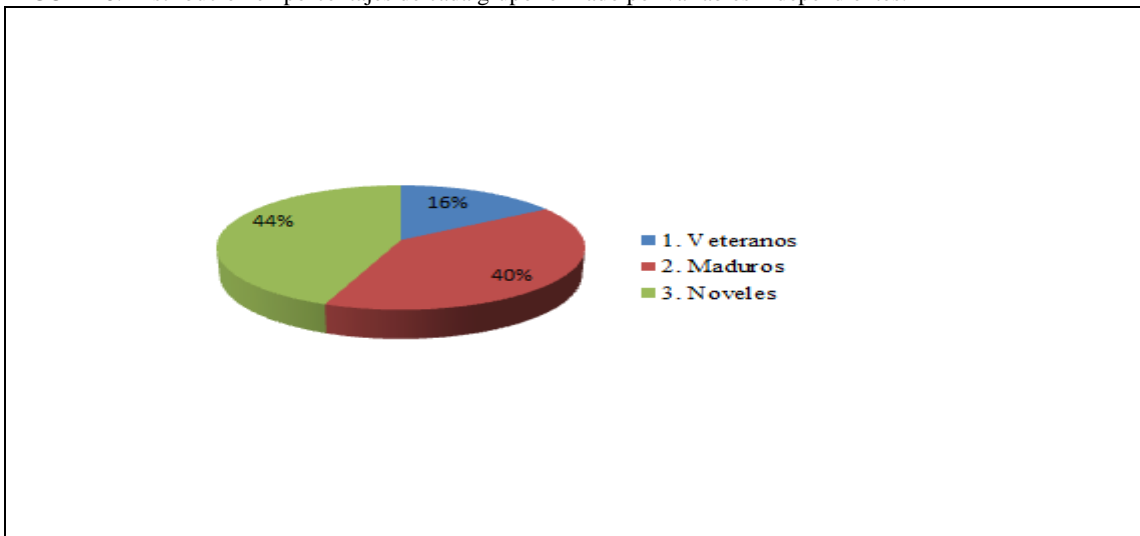
TABLA 47: Resultados de frecuencias y porcentajes de grupos formados con las variables independientes

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
1.Veteranos	85	16 %
2.Noveles	230	44 %
3.Maduros	208	40 %

Fuente: Elaboración propia

La Figura 8 ilustra la distribución de porcentajes de cada grupo en relación al total, es decir indica el peso que cada grupo tiene en relación a la muestra total en función de la cantidad de individuos que pertenecen él.

FIGURA 8: Distribución en porcentajes de cada grupo formado por variables independientes.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

En la distribución de las frecuencias podemos ver que el grupo más numeroso es el Novel ya que representa un 44 % del total, aunque el grupo de maduros también es importante con un 40 %. Estos datos vienen a confirmar las frecuencias que presentábamos más arriba en el análisis descriptivo respecto a la distribución de edad, años de experiencia y responsabilidad.

A continuación procederemos del mismo modo que con las variables independientes, para obtener un segundo sistema de clústeres con las variables dependientes: remuneración económica, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social. Formamos cuatro grupos de satisfacción, basándonos en la diferenciación que podemos hacer según las dimensiones que tengan más peso. Establecemos cuatro tipos posibles de satisfacción que puedan incluir a todos los individuos de la muestra según sus opiniones respecto a las variables dependientes antes mencionadas.

- ✓ Grupo 1, Satisfacción Laboral: se trata de profesores que puntúan alto en remuneración y formación inicial, y medio en estrés. Están satisfechos con su sueldo, con la formación inicial y consideran que tienen un nivel de estrés medio o controlable. Sus opiniones acerca del sistema educativo y el

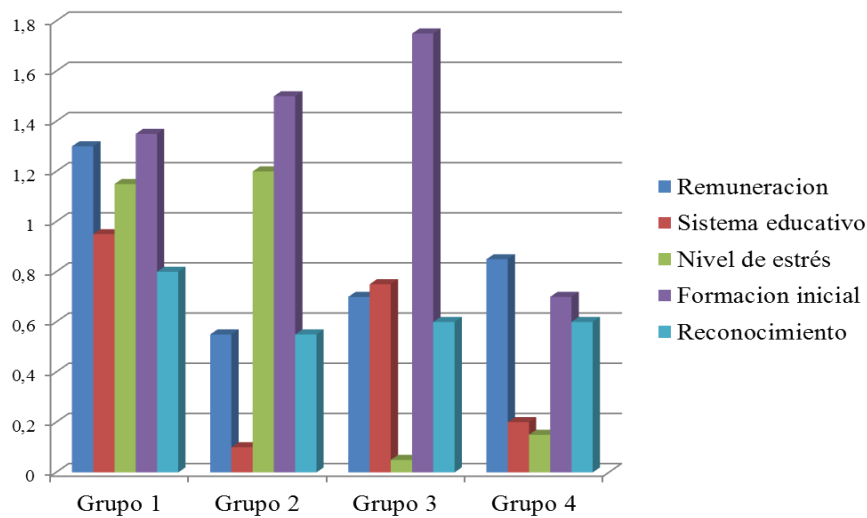
reconocimiento social son intermedias. Parece que están satisfechos con sus condiciones laborales y profesionales.

- ✓ Grupo 2, Satisfacción Profesional: están satisfechos con la formación inicial que recibieron y el nivel de estrés que sienten. Las variables remuneración económica, reconocimiento social y sistema educativo, son muy bajas, por lo que podemos pensar que están satisfechos con su profesión más que con sus condiciones de trabajo.
- ✓ Grupo 3, Satisfacción Teórica: es un grupo cuya única satisfacción es la formación inicial. Podemos pensar que son individuos que están a gusto con los estudios realizados pero que no han conseguido proyectar el éxito académico en la vida profesional. Puntúan bajo en remuneración, en su visión del sistema educativo y el nivel de estrés se percibe muy alto.
- ✓ Grupo 4, Satisfacción Nula: es el grupo más desfavorecido puesto que puntúa bajo en todas las variables estudiadas, especialmente en la visión negativa del sistema educativo y el alto nivel de estrés percibido.

La Figura 9, nos muestra los cuatro perfiles que se han formado con las cinco variables dependientes, que nos indican la satisfacción con los distintos aspectos de la profesión que hemos planteado: Remuneración, visión del sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social.



FIGURA 9: Grafica de perfiles resultante del análisis de las variables dependientes



Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

La tabla 48 nos indica la frecuencia de individuos en cada grupo, formado por las variables dependientes, y el porcentaje respecto al total de la muestra.

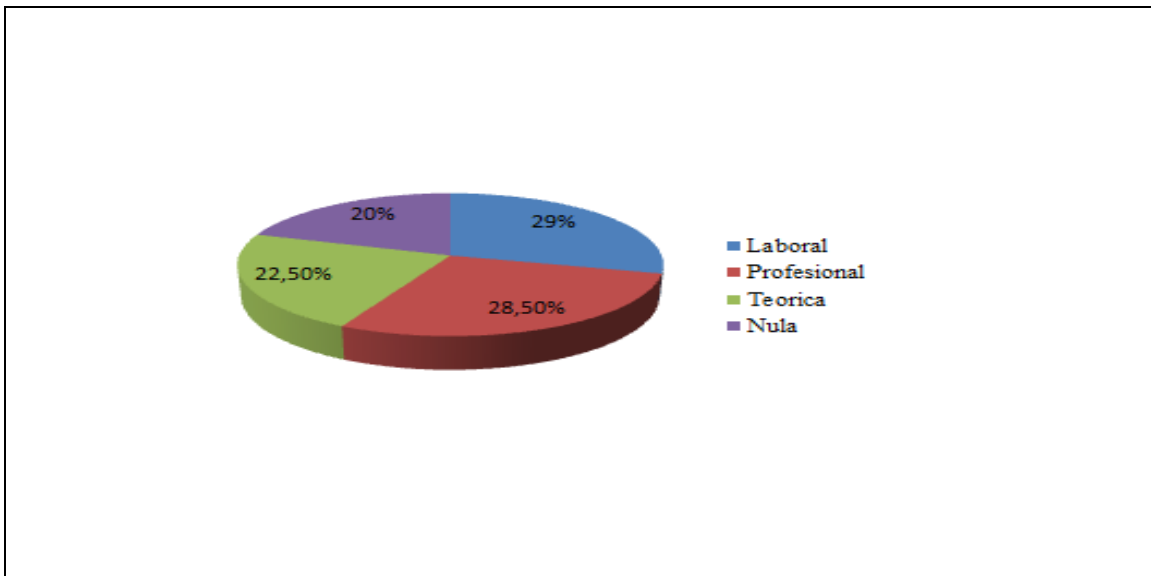
TABLA 48: Resultados de frecuencias de los cuatro grupos formados con las variables dependientes

Grupo	Frecuencia	Porcentaje
1.S. Laboral	151	29 %
2.S. Profesional	149	28,5 %
3.S. Teórica	118	22,5 %
4. Nula/ insatisfacción	105	20 %

Fuente: Elaboración propia

La Figura 10 ilustra la distribución de porcentajes de cada grupo en relación al total, es decir indica el peso que cada grupo tiene en relación a la muestra total en función de la cantidad de individuos que pertenecen él.

FIGURA 10: Distribución en porcentajes de cada grupo formado por variables dependientes.



Fuente: Elaboración propia en base a resultados.

La distribución de los grupos nos indica que la satisfacción está bastante repartida entre los tres grupos positivos, destacando la satisfacción laboral y profesional. Podemos por un lado sumar todos los tipos de satisfacción, lo cual arroja un porcentaje de un 79,6 % que implica que los docentes de infantil y Primaria están satisfechos “con algunas” de las dimensiones estudiadas. Si analizamos con detalle la gráfica de los perfiles que se han formado con las variables dependientes: remuneración, sistema educativo, nivel de estrés, formación inicial y reconocimiento social, vemos que la formación inicial aparece como la dimensión más valorada por todos ellos. Asimismo el nivel de estrés es percibido por algunos grupos como algo controlable y por otros como un factor de insatisfacción. La visión del sistema educativo recibe una valoración dispar, siendo en todos los casos o media o baja, así como la remuneración económica. Por último el reconocimiento se mantiene en todos los grupos en un nivel medio o bajo. Haciendo un análisis de los grupos podemos destacar que el grupo que está más satisfecho con todo, puesto que todas las dimensiones están en un nivel de satisfacción cercano a la media o superior a esta, es el Grupo1, en el que están incluidos los sujetos que están satisfechos laboralmente. Este grupo incluye a 152 individuos, lo que representa un 29 % del total, siendo, dados los resultados de los otros grupos, el grupo más numeroso. Asimismo

este grupo que está de modo más homogéneo satisfecho con las distintas dimensiones del trabajo estudiadas, se reparte del siguiente modo: el 28 % pertenece al grupo de Veteranos, el 27 % al grupo Maduro y el 31 % al grupo Novel.

Partiendo de los perfiles que hemos obtenido de las variables dependientes e independientes podemos establecer una relación entre ellos para ver cómo se distribuyen los sujetos de cada grupo de variables independientes en los distintos tipos de satisfacción mencionados. Para ello elaboramos una tabla de contingencia que recoja todos los datos en frecuencias y porcentajes. Esta tabla es una herramienta estadística que se utiliza para analizar la relación entre dos variables y ver su distribución. Básicamente organiza los datos y nos da información cruzada de las variables que hemos incluido. En nuestro caso es de dimensión 4x3, eso significa que tiene doble entrada ya que tenemos dos variables, el grupo de las variables dependientes, relativos a la satisfacción, con 4 niveles (S. laboral, S. profesional, S. Teórica y S. Nula), y por otra el grupo de las variables independientes relativos a las características de los sujetos, con 3 niveles (Veteranos Maduros y Noveles). La Tabla 49 nos muestra los resultados.

TABLA 49: Tabla de contingencia 4x3 entre variables dependientes e independientes

		Grupos de Variables Dependientes				Total
		1. S. Laboral	2. S. Profesional	3. S. Teórica	4. S. Nula	
Grupos de variables independiente	Veteranos	24 (28%)	29 (35%)	15 (17%)	17 (20%)	85
	Maduros	57 (27,5%)	53 (25,5%)	54 (26%)	44 (21%)	208
	Noveles	70 (31%)	67 (29%)	49 (21%)	44 (19 %)	230
Total		151 (29 %)	149 (28,5 %)	118 (22,5%)	105 (20%)	523

Fuente: Elaboración propia

Si analizamos los resultados de cada grupo de edad (Veteranos, Maduros y Noveles) en los distintos tipos de satisfacción, vemos que en el grupo de Veteranos destaca la satisfacción profesional, ligada a una satisfacción centrada en la formación inicial y el

control del nivel de estrés. Asimismo el 20% está insatisfecho y un 80% está satisfecho con alguna de las cuestiones estudiadas. En el grupo de maduros se reparte bastante la satisfacción entre los tres tipos positivos, siendo la laboral la más alta con un 27,5%. Sin embargo este grupo también valora la formación inicial puesta que las dos satisfacciones ligadas a este factor, profesional y teórica, suman un 51,5%. Este grupo está insatisfecho en un 21%, es por tanto el grupo más insatisfecho. Respecto al grupo Novel, destaca la satisfacción laboral, referida a la satisfacción con la remuneración, el nivel de estrés y formación inicial. Es el grupo con menos porcentaje de insatisfacción, un 19%. Asimismo también muestra satisfacción con la formación inicial. Podríamos concluir que el grupo de Veteranos es el más satisfecho profesionalmente (35 %), el grupo Novel el más satisfecho con la satisfacción laboral (31 %), y el grupo Maduro es el más satisfecho con la satisfacción teórica (26%) y el grupo con más porcentaje de insatisfacción (satisfacción Nula). Si analizamos el grupo en su conjunto, es decir a los 523 sujetos, vemos que los dos tipos de satisfacciones laboral con un 29 % (146 sujetos) y la satisfacción profesional con un 28,5 % (144 sujetos) son los dos más destacados. La satisfacción teórica obtiene un 22,5 % y la Nula o Insatisfacción un 20%.

Estos resultados vienen a corroborar los obtenidos en el análisis descriptivo, por cuanto nuevamente la edad resulta un factor que influye en la satisfacción. El grupo más joven es el que está más satisfecho y el más insatisfecho el de edad intermedia. Respecto a las variables dependientes relacionadas con la satisfacción: la formación inicial vuelve a salir como dimensión más valorada, la visión del sistema educativo es media o negativa, el nivel de estrés es para parte del colectivo controlable y para el resto muy alto. La remuneración económica solo aparece valorada positivamente en el grupo 1, satisfacción laboral, y en el resto es media/ baja y por último el reconocimiento está en niveles medios. Podemos concluir que las variables que sobresalen más son la formación inicial en las franjas altas y en las bajas el nivel de estrés y la visión del sistema educativo. Más adelante presentaremos los resultados de este análisis exploratorio.

**3.4.3. Análisis cualitativo de las observaciones:** recogidos los comentarios hechos por los docentes en los cuestionarios de respuesta abierta, y tras una lectura pormenorizada procederemos a su análisis y trataremos de detectar tendencias en sus opiniones.

A grandes rasgos se muestran posiciones frente a la profesión, la formación y el sistema educativo.

- Respecto a la profesión, los docentes expresan su visión y la actitud que adoptan frente a ella, manifestándose unos positivamente y otros negativamente. Asimismo opinan sobre cómo se posicionan los padres y la sociedad en general respecto a la profesión docente.
- Respecto a la formación, opinan sobre el valor que tiene y las carencias que perciben en la formación actual.
- Respecto al sistema educativo, los docentes expresan su opinión mayoritariamente negativa, y puntualizan sobre las cuestiones que consideran que habría que mejorar.

Con la idea de facilitar el análisis de las observaciones hemos recogido las frases textuales y las hemos ido agrupando según los criterios antes mencionados. Consideramos que este es un material interesante por cuanto aporta el sentir de este colectivo y nos permite hacernos una idea de las contradicciones que genera el ejercicio de esta profesión. La Tabla 50 recoge dichas observaciones clasificándolas según enfoque y tema tratado.

TABLA 50: Clasificación de las observaciones recogidas en las encuestas.

Aspecto del trabajo	Comentario
Visión positiva de la profesión docente	<p><i>“A partir de los 3 años la cosa ya cambia, los maestros sí que están más valorados tanto económicamente como socialmente”.</i></p> <p><i>“Esta es una profesión vocacional”, “ En esta profesión lo que prima es la vocación”, “No trabajas porque te paguen, no hay precio en la responsabilidad que tienes, en la tarea que haces y en todos los roles que acabamos tomando, no puedes esperar que todo esté bien remunerado porque dentro de esta profesión prima la vocación”, “Si el trabajo es vocacional no importa el sueldo”, “La tarea docente es más que una profesión”, “ No se escoge esta carrera por el sueldo y el horario, ha de ser</i></p>

	<p>vocacional”, “La docencia es un trabajo muy humano que requiere paciencia, entrega, amor y dedicación a los otros, pero todo esto no se puede dar si no hay vocación”, “Sin ilusión no se puede hacer nada, no podemos educar”, “Trabajo puramente vocacional”, “Te tiene que gustar mucho esta profesión para poder ejercerla bien”</p> <p>“La remuneración económica no es lo que más me preocupa de mi profesión”, “Es muy gratificante mi trabajo” , “Se debe trabajar con ilusión, con ganas de innovar, y de mejorar constantemente, porque si no todo se vuelve monótono”,          “Tenemos la mejor profesión”, “Esta es una carrera vocacional, donde el sueldo es aceptable, no es de los más bajos. Y es que no es un trabajo para ganar dinero”, “Ser maestro es muy satisfactorio y gratificante”, “Ser maestro es un trabajo que me llena mucho y creo que ponemos nuestro granito de arena para mejorar la sociedad. Estoy muy contenta y orgullosa de ser maestra”, “Se trata de un trabajo muy gratificante gracias a los niños”          “Pienso que la profesión de maestro es de las que te aportan más como persona”, “ Me gusta mucho ser maestra y pienso que haciendo de maestro haces una tarea social muy positiva”</p> <p>“La profesión de maestro comporta dedicación y responsabilidad, dos valores esenciales para ser un buen profesor”</p> <p>“Los informes PISA nos han hecho despertar a los maestros y ponernos las pilas”</p>
<p>Visión negativa de la profesión docente</p>	<p>“La profesión de maestra no está muy reconocida, pero no a nivel de empresa si no a nivel social”, “No me considero mal pagada pero sí poco considerada en la sociedad para la faena que hacemos”, “Creo que ahora más que nunca la figura del maestro está devaluada y depende de nosotros recuperarla “No está muy satisfecha con el sueldo, es un trabajo de mucha responsabilidad y en cambio muy poco reconocido económica y socialmente”</p> <p>“Profesión mal pagada y poco valorada”, “Nuestra profesión está infravalorada y mal pagada”</p> <p>“El maestro tiene menos autoridad y cada vez más responsabilidad”, “El maestro hoy día está muy poco valorado”, “No es estresante la profesión en sí, si no la situación que está pasando nuestra profesión. Implica muchas horas y está poco reconocido socialmente”</p> <p>“Los profesores tenemos muchas responsabilidades que no nos tocan”, “Se le piden muchas responsabilidades en la escuela”, “Hemos pasado de ser maestros a ser también doctores, dentistas, psicólogos”,</p> <p>“Trabajo en el mundo de la educación porque me gustan los niños, pero me desencanta todo lo que envuelve a este sistema educativo”,</p> <p>“La etapa de 0-3 años no está valorada. Los padres no son conscientes de todo lo que los niños pueden aprender en las “Escoles Bressol” Muchos dejan a sus niños allí porque no tienen otro remedio”</p> <p>“Cada vez hay más estrés”, “El nivel de estrés es más alto en E.I que En E.P.” “Esta profesión genera mucho estrés pero si te gusta no tienes ningún deseo de cambiar”</p> <p>“No hay disciplina, los niños son más irresponsables, hacen menos, parece que no hay límites”, “Las familias delegan mucho; la sociedad, el gobierno no aceptan su responsabilidad y es más fácil ceder la responsabilidad a los centros y a los maestros”</p>

<p>Actitud positiva frente a la profesión docente</p>	<p><i>“Me siento feliz al hacer aquello que me gusta: la docencia”, “Es muy gratificante ser maestro”, “Ningún sueldo se puede comparar al hecho de ser maestro, educador, transmisor de valores, padre y madre, médico, etc.”, “Me apasiona mi trabajo, hoy por hoy estoy satisfecho con mi trabajo”, “Estoy encantado con ser maestro, hago lo que me gusta y encima me pagan”</i></p> <p><i>“El trabajo educativo a veces no es fácil, pero aún con ello es muy bonita y gratificante”</i></p> <p><i>“Después de 15 años no tengo ninguna expectativa para un futuro, soy feliz haciendo lo que hago”, “No cambiaría nunca este trabajo, me llena mucho y me divierto”, “Hay momentos para todo, pero que es vocacional y no lo cambiaría por nada”, “Por nada del mundo la cambiaría”</i></p> <p><i>“Es estresante psicológicamente y agota la energía pero es muy gratificante”</i></p> <p><i>“Tengo una visión muy positiva del maestro ante su trabajo”, “Vivimos por nuestro trabajo. Muchas ganas de aprender y disfrutar con los alumnos”,</i></p> <p><i>“Podemos sentirnos afortunados de trabajar en aquello que nos gusta”,</i></p> <p><i>“Después de 20 años está con el mismo entusiasmo que cuando empezó. No tengo deseo de cambiar porque me gusta trabajar dentro del ámbito de la educación”,</i></p> <p><i>“Me gusta mucho lo que hago. La docencia es un trabajo muy agradecido, muy gratificante, empecé con muchas ganas de trabajar y muy contenta”</i></p> <p><i>“Esta es una profesión muy estresante, pero a su vez muy gratificante y por ello no tengo ningún deseo de cambiar”, “Me encuentro muy a gusto en este lugar de trabajo, estoy muy contenta de poder venir cada día a trabajar”, “Me encanta ir a trabajar”,</i></p> <p><i>“Es una profesión muy bonita y tiene resultados muy bonitos”, “ No escogió esta profesión por la remuneración, que es baja, sino porque le llenaba y con la que disfrutaba”</i></p>
<p>Actitud negativa frente a la profesión docente</p>	<p><i>El nivel de satisfacción es muy bajo por el trabajo que se hace.</i></p> <p><i>“En general hay decepción, desmotivación por los pocos recursos y por el poco apoyo por parte de las familias”</i></p>
<p>Valor de la Formación</p>	<p><i>“Es imprescindible que un maestro no acabe nunca de formarse”, “Esta profesión requiere de una formación continua que mejora la tarea educativa y te hace sentir más motivado”, “La formación permanente es básica. Es esencial estar al día, si no nos actualizamos llega un momento en que no puedes seguir el ritmo con normalidad”, “A más formación, más conocimiento”, “Debemos reciclarnos porque las cosas cambian a un ritmo trepidante y por lo tanto se hace necesario”, “Debemos estar activos y aprender cosas constantemente”, “Es importante estar actualizada y seguir una formación continuada”, “La formación continuada es imprescindible para no quedarte atrás”, “Los alumnos van cambiando y los maestros han de estar preparados para estos cambios”, “La formación que recibes en la universidad es la base”, “Importancia formación continuada”, “La formación continuada es muy importante ya que la sociedad cambia, y esta necesita la educación para seguir creciendo”, “Destacar el estudio constante del maestro”, “Debe asistir a cursos de formación, ya que como bien se nos ha transmitido a lo largo de toda la carrera, el aprendizaje es un proceso continuo y que nunca acaba, nunca dejamos de aprender alguna cosa nueva. Gran importancia de la formación permanente”</i></p>
<p>Carencias de la Formación</p>	<p><i>“La formación inicial se debe adecuar a la realidad actual. Se le da al profesorado pocas estrategias en la universidad para tratar la conductas disruptivas “</i></p> <p><i>“A veces la teoría dista mucho de la práctica docente”</i></p>

	<p><i>“Formación Inicial: La teoría acompaña a la práctica, pero en la carrera he encontrado a faltar más contenidos que se adecuaran a la realidad”, “Por mucha teoría que se sepa es ante una clase donde aprendes de verdad”, “Fue consciente de que la teoría que se aprende, aunque es fundamental, es muy diferente a la realidad que te encuentras en las aulas”, “La formación inicial recibida no es la adecuada para dar clases”</i></p>
<p>Opinión sobre la Actitud de los padres</p>	<p><i>“Hoy en día los padres a veces se toman muchas libertades y eso provoca que la autoridad del maestro se vea perjudicada ante los niños”,</i>  <i>“Cree que es fundamental una relación cordial y respetuosa con las familias, ya que son necesarias, pero es importante establecer unos límites para una buena comunicación”, “Antes las familias eran más colaboradoras. Y esto dificulta mucho la buena relación escuela-familia”,</i>  <i>“Los padres de hace 43 años valoraban muchísimo a los maestros, eran muy agradecidos”, “Falta de respeto y de implicación de las familias”, “Ya no hay relación entre profesores y familias”</i>  <i>“La figura del maestro se ha deteriorado mucho en los últimos años”, “Actualmente, las familias ya no apoyan no colaboran con la escuela por nada del mundo. Además lo que es más grave es que se cuestiona la tarea del profesor”, “Es peligroso que no haya ninguna ayuda por parte de las familias”,</i>  <i>“El maestro tiene menos autoridad y cada vez más responsabilidad, y los padres exigen menos resultados y sacrificios a los alumnos”,</i>  <i>“Antes los alumnos respetaban al profesor y la relación con las familias era excelente, y ahora se valora muy poco la labor del maestro, se ha perdido la autoridad ante estos y las familias cada vez colaboran menos”, “Los padres cada vez más tienen a los niños más contemplados protegidos y aquello que no hacen en casa (poner normas y límites) lo dejan para la escuela”, “Los padres tampoco valoran el trabajo del profesor”</i>  <i>“Los padres depositan toda la responsabilidad en los maestros y no se implican en la educación.”, “Cada vez los maestros sienten más miedo, y la conducta de los padres es peor que la de los niños”, “Cada vez más los padres dan responsabilidades a la escuela en la educación de sus hijos”,</i>  <i>“La sociedad y padres esperan que el maestro solucione sus problemas”,</i>  <i>“Hay muchas expectativas y pocos recursos”, “Los padres no tienen tiempo para sus hijos”, “La relación familia-escuela es más difícil en P3 que en P5. En P3 los padres quieren saber todas las actitudes del niño en la escuela, cómo están con los maestros, pero hay padres que traspasan los límites. Y en P5 los padres quieren informarse más por los contenidos que trabajan sus hijos, si ya saben leer” , “Los niños de hoy día son mal educados, consentidos, no tienen respeto por nada ni por nadie, y esto es un problema incluso para los propios padres”,</i>  <i>“Las familias delegan toda la educación del hijo a la escuela y no se involucran en el centro”, “Los padres son muy exigentes con los maestros y poco con ellos mismos, pero porque no tienen tiempo”, “Los padres van por un lado y los maestros por otro”, “Las familias ya no ven a los profesores como referentes sino como cuidadores de sus hijos durante muchas horas al día”</i></p>
<p>Opinión sobre la Actitud de la sociedad</p>	<p><i>“Remarca que toda mejoría en la sociedad pasa por darle prestigio a la educación”,</i>  <i>“Mucha presión social respecto a la enseñanza, ya que menosprecian este trabajo”,</i>  <i>“Esta profesión no está reconocida como tal y no se tiene en cuenta las responsabilidades que se tienen”, “La figura del maestro está poco reconocida y eso hace que se pierda autoridad ante los alumnos y las familias”,</i>  <i>“Se debería valorar más nuestra función y motivarnos más. Hay un desprestigio social</i></p>



	<p><i>de la profesión (gracias a los medios de comunicación)”</i></p> <p><i>“Creo que la práctica docente no está valorada socialmente porque la gente considera que en esta etapa sólo atendemos a las necesidades de los niños y eso no es así”, “No sólo cuidamos de los niños sino que también educamos. Si no sería una guardería y no una escuela”,</i></p> <p><i>“Poca consideración social que se tiene a la figura del maestro”, “Trabajo poco valorada por la sociedad”, “Actualmente la figura del maestro no estaba tan valorada como hace unos años”, “La figura del maestro está poco valorada y así se pierde autoridad sobre todo ante las familias”,</i></p> <p><i>“La sociedad en general valoran poquísimo nuestra labor”, “El reconocimiento social que se recibe es muy bajo, pero por el contrario se le piden muchas cosas al profesor. Los maestros tienen un papel muy importante dentro de la sociedad y este debe ser valorado y reconocido”,</i></p> <p><i>“Nuestra profesión siempre está evaluada y en constante cambio”, “Esta profesión se debería valorar más, no sólo económicamente, sino también por parte de la sociedad”,</i></p> <p><i>“La sociedad de antes no es la misma de ahora, antes se valoraba mucho la enseñanza”, “La sociedad en general piensa que ser profesor, sobre todo en E.I, nos dedicamos sólo a cantar y a jugar y encima tenemos muchas vacaciones”, “Se reconoce poco nuestra profesión”, “Esta profesión no está reconocida como tal y no tiene en cuenta las responsabilidades que se tienen”,</i></p> <p><i>“Años atrás nuestra faena estaba valorada, no sólo económicamente sino que teníamos prestigio y existía una cierta autoridad. Hoy día se nos exige mucho en cuanto a faena y horarios y después económicamente no se nos compensa. Suerte que tenemos la compensación de los niños”</i></p>
<p>Opinión sobre el Sistema Educativo</p>	<p><i>“No puede ser que cada 4 años se modifiquen las leyes porque cambie el gobierno. Los políticos deberían respetar más la educación”, “Cambios políticos continuos”, “Sobre todo las personas que hacen los cambios deberían de ser profesionales del sector”,</i></p> <p><i>“Los que imponen las leyes, los que hacen el curriculum... deberían de informarse mejor de cómo está actualmente la sociedad y de cómo son los alumnos actuales”,</i></p> <p><i>“Cada vez más se infravalora la educación, la Administración recorta los recursos que permiten conseguir una educación de calidad”,</i></p> <p><i>“Respecto al Sistema educativo, se hacen muchos cambios pero no se tiene en cuenta a los profesores”, “Los cambios en el sistema educativo no los deciden los profesores”,</i></p> <p><i>“Sistema muy politizado”, “No hay suficientes recursos para atender a los niños y se exige a la escuela unos resultados irreales”, “Los políticos deberían empezar por intentar que los maestros estén más apoyados y que la sociedad les tenga un mínimo respeto “,</i></p> <p><i>“Los políticos en el gobierno no viven el día a día en el aula y por lo tanto se están creando leyes que no son adecuadas a los tiempos en que vivimos”,</i></p> <p><i>“Los políticos no están dentro de las aulas y no saben lo que allí pasa y reclaman exigencias que muchas veces no se pueden cumplir, por falta de recursos materiales y humanos. Las personas que hacen las leyes deberían estar más vinculadas a las aulas”</i></p> <p><i>“El Sistema educativo está muy deshumanizado, es demasiado tecnológico. Se debería recuperar todo lo relacionado con las emociones, valores, expresión, autoestima”</i></p> <p><i>“El Sistema Educativo actual necesita modernizarse urgentemente”, “Todo debería ser más activo y dinámico”, “Los responsables que están en el gobierno no viven el día a día dentro del aula y por tanto se están creando leyes que no son adecuadas actualmente”</i></p> <p><i>“Los planteamientos y expectativas que se plantean están muy bien, pero a la hora de implantar según qué cosas falta formación y recursos”</i></p>

Fuente: Elaboración propia en base a las observaciones recogidas en los cuestionarios.

El discurso de los docentes de nuestra muestra refleja con claridad su visión y su actitud ambivalente hacia la profesión. Por un lado sienten que tienen un importante papel social, que ejercen por vocación, que obtienen gratificación personal y se sienten realizados, pero por otro sienten que no se les valora, que se les transfiere excesiva responsabilidad, que no se les apoya, que no se les retribuye adecuadamente, piensan que el sistema educativo es cambiante, obsoleto, está politizado y no les ofrece los recursos necesarios para abordar los cambios sociales.

Una vez planteados todos los enfoques veamos cuales han sido los resultados de los distintos análisis: descriptivo, exploratorio y cualitativo, de las opiniones de la muestra de profesores de infantil y Primaria de Cataluña.

### **3.5. Resultados**

#### **3.1.1. Resultados de los análisis cuantitativo y cualitativo.**

En primer lugar daremos un repaso a los resultados que hemos ido recogiendo de los distintos análisis para posteriormente sacar algunas conclusiones. Del análisis descriptivo pensamos que hemos extraído una buena fotografía del colectivo de maestros de Infantil y Primaria de Cataluña. Podemos decir que la muestra de nuestro estudio, 523 profesores es eminentemente femenina, de edad bastante repartida, aunque mayoritariamente menores de 40 años, casi la mitad tiene menos de 10 años de experiencia, más de la mitad trabaja en centros concertados y en su mayoría trabajan en centros pequeños o medianos. En un porcentaje que supera la media son tutores y que el nivel de docencia en el que trabajan se reparte entre educación Infantil y educación Primaria. Podemos decir que el nivel de satisfacción general de la muestra es medio con tendencia a bajo.

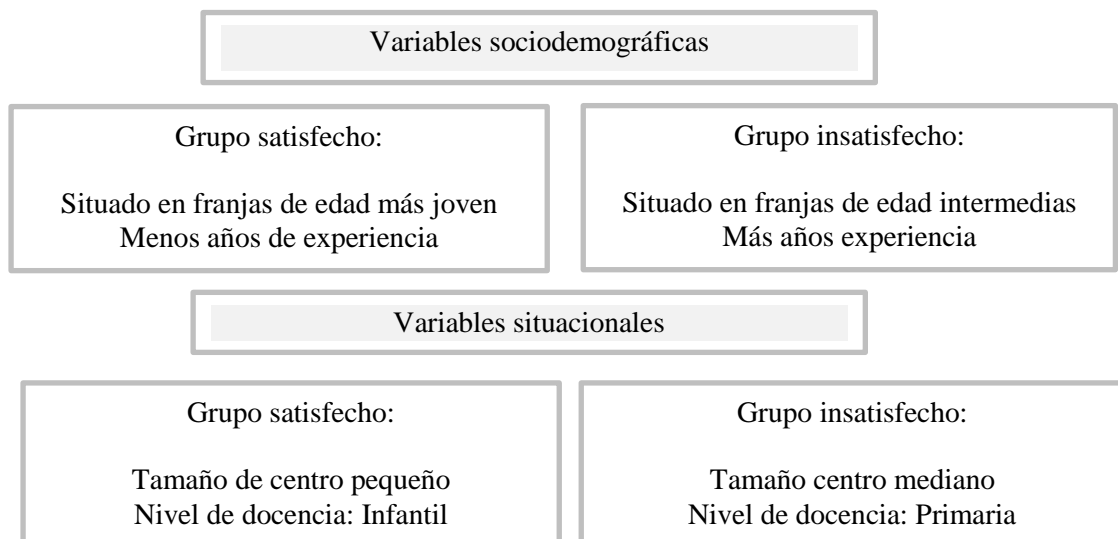
Prosiguiendo con el análisis descriptivo comprobamos que el grupo más satisfecho (302 profesores), filtrado del total de la muestra por sus puntuaciones medias/altas en satisfacción general, representa un 57,7 % del total de la muestra. Profundizaremos

ahora en sus características sociodemográficas y situacionales y sus opiniones respecto a las dimensiones del trabajo estudiadas.

De las características sociodemográficas y situacionales de este grupo podemos decir que es un colectivo eminentemente femenino, y que casi la mitad tiene edades comprendidas entre 22 y 35 años, y menos de 10 años de experiencia. En su mayoría trabajan en centro privados o concertados y lo hacen en centros medianos o pequeños. Más de la mitad son tutores y casi un 60% imparten la docencia en Educación Infantil.

Vistas sus características analicemos las diferencias entre este grupo satisfecho y el resto de la muestra (grupo insatisfecho con puntuaciones bajas en satisfacción general) vemos que en cuanto a las características sociodemográficas el grupo satisfecho y el insatisfecho difieren en cuanto a la edad y los años de experiencia. Y respecto a las variables situacionales las diferencias recaen en el tamaño del centro donde trabajan y el nivel de docencia. La Figura 11 muestra las diferencias entre los dos grupos respecto a algunas variables.

FIGURA 11: Esquema de diferencias entre el grupo satisfecho y el insatisfecho respecto a las variables independientes.

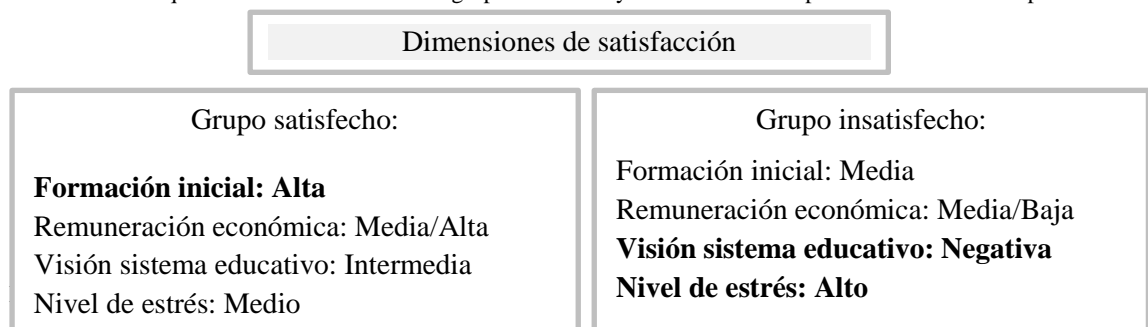


Fuente: elaboración propia en base a los resultados del estudio.

Así pues las variables: edad, años de experiencia, tamaño de centro y nivel de docencia estarían influyendo en el nivel de satisfacción de los docentes. Concretamente de un modo positivo: franjas de edad más jóvenes, menos años de experiencia, centros más pequeños y nivel de docencia Infantil.

Respecto a las dimensiones del trabajo estudiadas los dos grupos, satisfecho e insatisfecho, también difieren en algunos aspectos, tal como queda reflejado en la Figura 12.

FIGURA 12: Esquema de diferencias entre el grupo satisfecho y el insatisfecho respecto a las variables dependientes



Fuente: Elaboración propia en base a resultados

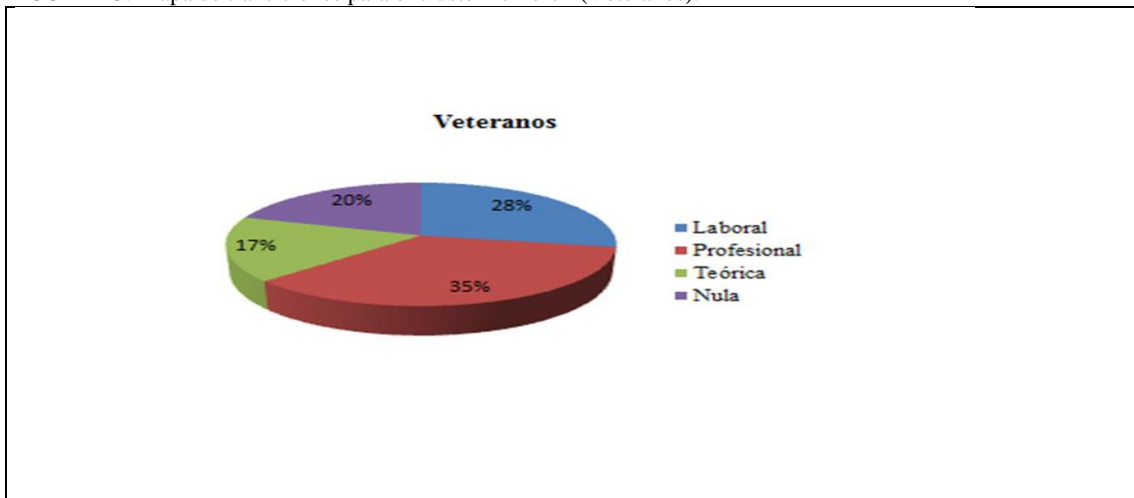
Podemos ver que las dimensiones en las que las diferencias de opinión entre los dos grupos son más notorias son: la formación inicial, que recibe una puntuación alta en el grupo satisfecho y la visión del sistema educativo y el nivel de estrés que recibe puntuaciones negativas en el grupo insatisfecho. El grupo satisfecho se manifiesta moderado a la hora de opinar sobre las cuestiones relacionadas con su trabajo, lo que indica un nivel de satisfacción entre medio y alto, puesto que parecen estar cómodos con su situación laboral, su formación y el entorno en el que trabajan.

Iniciamos ahora el estudio de los resultados del análisis exploratorio que hemos llevado a cabo con el método de perfiles clúster. Recordemos que esta técnica nos permite establecer grupos lo más homogéneos posibles y que en nuestro caso hemos establecidos tres grupos para las variables independientes, nominados: Veteranos, Maduros y Noveles y cuatro grupos para las variables dependientes relacionados con los

aspectos de la satisfacción considerados, satisfacción: Laboral, Profesional, Teórica y Nula. Recogiendo los datos de este análisis de conglomerados que apuntábamos en el punto anterior, 3.4.2., vamos a ver gráficamente los resultados de las transiciones entre los grupos formados con las variables independientes (Veteranos, Maduros y Noveles) y los distintos tipos de satisfacción (Laboral, Profesional, Teórica y Nula) que veíamos numéricamente en la tabla de contingencia (Tabla 50) presentada en el punto 3.3.2. Veremos varias figuras que expresan cómo se distribuyen los cuatro tipos de satisfacción en cada grupo que hemos formado con las variables Independientes: Veteranos, Maduros y Noveles. Recordemos las características más sobresalientes que nos permitían definir a cada grupo, Veteranos: grupo de mayor edad, con más años de experiencia y en su mayoría tutores. Noveles: grupo más joven y con menos años de experiencia. Trabajan más que el resto de grupos en centros públicos, aunque también lo hacen en concertados. Maduros: grupo de franja intermedia de las variables: edad y años de experiencia y que trabaja en centros medianos.

La Figura 13 nos muestra que en el grupo Veterano (Clúster 1), el de más edad y experiencia destaca la satisfacción profesional (35%), eso implica que están contentos con su profesión y que se sienten realizados, especialmente a nivel personal. Asimismo existe cierta satisfacción laboral y una satisfacción teórica más baja. En relación a los factores estudiados es un grupo que está contento con su formación inicial y controla bien el estrés. Si sumamos las satisfacciones positivas (laboral, profesional y teórica) obtenemos un porcentaje alto de satisfacción (78%), que nos indica que el grupo veterano considera algunas de las dimensiones de su trabajo positivamente.

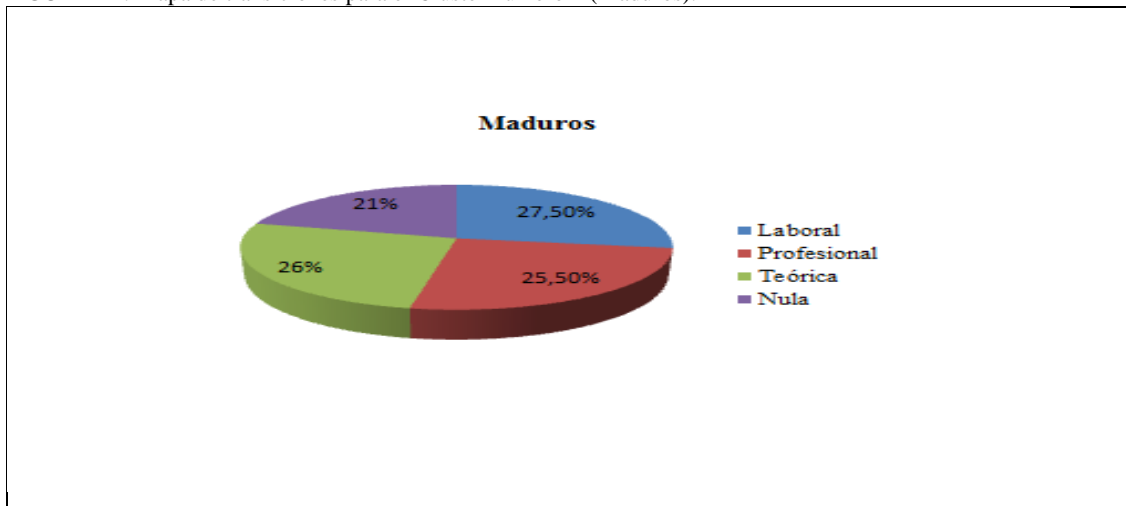
FIGURA 13: Mapa de transiciones para el clúster numero 1(Veteranos).



Fuente: elaboración propia en base a resultados del análisis estadístico.

La Figura 14 nos muestra que el grupo Maduro (Clúster 2), de edades intermedias y bastantes años de experiencia, está bastante repartido entre los tres grupos de satisfacción positivos: laboral 27,5 %, profesional 25,5 % y teórica 26 %. Asimismo es el grupo más insatisfecho (satisfacción Nula) con un 21 %.

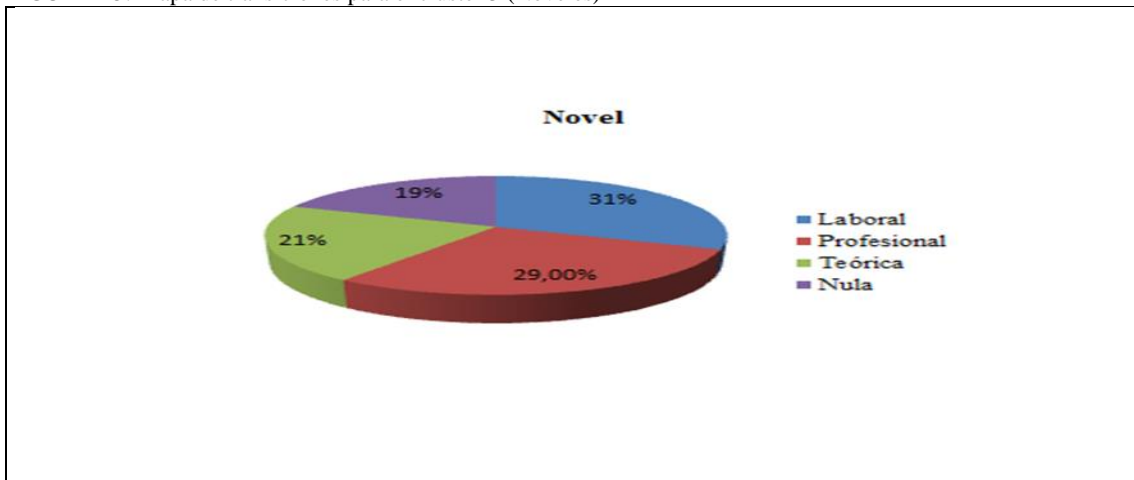
FIGURA 14: Mapa de transiciones para el Clúster número 2 (Maduros).



Fuente elaboración propia en base a resultados del análisis estadístico

La Figura 15 nos indica que el grupo Novel (Clúster 3), el más joven y con menos años de experiencia, está satisfecho laboralmente (31%) y también profesionalmente (29%). Como en el grupo anterior están contentos con su formación inicial, con el sueldo y no sienten nivel de estrés alto. Asimismo están insatisfechos en un 21 %.

FIGURA 15: Mapa de transiciones para el clúster 3 (Noveles)



Fuente: elaboración propia en base a resultados análisis estadístico

Si seguimos profundizando podemos ver algunas de las características de las transiciones que se han generado entre los distintos grupos. La Tabla 51 nos lo muestra.

TABLA 51: Características de las transiciones entre los grupos de las variables independientes y dependientes.

<b>Grupo v. independiente</b>	<b>Características y tipo de satisfacción</b>
Veteranos	<p>Es el grupo menos numeroso, representa un 16% del total de la muestra. Es el de más edad y años de experiencia y en su mayoría son tutores. Es el más satisfecho profesionalmente, cuestión ligada a la satisfacción con la formación inicial y el control del nivel de estrés.</p> <p>Satisfacción= Más Edad + experiencia + formación + responsabilidad + control estrés.</p>
Maduros	<p>Este grupo representa un 40 % del total de la muestra. De edades intermedias y más de 10 años de experiencia. Es el que presenta un nivel de insatisfacción más alto (Satisfacción Nula, 21%). Es el grupo con una satisfacción teórica más alta, ligada especialmente a la satisfacción con la formación inicial. Y el que tiene valores más repartidos en los distintos tipos de satisfacción, por tanto poco homogéneo en cuanto a sus opiniones.</p> <p>Satisfacción= formación + reconocimiento económico</p> <p>Insatisfacción= puede estar relacionada con todas las variables dado que reparten sus opiniones. Tamaño de centro mediano, mediana edad y años de experiencia.</p>
Noveles	<p>Es el grupo más numeroso, representa un 44 % del total de la muestra. Es el más joven y con menos años de experiencia. Es el más satisfecho laboralmente, cuestión ligada a la opinión positiva frente a la remuneración, la formación inicial y nivel de estrés controlable. Es también el que presenta una satisfacción Nula más baja (19%), lo que indica que es el grupo que en conjunto está más satisfecho.</p> <p>Satisfacción= Menos edad+ formación + nivel de estrés+ reconocimiento social y económico.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Podríamos concluir que el grupo de Veteranos es el más satisfecho profesionalmente (35 %), el grupo Novel el más satisfecho con laboralmente (31 %), y el grupo Maduro



es el más satisfecho con la satisfacción teórica (26%). Asimismo el grupo más satisfecho es el Novel y el más insatisfecho el Maduro.

Tal como decíamos en el análisis de resultados, en el punto 3.3.2., si analizamos los grupos que se han formado con las variables dependientes podemos destacar que el grupo que está más satisfecho con todo, puesto que todas las dimensiones están en un nivel de satisfacción cercano a la media o superior a esta, es el Grupo 1, en el que están incluidos los sujetos que están satisfechos laboralmente. Este grupo incluye a 152 individuos, lo que representa un 29 % del total, siendo, dados los resultados de los otros grupos, el grupo más numeroso. Como decimos, este grupo es el que está de modo más homogéneo satisfecho con las distintas dimensiones del trabajo estudiadas, y en cuanto a las variables independientes se reparte del siguiente modo: el 28 % pertenece al grupo de Veteranos, el 27 % al grupo Maduro y el 31 % al grupo Novel. Corroboramos nuevamente que el grupo Novel, con los sujetos más jóvenes, es el que se manifiesta más satisfecho con todas las condiciones laborales, con su formación y con el reconocimiento económico y personal que reciben. Estos resultados vienen a corroborar los obtenidos en el análisis descriptivo, por cuanto nuevamente la edad resulta un factor que influye en la satisfacción. El grupo más joven es el que está más satisfecho y el más insatisfecho el de edad intermedia. Respecto a las variables dependientes relacionadas con la satisfacción: la formación inicial vuelve a salir como dimensión más valorada, la visión del sistema educativo es media o negativa, el nivel de estrés es para parte del colectivo controlable y para el resto muy alto. La remuneración económica solo aparece valorada positivamente en el grupo 1, satisfacción laboral, y en el resto es media/ baja y por último el reconocimiento está en niveles medios para todos, aunque más bajo para el grupo 2, de satisfacción profesional. Podemos concluir que las variables que sobresalen más son la formación inicial en las franjas altas y en las bajas el nivel de estrés y la visión del sistema educativo.

Profundizando en los grupos que habíamos formado en torno a las variables independientes: Veteranos, Maduros y Noveles, veamos en la Tabla 52, qué conclusiones podemos extraer de las distintas dimensiones de satisfacción.

TABLA 52: Resumen de la opinión de los distintos grupos respecto a las variables dependientes

Variable	Opinión de los distintos grupos
Remuneración económica	Variable relacionada con la satisfacción laboral, nos indica que el colectivo joven y maduro está bastante satisfecho y que los veteranos están más insatisfechos.
Sistema educativo	Los jóvenes tienen una visión más positiva, mientras que los mayores la tienen muy negativa.
Nivel de estrés	Parece controlable para los jóvenes y los más veteranos, mientras que es más alto para los maduros para quienes es más difícil de manejar y fuente de insatisfacción.
Formación Inicial	Resulta importante para todas las etapas.
Reconocimiento	El grupo más joven lo percibe medio, mientras que el veterano lo aprecia más bajo.

Fuente: Elaboración propia

Podemos hacer una serie de consideraciones respecto a las opiniones presentadas en la Tabla 53. Respecto a la valoración que los maestros en las distintas edades hacen de la remuneración económica, podemos pensar que el hecho de que los jóvenes estén más satisfechos que los veteranos se debe a que en España los sueldos de los docentes no aumentan en la misma proporción que lo hacen en otros países desde el inicio hasta pasados unos años. De ese modo los maestros españoles están contentos cuando inician su carrera laboral porque su sueldo es bueno o comparable al de otros colectivos, sin embargo al pasar los años los aumentos son escasos, lo cual puede generar insatisfacción con esta cuestión, dado que se puede vivir como una falta de reconocimiento a la experiencia y a la dedicación. La siguiente cuestión, en relación a la distinta visión del sistema educativo que se da en las distintas etapas de edad, sin duda está relacionada con la motivación y el entusiasmo inicial, y el desencanto y la

perspectiva crítica que aportan los años de experiencia. Por otra parte el nivel de estrés que resulta controlable para los jóvenes y los más veteranos, es vivido por los sujetos del grupo maduro como alto y difícil de manejar y fuente de insatisfacción. Quizás porque los más jóvenes tiene más energía para sobrellevar las situaciones estresantes y los mayores más herramientas para hacerles frente, mientras que los maduros viven una etapa más crítica y sufren cierto desengaño. En cuanto a la formación inicial, aunque sabemos que es importante en todas las etapas de la vida, cabría explorar la valoración de la formación inicial y continua en cada una de ellas. Por último el reconocimiento social es percibido como medio por el grupo joven, mientras que el veterano lo aprecia más bajo, quizás porque unos todavía no están pendientes de la valoración social, mientras que los más mayores necesitan que después de tantos años su trabajo tenga un reconocimiento y un respaldo social. De todas estas reflexiones podemos concluir que la edad hace que cambie la valoración que se hace de cada dimensión. Así tal como decía Halpert (2011) refiriéndose a las diferencias en la valoración de las distintas profesiones, nosotros desatacamos la distinta valoración en las distintas etapas de la vida. Los grupos de maestros más jóvenes tienen una visión más positiva respecto a la remuneración económica, el sistema educativo, el nivel de estrés o el reconocimiento, ya que su inexperiencia, motivación, energía e ilusión hacen que vean las cosas positivamente. Mientras que los grupos de más edad, muestran inconformismo con el sueldo, o el reconocimiento recibido por la labor hecha.

La edad hace que cambie la valoración que se hace de cada dimensión. Las dimensiones de la satisfacción tienen un peso distinto según la etapa de la vida en las que las consideremos.
---

Del análisis cualitativo del discurso de los docentes también podemos sacar algunas conclusiones, de momento recogemos en la Tabla 53, en la página siguiente, las ideas que se han expuesto con más frecuencia.

TABLA 53: Resumen de las observaciones hechas por los docentes en los cuestionarios.

<b>Visión y actitud positiva ante la profesión</b>
Es la mejor de las profesiones Es vocacional Es gratificante No la cambiarían Refieren: pasión, entusiasmo, felicidad
<b>Visión negativa de la profesión</b>
Profesión poco reconocida, poco valorada socialmente y mal pagada Se exigen muchas responsabilidades Hay poca disciplina y eso genera mucho estrés Las familias y la sociedad han delegado sus funciones en los profesores Conflicto interno: por un lado consideran que es la mejor profesión y que disfrutan con ella y por otro se vive una gran decepción por la falta de apoyo social falta de recursos y las exigencias. Existe una autentica desmoralización docente.
<b>Opinión frente a:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La formación: la formación inicial es básica, pero también es esencial la formación continua, hay que estar constantemente reciclándose. Critican que la formación universitaria esta algo obsoleta y que la teoría que se da dista mucho de la práctica real del aula.</li> <li>- Actitud padres: han delegado sus funciones, no respetan al profesor, no le apoyan se han desentendido de su función y de la escuela. Se toman muchas libertades con la escuela y con el profesor, sobrepasan límites y eso hace que los profesores pierdan autoridad. Ya no ven a los profesores como un referente. Tienen muchas expectativas puestas en la escuela y el profesor, les exigen y les ayudan poco y les dan pocos recursos.</li> <li>- La sociedad en general hace lo mismo, delega sus funciones y ha dejado de apoyar y dar los recursos que se necesitan para afrontar los cambios actuales y los retos de la educación actual.</li> <li>- Sistema educativo: está politizado, constantemente se cambian las leyes, eso desestabiliza e impide avanzar. Las leyes las dictan personas que son ajenas a las aulas y a la realidad escolar, por tanto es difícil que sean adecuadas. El sistema educativo debería modernizarse, ser más dinámico y activo y ver lo que pasa en las aulas.</li> <li>- Retribución económica: algunos consideran que esta mal pagada, pero la mayoría se posicionan en un nivel medio. Muchos apuntan que no te haces maestro por la remuneración económica, que en el trabajo vocacional no importa el sueldo, no es lo que les preocupa de su profesión.</li> <li>- Nivel de estrés: las razones para sentir un nivel alto de estrés están relacionadas con la falta de tiempo para realizar todo el trabajo que se requiere, la falta de recursos, la presión social, de la administración y de las familias. Falta de apoyo y el maestro se siente solo. Los informes Pisa vienen a crear más presión por obtener unos resultados.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Veamos ahora qué conclusiones generales podemos extraer. En primer lugar queremos subrayar que los resultados de los distintos análisis de datos nos indican que el nivel de satisfacción general de la muestra de profesores y profesoras de Infantil y Primaria de Cataluña es medio. El análisis descriptivo lo concreta en un 57,7 % del total de la muestra, destacando que este colectivo está medianamente satisfecho con la mayoría de los aspectos estudiados. Resultado que coincide con el obtenido por Pedró (2008) que apunta que el índice de satisfacción general de su estudio es medio, repartido entre la indiferencia y el relativamente satisfecho. Sin embargo otros autores destacan índices mucho más altos de satisfacción general (Marchesi, 2004; San, 2013). En lo que sí parece haber unanimidad es en aceptar que los docentes están satisfechos con el trabajo social que realizan y el hecho de ser profesores. Sin embargo como apunta Pedró (2008) hay que matizar estos niveles de satisfacción y averiguar, con qué aspectos concretos de su trabajo están satisfechos y con cuáles insatisfechos.

Tal como hemos apuntado nuestros resultados coinciden con el estudio de la población docente catalana de Pedró, pero contrastan con los obtenidos por San (2013) que arroja unos datos de satisfacción general de los docentes catalanes de un 77 %. Sin embargo somos conscientes de que los tres estudios son difícilmente comparables por varias razones, de una parte han tratado con muestras de distinto tamaño y de diferente composición. Por otra parte han utilizado distintos instrumentos de medida, lo cual añade diversas variables que pueden influir en los resultados. Estas cuestiones se ponen en evidencia si comparamos nuestro estudio con el de San (2013) ya que ella contempla todos los niveles educativos, incluidos bachillerato, ciclos y universidad, destacando el porcentaje de profesores de secundaria. Mientras que el nuestro solo analiza a los docentes de Infantil y Primaria, de los que ella tiene un porcentaje bajo, de un 32%. Y por otra parte, su muestra está compuesta en un 84 % por docentes de escuelas públicas, mientras que la nuestra solo cuenta con un 35 % de profesores de centros públicos y el resto se reparte entre concertada (54 %) y privada (13 %). Asimismo sabemos que la autora obtuvo el grado de satisfacción tras administrar el cuestionario de Mertler que pregunta de modo directo sobre la satisfacción en el trabajo, cuestión, que como ya

hemos apuntado, suele arrojar invariablemente puntuaciones altas, y podría explicar los altos niveles de satisfacción obtenidos.

Respecto a las variables sociodemográficas estudiadas: edad, género y años de experiencia confirmamos tanto en el análisis descriptivo como en el exploratorio, el hecho de que la edad es un factor que influye en la satisfacción. En nuestro estudio detectamos más satisfacción en grupos de edad más jóvenes, cuestión también corroborada en otros estudios (Álvarez et al., 1992; Sundell, 1994; De Frutos et al., 2007; Griffin, 2010; Shead, 2010), que destacan que el grado de satisfacción disminuye con la edad. Sin embargo tenemos que admitir que esta variable es controvertida puesto que también encontramos en la literatura otros trabajos que reflejan lo contrario, la edad aumenta el grado de satisfacción. (Ouyang y cols., 2006; Claybon, 2008; Chambers, 2010; Halpert, 2011). Quizás la propuesta de Griffin (2010) sea la explicación a estas diferencias de resultados, el autor apunta que la curva de la relación edad – satisfacción es una U, puesto que la satisfacción más alta se da en etapas más jóvenes y en la madurez, pasando por una etapa intermedia de menor satisfacción. Teoría que también se refleja en nuestro estudio dado que los grupos que están en franjas de edad menor y mayor son los que se sienten más satisfechos.

En cuanto al género, no podemos concluir diferencias porque la muestra es en su casi totalidad femenina (90%). La literatura tampoco arroja demasiada luz en este sentido, puesto que no parece haber acuerdo, algunos autores no encuentran diferencias significativas (García Bernal et al., 2005; Frutos et al., 2007; Skaalvik et al., 2009; Shead, 2010) mientras que otros apuntan que están más satisfechas las mujeres (Claybon, 2008; Anaya y Suarez, 2010; Anaya y López, 2014).

Respecto a la variable años de experiencia, los sujetos con unos 10 años de experiencia se manifiestan más satisfechos, así lo confirman también otros autores (Klassen y Chiu, 2010; Chambers, 2010) que observan que a partir de 5 años experiencia existe más satisfacción o apuntan que los profesores noveles están más satisfechos (Anaya y Suarez, 2010). Algunos estudios relacionan este factor con el burnout, subrayan que a

más años experiencia más desgaste y menos satisfacción (Camili, 2004; Fisher, 2011), ello confirma la influencia que los años de experiencia tienen en la satisfacción.

En cuanto a las variables situacionales, el tamaño de centro parece influir en la satisfacción, siendo los centros más pequeños los que más favorecen el bienestar, resultados también subrayados por Gordillo (1988), Greenreese (1991), Padrón Hernández (1994) o Keigher (2010). Del mismo modo los profesores que trabajan en centros concertados están más satisfechos, también Padrón Hernández (1994), encuentra diferencias significativas entre los dos tipos de centro, se muestran más satisfechos los docentes de la privada/concertada. Pedró (2007) también subraya que los docentes catalanes de centros privados están más satisfechos. Por otra parte confirmamos que el cargo con responsabilidad, tutora de un grupo, fomenta la satisfacción, dato expuesto también por Rinehart y cols. (1993) y Shaver (2010). Si analizamos la variable nivel de docencia advertimos que los docentes de niveles más bajos, profesores de educación Infantil están más satisfechos, cuestión también destacada en otros estudios (Zubieta y Susinos, 1992; González y González, 1993; Padrón Hernández, 1994; De Frutos, 2007; Breaden, 2007; Pedró, 2007; Keraney 2008; Landers, Alter, Servilio, 2008; Anaya y Suarez, 2010; Halpert, 2011; Klassen y Chiu, 2010; Battitori, 2010; Shead, 2010; Halpert, 2011) que comparan distintos niveles de docencia. También Pedró (2007) en su estudio de docentes catalanes apunta que hay más insatisfacción entre los profesores de secundaria.

Recordemos las consideraciones que hemos apuntado antes:

Las variables: edad, años de experiencia, tamaño de centro y nivel de docencia estarían influyendo en el nivel de satisfacción de los docentes. Concretamente de un modo positivo: franjas de edad más jóvenes, menos años de experiencia, centros más pequeños y nivel de docencia Infantil.
---

La edad hace que cambie la valoración que se hace de cada dimensión.

Las dimensiones de la satisfacción tienen un peso distinto según la etapa de la vida en las que las consideremos.

Si nos centramos en los resultados obtenidos en las variables dependientes por la muestra total y el grupo más satisfecho, advertimos que el grupo total tiene un nivel de satisfacción medio/bajo respecto a la remuneración económica, una visión negativa del sistema educativo, siente un alto nivel de estrés y piensan que su formación inicial es media. Mientras que el grupo más satisfecho (302 profesores) tiene un nivel medio/alto de satisfacción con el sueldo, una visión intermedia hacia el sistema educativo, un nivel medio de estrés y piensan que su formación inicial es alta. El reconocimiento social en ambos grupos se considera medio.

Parece interesante detenerse en algunas cuestiones sobre las dimensiones estudiadas. Podemos decir que la variable nivel de estrés aparece como moduladora de la satisfacción profesional, dado que la percepción de un nivel de estrés controlable comporta satisfacción en ese ámbito. Si analizamos la variable formación inicial, apreciamos que por una parte los profesores hablan del nivel de formación inicial que recibieron y por otro destacan la importancia que tiene esta formación, mostrando una alta consideración a esta cuestión. En general podemos considerar esta variable como la más valorada en todos los grupos. En relación al reconocimiento social, en general obtiene niveles medios, pero es bajo en los sujetos de más edad. En el discurso del colectivo docente se expresa con frecuencia un sentimiento de falta de apoyo, valoración y reconocimiento por parte de la sociedad.

La visión del sistema educativo es media en los grupos jóvenes y baja en los mayores. Respecto a esta variable el discurso de los docentes aporta algunas ideas de interés. Destacamos la politización del sistema, los continuos cambios, la falta de recursos para afrontarlos o el distanciamiento entre el sistema y la realidad de las aulas. En cuanto a la remuneración económica, parece que se percibe de distinta manera según la etapa de la



vida, así en los grupos más jóvenes se siente más positivamente mientras que en los grupos más maduros la apreciación es más negativa. Podemos concluir que de las cinco dimensiones exploradas la formación inicial ha sido la valorada más positivamente, mientras que la valoración del sistema educativo ha sido la más negativa.

Por último queremos ofrecer nuevamente un espacio al discurso de los docentes, pensamos que sus comentarios en los cuestionarios son un material digno de considerar, puesto al ser de respuesta abierta los encuestados se sienten más libres de hablar y dicen con más facilidad lo que piensa. Veamos las dos visiones que nos aportan, una positiva que habla de la profesión como: un trabajo humano, vocacional, social, gratificante, que aporta mucho como persona, que necesita: ilusión, motivación, ganas de mejorar. Cabe señalar que una parte del colectivo se siente feliz realizando este trabajo, no lo cambiaría por nada del mundo y se siente afortunado e igual de entusiasmado que el primer día. De otra parte encontramos la visión y actitudes negativas que también manifiestan algunos de los docentes: se sienten decepcionados, desmotivados, sin apoyo, sin recursos e insatisfechos. Piensan que la sociedad no reconoce su profesión, ni su trabajo, que tiene muchas responsabilidades y que cada vez más los padres delegan su papel educador en los docentes. Consideran que están mal pagados en relación a las exigencias que reciben, sienten que la sociedad les ha quitado prestigio y autoridad y que ya no pueden recurrir a la disciplina. Destacan también su desencanto y desaprobación con la dirección del sistema educativo.

El colectivo se pronuncia respecto a la actitud de las familias, de la sociedad en general y del sistema educativo hacia la profesión. De las familias opinan que se toman libertades, juzgan y exigen sin límites. Que no apoyan y que eluden su función educativa delegando en los profesores. No se involucran ni apoyan a los docentes, y no los consideran un referente. De la sociedad en general creen que ya no da prestigio al profesor, que menosprecia el trabajo que hace y que no le reconoce ni su papel, ni su figura educativa. Sienten que pueden evaluar, juzgar y criticar el trabajo docente. Del sistema educativo apuntan que está politizado, que es cambiante e inestable y que estos

cambios no los realizan personas involucradas en el sector. Asimismo no ofrece recursos para afrontar los cambios propuestos y la heterogeneidad del colectivo que vive hoy en las aulas.

Dando un vistazo a estas palabras podemos pensar que el colectivo docente se manifiesta contento y satisfecho con su profesión que considera gratificante, humana y social, mientras que expresa un gran desencanto y malestar frente a las actitudes de las familias y la sociedad hacia ellos que se resume en una falta de apoyo. Viven por tanto los docentes en constante contradicción puesto que sienten que hacen algo valioso pero la sociedad no valora lo que hacen.

En la recogida de información de los cuestionarios también se incluyeron otras cuestiones que no han formado parte de nuestro estudio, por ser los datos poco concretos y difíciles de cuantificar. Sin embargo podemos señalar algunas observaciones interesantes que se repiten con frecuencia y reflejan la situación en las aulas. Se expresan ciertas diferencias entre los dos niveles educativos: Infantil y Primaria, respecto al trabajo en equipo, la relación con familias o la formación continua. En educación Infantil la relación familia escuela es más estrecha y el modelo de trabajo en equipo es habitual. Hay mucho contacto con las familias y el equipo de profesores trabaja muy coordinado. Por otra parte los profesores de educación Infantil reciben menos formación continua y en general están menos inquietos con la formación. Respecto a esta última, que aparece en todos los niveles como una cuestión importante, los docentes expresan algunas críticas. Se aduce que falta práctica y que la teoría estudiada está alejada de la realidad. Asimismo se hace hincapié en la formación continua, puesto que consideran que hay que estar al día para adecuarse a los cambios sociales, económicos y tecnológicos.

#### 4. Conclusiones del estudio de campo

Queremos en este punto sacar una serie de conclusiones que recojan tanto la revisión de la literatura como los resultados de nuestro estudio, tratando de conjugarlos. Por una parte repasaremos los modelos teóricos que han explicado la satisfacción para tratar de buscar una aplicación a nuestro estudio y de ese modo entender el discurso de los docentes. Por otra, resumiremos brevemente las ideas más relevantes de los resultados del estudio de campo y sacaremos algunas conclusiones.

Recurriendo de nuevo a los modelos teóricos que explican la satisfacción, expuestos en el punto 3 de la parte teórica del estudio, consideramos que en su mayoría nos pueden ayudar a explicar la insatisfacción de la que habla el discurso docente actual, pero no permiten argumentar la satisfacción. Por una parte podríamos explicar este sentimiento de malestar a través del modelo de Karasek (1979), demanda/control, ya que los docentes reciben fuertes demandas y exigencias de la comunidad educativa y de la sociedad en general, sin embargo no cuentan con los recursos ni con la autonomía suficientes para cubrir y realizar lo que se les pide, de ahí su insatisfacción: *“tenemos que asumir muchas responsabilidades que no nos tocan”, “Se le piden muchas responsabilidades a la escuela” “contamos con pocos recursos y poco apoyo por parte de las familias” ,” “la sociedad y las familias eluden sus responsabilidades en la educación de los niños y nos exigen a nosotros.....” Hay muchas expectativas y pocos recursos”*.

Por otra parte también podríamos explicar la insatisfacción de los docentes a través del modelo de Johnson (1986, 2004, 2005) que añade el factor apoyo social, como dimensión moduladora del estrés. Variable, que en el caso de los docentes, no favorece su situación porque viven un exceso de exigencias y una falta de apoyo: *“El poco apoyo por parte de las familias”, “La profesión de maestra no está muy reconocida”, “No me considero mal pagada pero sí poco considerada en la sociedad”, “La figura del maestro está devaluada”, “Profesión mal pagada y poco valorada”, “Nuestra profesión está infravalorada y mal pagada”*.

Además podemos explicar la situación actual docente con el modelo de Brügemann (1974). El autor considera que la satisfacción surge del resultado de comparar lo que uno imagina o espera que sea su trabajo con lo que realmente es. En este caso y dados los resultados del estudio en cuanto a las opiniones de los docentes, nos encontramos con que si deben comparar lo que esperan y lo que luego se encuentran, el resultado de esta comparación siempre es negativo: *“La teoría dista mucho de la práctica docente”, “He encontrado a faltar más contenidos que se adecuaran a la realidad”, “Fui consciente de que la teoría que se aprende, aunque es fundamental, es muy diferente a la realidad que te encuentras en las aulas”*. De ese modo la comparación entre la imagen ideal de la profesión y la imagen real que les toca vivir entran en conflicto.

Hemos visto hasta ahora los modelos que nos permiten explicar la insatisfacción de la que hablan los docentes, sin embargo sabemos que existen incongruencias en su discurso y que también refieren satisfacción con la profesión, que se basa en la realización personal o la responsabilidad. Encontramos en la literatura un modelo que podría dar una explicación a esta paradoja. Pensamos que la teoría de Herzberg (1959), a pesar de ser un planteamiento de los años 50 del siglo pasado, sigue siendo vigente y acertada. Recordemos que Herzberg considera que no hay un contínuum entre satisfacción e insatisfacción, y que para él los factores que aportan satisfacción, no son los mismos que los que dan insatisfacción. Así conseguir cubrir las necesidades de los factores de motivación produce satisfacción, mientras que no conseguir los factores higiénicos provoca insatisfacción. En el caso de los docentes los factores de motivación, más relacionados con la profesión en sí, con la autorrealización, la vocación, reconocimiento o la responsabilidad son los que les permiten estar felices con su trabajo y no tener deseos de cambiarlo. Asimismo los factores higiénicos, relacionados con las condiciones de trabajo y las posibilidades de realizarlo si no se ven cubiertos son los que les producirían insatisfacción.

Sin duda a través del este modelo encontramos una explicación al discurso paradójico de los docentes. Tienen en parte cubiertas sus necesidades de motivación, ya que adoran

su profesión y no querrían cambiarla, sin embargo están en crisis, sienten malestar, descontento y están quejosos de su trabajo, puesto que las necesidades higiénicas no están del todo cubiertas. Si trasladamos estos planteamientos a las cinco variables que hemos considerado en nuestro estudio de campo, vemos que podríamos repartirlas en ambos grupos de factores: el reconocimiento social y la formación inicial estarían incluidos entre los factores motivacionales, mientras que el sueldo, la política educativa y el nivel de estrés serían factores higiénicos. De ese modo podemos entender que los docentes estén satisfechos e insatisfechos al mismo tiempo. Podemos afirmar que los docentes están satisfechos con su profesión: *“no la cambiaría por nada del mundo”, “es gratificante”, “es la mejor de las profesiones....”, “Me siento feliz al hacer aquello que me gusta: la docencia”, “Es muy gratificante ser maestro”* Sin embargo, los docentes están insatisfechos con las condiciones de su trabajo (sueldo, falta tiempo, poco trabajo en equipo, falta apoyo, mala opinión del sistema educativo, falta de recursos.....): *“Es una profesión mal pagada, ....faltan recursos y falta tiempo”*.

*A modo de resumen*

El presente estudio nos ha dejado una imagen de una parte del colectivo docente de Cataluña. Sabemos cuáles son sus características sociodemográficas y situacionales y cómo ellas influyen en su nivel de satisfacción. Los resultados nos han permitido reforzar empíricamente lo que dicen la mayor parte de los estudios sobre el tema. Hemos resuelto que están más satisfechos los profesores más jóvenes, de menos años de experiencia, que trabajan en centros concertados pequeños y son tutores en el nivel de Infantil. Conocemos su opinión respecto a diversas cuestiones de su trabajo y hemos podido cuantificar su grado de satisfacción con ellas. La formación inicial ha destacado como factor con el que este colectivo está más satisfecho, mientras que la visión del sistema educativo es la cuestión que provoca más insatisfacción. Sabemos también que hay una serie de cuestiones que les preocupan, entre ellas destacamos las dificultades para trabajar en equipo, la relación con las familias, la necesidad de una formación continua y las dificultades que se encuentran en el aula, especialmente la

heterogeneidad del alumnado. Frente a todas estas cuestiones se encuentran con constantes cambios legislativos que desactualizan las técnicas, las actividades y los materiales y una falta de recursos y de apoyo por parte de la sociedad en general. Sin embargo a pesar de este sentimiento de malestar siguen pensando que es la mejor de las profesiones, se sienten afortunados y gratificados con su trabajo y son conscientes de su papel social. En líneas generales podemos decir que los docentes consideran su trabajo muy gratificante a nivel emocional, son felices ejerciendo esta profesión, consideran que les reporta mucho como personas. Asimismo muestran poca ambición, no parecen tener grandes expectativas de cambio o promoción. Pensamos que este factor sería determinante para la satisfacción en otras profesiones, pero acordamos con Halpert (2011) que el peso que cada factor tiene sobre la satisfacción de cada individuo y cada profesión es distinto.

Tanto la revisión bibliográfica (Esteve, 1988; Vera, 1988; Álvarez et al., 1992; Ortiz, 1993; Padrón Hernández, 1994; Pedró, 2007; Claybon, 2008; Skaalvik, 2008; Anaya y Suarez, 2010; Halpert, 2011, Anaya y López, 1014, entre otros) como los resultados del estudio han demostrado que ciertas variables modulan la satisfacción de los docentes tanto si la valoramos de modo global como si lo hacemos a través de sus distintas dimensiones. De ahí la importancia de considerar las diferencias individuales. Los datos nos confirman que la edad, los años de experiencia, el tamaño de centro y el nivel de docencia influyen en el nivel de satisfacción. También hemos constatado que la edad hace que cambie la valoración que se hace de las distintas dimensiones de satisfacción. Entendemos que esta información nos puede ser de gran utilidad a la hora de plantear propuestas de mejora, puesto que podemos entender mejor que cuestiones están influyendo más en cada etapa de la vida.

Considerando las dimensiones de satisfacción de nuestro estudio sabemos que:

Los profesores mayores: Sienten más insatisfacción con el sueldo, el reconocimiento y el sistema educativo Sienten más satisfacción con el manejo del estrés y la formación
---

Los profesores maduros:  
Son los más insatisfechos de modo general  
Sienten más insatisfacción con el manejo del estrés

Los profesores más jóvenes:  
Son los más satisfechos de modo general  
Se sienten satisfechos con el sueldo, el sistema educativo, el manejo del estrés, el reconocimiento

Veamos qué aspecto podemos destacar de cada una de las dimensiones de satisfacción del estudio:

La formación es la variable más positivamente valorada  
El sistema educativo es la variable más negativamente valorada  
El estrés vivido en la profesión resulta para algunos, controlable  
La remuneración económica recibe una valoración distinta según la edad  
El reconocimiento social percibido es medio en general y baja con la edad

Son varias las cuestiones que nos permiten entender toda la complejidad del concepto de satisfacción laboral y admitir que considerarla solo de modo global es algo simplista. Por una parte aceptar la pluridimensionalidad del constructo nos desvela que son diversas las dimensiones que influyen en su consecución y que diversas variables individuales pueden variar la valoración y el peso que estos factores tengan para cada uno. Por otra parte reconocer que existen unas necesidades intrínsecas, motivacionales, internas que procuran satisfacción y otras extrínsecas, higiénicas, externas que provocan insatisfacción permite dirigir las intervenciones en dos sentidos muy diferentes. Podemos por un lado incidir en cuestiones personales y afectivas o por otro, tratar de resolver cuestiones externas relacionadas con las condiciones de trabajo y con la situación en la que se ejerce la docencia. Por tanto sabiendo que en cada etapa de la vida se priorizan unas cuestiones, y que existen unas necesidades internas y otras externas, en las conclusiones generales plantearemos algunas propuestas que permitan tomar medidas para mejorar la satisfacción de estos profesionales, basándonos en todas ellas.





## **IV CONCLUSIONES**



## **IV CONCLUSIONES**

1. Consideraciones generales
2. Conclusiones y propuestas
3. Limitaciones de la investigación
4. Prospectiva

En este último punto realizaremos en primer lugar algunas consideraciones generales sobre nuestro estudio. En segundo lugar presentaremos algunas conclusiones que nos permitan comprobar si hemos sido capaces de cumplir los objetivos planteados al inicio de la investigación. Finalizaremos este texto con la exposición de las limitaciones que presenta nuestro estudio y con las posibles propuestas de futuros estudios que se derivan de nuestro trabajo.

### **1. Consideraciones generales**

El propósito de este estudio no ha sido comprobar una hipótesis sino documentar los motivos de satisfacción e insatisfacción de los docentes y proporcionar evidencias de las opiniones de maestros en ejercicio. Al hacerlo, realizamos algunas contribuciones a las teorías ya existentes sobre la satisfacción laboral de los maestros. Se trata en algunos casos de corroborar en la muestra de maestros catalanes lo que ya se ha dicho de maestros o de otros profesionales y en otros de apuntar nuevos matices que puedan clarificar el concepto de satisfacción en esta profesión. Sin embargo hemos querido dar un paso más en nuestra aportación al presentar propuestas con vías a mejorar la satisfacción de estos profesionales.

El hecho de utilizar la metodología cualitativa nos ha permitido analizar las opiniones de los docentes encuestados y de ese modo ilustrar la realidad de las aulas, sin embargo debemos ser cautos a la hora de interpretar los resultados puesto que no nos permiten hacer contundentes aseveraciones, sino que únicamente nos dejan exponer tendencias de

satisfacción o insatisfacción entre estos profesionales. No obstante pensamos que la oportunidad que suponía acceder a toda la información de las encuestas no podía ser desperdiciada. Asimismo creemos que el hecho que las encuestas hubieran sido realizadas durante el curso 2010 – 2011, aportaba dos valores añadidos, por una parte nos permitía decir que el grupo de profesores de la muestra es homogéneo, ya que todos han cursado los mismos estudios de Magisterio y son diplomados y por otra, nos hacía pensar que sus opiniones no están mediatizadas por la crisis y los recortes de los últimos años.

Partiendo de la pluridimensionalidad del concepto de satisfacción laboral, la bibliografía nos muestra que existe bastante acuerdo respecto a los factores a los que se atribuye su consecución. Algunos de ellos han sido frecuentemente estudiados, así sabemos que los docentes están satisfechos con las condiciones de vida asociadas al trabajo y están insatisfechos con las posibilidades de promoción o el sistema educativo, entre otros. Por otra parte se ha dicho que la satisfacción con el trabajo docente depende más de los valores del profesor que de sus necesidades (González y González, 1993), por lo que podemos pensar que las variables intrínsecas son las que aportaran mayor satisfacción a estos profesionales.

En las opiniones de los maestros coexisten sentimientos encontrados, sus palabras discurren entre los aspectos positivos como la satisfacción, la gratificación y el entusiasmo y los aspectos negativos como la insatisfacción, la falta de expectativas y promoción o la falta de reconocimiento económico. Consideración antinómica que también describe Sánchez Lissen (2009) en su análisis de la profesión, que titula acertadamente *Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación*.

A través de nuestro estudio hemos querido averiguar el grado de satisfacción de una muestra de maestros partiendo de unas dimensiones relacionadas con su trabajo, contemplando entre ellas ambos grupos de factores: intrínsecos y extrínsecos. Podemos decir que la satisfacción general mejora cuando los docentes tienen una opinión positiva respecto a su formación inicial, al reconocimiento social que reciben, al nivel de estrés

que sienten porque lo consideran manejable, a su sueldo y al sistema educativo que organiza la educación del país.

También el estudio del estado de la cuestión nos permite hacer algunas consideraciones. En la revisión bibliográfica comprobamos que existen varias cuestiones de la profesión docente que han variado poco a lo largo de la historia. Si establecemos una conexión entre el pasado y el presente, advertimos que la historia de la satisfacción de los docentes ha estado ligada tanto antes como ahora a la contradicción. Los maestros han convivido con las exigencias de cumplir un importante papel social para el que se requieren ciertas cualidades, conocimientos y conducta intachable, con una realidad pobre, tanto en su formación como en su reconocimiento social y económico. También existen similitudes en las quejas de estos profesionales en todos los tiempos, siempre han aludido a que reciben fuertes exigencias, muchas críticas tanto hacia su trabajo como hacia su profesionalidad y poco reconocimiento por parte de la sociedad.

Por otra parte hemos destacado algunas cuestiones que marcaban la consideración que recibían los docentes en otras épocas y se pone en evidencia que son similares a las que actualmente mencionamos para averiguar si están satisfechos estos profesionales. Nos referimos a las circunstancias en las que se realiza el trabajo, el reconocimiento económico percibido, el prestigio social, el papel social que cumplen y las condiciones de vida que el ejercicio de la profesión le permite tener.

El creciente interés por la satisfacción laboral de los docentes se pone de manifiesto al comprobar los numerosos trabajos que tratan el tema. Los estudios han evolucionado de la mera descripción, hacia la detección de las causas de la satisfacción /insatisfacción con miras a plantear actuaciones de prevención del burnout o el abandono de la profesión.

## 2. Conclusiones y propuestas

Tras estas consideraciones veremos ahora hasta qué punto hemos sido capaces de cumplir los objetivos que nos habíamos planteado al inicio de la investigación. Recordemos que nos guiaba un objetivo general y que para conseguirlo nos planteábamos otros para cada una de las partes de nuestro estudio. En la Tabla 54 presentamos de nuevo nuestros propósitos de partida.

TABLA 54: Esquema de los objetivos de la investigación

<b>Objetivo general</b>	
Analizar la satisfacción laboral que perciben los maestros de Infantil y Primaria de Cataluña para presentar propuestas destinadas a incrementar la satisfacción	
<b>Objetivo del Marco teórico</b>	<b>Objetivos del estudio de campo</b>
Estudiar el estado de la cuestión (Saber qué se ha escrito sobre el bienestar y la satisfacción en la profesión docente)	1º Averiguar la satisfacción laboral que percibe la muestra de docentes de Infantil y Primaria de Cataluña basándonos en el análisis de la opinión que tienen respecto a diversos aspectos de su trabajo.  2º Presentar propuestas con la finalidad de incrementar la satisfacción

Fuente: Elaboración propia.

Sabemos que para poder estudiar la satisfacción de una muestra de maestros y maestras de Infantil y Primaria de Cataluña debemos primero conocer el estado de la cuestión. Una extensa revisión bibliográfica nos ha permitido conocer en qué situación se encuentran los docentes actualmente y cuáles son las tendencias de los estudios actuales sobre la profesión, y más concretamente sobre la satisfacción laboral entre estos profesionales. Conociendo ya lo que se ha dicho sobre el tema, hemos iniciado nuestro estudio de campo para saber la satisfacción laboral que percibe nuestra muestra de

maestros, analizando su opinión respecto a algunos aspectos de su trabajo: la formación inicial, el reconocimiento social, el nivel de estrés, la remuneración económica y el sistema educativo. Los resultados de este análisis nos han permitido sacar algunas conclusiones en las que basar las propuestas para incrementar la satisfacción entre estos profesionales. Consideramos que hemos alcanzado nuestro objetivo general y que aunque debemos ser cautos con los resultados, podemos extraer de nuestro estudio ciertas tendencias de satisfacción entre los docentes, que en líneas generales coinciden con lo que señala la amplia bibliografía sobre el tema, que nos permiten apuntar propuestas para aumentar su bienestar. Veremos que algunas de nuestras ideas ya se están llevando a la práctica en algunos países, lo cual por una parte constata su interés y por otra nos permite aprovechar las sinergias de los modelos de éxito e implementarlas en nuestro país.

Con el objeto de organizar las conclusiones iremos presentando los resultados más significativos de las variables estudiadas que pensamos pueden servir para dirigir las propuestas. Iniciamos nuestra exposición dando un repaso a los resultados y a los grupos que se han formado.

Pese a las cautelas sobre la cuantificación de los datos, que hemos manifestado a lo largo del trabajo, podemos decir que aproximadamente la mitad de los maestros están bastante satisfechos con su trabajo, el 57 % que representa el grupo que hemos nominado satisfecho no nos permite decir otra cosa. Asimismo no hemos encontrado ningún grupo significativo que tenga una opinión muy positiva respecto a todos los factores estudiados. Sin embargo a pesar de ello, los datos nos permiten esbozar un perfil de docente satisfecho y otro de insatisfecho, que pueden ilustrar qué cuestiones del ejercicio de la docencia son más satisfactorias y cuáles menos. De ese modo veremos quien está satisfecho y con qué está más o menos satisfecho.

### *Perfiles*

El perfil de docente satisfecho que podemos extraer de la muestra es el de un maestro joven, de edades comprendidas entre 22 y 35 años, con menos de diez años de experiencia, que trabaja en centros concertados, pequeños, como tutor en el nivel de Educación Infantil. Este perfil de profesor tiene una opinión media respecto a su remuneración económica, al reconocimiento social que recibe, al sistema educativo actual y al nivel de estrés que siente, así como una opinión positiva de la formación inicial que ha recibido.

Por su parte el perfil de docente insatisfecho no tiene una edad determinada, ni unos años de experiencia concretos, pues los sujetos se encuentran repartidos entre los distintos grupos. Trabajan en centros medianos o grandes y en el nivel de Educación Primaria. Este perfil de maestros tiene una opinión media/ baja de su remuneración económica, así como del reconocimiento social percibido, una opinión negativa respecto al sistema educativo actual, así como del nivel de estrés que percibe muy alto, y una opinión media respecto a la formación inicial.

### *Grupos*

Tal como hemos visto en el estudio de campo, el análisis de clústeres nos ha permitido diferenciar tres grupos de sujetos, centrados especialmente en la edad y los años de experiencia: noveles, maduros y veteranos, de los que podemos destacar algunas cuestiones que les caracterizan. Los jóvenes sienten satisfacción tanto por las variables extrínsecas (sueldo, sistema educativo, nivel de estrés) como intrínsecas (reconocimiento social y formación inicial), por ello están en conjunto más satisfechos. Los maduros son el grupo más insatisfecho con todas las variables y los veteranos están más satisfechos con las variables intrínsecas y más insatisfechos con las extrínsecas. Podemos decir que la vida profesional del docente pasa por unas etapas en las que la valoración que hace de las cuestiones de su trabajo cambia y ello contribuye a que estén más o menos satisfechos con ellas y por tanto más o menos satisfechos en conjunto. De esta lectura podemos sacar algunas conclusiones.



- Conclusión: La valoración que se hace de las dimensiones que comportan satisfacción varía según la etapa de la vida
- . Las variables que más positivamente consideran los maestros del grupo veterano son intrínsecas, relacionadas con la vocación, el sentimiento de gratificación y la autorrealización, de ello podemos deducir que son las variables que permiten permanecer en la profesión.
- Propuesta: dado que las variables intrínsecas ayudan a permanecer en la docencia después de los años, hay que fomentar dichas variables durante la formación inicial y continua, así como valorar los aspectos vocacionales en el momento de la selección del alumnado antes de entrar en la Universidad y durante la formación.

En la línea de nuestra propuesta García Garrido (2008) subraya la importancia de la personalidad docente como requisito para ser un buen profesor y prestigiar la profesión, al tiempo que hace hincapié en la necesidad de hacer una selección del profesorado. Estos valores intrínsecos también son recalcados en “los criterios para una deontología docente” redactados por el *Consell Escolar de Catalunya*, entre los que destacan una serie de deberes del profesor hacia la propia profesión, como la generosidad, la conciencia de servicio, la contribución a la dignificación de la profesión o el respeto.

#### *Dimensiones de satisfacción*

Veamos qué conclusiones hemos sacado de las distintas variables de satisfacción (formación inicial, reconocimiento social, remuneración económica, sistema educativo y nivel de estrés) que hemos considerado y qué propuestas se pueden derivar de ellas.

La formación como factor que produce satisfacción en todas las etapas de la profesión docente

El hecho de que la formación sea una variable positivamente considerada en todos los grupos de la muestra indica, por una parte, que todos la consideran determinante puesto que entienden que es un factor esencial para defender el profesionalismo de la profesión y obtener prestigio social. Así lo destacan también García Garrido (2008) o Sarramona (2008) quienes apuntan que se considera de modo unánime que la calidad de los

profesores es una de las variables que más influye en los resultados de los alumnos, y que la formación inicial es un ingrediente clave para conseguirla. Y por otra parte la evaluación generalizada como bastante buena, indica que los sujetos de la muestra se sienten satisfechos con sus conocimientos. Sin embargo hemos constatado que existen entre los docentes algunas quejas que destacan la falta de práctica en la formación o el distanciamiento con la realidad de las aulas.

- Conclusión: la formación es un factor que influye en la satisfacción laboral docente porque contribuye al prestigio de la profesión y da seguridad en el ejercicio.

Existen algunas quejas respecto a la formación: la falta de práctica y de adecuación a la realidad de las aulas.

- Propuestas

. Fomentar los Programas de Formación Dual o en Alternancia: trabajar desde la teoría y la práctica en las Universidades.

. Implementar programas de formación inicial y continua de los docentes, basados en las últimas investigaciones y en actuaciones que han demostrado su éxito en las mejores universidades.

. Informar y formar sobre los proyectos de reforma, las leyes de educación vigentes en el país y las distintas autonomías.

. Informar sobre las evaluaciones de los sistemas educativos nacionales e internacionales.

. Informar sobre organismos, asociaciones y entidades que trabajan para la mejora de la educación.

. Informar y formar sobre las nuevas tendencias y proyectos educativos. Fomentar la formación continua, estar actualizado y saber lo que funciona tanto en otras comunidades como en otros países para tener un criterio y rescatar lo mejor.

Partiendo de las carencias que los docentes de la muestra han manifestado y de las necesidades que se han puesto de manifiesto en los estudios sobre el ejercicio de la docencia y los sistemas educativos, planteamos algunas propuestas en relación a la formación de los profesores, destacando los proyectos que ya están trabajando en esa línea, en los casos que sea pertinente.

La línea de formación actual parte de una visión integradora, presente en la finalidad de la educación que formula la UNESCO (1996). Propone una competencia integrada en “un saber, un saber hacer y un saber estar” que se sintetizan en un “aprender a ser”. Se subraya la importancia de atender a una inteligencia integral, entendida como la suma de la inteligencia racional, emocional, actitudinal y social (Sureda y Colom, 2002). Asimismo cabe introducir en la formación de docentes los métodos de nuevos proyectos que han demostrado su éxito. Ejemplos de ello son las propuestas de los modelos de las Comunidades de Aprendizaje, que además de mejorar el rendimiento, forman a los futuros docentes en estas metodologías introduciendo las técnicas del aprendizaje dialógico para promover el intercambio de ideas y la reflexión como vías de conocimiento (Flecha y Puigvert, 2002; Aguilera, Mendoza, Racionero y Soler, 2010). O la nueva visión transdisciplinar de la formación o los nuevos enfoques dialécticos entre teoría y práctica, que sitúan las prácticas en diferentes contextos y fomentan la redistribución temporal de las mismas (Robalino y Körner, 2006).

En relación a las quejas de los docentes respecto a la práctica y la adecuación de la teoría a la realidad, podemos destacar los proyectos que se están desarrollando en algunas universidades catalanas (Lleida, Facultad de Ingeniería de Vilanova i la Geltru), españolas (País Vasco y Castilla y León), europeas (Francia y Hungría, entre otras) y americanas, sobre la Formación Dual o en Alternancia que combina la formación universitaria con la estancia en empresas, resaltando la importancia de la bipolaridad, teoría y práctica en la formación y reconociendo de ese modo dos espacios formativos: la universidad y la empresa, utilizando las situaciones de trabajo como medio de formación. Otros posibles proyectos de mejora desde la Universidad hacen referencia a una mejor formación del profesorado. Ejemplo de ello son los proyectos orientados a la excelencia en la formación de los docentes y basados en la investigación y en lo que funciona en las mejores Universidades a nivel internacional (Flecha, Racionero, Tintoré y Arbós, 2014). El objetivo de estas nuevas estrategias es formar a profesionales que sean capaces de responder a las demandas sociales. Y la consecuencia es que se produce un beneficio recíproco que surge del diálogo, la cooperación y la evaluación. Desde el

curso 2011-12 y especialmente durante el 2012-13 la Facultad de Educación de la UIC implementó un proyecto de estas características, basado en las llamadas AEU (Actuaciones de Éxito de la Universidad) que está produciendo muy buenos resultados.

También las frecuentes evaluaciones de los sistemas educativos tanto a nivel comunitario, como nacional, han puesto en evidencia las carencias y los fracasos, y han provocado respuestas de diversa índole para estimular la mejora. Prueba de ello son las diferentes iniciativas para innovar y mejorar la formación del profesorado desarrolladas en distintas comunidades. Con ese fin los equipos de algunas autonomías recogen las propuestas de las necesidades formativas de sus profesores con el objeto de incorporarlas a los planes regionales de formación de profesorado. Por ejemplo en Cataluña se han presentado desde la *Agència de Gestió i d'Ajuts Universitaris i de Recerca* (AGAUR), dentro de un programa de mejora e innovación de la formación de maestros, dos convocatorias en 2014 (ARMIF 1: para la doble titulación de Infantil y Primaria y ARMIF 2: para las titulaciones de Infantil y Primaria) para que los equipos de investigación de nueve universidades de Cataluña presenten sus proyectos de mejora de la formación docente y puedan recibir ayuda económica de la administración para implementarlos.

Por otra parte y en relación a las evaluaciones de los sistemas educativos, los docentes expresan desacuerdo y desánimo. Parece que los informes Pisa generan cierto malestar entre parte del colectivo español, puesto que algunos lo viven como una constante crítica a su trabajo. Asimismo parte de la muestra parece estar desinformada y no tiene una opinión clara al respecto, por lo que no se pronuncia. Visto el desconocimiento de la muestra de nuestro estudio sobre muchas cuestiones relacionadas con la educación como las evaluaciones internacionales, o los esfuerzos por dar oficialidad a la profesión, parece esencial dar una formación inicial y continua en ese sentido que permita conocer estos proyectos y estar actualizado.

El reconocimiento y el respaldo social son indispensables para sentirse satisfecho con la profesión.
--

Tanto la teoría como la práctica demuestran esta afirmación. Desde la teoría se destaca el reconocimiento social como una de las variables que reporta satisfacción, incluida dentro del grupo de factores intrínsecos y motivacionales. Desde la práctica, los resultados de la investigación de campo han puesto de manifiesto que los docentes de la muestra expresan la importancia que tiene para ellos sentirse respaldados por la sociedad para poder estar cómodos y satisfechos con su trabajo.

- Conclusión: los docentes creen que tienen poco reconocimiento social como profesionales y para ellos es esencial para sentirse satisfechos.
- Propuestas: para ganar o recuperar el prestigio y reconocimiento social, los esfuerzos se deben plantear desde distintas posiciones:
  - El propio colectivo: los docentes deben acabar con el victimismo y trabajar para prestigiar la profesión desde su posición. Algunas propuestas irían en la dirección de invertir en formación continua, mostrar calidad en su trabajo, basar sus prácticas en lo que la investigación internacional ha demostrado que funciona o divulgar los éxitos y resultados obtenidos. También el código deontológico de la profesión docente dicta unos deberes de los profesores para con su profesión.
  - La propia profesión: potenciar y divulgar las actuaciones del colegio profesional (*col.legi de llicenciats*, código deontológico en Cataluña)
  - Desde los centros: defender y valorar a su claustro, darle posibilidades de formación e investigación. Trabajar para implicar a las familias en la educación de los hijos y apoyar a los centros y a los docentes. Implicar al barrio y a la sociedad, conseguir que todos contribuyan a dar calidad y fuerza a la educación.
  - La administración y el gobierno: divulgar los éxitos, ofrecer recursos para formación, para el ejercicio y la investigación, defender al cuerpo docente.
  - Desde la sociedad: tres grupos son los que tienen mayor influencia a la hora de cambiar la imagen de este colectivo en la sociedad: las familias, el gobierno y los medios de comunicación. Promover la implicación de toda la sociedad empezando por los núcleos más pequeños: familias y continuando por núcleos más grandes: barrio, comunidades, ciudad y país. Por parte de las familias: implicación de los padres en las actividades de los centros, participación en comisiones, promover la implicación de grupos más grandes: comunidad, barrio, ciudad, autonomía, entre otros, tendiendo hacia Modelos de Comunidades de

Aprendizaje. Desde el gobierno y los medios de comunicaron conferir autoridad y respeto a los docentes, promover una imagen positiva, destacar los éxitos y la importancia de su función social.

Algunos autores también han destacado varias de las propuestas que sugerimos, apuntando que se debe promover la valoración social desde la administración, implicando a políticos, medios de comunicación y a todos los organismos que tengan influencia en la sociedad. (Palomares, 2000; García Garrido, 2008; Pérez Juste 2008; Coloma, 2008; Tiana Ferrer, 2010). Se enfatiza el valor que tiene el reconocimiento social de cualquier profesión, y más en el caso de la docencia en la que se lleva a cabo un trabajo social susceptible de ser juzgado y criticado por toda la sociedad. Por ello conseguir que el profesorado se sienta cómodo, satisfecho y tenga una percepción positiva de su profesión, pasa por revalorizar la profesión docente desde la sociedad y desde la propia comunidad educativa (Palomares, 2000; García Garrido, 2008).

Cabe destacar el trabajo que se está haciendo en Cataluña desde la propia profesión a través del *Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats* para defender y apoyar a los profesionales de la educación, ofreciendo asesoramiento, formación y cobertura a sus colegiados. Una prueba más de ello es la redacción por parte de dicho colegio, partiendo del código deontológico elaborado por el Consejo General del Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias del Estado, de un código deontológico para la profesión docente en 2011, con el objetivo de ofrecer una autorregulación profesional más específica de sus colegiados. También el *Consell Escolar de Catalunya*, en 1992, redactó los “criterios para una deontología del docente”. Ambas instituciones subrayan los deberes de los docentes hacia su profesión para lograr la dignificación y el reconocimiento de la sociedad, entre los que destacan el respeto, la conciencia de la responsabilidad social que tienen, el perfeccionamiento profesional a través de la formación y la participación activa entre otras.

También algunas asociaciones se hacen eco de la necesidad de reconocimiento que requiere una profesión como la docencia. En esta línea la FAD (Fundación de Ayuda

contra la Drogadicción) instituye en 2004 el *Homenaje al Maestro* con el fin de que la labor del profesorado sea reconocida, valorada y apoyada por el resto de la sociedad. El objetivo de esta iniciativa de la FAD es en primer lugar destacar la importante labor educadora que cumple el maestro, quien, junto a la familia, es el primer formador en valores. Asimismo también persigue: promover una movilización social educativa, resaltar la importancia que tiene una buena educación para prevenir situaciones de riesgo, crear conciencia y sensibilidad en la sociedad sobre la relevancia del papel del maestro, reclamar el apoyo y compromiso de la sociedad con el maestro y con las funciones que desarrolla, agradecer a los maestros la labor que realizan y ayudarles a recuperar el orgullo y la satisfacción por el trabajo que desarrollan.

La satisfacción con la remuneración económica varía según la edad e influye en las expectativas de promoción de los docentes.

La insatisfacción de algunos docentes con el sueldo que perciben puede estar ligada a la falta de expectativas de promoción e incentivos económicos, dado que en nuestro país hay poca variación de sueldo desde que se inician en el trabajo y el sueldo después de quince años, que es muy similar al inicial, a diferencia de otros países en los que sí se prima la experiencia.

Conclusiones: - La remuneración económica es percibida como media o baja pero actualmente esta apreciación no está basada en la realidad dado que los docentes españoles son de los mejor pagados en Europa, por encima de otros países con mayor éxito en su sistema educativo (Ver Figura 2, p. 91)

- Los maestros veteranos son los más descontentos con su sueldo cuestión que puede estar ligada a la falta de expectativas de promoción.

- La satisfacción con la remuneración económica en general queda relegada como factor de satisfacción a favor de otros aspectos.

Propuestas: Plantear un plan de carrera profesional con incentivos en dos vertientes económica y profesional.

- Económica: Marcar una progresión en el sueldo de los docentes a lo largo de su carrera profesional similar a otros países Europeos, en los que se prima la experiencia y el sueldo va aumentando según los años de ejercicio, de un modo más notorio que en España.
- Profesional: Fomentar las expectativas y la promoción. Aplicar incentivos basados en formación, evaluación de resultados, participación en proyectos o trabajo de investigación

La experiencia de los países con mayor éxito de su sistema educativo nos muestra por una parte que el sueldo no es una de las variables más influyentes en la satisfacción de los docentes, prueba de ello es que en España el sueldo de los maestros es superior al de países como Finlandia que destaca por sus resultados en educación. Por otra parte revela que la progresión salarial relacionada con los años de experiencia es un buen incentivo para la satisfacción en los grupos de profesores maduros y veteranos, cuestión que por otra parte puede incidir en la permanencia en la profesión y por ende en la reducción del abandono.

Sistema educativo: es la variable con valoración más negativa y con la que en todas las edades están más insatisfechos

Los resultados de nuestra investigación arrojan unos datos muy negativos sobre la percepción que tienen los docentes sobre el sistema educativo. Los docentes opinan que es inestable, que está politizado y que no atiende a las necesidades reales de la educación y eso les provoca desconfianza y les desmoraliza respecto a la trascendencia de su trabajo. Sin duda la institución educativa debería estar más allá de los partidos políticos y ser gestionada por una sociedad civil plural que busque el consenso y sea consciente de los retos que suponen las circunstancias actuales de constantes cambios sociales y tecnológicos (Riiho, 2014).

El discurso de los docentes de la muestra también alude a que las decisiones sobre las reformas del sistema educativo se hacen desde altas esferas y desde el desconocimiento de la realidad de las aulas, y las protagonizan colectivos que no están implicados en la actividad educativa. Entendemos que el desconcierto frente al sistema educativo



procede en unos casos del sentimiento de ser ignorados a la hora de decidir cuestiones que les atañen particularmente, y en otros del desconocimiento y la desinformación.

Conclusiones: La visión negativa que tienen en general los docentes sobre el sistema educativo es una fuente importante de insatisfacción para ellos.

- Los docentes se sienten excluidos de las decisiones que se toman desde la administración sobre su profesión y el ejercicio de ella.

Propuestas: - Consensuar las reformas, involucrar al cuerpo docente en los cambios, escuchar sus opiniones, acercarse a la realidad de las aulas a través de los docentes.

- Informar y recibir formación sobre la organización del sistema educativo del país y de otros países de éxito, para tener criterio y poder dar una opinión.

- Impulsar iniciativas de cambio y mejora desde los distintos centros escolares y formar comisiones para analizarlas y poder utilizarlas en los planes de reforma.

- Informar de los posibles cambios y las distintas propuestas para buscar el consenso y unificar criterios.

. Promover el liderazgo horizontal, trabajando desde las decisiones consensuadas.

. Dirigir las propuestas de mejora hacia los centros educativos, tratándolos como organizaciones, siguiendo el modelo de las comunidades profesionales de aprendizaje.

Nótese que las propuestas que hemos planteado apuntan en una misma dirección, la colaboración de todos los miembros del grupo, la apertura al dialogo y el trabajo en equipo. Estas reflexiones nos llevan al concepto de “comunidad” que tan ampliamente se está estudiando hoy en día. Se entiende una Comunidad Profesional de Aprendizaje como un grupo de personas que aprenden juntas, que comparten un compromiso y su modo de hacer y que presentan cierta calidez en sus relaciones (Bolívar, 2012, 2014).

En torno a las soluciones para mejorar la educación de los alumnos surge la idea de que es preciso organizar los centros para el que profesorado aprenda a hacerlo mejor (Bolívar, 2012, 2014). Los problemas que se han puesto en evidencia en los centros plantean la necesidad de crear estrategias para evitar el individualismo y el aislamiento de los profesores que, como apunta el autor, en tiempos de incertidumbre y adversidad

no ayudan a resolver las dificultades. A partir de estas ideas se empiezan a desarrollar trabajos y experiencias sobre culturas de colaboración entre los docentes, así como el concepto de las Organizaciones que Aprenden (Bolívar, 2012, Arbós y Tintoré, 2013). Actualmente se están promoviendo nuevas formas de trabajar que, tal como hemos apuntado, tienden a la apertura, la inclusión de los miembros, la confianza mutua, el respeto y el apoyo. Una de estas líneas que trabaja en el ámbito escolar defiende que se deben crear grupos de profesionales que se apoyen mutuamente y reflexiones sobre la práctica educativa para aprender más y de ese modo mejorar el aprendizaje de los alumnos. Estos grupos se convierten en comunidades profesionales de aprendizaje (CPA), que promueven un liderazgo compartido, el apoyo, la colaboración, el aprendizaje colectivo y el respeto entre sus miembros. CPA es una nueva forma de pensar el trabajo docente y una manera diferente de concebir la escuela (Krichesky y Murillo, 2011), en la que parece interesante profundizar para adoptar las medidas que mejor funcionen en nuestros centros escolares.

Existen una serie de aspectos que determinan que el nivel de estrés que sienten los docentes sea manejable o no lo sea.

Conclusiones: - La percepción del nivel de estrés y la capacidad para controlarlo varía según características individuales.

- Los grupos más jóvenes y veterano parecen manejar mejor el estrés que el grupo maduro que lo percibe más alto y fuente de insatisfacción.

Propuestas: - Proporcionar educación emocional en la formación inicial y la continua para ayudar a controlar las emociones.

- Los grupos de edades intermedias están en un ciclo de su carrera profesional más agotado y más desmotivado en el que cualquier situación les hace replantearse seguir. Por tanto cabe incentivar a este grupo, darle formación emocional y más recursos en el aula.

- Apoyar a los docentes en los centros ante situaciones que observan como inmanejables: problemas de disciplina o falta de respaldo por parte de las familias, entre otras.

Diversos autores hacen hincapié en la necesidad de incluir la educación emocional en los programas de formación integral del profesorado (Ortiz, 1993; González y González, 1993; Sureda García, 2002; Marchesi, 2007; Pérez Juste, 2008; García Garrido, 2008) como medidas preventivas para manejar las emociones y afrontar las contrariedades y frustraciones de la profesión de modo constructivo.

#### *Variables sociodemográficas y situacionales*

Tanto la revisión bibliográfica como nuestro estudio de campo confirman que existen una serie de variables que modulan la satisfacción laboral de los docentes.

Variables sociodemográficas: edad, género y años de experiencia.

Variables situacionales: tipo y tamaño de centro, nivel de docencia, responsabilidad.

La edad es una variable que modula la satisfacción, puesto que provoca que cambien las valoraciones y prioridades sobre los distintos aspectos del trabajo. Si tomamos los tres grupos de edad que hemos establecido en el estudio de campo apreciamos que los maestros más mayores valoran más la formación y pueden controlar el estrés, pero se sienten poco reconocidos social, económica y administrativamente hablando. Como ya hemos apuntado, podemos decir que los veteranos valoran más las variables intrínsecas, relacionadas con la autorrealización y la parte vocacional de la profesión, mientras que los noveles valoran también las extrínsecas, como el sueldo o las características del trabajo.

Conclusiones: - La edad es una variable que modula la satisfacción, puesto que provoca que cambien las valoraciones y prioridades sobre los distintos aspectos del trabajo.

- Existe una relación entre la edad y el tipo de variables o necesidades que se valoran más, con la edad se priorizan las variables intrínsecas: autorrealización o respaldo social, entre otras.

Propuestas: Dado que la edad y los años de modulan las valoraciones, atender a estas diferencias para plantear los incentivos en las distintas etapas y el plan de carrera profesional.

Respecto a las variables situacionales, en nuestra investigación hemos constatado algunos de los resultados ya descritos en la bibliografía revisada. El tipo de centro y cargo que se ocupa influyen en la satisfacción, concretamente ejercer de tutor y trabajar en centros pequeños produce más satisfacción. De ello se deduce que tener más responsabilidad, autonomía e implicación favorece la satisfacción. Asimismo cabe pensar que una de las razones de que trabajar en centros pequeños aporte más satisfacción puede ser porque posibilita una relación más estrecha con los compañeros y con la dirección.

Por otra parte se ha puesto de manifiesto que los maestros de Educación Infantil están más satisfechos, cuestión que puede deberse a que en las primeras etapas escolares, tal como expresan los docentes de la muestra, se dan una serie de situaciones que favorecen la dinámica del trabajo. Destacan que hay una relación más fluida con las familias, que hay más trabajo en equipo y que las decisiones se consensuan, que hay más autonomía, que se puede opinar y participar en las cuestiones del trabajo y la dinámica del centro. Dado que los resultados indican que ciertas circunstancias aumentan la satisfacción laboral de los docentes nuestra propuesta va en la línea de traspasar sinergias de las situaciones positivas tanto de la etapa de Infantil, como de los centros pequeños para incrementar la satisfacción de los docentes de otras etapas y centros más grandes. Tal como hemos apuntado las relaciones de trabajo son en general más fluidas en la etapas inferiores y los centros pequeños, produciéndose un distanciamiento con el ascenso del nivel educativo y del tamaño del claustro. Estos últimos docentes se sienten más solos, con menos apoyo por parte de las familias y de los compañeros de trabajo. Por ello pensamos que habría que incidir en el fomento de la colaboración y el trabajo en equipo en la línea de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje las que ya hemos hecho referencia.

Conclusiones: Parece que las variables situacionales tipo de centro, cargo que se ocupa y nivel en que se imparte la docencia influyen en la satisfacción.
--

Propuestas: dado que trabajar en centros pequeños y en el nivel de Educación Infantil reporta más satisfacción, tratar de exportar las prácticas que se dan en estos niveles a niveles superiores y centros más grandes para incrementar la satisfacción de los profesionales que trabajan en ellos.

- Promover la relación con las familias
- Combatir el aislamiento de los docentes: fomentar el trabajo en equipo
- Favorecer las relaciones entre el claustro, crear comisiones, implicar al profesorado en la decisiones del centro.
- Organizar los centros como comunidades profesionales de aprendizaje, fomentando la colaboración, la participación y la confianza.

Recogemos a continuación, en la Tabla 55, algunas de las propuestas de actuación basadas en los resultados y el análisis de las distintas variables del estudio que hemos ido exponiendo más arriba.

TABLA 55: Propuestas dirigidas a los distintos factores de satisfacción

Factor	Propuestas
Formación	*. Dar calidad al profesorado a través de la formación: . Fomentar los Programas de Formación Dual o en Alternancia: trabajar desde la teoría y la práctica en las Universidades. . Aumentar las horas de prácticas, cuestión que ya se tiene en cuenta en los nuevos planes de grado para la formación de maestros. . Formación inicial y continua del profesorado basada en la investigación y en las actuaciones que funcionan en las mejores universidades a nivel internacional. . Informar y formar sobre los proyectos de reforma, las leyes de educación vigentes en el país y las distintas autonomías. . Informar y formar sobre las nuevas tendencias y proyectos educativos. . Fomentar la formación continua, estar actualizado y saber lo que funciona tanto en otras comunidades como en otros países para tener un criterio y rescatar lo mejor.
Reconocimiento social	* Para ganar o recuperar el prestigio y reconocimiento social, los esfuerzos se deben plantear desde distintas posiciones: - El propio colectivo: los docentes deben acabar con el victimismo y trabajar para prestigiar la profesión desde su posición. Algunas propuestas irían en la dirección de invertir en formación continua, mostrar calidad en

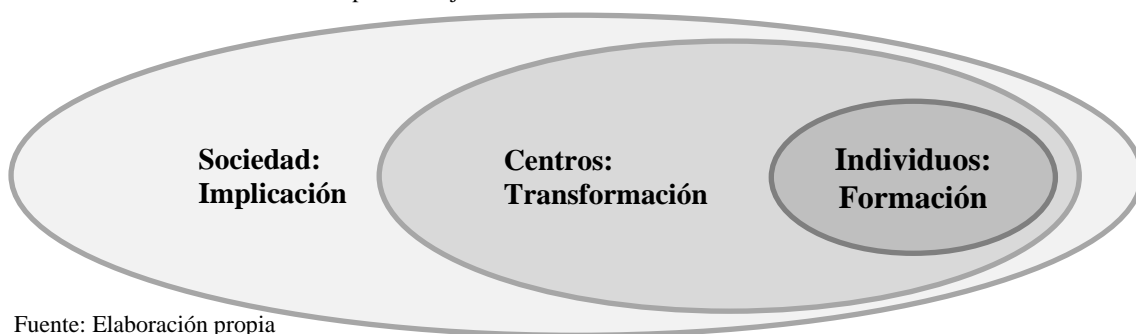
	<p>su trabajo o divulgar los éxitos y resultados obtenidos. También el código deontológico de la profesión docente dicta unos deberes de los profesores para con su profesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La propia profesión: actuaciones de los colegios profesionales (collegi de llicenciats, código deontológico en Cataluña)</li> <li>- Desde los centros: defender y valorar a su claustro, darle posibilidades de formación e investigación. Trabajar para implicar a las familias en la educación de los hijos y apoyar a los centros y a los docentes. Implicar al barrio y a la sociedad, conseguir que todos contribuyan a dar calidad y fuerza a la educación.</li> <li>- La administración y el gobierno: divulgar los éxitos, ofrecer recursos para formación, para el ejercicio y la investigación, defender al cuerpo docente.</li> <li>- Desde la sociedad: tres grupos son los que tienen mayor influencia a la hora de cambiar la imagen de este colectivo en la sociedad: las familias, el gobierno y los medios de comunicación. Promover la implicación de toda la sociedad empezando por los núcleos más pequeños: familias y continuando por núcleos más grandes: barrio, comunidades, ciudad y país. Por parte de las familias: implicación de los padres en las actividades de los centros, participación en comisiones, promover la implicación de grupos más grandes: comunidad, barrio, ciudad, autonomía, entre otros, tendiendo hacia el modelo de comunidades de aprendizaje. Desde el gobierno y los medios de comunicaron conferir autoridad y respeto a los docentes, promover una imagen positiva, destacar los éxitos y la importancia de su función social.</li> </ul>
Remuneración económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear un plan de carrera profesional con incentivos en dos vertientes económica y profesional.</li> <li>. Económica: Marcar una progresión en el sueldo de los docentes a lo largo de su carrera profesional, similar a otros países Europeos en los que se prima la experiencia y el sueldo va aumentando según años de ejercicio de un modo más evidente.</li> <li>. Profesional: Fomentar las expectativas y la promoción. Aplicar incentivos basados en formación, evaluación de resultados, participación en proyectos o trabajo de investigación.</li> </ul>
Sistema educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Consensuar las reformas, involucrar al cuerpo docente en los cambios, escuchar sus opiniones, acercarse a la realidad de las aulas.</li> <li>. Informar, recibir formación de la organización del sistema educativo del país y de otros países de éxito.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Impulsar iniciativas de reforma desde los distintos centros escolares y formar comisiones para analizarlas.</li> <li>. Promover el liderazgo horizontal, trabajando desde las decisiones consensuadas.</li> <li>. Dirigir las propuestas de mejora hacia los centros educativos, tratándolos como organizaciones, siguiendo el modelo de las comunidades profesionales de aprendizaje.</li> </ul>
Manejo del nivel de estrés	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Proporcionar educación emocional en la formación inicial y la continua para ayudar a controlar las emociones y mejorar las capacidades comunicativas y de relación.</li> <li>. Incentivar al grupo de edades intermedias que está más desmotivado, darle formación emocional y más recursos en el aula.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia en base a resultados

Podemos recoger las propuestas planteadas hasta ahora e incluirlas en tres grupos de actuaciones dirigidas a, la formación de profesionales, la transformación de los centros y la implicación de la sociedad. Pensamos que los esfuerzos se deben hacer a varios niveles que progresan siguiendo círculos concéntricos iniciándose en los individuos y terminando en la sociedad en su conjunto.

FIGURA 16: Niveles de actuación para la mejora del sistema educativo



Fuente: Elaboración propia

La Tabla 56 recoge algunas herramientas propuestas para cada nivel de actuación, de algún modo todas ellas pretenden inscribirse dentro de las medidas preventivas por cuanto buscan elementos de mejora para todos los implicados y de ese modo conseguir el éxito educativo.

TABLA 56: Herramientas de los distintos niveles de actuación para la mejora del sistema educativo

Nivel de actuación	Herramientas
Individuo	Formación: . Selección profesional: seleccionar a los estudiantes que entran en la carrera, primando el perfil vocacional. . Formación Integral que incluya aspectos emocionales, que fomente el reconocimiento, la autoestima y los valores vocacionales. . Mejorar la formación inicial de los docentes aplicando nuevas metodologías y proyectos de éxito. .Formación en las cuestiones de gestión y evaluación del sistema educativo. . Promover la formación continua
Centro educativo	Transformación: . Transformar los centros escolares siguiendo el modelo de las comunidades profesionales de aprendizaje . Promover la evaluación como herramienta de mejora. . Implicar a los docentes en el centro. Combatir el aislamiento: trabajo en equipo.
Sociedad	Implicación: . Involucrar a toda la sociedad: comunidades profesionales de aprendizaje, familias, administración. . Promover el reconocimiento de la profesión y la labor docente en todos los niveles: los propios docentes, las familias, la administración y la sociedad.

Fuente: Elaboración propia

Respecto a las medidas que cabe tomar en el primer nivel, con los individuos, planteamos en primer lugar realizar una selección previa de las personas más idóneas para ejercer la profesión docente, basándonos en su perfil vocacional, sus características de personalidad, sus aptitudes y sus actitudes personales. No en balde se habla de personalidad docente y se considera la vocación como algo necesario para llegar a ser un profesor de prestigio (García Garrido, 2008). Algunos países europeos, asiáticos y sudamericanos ya tienen experiencias en ese sentido y basan la selección de los candidatos en los méritos y las competencias, realizando varias fases de selección.

En segundo lugar trabajar para la mejora de la formación de los futuros docentes desde distintas vertientes, de una parte planteando la formación como un proyecto integral que involucre a toda la persona, incluyendo también la parte emocional, con vías a



proporcionar estrategias para aumentar la autoestima y el manejo y control de las emociones. Dado el sentimiento de desprestigio con el que parece que ha convivido la profesión docente y dada la discrepancia entre la infravaloración que siente el docente y la visión positiva que transmite la sociedad en general hacia la profesión (Marchesi, 2007; Pérez Juste, 2008), parece necesario trabajar desde los inicios de la formación esta imagen de la profesión para revitalizarla. En esta línea también queremos destacar el interés de trabajar los valores vocacionales de la profesión durante la formación inicial y continua, puesto que tal como hemos visto en las opiniones de los docentes veteranos, pensamos que pueden influir en la permanencia en la profesión. Como apunta Marchesi (2007) el fortalecimiento en las competencias profesionales, el equilibrio emocional y el compromiso moral son factores clave en bienestar de los docentes.

Por otra parte, mejorar la formación, aplicando nuevas metodologías, especialmente las centradas en la investigación y en lo que funciona a nivel internacional, como por ejemplo las AEU (Actuaciones de Éxito en la Universidad).

El segundo nivel al que hacíamos referencia eran los centros y la propuesta se dirigía a transformar los centros escolares siguiendo el modelo de Bolívar y Gairín (2000) de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje, en las que se apuesta por una renovación didáctica que en lugar de centrarse en los métodos y los contenidos o en los docentes como individuos, lo haga en los centros como auténticas organizaciones de aprendizaje (Bolívar, 2002). Organizaciones en las que se persigue la implicación de los docentes, la colaboración, el trabajo en equipo, el liderazgo horizontal y se contempla el centro escolar como una totalidad, huyendo del individualismo, el aislamiento y la falta de consenso. Dentro del marco dialógico de los centros, la evaluación se presenta como medida de prevención secundaria, puesto que está dirigida a detectar problemas en el ejercicio de la profesión, así como a dar pautas de mejora y feedback del ejercicio de la docencia (Sureda y Colom, 2002; Enkvist, 2010).

El tercer nivel que hemos contemplado en la Tabla 58, hace referencia a la sociedad en general y el propósito es conseguir que se involucre en el proceso educativo del país. En

este sentido consideramos que debemos hablar de implicación en varios niveles: individual, refiriéndonos a los propios docentes, alumnos y padres; grupal, considerando a las familias, el claustro de profesores, dirección y administración; y social refiriéndonos a la sociedad en su conjunto. Hablamos de una implicación que comporta un reconocimiento a la tarea docente en todos los niveles mencionados y un deseo de combatir el aislamiento, trabajando en equipo y conjuntamente para lograr el éxito del sistema educativo. Implicación que se refiere a que toda la sociedad debería ser partícipe de la educación del país. En esta línea se desarrollan los proyectos de las Comunidades de Aprendizaje, con los que se persigue transformar los centros educativos, abriéndolos a la comunidad, para que todos los colectivos que la integran puedan aportar sus conocimientos y experiencias con el fin de mejorar la calidad educativa (Barrio de la Puente, 2005).

Entre las actuaciones que hemos apuntado para promover que toda la sociedad se involucre en la educación de un país, destacan los esfuerzos que hay que dirigir desde distintas posiciones para dar reconocimiento a la profesión. El propio colectivo docente debe acabar con el victimismo, y prestigiar la profesión demostrando su buena formación y la calidad en su trabajo; desde la propia profesión cabe estimular y divulgar las actuaciones de los colegios profesionales, que sin duda hacen un buen trabajo pero constatamos que deben hacer un esfuerzo para dar a conocer sus actuaciones tanto dentro del colectivo docente como en la sociedad, puesto que existe gran desconocimiento de su trabajo; desde los centros: defender y valorar a su claustro, mostrar seguridad y confianza en su trabajo, revelar apertura a la sociedad, promover la investigación y su divulgación, luchar por los resultados académicos y los valores de su alumnos; desde la administración y el gobierno: divulgar los éxitos, ofrecer recursos para formación, la investigación y para el ejercicio, defender el cuerpo docente; desde la sociedad: mayor participación de los padres, implicar a la sociedad en la educación de la infancia del país, tender hacia el modelo de comunidades de aprendizaje, conferir autoridad y respeto a los docentes, promover campañas de los medios de comunicación con visión positiva.

Con vistas a plantear de un plan profesional de la carrera docente, pasamos ahora a distribuir las actuaciones que hemos ido proponiendo según las distintas etapas en las que parece interesante actuar. La Tabla 57 nos muestra dicha secuencia de actuación.

TABLA 57: Propuestas de actuación en las distintas etapas de la vida del docente.

Periodo	Actuación
<p><b>Etapa Previa</b> Antes de la formación</p>	<p>- Selección:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Realizar entrevistas de acceso a las facultades de educación para descubrir personas que tengan verdadera vocación e interés y que posean las capacidades y las habilidades necesarias para la docencia.</li> </ul>
<p><b>Etapa Inicial</b> Durante la Formación Inicial</p>	<p>- Formación y evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Formación emocional: aprender a gestionar las emociones, mejorar las habilidades sociales, aumentar la autoestima y el reconocimiento propio. Dar recursos para manejar situaciones de estrés.</li> <li>. Formación en valores docentes: potenciar la vocación.</li> <li>. Proyectos de la Universidad que fomenten la capacidad de investigación y contemplen nuevas metodologías docentes de éxito.</li> <li>. Hacer más prácticas, programas de Formación en Alternancia</li> <li>. Informar y formar sobre los sistemas educativos nacionales e internacionales para capacitar en opinión.</li> <li>. Introducir la formación colaborativa del profesorado</li> <li>. Informar sobre sistemas evaluativos: INEE, OCDE, Informes Pisa, ventajas y desventajas</li> <li>. Trabajar la evaluación y la autoevaluación como herramienta para el aprendizaje y el progreso.</li> </ul>
<p><b>Etapa Intermedia</b> Durante el ejercicio profesión</p>	<p>- Reconocimiento social y económico, formación continua, implicación de todas las partes, diálogo, cubrir las necesidades de cada etapa.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Aumentar progresivamente el sueldo desde el inicio hasta pasados ciertos años de ejercicio, en base a algunos criterios establecidos.</li> <li>. Adecuar las recompensas materiales e inmateriales a cada etapa del ejercicio profesional.</li> <li>. Facilitar y promover las relaciones con compañeros, dirección y administración: sesiones de grupo, coaching, especialmente en los niveles educativos más altos donde se ha abandonado esta práctica.</li> <li>. Promover las relaciones con las familias entre los niveles docentes superiores, donde resultan más dificultosas, organizando un plan de entrevistas periódicas, conferencias y jornadas donde compartir puntos de vista y necesidades.</li> <li>. Promover el trabajo en equipo, ofrecer espacio y tiempo para ello, delegar funciones y responsabilidades y hacer un seguimiento en equipo de su correcto cumplimiento.</li> <li>. Promover el dialogo, la participación y el consenso de todos los docentes en las decisiones del centro: reuniones semanales, consultas, votaciones.</li> <li>. Formación continua: formar e informar sobre los avances de los distintos sistemas educativos</li> <li>. Trabajar la evaluación y la autoevaluación como herramienta de análisis y mejora.</li> <li>. Crear grupos de asesoramiento para brindar a los docentes espacios donde consultar</li> <li>. Implicar más a todos los docentes en las decisiones del centro</li> <li>. Implicar más a los claustros de profesores de los distintos centros en las reformas educativas</li> <li>. A los maestros noveles: ofrecerles un seguimiento y asesoramiento continuo durante los primeros meses: mentoría</li> <li>. A los maestros maduros: ofrecerles apoyo en el aula y estrategias para manejar el estrés.</li> </ul>
<p><b>Etapa final</b> Últimas etapas de ejercicio</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adecuar las recompensas e incentivos a sus necesidades: deseo de reconocimiento, aumentos de sueldo.</li> <li>- Participar en nuevos proyectos e investigaciones</li> <li>- Promover grupos de trabajo de maestros veteranos para coordinar los cambios y reformas educativas</li> <li>- Participación en los programas de inserción de los</li> </ul>

	profesores principiantes, por ejemplo a través de la mentorización de los nuevos maestros.
--	--

Fuente: Elaboración propia en base a resultados de la revisión bibliográfica y el estudio de campo.

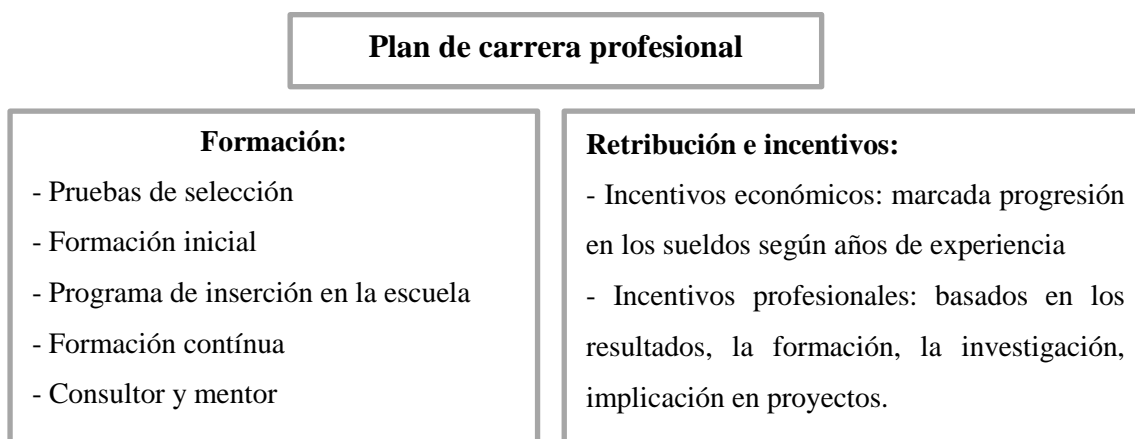
Conocer el nivel de satisfacción de los docentes y saber con qué cuestiones están más satisfechos o insatisfechos nos permite plantear nuestras propuestas de intervención desde la prevención. De ese modo podremos evitar algunos problemas y conseguir altos niveles de satisfacción. Parece interesante distinguir los distintos periodos de intervención puesto que en cada momento las necesidades son distintas. Tal como hemos dicho las primeras medidas propuestas dirigidas a entrevistar y seleccionar a los aspirantes tiene como objeto confirmar el deseo y la vocación. La segunda etapa en la que proponemos actuaciones son los años de formación inicial. Aunque muchas de las ideas que apuntamos ya se están llevando a cabo consideramos que hay que seguir investigando y evaluando dada la importancia de la formación inicial en el desarrollo de la carrera profesional de los futuros docentes. En la tercera etapa señalada, que son los años de ejercicio profesional deberíamos contemplar subetapas, puesto que no tiene las mismas necesidades, ni expectativas un maestro novel que uno maduro. Hemos constatado que la edad y los años de experiencia modulan la valoración que se hace de las cosas y modifican las razones para la satisfacción, por tanto es interesante adecuar los incentivos, las estrategias de motivación y las recompensas a cada etapa del ejercicio profesional. Asimismo dado que hemos advertido que ciertas circunstancias producen más satisfacción laboral hemos tratado de adaptarlas y trasladarlas a otras situaciones que se viven más insatisfactoriamente. Hablamos de fomentar las relaciones con los compañeros, la dirección, las familias; el trabajo en equipo; la participación e implicación de todos y la búsqueda del consenso. Por otra parte si tal como hemos apuntado los maestros tiene distintas necesidades según la edad podemos aplicar medidas de apoyo y seguimiento a los maestros noveles para ayudarles a sobrellevar las primeras experiencias en el aula, mientras que a los maduros, que tienen problemas con el manejo de las situaciones estresantes, y se sienten desmotivados, habría que darles herramientas para afrontarlo, buscar incentivos apropiados y darles más apoyo en el

aula. Por otra parte implicar más al colectivo docente en las reformas educativas podría ser un camino tanto para darles protagonismo en el proceso educativo del que forman parte destacada, como para acercar la realidad de las aulas a las propuestas de cambio. Autores como Pérez Juste y Martínez (1989); Sureda y Colom (2002), Enkvist (2010) apuestan también por ello.

Por último queremos destacar la importancia de la última etapa del ejercicio profesional en la que pensamos que se puede contribuir de un modo activo aportando los años de experiencia y los conocimientos. El veterano, es un grupo que ha permanecido en la profesión y que da muestras de sentirse satisfecho con su trabajo, sin embargo está insatisfecho con el sueldo, el reconocimiento y la organización del sistema educativo, de modo que planteamos actuaciones dirigidas a mejorar su satisfacción en ese sentido, brindándoles la oportunidad de participar de las reformas educativas y recibir el reconocimiento social y económico que se merecen. Por otra parte, tal como apuntábamos, la participación del grupo de profesores veteranos en los programas de inserción de los profesores principiantes actuando como mentores, ofrece un buen espacio a este colectivo, que puede transmitir mejor que nadie los valores de la profesión y con su experiencia puede ayudar a la integración de estos docentes en los centros. Desde la OCDE (2005) se destaca la importancia del momento de la socialización profesional y se considera que los programas de inserción y apoyo a los profesores principiantes pueden mejorar la eficacia y la satisfacción de los profesores principiantes, incluso favorecer la retención de los profesores en la profesión (Marcelo, 2007). Dichos programas aluden a una serie de condiciones que parecen necesarias para la exitosa incorporación de los profesores noveles al aula y la evolución de sus primeros momentos en la docencia, y la mentoría figura entre las actividades de éxito. Algunos autores estudian las competencias que debe tener el mentor de los profesores principiantes y se destaca la importancia de que sea un profesor experimentado quien lo haga (Vélaz de Medrano, 2009).

Como habíamos introducido más arriba, planteamos la necesidad de presentar un plan de carrera profesional que tenga en cuenta las necesidades y las características de cada etapa del ciclo de la carrera profesional, porque tal como apunta García Garrido (2008) la falta de adecuados procedimientos de promoción contribuye a la desmotivación. Un plan de carrera que atienda de una parte a la formación a lo largo de toda la carrera profesional y de otra a las retribuciones e incentivos adecuándolos a cada etapa de la vida laboral. En la Figura 17 vemos un esquema del planteamiento.

Figura 17: Esquema del plan profesional de la carrera docente



Fuente: Elaboración propia

Con estas propuestas queremos contribuir a la satisfacción de los docentes con los distintos aspectos de su trabajo a lo largo de su carrera profesional, puesto que planteamos tener en cuenta sus expectativas y sus necesidades en cada etapa. Sin embargo nada de todo esto se puede conseguir si la sociedad entera no se implica en el proyecto educativo del país, reconociendo el trabajo de los docentes y participando activamente en la educación. Recordemos que hemos propuesto tres niveles de actuación: individuo, centro educativo y sociedad, así como cuatro etapas que parece interesante diferenciar para intervenir del modo más adecuado: Previa, Inicial, Intermedia y Final.

Los resultados de nuestro estudio han puesto de manifiesto algunos aspectos que contribuyen a la satisfacción laboral como: el trabajo en equipo; la fluidez en la relación

con padres, claustro y dirección; el reconocimiento por parte de la sociedad a la labor docente; la implicación de los docentes en el proyecto educativo del centro; la participación en la toma de decisiones, entre otras. Consideramos que todas ellas están en la línea de las actuaciones que proponen las Comunidades Profesionales de Aprendizaje: el dialogo, la participación y la implicación. Desde diversos ámbitos se promueve el paso del individualismo a la colectividad, tanto las propuestas de formación del profesorado que evolucionan del concepto de formación individual hacia el concepto de aprendizaje colectivo, como el trabajo en las escuelas que deriva en trabajo colaborativo. Si trabajamos en esta línea de participación e implicación social, el profesor se va a ver liberado de gran parte de la responsabilidad que se le ha atribuido hasta ahora, puesto que pasara a compartir su compromiso con otros agentes sociales. Sin duda esa liberación redundara en su satisfacción por una doble razón, ya no se sentirá solo frente a tan magna tarea y podrá compartir con otros sus opiniones y su trabajo.



### **3. Limitaciones de la investigación**

En las ciencias sociales la investigación cualitativa busca la subjetividad, trata de explicar y comprender el significado de las relaciones y reacciones individuales y grupales (Alvarez-Gayou, 2003). Y es esa subjetividad la primera limitación a la que tenemos que hacer frente y debemos aceptar. Sin embargo hay que admitir que a través de este tipo de investigación llevamos a cabo un análisis de contenido y de discurso, en el que tratamos de describir objetiva y sistemáticamente una realidad al tiempo que realizamos inferencias sobre ella. Llevar a cabo una codificación de los datos siempre fuerza al investigador a hacer juicios acerca del significado de la información (Fernández Núñez, 2006). Nos encontramos por tanto ante una realidad que habla de individuos, con la subjetividad que ello lleva implícita, y de la que nosotros tratamos de deducir datos de modo sistemático y objetivo. Como hemos apuntado, siguiendo el discurso de los docentes de Infantil y Primaria de Cataluña hemos realizado un análisis textual cualitativo para posteriormente codificarlo y que ello nos permitiera aplicar la estadística descriptiva y exploratoria. Somos conscientes también de que la asignación del código ha sido subjetiva y ello puede haber restado contundencia a los resultados.

Sin duda nuestra investigación contiene todas las debilidades e incertezas de las que hablamos, dado que hemos recogido las opiniones de unos profesionales y de ellas hemos deducido su nivel de satisfacción hacia su profesión y algunas facetas de la misma. Nuestro criterio subjetivo ha estado presente en este análisis y ello es sin duda un sesgo de la investigación. Por otra parte la recogida de datos se ha llevado a cabo a través de un cuestionario de respuesta abierta y en este tipo de técnica el sujeto se expresa más libremente, por lo que en ocasiones no responde exactamente a las preguntas que se le han hecho. Sabemos que en la investigación cualitativa hecha por medio de preguntas abiertas aparecen datos superfluos que en ocasiones obligan a desechar información (Camps, 2010) o restan fuerza a las respuestas.

Somos conscientes de que en las respuestas de los sujetos influyen una serie de variables individuales, y esas distintas condiciones modifican en sí mismas el nivel de

satisfacción de los profesores (González y González, 1993), por ello hemos tratado de tener en cuenta algunas de ellas, ya que sabemos que las apreciaciones y las expectativas que los profesores tiene respecto a la gratificación de distintos aspectos de su trabajo varían mucho según las variables sociodemográficas e individuales, así como según las variables situacionales, sin embargo sabemos que otras se han escapado a nuestro control, puesto que por ejemplo no hemos atendido a los factores de personalidad que indudablemente influyen en la percepción de las distintas dimensiones y en el sentimiento de satisfacción.

La elección de las cinco dimensiones de satisfacción a estudiar se ha hecho, tal como ya hemos dicho, en base a la contundencia de las respuestas en los cuestionarios, pero sabemos que no son las únicas y que podríamos haber explorado algunas más para sacar más conclusiones. Sin embargo conscientes de esta limitación, hemos querido constatar la pertinencia de analizar estas variables revisando la bibliografía sobre el tema y confirmando que otros autores las han considerado.

Si analizamos las variables dependientes que hemos explorado en el estudio, debemos admitir que son factores que no están ponderados, ya que les hemos dado a todos el mismo peso y como apunta Halpert (2011) cada individuo le da un valor distinto a cada factor y ese pesa más que los demás a la hora de hacer una valoración.

Por ultimo admitimos que el análisis de conglomerados (clúster) es un análisis estadístico sencillo, únicamente exploratorio y que representa un primer paso para realizar otros más complejos.

#### **4. Prospectiva**

Reconocemos que nuestro estudio es un primer paso, un acercamiento a la realidad del colectivo docente que nos descubre que podemos rescatar cierta satisfacción y tener cierto optimismo respecto a la profesión. Sin embargo queda mucho camino por recorrer y pensamos que este estudio puede abrir nuevas vías de investigación que permitan introducir cambios para la mejora en la satisfacción y el bienestar de esta profesión.

Hemos explorado la satisfacción de los maestros con ciertos aspectos de su trabajo, parece interesante seguir indagando en otras variables para conocer mejor su opinión y sus sentimientos hacia el trabajo, con el propósito de enfocar con más acierto las mejoras pertinentes. Veamos que nuevas líneas de investigación podemos plantear a partir de nuestro estudio.

Dado que nuestro estudio se centra en los docentes catalanes podría ser interesante realizar un estudio comparativo entre la comunidad autónoma catalana y otras comunidades españolas. Deberíamos utilizar el cuestionario de Anaya y Suarez (2007) *Satisfacción laboral- Versión para profesores* con los docentes catalanes, ya que ya se ha pasado en varias comunidades españolas y por tanto se podrían comparar los resultados y de ahí intercambiar modelos y plantear propuestas de mejora.

Hemos averiguado cuáles son las dimensiones de nuestro estudio con las que están más satisfechos los docentes, sin embargo sería interesante analizar que cuestiones/ dimensiones se valoran más (no con las que están más satisfechos sino las que valoran más para su satisfacción). Los resultados nos darán pistas para poder tomar medidas que incrementen la satisfacción. Siguiendo con el estudio anterior partir del cuestionario de Anaya y Suarez, podríamos tomar las cinco dimensiones y las 32 facetas y averiguar cuáles de ellas son las más valoradas y plantear una escala gradual.

Dado que en nuestro estudio hemos visto que la variable edad modula las apreciaciones y el peso que cada dimensión laboral tiene para la satisfacción de cada individuo, sería interesante estudiar esta variable en profundidad, averiguando de qué modo influye en la valoración de las recompensas. Ello nos permitiría conocer mejor las expectativas y necesidades de cada etapa y por tanto adecuar los incentivos a ellas.

Asimismo en nuestro estudio se ha puesto de manifiesto que los docentes dan mucha importancia a la formación, cabría analizar a fondo esta dimensión. Preguntar directamente a los maestros en ejercicio diversas cuestiones sobre la formación que recibieron, la que reciben; sobre sus expectativas al respecto; sobre la realidad que viven; sobre sus necesidades en este ámbito; y sobre la conveniencia de incorporar nuevos temas o materias. El propósito de este estudio sería obtener datos para contribuir a los nuevos proyectos de formación docente, promoviéndolos desde la práctica.

Otra posible vía de investigación sería realizar un cuestionario de satisfacción laboral en el que los docentes pudieran mostrar qué cuestiones valoran más para obtener satisfacción y cuáles menos, con vías a conocer exactamente qué aspectos tiene más peso para los maestros, incluyendo quizás alguna variable sociodemográfica que nos diera una información más específica.

Profundizar en las opiniones de la muestra de maestros catalanes aprovechando el material cualitativo del que partimos.

Por último planteamos el desarrollo de un plan profesional de la carrera docente con vistas a incrementar el bienestar y la satisfacción y promover la permanencia en la profesión.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abraham, A. (1975). *El mundo interior del docente*. Barcelona: Promoción Cultural
- Abu Taleb, T. F. (2012). *Job satisfaction among Jordan's kindergarten teachers: Effects of workplace conditions and demographic characteristics*. *Early Childhood Education Journal*, 41(2), 143-152. doi:10.1007/s10643-012-0526-9
- Adera, B. A. y Bullock, L. M. (2010). *Job stressors and teacher job satisfaction in programs serving students with emotional and behavioral disorders*. *Emotional & Behavioral Difficulties*, 15(1), 5-14. doi:10.1080/13632750903512365
- Aguilera, A., Mendoza, M., Racionero, S., Soler, M. (2010) *El papel de la Universidad en Comunidades de Aprendizaje*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67 (24,1), 45-56
- Al Khateeb, J. M., y Hadidi, M. S. (2009). *Teachers' and mothers' satisfaction with resource room programs in Jordan*. *Journal of the International Association of Special Education*, 10(1), 56-59. Retrieved from <http://iase-biz1.webs.com/JIASE%202009.pdf#page=58>
- Aldrete, M. G., Aranda, C., Valencia, S., y Salazar, J. G. (2011). *Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes de secundaria*. *Revista Educación y Desarrollo*, 17, 15-22. Retrieved from [http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu\\_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=17](http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=17)
- Altarejos, F., y Naval, C. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.
- Alvarez, E. T., Mendizábal, X. S. S., Batarrita, M. B. A., y Goenaga, F. A. (1992). *Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del*

- país vasco*. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (14), 109-116.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Retrieved 01/09, 2014, from [tecnoeduka.110mb.com](http://tecnoeduka.110mb.com)
- Anari, N. N. (2012). *Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment*. Journal of Workplace Learning, 24(4), 256-269. Retrieved from [doi:10.1108/13665621211223379](https://doi.org/10.1108/13665621211223379)
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2007). *Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria: Un estudio de ámbito nacional*. Revista De Educación, (344), 217-218.
- Anaya, D., y Suárez, J. M. (2010). *Evaluación de la satisfacción laboral de profesorado y aportaciones a su mejora en orden a la calidad de la educación*. Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 21(2), 283-294.
- Anaya, D. y López, E. (2014). *Satisfacción laboral del profesorado en 2012-13. Comparación con los resultados de 2003-04. Un estudio de ámbito nacional*. Revista de Educación, 365, Julio- septiembre 2014 (en prensa).
- Anguera, M.T. (1986). *La investigación cualitativa*. Educar, 10, 23 - 50
- Aranda, C., Pando, M., Salazar, J. G., Torres, T. M., y Aldrete, M. G. (2012). *Factores de riesgo psicosociales laborales incidentes en la salud de los médicos de familia en Guadalajara, México*. Revista Iberoamericana De Psicología: Ciencia y Tecnología, 5(1), 45-54.
- Arbós, A. y Vidal C. (2000). *Evolució, concepte i fonaments de la recerca educativa*. En Mateo, J y Vidal C. (coord.). *Mètodes d'investigació en educació*. (5-70) Barcelona. Universitat Oberta de Catalunya

- Arbós, A. y Tintoré, M. (2013). *Cómo conocer el estado del aprendizaje organizativo en las universidades*. Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento, 10 (2), 130-148
- Aris Redó, N. (2009). *El síndrome de burnout en los docentes*. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7 (2), 829-848.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y La Torre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Labor
- Atalaya, M. C. (1999). *Satisfacción laboral y productividad*. Psicología. Perú, III (5), 46-66.
- Ávila, A., y Huerta, A. (1996). *La formación de maestros de primeras letras en Sevilla y Cuba durante el siglo XIX*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Ayan, S., y Kocacik, F.(2010). *The relation between the level of job satisfaction and types of personality in high school teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 35(1), 27-41.
- Azcárate, R. F. (2006). *Estudio de satisfacción del profesorado en la universidad pública española*. EMPIRIA. Revista De Metodología De Ciencias Sociales, (11), 175-201.
- Baleghizadeh, S., y Gordani, Y. (2012). *Motivation and quality of work life among secondary school EFL teachers*. Australian Journal of Teacher Education, 37 (7), 3.
- Ballarín, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea : Siglos XIX-XX*. Madrid: Síntesis.

Baquero, J.D. y Baquero, M. (2010). *Marketing relacional y comunicación para situaciones de crisis*. Barcelona: Profit Editorial.

Barrio de la Puente, J.L. (2005). *La transformación educativa y social en las comunidades de aprendizaje*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, Teoría de la Educación, 17, pp.129-156

Bassett, A. (2010). *Sources of work-related support for rural special education teachers and their relationship to teacher satisfaction and commitment*. ProQuest Llc.  
Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>

Battitori, J. R. (2010). *Motivational factors in veteran New Jersey teacher job satisfaction and retention*. Proquest Llc, Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>

Best, J. W. (1974). *Cómo investigar en educación* (3a ed.). Madrid: Morata.

Bilbao, J. y Vega, M. (1994). *Satisfacción laboral: Escala general de satisfacción*. Instituto Nacional De Seguridad e Higiene En El Trabajo, NTP, 394.

Bisquerra, R.; Echeverría, B. y Rodríguez, M. (1987). *Estadística psicopedagógica: Prácticas*. Barcelona. Promociones Publicaciones Universitarias.

Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. (2º ed.). Madrid: La Muralla.

Bisquerra, R. y Sabariego, M. (2009). *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa*. En Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2009). Metodología de la investigación educativa. (Capítulo I, pp.19 – 49). Madrid: La Muralla.



- Blackburn, J. J. y Robinson, J. S. (2008). *Assessing teacher self-efficacy and job satisfaction of early career agriculture teachers in Kentucky*. Journal of Agricultural Education, 49(3), 1-11. Retrieved from <http://www.jae-online.org/>
- Bogler, R. y Nir, A. E. (2012). *The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?* Journal of Educational Administration, 50(3), 287-306. [doi:10.1108/09578231211223310](https://doi.org/10.1108/09578231211223310)
- Bolin, F. (2007). *A study of teacher job satisfaction and factors that influence it*. Chinese Education and Society, 40(5), 47-64. [doi:10.2753/CED1061-1932400506](https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400506)
- Bolívar, A. (2012). *La cultura de Aprendizaje de las Organizaciones Educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación*. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación. 143(1), 143-162
- Bolívar, A. (2014). *Building school Capacity: shares Leadership and professional Learning Communities. A research proposal*. International Journal of Educational Leadership and management, 2(2), 147-175
- Boord, M. (2010). *Analysis of adjunct faculty at des moines area community college: Use and application of Herzberg's motivation-hygiene theory to predict job satisfaction in teaching improvement and professional development*. Proquest Llc, Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations /individuals .shtml>
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., y Salovey, P. (2010). *Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among Britishsecondary-school teachers*. Psychology in the Schools, 47(4), 406-417. [doi:10.1002/pits.20478](https://doi.org/10.1002/pits.20478)
- Breuse, E. (1984). *Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del enseñante*. En J. M. Esteve, Profesores en conflicto (pp. 143-162). Madrid: Narcea.

- Brien, M., Hass, C. y Savoie, A. (2012). *Psychological health as a mediator between need satisfaction at work and teachers' self-perceptions of performance*. Canadian Journal of Behavioural Science-Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement, 44(4), 288-299. [doi:10.1037/a0028056](https://doi.org/10.1037/a0028056)
- Bruner, J. S., Palacios, J., y Igoa, J. M. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Caballero, K. (2002). *El concepto de "satisfacción en el trabajo" y su proyección en la enseñanza*. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1-2). Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>
- Cabero, J.C. y Loscertales, F. (2002). *Elaboración de un sistema categorial de análisis de contenido para analizar la imagen del profesor y la enseñanza en la prensa*. La Investigación En Los Medios De Comunicación, 1-25. Retrieved from <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/57.pdf>
- Camps i Bansell, J. (2011). *La socialització de gènere a l'escola*. Barcelona: Publicacions Universitat Internacional de Catalunya.
- Canes, F. (1992). *Recensiones, psicología en la escuela infantil*. Madrid.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). *Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity*. European Journal of Psychology of Education, 27(1), 115-132. [doi:10.1007/s10212-011-0069-2](https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2)
- Capitan, A. (1986). *Historia del pensamiento pedagógico en Europa*. Madrid: Dykinson.
- Capitán, A. (2002). *Breve historia de la educación en España*. Madrid: Alianza.

- Carabaña, J. (2013). *Prologo*. De Esteban, M. (coord.) *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín
- Cardús, S. (2000). *El desconcert de l'educació :Les claus per entendre el paper de la família, l'escola, els adolescents, els valors , la televisió-- i la incertesa del futur*. Barcelona: La Campana.
- Cascone, V. M. (2010). *Teacher transfer and teacher satisfaction in public schools*. Proquest Llc, Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Cashwell, A. L. (2009). *Factors affecting part-time faculty job satisfaction in the Colorado community college system*. Proquest Llc, Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (1984). *Investigación sobre la profesión docente*. Unpublished manuscript.
- Cerdán, J. y Grañeras, M. y Centro de Investigación y Documentación Educativa. (1998). *La investigación sobre profesorado (II):1993-1997*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura.
- Cevik, B. (2011). *Personality self-perceptions of Turkish music pre-service teachers in relation to departmental satisfaction*. International Journal of Music Education, 29(3), 212-228. doi:10.1177/0255761410396282
- Chambers, S. K. B. (2010). *Job satisfaction among elementary school teachers*. Proquest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>

- Chan, D. W. (2011). *Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?* Educational Psychology, 31(7), 809-823. [doi:10.1080/01443410.2011.608525](https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608525)
- Chang-Kredl, S. y Kingsley, S. (2014). *Identity expectations in early childhood teacher education: Pre-service teachers' memories of prior experiences and reasons for entry into the profession.* Teaching and Teacher Education, 43, 27-36
- Chávez, R. C. y Quiñónez, M. (2007). *Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual.* REICE-Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 5(5e). Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2515060>
- Chen, J. (2010). *Chinese middle school teacher job satisfaction and its relationships with teacher moving.* Asia Pacific Education Review, 11(3), 263-272. [doi:10.1007/s12564-010-9085-1](https://doi.org/10.1007/s12564-010-9085-1)
- Chenevey, J. L., Ewing, J. C. & Whittington, M. S. (2008). *Teacher burnout and job satisfaction among agricultural education teachers.* Journal of Agricultural Education, 49(3), 12-22. Retrieved from [http://www.jae-online.org/attachments/article/107/Chenevey\\_etal\\_49\\_3\\_12-22.pdf](http://www.jae-online.org/attachments/article/107/Chenevey_etal_49_3_12-22.pdf)
- Cheng, Y., & Ren, L. (2010). *Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan county, Taiwan.* Journal of Intellectual & Developmental Disability, 35(1), 44-47. [doi:10.3109/13668250903496369](https://doi.org/10.3109/13668250903496369)
- Chiang Vega, M. (2004). *Relaciones entre clima organizacional y satisfacción laboral en grupos de profesores y/o investigadores universitarios.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Madrid.
- Chiang Vega, M., Ayres Krausse, K. (2009). *Estudio empírico de calidad de vida laboral, cuatro indicadores: satisfacción laboral, condiciones y medioambiente del*

*trabajo, organización e indicador global, sectores privado y público. Desarrollo, aplicación y valoración del instrumento.* Concepción, Chile: Universidad de Ciencias Empresariales.

Chiang Vega, M., Martín, M. J. y Núñez, A. (2010). *Relaciones entre el clima organizacional y la satisfacción laboral.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

Choi, P. L., & Tang, S. Y. F. (2011). *Satisfied and dissatisfied commitment: Teachers in three generations.* Australian Journal of Teacher Education, 36(7), 5. Retrieved from <http://ro.ecu.edu.au/ajte/>

Claybon, K. M. (2008). *The relationship between job satisfaction and selected demographics and teacher retention.* Proquest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>

COFAPA. (2008). *Jornada: Respaldo social a la profesión docente.* Madrid: Santillana.

Colom, A. y Sarramona, J. (1998). *Formació inicial del professorat d'educació infantil i primària.* En Sarramona, F. (Dir.), *Formació i actualització de la funció docent.* (37-85) Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya

Colom, A. J., Bernabeu, J. L., Domínguez, E. y Sarramona, J. (2002). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación, 2.* Barcelona: Ariel.

Coloma, M. (2008). *Presentación.* In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp. 3) Santillana.

Cooper, J. F. (1978). *The job satisfaction and productivity of junior college teachers.* College Student Journal, Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ197606&lang=es&site=eds-live>

- Coughlan, R. J. (1969). *The factorial structure of teacher work values*. American Educational Research Journal, 169-189.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). *El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva*. Revista De Psicología De La Universidad De Chile, 12(1), 83-96.
- Cuesta, J. y Azcarate, P. (2005). *Un estudio de casos sobre las concepciones y las preocupaciones docentes del profesorado novel de secundaria*. Bordón, 57(4), 489-504.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher education and the American future*. Journal of Teacher Education, 61 (1-2), 35-47.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- De Comisiones Obreras, Federación de Enseñanza. (2001). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. España: Federación De Enseñanza De CC.OO
- De Esteban, M. (coord.) Equipo: Carabaña, J.; García, P.; Naval, C.; Martín, E.; Pont, B.; López, F.; Martínez, J.; Tiana, A.; Valle, A.; Reyero, D.; Jordan, J.A.; San Román, S.; Gaviria, J.L.; Sancho, M.A.; Velarde, L. (2013). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín
- De Frutos, J. A., González, P., Maíllo, A., Peña, J. I. y Riesco, M. (2007). *Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid*. Educación y Futuro, 17, 9-42.
- De la Fuente, S. (2011). *Análisis de conglomerados*. Madrid: facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, UAM.

De Loughlin, L. N. C. (1980). *Profesores y alumnos: ¿comunicación o conflicto?* (2a ed.). Buenos Aires: Librería del Colegio.

De Miguel, M. (1990). *La investigación en la acción: ¿una alternativa metodológica para las ciencias sociales?* En Vázquez, J. et al. *Metodología da investigación científica*. Santiago de Compostela. Universidad de Santiago de Compostela, Instituto de Ciencias da Educación. (), 75 - 84

De Pablos, J.; González, T.; y González, A. (2008). *El bienestar emocional del profesorado en los centros TIC como factor de innovación educativa*. Revista Latinoamericana de tecnología Educativa, 7 (2), 45-55

De Puelles, M., y Viñao, A. (2009). *Profesión y vocación docente: Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Del Pozo Andrés, M. (2004). *La escuela nueva en España: Crónica y semblanza de un mito*. Historia De La Educación, 22-23, 317-346.

Delgado, O. (2006). *El grupo de referencia y su influencia en el comportamiento del consumidor*. Saberes: Revista De Estudios Jurídicos, Económicos y Sociales, (4), 302.

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación Encierra Un Tesoro. Informe a La UNESCO De La Comisión Internacional Sobre Educación Para El Siglo XXI, Santillana/UNESCO*, 91-103.

Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación: Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.

Dewey, J. (1994). *Antología socio-pedagógica*. Madrid: Cepe.

- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The Sage of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: 1- 13
- Díaz de Rada, V. (2001). *Diseño y elaboración de cuestionarios para la investigación comercial*. Madrid: Esic.
- Díaz González, P. (2005). *Condiciones de trabajo y tareas docentes en educación secundaria. Satisfacción del profesorado de educación física*. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, Sevilla: Ed. Wanceulen.
- Díaz González, P., y Barroso, J. (2008). *Satisfacción del profesorado de educación física en educación secundaria*. Revista digital. Buenos Aires. Año 13, nº122. <http://www.efdeportes.com/>
- Dickens, K. R. (2010). *Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a suburban school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Diéguez, J. L. R., y Sánchez, A. M. (1979). *Estudios sobre el maestro*. Universitat de València.
- Dinham, S. & Scott, C.(1996). *Teacher satisfaction, motivation and health: Phase one of the teacher 2000 project*. American Educational Reseach Association. Annual Meeting, April 8-12. NewYork, USA. Retrieved from: [files.eric.ed.gov](http://files.eric.ed.gov)
- Dinham, S.& Scott, C. (2000). *Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction*. Journal of Educational Administration, 38(4), 379-39.
- Durkheim, É. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.



- Egido, I. (2008). *Condiciones materiales y laborales del trabajo del profesorado*. In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp. 73-98). Madrid: Santillana.
- Eldred, J. A. (2010). *A study to determine the relationship between the perceived leadership styles of school principals and teacher job satisfaction at selected elementary schools*. Proquest Llc. Retrieved from <http://www.proquest.com/en-US/products/dissertations/individuals.shtml>
- Enkvist, I. (2010). *El éxito educativo finlandés*. *Bordón*, 62(3), 49-67.
- Escolano, A. (1984). *Historia de la educación I: De la antigüedad a la ilustración*. Madrid: Anaya.
- Escolano, A. (1985). *Historia de la educación*. Madrid: Anaya.
- Escudero, J.M. (2009). *Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación*. *Ágora para la educación física y el deporte*, 10, 7-31
- Esteban, L. y López, R. (1994). *Historia de la enseñanza y de la escuela*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Esteve, J. M. (1984). *Profesores en conflicto*. Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1988). *El estrés de los profesores: Propuestas de intervención para su control*. In Congreso Mundial Vasco (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente* (292-313). Madrid: Narcea.
- Esteve, J. M. (1993). *El choque de los principiantes con la realidad*. *Cuadernos De Pedagogía*, 220, 58-63.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente* (3a ed.). Barcelona: Paidós.

- Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: Repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Barcelona: Anthropos.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria: Una reflexión sobre el curso de cualificación pedagógica*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (1998). *El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social*. Aula Abierta, 72, 23-62.
- Esteve, J.M. (2002). *Los educadores y la sociedad: Expectativas mutuas*. In Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Ed.), *Los educadores en la sociedad del siglo XXI* (pp. 72). Madrid: Solana e Hijos, SL.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa: La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2005). *El Sistema Educativo Ante La Encrucijada Del Cambio Social: Una Mirada Hacia El Futuro*. Retrieved from: <http://www.unrc.edu.ar>.
- Esteve, J. M. (2009). *La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial*. Revista De Educación, 350, 15-29.
- Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Eurydice, y Comisión Europea. (2002). *La profesión docente en Europa :Perfil, tendencias e intereses. Informe I: Formación inicial del profesorado y transición a la vida laboral*. Madrid: Secretaria General Técnica. Retrieved from <http://www.eurydice.org/ressources/>

- Extremera, N., Montalban, F. M., y Rey, L. (2005). *Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores*. Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2010). *Personal resources, burnout and symptoms associated with stress in primary and secondary teachers. [Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria]* Ansiedad y Estrés, 16(1), 47-60.
- Fairchild, S., Tobias, R., Corcoran, S., Djukic, M., Kovner, C., & Noguera, P. (2012). *White and black teachers' job satisfaction: Does relational demography matter?* Urban Education, 47(1), 170-197. [doi:10.1177/0042085911429582](https://doi.org/10.1177/0042085911429582)
- Farber, B. A. (1983). *Stress and burnout in the human service professions*. New York: Pergamon Press.
- Fernández Enguita, M. y Fundación Paideia. (1993). *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro* Fundación Paideia.
- Fernández Enguita, M. (1999). *La escuela a examen: Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- Fernández Enguita, M. (2001). *Educación en tiempos inciertos*. Madrid: Morata.
- Fernández Enguita, M. (2009). *La profesión docente en España: Reflexiones y sugerencias*. In M. De Puelles Benítez (Ed.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 119-130). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Fernández Núñez, L. (2006). *¿Cómo analizar datos cualitativos?* *Bulleti de Recerca*, Ficha 7, Universidad de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. Secció de recerca.

- Fernández Rico, J. E., Fernández Fernández, S., Álvarez Suárez, A., y Martínez Cambor, P. (2007). *Éxito académico y satisfacción de estudiantes con la enseñanza universitaria*. Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (RELIEVE) 13 (2)
- Fernández Sánchez, M. d. M., Comisiones Obreras, y Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. (1993). *Encuesta al profesorado de primaria y secundaria de la enseñanza pública: Opiniones y actitudes ante sus condiciones de trabajo*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Fierro Bardají, A. (1993). *El ciclo del malestar docente*. Revista Iberoamericana De Educación, (2), 10.
- Fierro Bardají, A. (1994). *Diseño y desafíos de la reforma educativa española*. Revista De Educación, (305), 13-36.
- Figueiredo, M. y Alvarez, V. (2008). *Satisfacción con la profesión de profesor de enseñanza secundaria en Portugal*. Revista Española De Orientación y Psicopedagogía, 19(3), 255-269.
- Figuroa, A. E. J., Gutiérrez, M. J. J., y Miranda Celis, E. R. (2012). *Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes*. Psicología Escolar y Educativa, 16(1), 125-134.
- Fisher, M. H. (2011). *Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers*. Current Issues in Education, 14(1) Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/658>
- Flecha, R. Puigvert, L. (2002). *Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa*. REXE: Revista de estudios y experiencias en educación.1 (1), 11-20

Flecha, R., Racionero, S., Tintoré, M. y Arbós, A. (2014). *Actuaciones de éxito en la Universidad. Hacia la excelencia tomando las mejores Universidades como Modelo*. Multidisciplinary Journal of Educational Research, 4(2), 131-150. Doi:10.4471/remie2014.08

Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2012). *New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession*. Alberta Journal of Educational Research, 57(4), 379-408.

Fontan, P. (1981). *La desescolarización de la sociedad: Anatomía de un mito de nuestro tiempo*. Zaragoza: Luis Vives.

Foor, R. M., & Cano, J. (2011). *Predictors of job satisfaction among selected agriculture faculty*. Journal of Agricultural Education, 52(1), 30-39. Retrieved from [doi:10.5032/jae.2011.01030](https://doi.org/10.5032/jae.2011.01030)

Freinet, C., Almendros, H., y Universidad Veracruzana. (1966). *La escuela popular moderna: Guía práctica para la organización material técnica y pedagógica de la escuela popular*. Xalapa: Universidad Veracruzana.

Freinet, E. (1982). *Nacimiento de una pedagogía popular: Historia de la escuela moderna*. Barcelona: Laia.

Frías Azcárate, M. R. (2006). *Estudio de satisfacción del profesorado en la universidad pública española*. Empiria: Revista De Metodología De Ciencias Sociales, (11), 175-204.

Fueguel, C.y Montoliu, M. R. (2005). *El malestar docente: Propuestas creativas para reducir el estrés del profesorado*. Barcelona: Octaedro.

- Fuentes Lagos, J. D. C. (2007). *Incidencia de la satisfacción laboral docente y el ambiente de aula en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios*. Tesis doctoral: Universidad de Sevilla. Retrieved from: [fondosdigitales.us.es](http://fondosdigitales.us.es)
- Fuming, X., & Jiliang, S. (2007). *Research on job satisfaction of elementary and high school teachers and strategies to increase job satisfaction*. Chinese Education and Society, 40(5), 86-96. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.2753/CED1061-1932400509>
- Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar, 27, 31-85
- Gao, X. (2010). *To be or not to be: Shifting motivations in Chinese secondary school English teachers' career narratives*. Teacher Development, 14(3), 321-334. doi:10.1080/13664530.2010.504013
- García Álvarez, M. T. (2003). *Condicionantes socio-profesionales de la salud docente*. Tesis doctoral Universidad Oviedo, Departamento de Ciencias de la Ecuación. <http://hdl.handle.net/10803/11097>
- García Garrido, J. L. (2008). *Conclusiones*. In COFAPA (Ed.), (pp. 115-120). Madrid: Santillana.
- García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M., & Rivera-Torres, P. (2005). *Job satisfaction: Empirical evidence of gender differences*. Women in Management Review, 20(4), 279-288.
- García Ruiz, P. (2013). *Contexto del informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente*. En De Esteban, M. (coord.) .El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín

- Gavilán, M. G. (1999). *La desvalorización del rol docente*. Revista Iberoamericana De Educación, (19), 211-228.
- Gencay, S., & Gencay, O. A. (2011). *A comparison of the life satisfaction and hopelessness levels of teacher candidates in turkey*. Educational Research and Reviews, 6(2), 182-186. Retrieved from [http://academicjournals.org/article/article1379672223\\_Gen%C3%A7ay%20and%20Gen%C3%A7ay.pdf](http://academicjournals.org/article/article1379672223_Gen%C3%A7ay%20and%20Gen%C3%A7ay.pdf)
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- Gius, M. (2013). *The effects of merit pay on teacher job satisfaction*. Applied Economics, 45, 4443-4451.
- Gómez Acuña, M. (2003). *Variables de éxito en la formación del profesorado*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de educación. Badajoz.
- González Blasco, P. y González-Anleo, J. (1993). *El profesorado en la España actual: Informe sociológico sobre el profesorado no universitario*. Madrid: Ediciones SM.
- González, J. y Lobato, M. J. (1988). *El malestar de los enseñantes. Problemas de salud en el país vasco*. (pp. 345-351). Madrid: Narcea.
- Gonzalez-Riano, X. y Armesto-Fernandez, X. (2012). *Minority language teaching and teacher satisfaction: The case of Asturias*. Cultura y Educación, 24(2), 219-241.
- Gordillo M<sup>a</sup> V. (1988). La satisfacción profesional del profesor: Consecuencias para la orientación educativa. *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 259-266). Madrid: Narcea.
- Gosselin, M. F. (1984). *Ensayo de identificación de las fuentes de tensión del enseñante en su trabajo profesional*. In J. M. Esteve Zaragoza (Ed.), *Profesores en conflicto*. (pp. 163-168). Madrid: Narcea.

- Gratacos, G. (2014). *Estudio sobre las motivaciones en la elección de ser maestro*. Tesis doctoral. Universidad Internacional de Cataluña. Barcelona.
- Grau, S., Gómez, C. y Perandones, T. M. (2009). *La formación del profesorado como factor decisivo de la excelencia educativa*. Propuestas De Diseño, Desarrollo e Innovaciones Curriculares y Metodología en el EEES, doi:ISBN, 978-84. <http://rua.ua.es/dspace/bitstream>
- Greiman, B. C. (2007). *Influence of mentoring on dyad satisfaction: Is there agreement between matched pairs of novice teachers and their formal mentors?* Journal of Career and Technical Education, 23(1), 153-166. Retrieved from <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/>
- Griéger, P.y Acarreta, I. (1966). *Tratado de pedagogía*. Alcoy: Marfil.
- Griffin, D. K. (2010). *A survey of Bahamian and Jamaican teachers' level of motivation and job satisfaction*. Journal of Invitational Theory and Practice, 16, 57-77. Retrieved from <http://www.invitationaleducation.net/journal/index2.htm>
- Grissom, J. A. (2011). *Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments*. Teachers College Record, 113(11), 2552-2585.
- Guereña, J., Ruiz Berrio, J., Tiana A., y Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. (1994). *Historia de la educación en la España contemporánea: Diez años de investigación*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Guerra, L. R. (2002). *Malestar docente y afrontamiento focal*. Tesis doctoral Universidad de Salamanca, Facultad de Psicología. Salamanca.



- Guerra, L. R. y Jiménez S. (2004). *El malestar docente: Un estudio empírico y comparativo*. *Intrapsiquis* 14297 (1).
- Guerrero, E. y Vicente F. (1999). *Los centros universitarios como unidades de análisis: Estudio empírico sobre el logro o realización profesional y personal, los alicientes e inconvenientes de la profesión docente universitaria en una muestra de la universidad de Extremadura*. Congreso de Cáceres. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación De Profesorado*, 2 (1), 587-604.
- Guillermo, Z. P. (2008). *Factores de la organización escolar que configuran el compromiso organizacional afectivo de los profesores de enseñanza básica*. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 139-155.
- Halpert, M. A. (2011). *Factors affecting teacher satisfaction in an urban school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/861731227>
- Hermosa Rodríguez, A. M. (2006). *Satisfacción laboral y síndrome de " burnout" en profesores de educación primaria y secundaria*. *Revista Colombiana De Psicología*, 15(1), 81-89.
- Hernández, J. M. (1997). *El malestar docente en profesores de EGB*. Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Departamento de Psicología Social.
- Hernández, M. P. (1998). *La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales: razones para la insatisfacción*. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (13), 271-282.
- Hernández, P., Aciego de Mendoza, R. y García M<sup>a</sup>D. (1988). *La salud mental del profesor. Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 328-338). Madrid: Narcea.

- Herranz, J., Reig, A., Cabrero, J., Ferrer, R. y González J. (2007). *La satisfacción académica de los profesores universitarios*. Humanidades, 68(20), 5.
- Høigaard, R., Giske, R., & Sundsli, K. (2012). *Newly qualified teachers' work engagement and teacher efficacy influences on job satisfaction, burnout, and the intention to quit*. European Journal of Teacher Education, 35(3), 347-357.
- Hoppock, R., & Odom C. L. (1940). *Job satisfaction*. Occupations: The Vocational Guidance Journal, 19(1), 24-29.
- Houchins, D. E., Shippen, M. E., McKeand, K., Viel-Ruma, K., Jolivete, K., & Guarino, A. J. (2010). *Juvenile justice teachers' job satisfaction: A comparison of teachers in three states*. Education and Treatment of Children, 33(4), 623-646. Retrieved from <http://wvupressonline.com/journals/etc>
- Huysman, J. T. (2008). *Rural teacher satisfaction: An analysis of beliefs and attitudes of rural teacher's job satisfaction*. Rural Educator, 29(2), 31-38.
- Humbyrd, M. (2010). *The relationship of personality traits to satisfaction with the team: A study of interdisciplinary teacher teams in Rhode Island middle schools*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/230865267>
- Hydee, M., Rodríguez, D., y Núñez, L. (2011). *Factores de satisfacción laboral en los docentes del núcleo bolívar de la Universidad de Oriente*. Saber, Universidad De Oriente, Venezuela, 23(Nº 2), 147-151.
- Iñiguez Rueda, L. (1999). *Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales*. <http://201.147.150.252/handle/123456789/1262>
- Jiang, Y. (2005). *The influencing and effective model of early childhood: Teachers' job satisfaction in China*. Online Submission, Retrieved from [http:// search. Ebscohost .com /login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED497471&lang=es&site=eds-live](http://search.Ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED497471&lang=es&site=eds-live)

- Jijena-Michela, R. D. y Jijena Michelb, C. E. (2011). *El rol moderador de la flexibilidad del horario de trabajo en la relación del enriquecimiento trabajo familia y la satisfacción docente*. Horizontes Empresariales, 10(2), 41-55.
- Jiménez, A. y Moyano, E. (2008). *Factores laborales de equilibrio entre trabajo y familia: medios para mejorar la calidad de vida*. Revista Universum, 23(1), 116-133.
- Johnson, B. W. (2010). *Job satisfaction, self-efficacy, burnout, and path of teacher certification: Predictors of attrition in special education teachers*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/305243801>
- Johnson, L. S. (2011). *Targeted comprehensive induction for urban educators: An exploration of teacher motivation and retention*. New Educator, 7(2), 131-152. Retrieved from [doi:10.1080/1547688X.2011.574586](https://doi.org/10.1080/1547688X.2011.574586)
- Jones, S., Protheroe, N., & Educational, R. S. (2011). *Teacher working conditions: What matters and why. The informed educator series*. Educational Research Service. Retrieved from [http://www.edreadysearch.org /search/item\\_preview.cfm?s=103060&assetid=31830](http://www.edreadysearch.org /search/item_preview.cfm?s=103060&assetid=31830)
- Kearney, J. E. (2008). *Factors affecting satisfaction and retention of African American and European American teachers in an urban school district: Implications for building and maintaining teachers employed in school districts across the nation*. Education and Urban Society, 40(5), 613-627. [doi:10.1177/0013124508316047](https://doi.org/10.1177/0013124508316047)
- Keigher, A., & National Center for, E. S. (2010). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2008-09 teacher follow-up survey. First look. NCES 2010-353*. National Center for Education Statistics.

- Kellermeyer, R. J. (2009). *Personal beliefs and job satisfaction of Illinois elementary general music teachers*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304895263>
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). *Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support*. Educational Psychology, 31(7), 843-856. doi:10.1080/01443410.2011.608650
- Klassen, R. M., & Anderson, C. J. K. (2009). *How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007*. British Educational Research Journal, 35(5), 745-759. doi:10.1080/01411920802688721
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). *Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress*. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741-756. doi:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). *Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context*. Journal of Experimental Education, 78(4), 464-486. doi:10.1080/00220970903292975
- Krichesky, G., Murillo, J. (2011). *Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una estrategia de mejora para una nueva concepción de escuela*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 9 (1), 65-83
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). *Determinants of day care teachers' job satisfaction*. Central European Journal of Public Health, 20(3), 191-198.
- Lam, B., & Yan, H. (2011). *Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors*. Teacher Development, 15(3), 333-348. doi:10.1080 /13664530 .2011.608516

- Landers, E., Alter, P., & Servilio, K. (2008). *Students' challenging behavior and teachers' job satisfaction*. *Beyond Behavior*, 18(1), 26-33.
- Lanner, M. (2010). *Contributing factors to teacher satisfaction for Jewish day school educators*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/822408578>
- Larabee, M. A. (2009). *Factors of teacher induction which impact job satisfaction and attrition in teachers*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304940990>
- Larrosa Martínez, F. (2010). *Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas*. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(4), 43-52.
- Latorre Reviriego, I., y Sáez Carreras, J. (2009). *Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado*. *Anales de Psicología*, 25(1), 86-92.
- Lee, M. (2006). What makes a difference between two schools? teacher job satisfaction and educational outcomes. *International Education Journal*, 7(5), 642-650. Retrieved from ; <http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/mainframe.htm>
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D. (2011). *Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model*. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 91-97. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.006
- Linares, O. y Gutiérrez, R. (2010). *Satisfacción laboral y percepción de salud mental en profesores*. *Revista Mexicana De Investigación En Psicología*, 2 (1), 31-36.

- Liston, D. P., Zeichner, K. M. y Fundación Paideia. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. La Coruña: Fundación Paideia.
- Llopis, J. y Carrasco Maurín, M. V. (1983). *Ilustración y educación en la España del siglo XVIII*. Valencia: Escuela Universitaria del Profesorado de EGB.
- Lobo, C. (2007). La depuración de la educación española durante el franquismo (1936 - 1975). *Foro De Educación, n° 9*, 203-228.
- Loitegui, J. R. y Universidad Complutense de Madrid. (1990). *Determinantes de la satisfacción laboral en empleados de la administración foral de navarra*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
- Lopez, A. J. (2010). *Reducing teacher turnover by utilizing a national list of reasons for teacher dissatisfaction or how to keep teachers from declaring "dear folks, I quit"*. .Online Submission. Retrieved from <http://search.ebscohost.com /login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED518123&lang=es&site=eds-live>
- Lorente, A. P. (1982). *El estrés de los profesores: Estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control*. *Revista Española De Pedagogía*, 40(157), 17-46.
- Loscertales Abril, F. (1987). *La otra forma de ser profesor*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Servicio de Publicaciones.
- Luque De la Rosa, A. Carrion, J. (2013). *Análisis del grado de satisfacción profesional del maestro de audición y lenguaje itinerante*. *European Journal of Education and Psychology*, 6, 55 - 68
- Luzuriaga, L., y Museo Pedagógico Nacional (1919). *El analfabetismo en España*. Madrid: J. Cosano.

- Mamiseishvili, K. (2011). *Characteristics, job satisfaction, and workplace perceptions of foreign-born faculty at public 2-year institutions*. Community College Review, 39(1), 26-45. Retrieved from [doi:10.1177/0091552110394650](https://doi.org/10.1177/0091552110394650)
- Manassero, M. A. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma: Ediciones UIB.
- Mañú Noáin, J. M. (1998). *Profesores del siglo XXI*. Pamplona: Eunsa.
- Maquilón, J. (2011). *La formación del profesorado del siglo XXI: Propuestas ante los cambios económicos, sociales y culturales*. Murcia: Ed. Universidad de Murcia.
- Marcelo, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado: Teorías y métodos*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Marcelo, C. (2007). *La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: Avances y temas pendientes*. Revista De Ciencias De America Latina, El Caribe, España y Portugal, 10(nº1), 63-90.
- Marcelo, C. (2007). *Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes*. Docencia, 33, 27- 38
- Marchesi, Á., Martín, E. e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. (2002). *Evaluación de la educación secundaria: Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: S.M.
- Marchessi, A. Pérez, E.M. (2004). *La situación profesional de los docentes*. Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo. Centro de Innovación Educativa.

Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Valores y emociones del profesorado* Cuaderno de la Fundación S.M., nº5.

Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.

Marcos Herrero, I.y Universidad Complutense de Madrid. (1990). *La pedagogía profesional en Madrid, 1946-1969: Su productividad*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.

Marina, J. A. (2008). *Homenaje a los maestros*. Retrieved from: FAD.www.fad.es

Marston, S. H., & Brunetti, G. J. (2009). *Job satisfaction of experienced professors at a liberal arts college*. Education, 130(2), 323-347. Retrieved from [http://www.projectinnovation.biz/education\\_2006.html](http://www.projectinnovation.biz/education_2006.html)

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T. A. (2012). *Teacher efficacy in student engagement, instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave*. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 28(4), 546-559. [doi:10.1016/j.tate.2011.12.003](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.12.003)

Martínez Hernández, J. (1995). *El malestar docente en profesores de EGB*. Tesis de maestría, Universidad de Sevilla

Martínez Martín, M. y Fundació Jaume Bofill. (2008). *El professorat i el sistema educatiu català: Propostes per al debat*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Martínez Sánchez, A. (1997). *El profesor y la reflexión sobre la práctica*. Profesorado, 1(2), 9-21.



- Marvel, J., Lyter, D. M., Peltola, P., Strizek, G. A., Morton, B. A., & Rowland, R. (2007). *Teacher attrition and mobility: Results from the 2004–05 teacher follow-up survey* (NCES 2007–307). Washington, DC: National Center for Education Statistics, US Department of Education.
- Mateo, J. (2009). *La investigación ex post-facto*. En Bisquerra, R. (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (pp.195-230). Madrid: La Muralla
- Matud, M.P., García, M.A.y Matud, M.J. (2002). *Estrés laboral y salud en el profesorado: Un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza*. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465.
- Mau, W. J., Ellsworth, R., & Hawley, D. (2008). *Job satisfaction and career persistence of beginning teachers*. *International Journal of Educational Management*, 22(1), 48-61. [doi:10.1108/09513540810844558](https://doi.org/10.1108/09513540810844558)
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Crowe, E. W., & McCarthy, C. J. (2010). *Coping, stress, and job satisfaction as predictors of advanced placement statistics teachers' intention to leave the field*. *NASSP Bulletin*, 94(4), 306-326. [doi:10.1177/0192636511403262](https://doi.org/10.1177/0192636511403262)
- McLaughlin, M. (1988). *Ambientes institucionales que favorecen la motivación y productividad de los profesores*. *Perspectivas y Problemas De La Función Docente*, 280-291.
- Medina, J. (2009). *El malestar en la pedagogía: El acto de educar desde otra identidad docente*. Humanes de Madrid: Cep.
- Medrano, D. y Serrano, Y. (2003). *La motivación como factor determinante en el rendimiento laboral de los trabajadores de la empresa G.E.H. asesores integrales de salud*, C.A. Universidad de Carabobo, Valencia. Retrieved from: <http://www.bvsst.org.ve/doc/tesis>

- Menon, M. E. & Saitis, C. (2006). *Satisfaction of pre-service and in-service teachers with primary school organization: Evidence from Greece*. Educational Management Administration & Leadership, 34(3), 345-363. [doi:10.1177/1741143206065269](https://doi.org/10.1177/1741143206065269)
- Menon, M. E.& Athanasoula-Reppa, A. (2011). *Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience*. School Leadership & Management, 31(5), 435-450. [doi:10.1080/13632434.2011.614942](https://doi.org/10.1080/13632434.2011.614942)
- Miles, W. L. (2010). *Correlational study of leadership style and teacher job satisfaction in two head start programs*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/761367262>
- Molero A. (1989). *Las escuelas normales del magisterio: Un debate histórico en la formación del maestro español: 1839-1989*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Molero, A., Del Pozo y Universidad de Alcalá de Henares (1989). *Escuela de estudios superiores del magisterio: 1909-1932: Un precedente histórico en la formación universitaria del profesorado español*. Alcalá de Henares: Departamento de Educación. Universidad de Alcalá de Henares.
- Montero, M. L. (2006). *Profesores y profesoras en un mundo cambiante: El papel clave de la formación inicial. La Tarea de Enseñar*. Revista de Educación, nº 340, p.66-86.
- Moore, C. M. (2012). *The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers*. SAGE Open, 2(1)
- Moral Santaella, C. (1998). *Formación para la profesión docente*. Granada: Grupo FORCE.

- Moral Santaella, C. (2006). *Criterios de validez de la investigación cualitativa actual*. Revista de Investigación Educativa, 24 (1), 147 - 164
- Moraleda, M. (1992). *Psicología en la escuela infantil: Desarrollo, educación, intervención*. Madrid: Eudema.
- Morales Vallejo, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: P.P.C.
- Morales, R. y Gonzalez, V. (2008). Comunicación en las organizaciones y TICs: Un estudio de caso. *Universidad De La Frontera, Chile*, 160-180.
- Moreno González, A. (2009). *La formación del profesorado: Una respuesta adecuada a los nuevos tiempos*. En M. Puelles Benítez (Ed.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 43-54). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Moreno Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., & González Gutiérrez, J. L. (2000). *La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: El CBP-R*. Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones, 16(2), 151-171.
- Morente, F. (2001). *La depuración franquista del magisterio público. Un estado de la cuestión*. Retrieved 4/02, 2014, from <http://hispania.revista.csic.es>
- Morgenstern de Finkel, S. (2009). *Rescatar el valor del conocimiento, dar un nuevo sentido a la profesionalidad docente*. Paper presented at the Profesión y Vocación Docente: Presente y Futuro, 65-88.
- Mouzakis, C., Roussakis, I., & Tsagarissianos, G. (2010). *A study of Greek teachers' satisfaction with the implementation of the European pedagogical ICT license pilot course*. Teacher Development, 14(2), 189-205. [doi:10.1080/ 13664530 .2010 .494500](https://doi.org/10.1080/13664530.2010.494500)

- Muñoz Adánez, A. y Universidad Complutense de Madrid. (1990). *Satisfacción en el trabajo*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.
- Musgrave, P. W. (1982). *Sociología de la educación* (2a renovada ed.). Barcelona: Herder.
- Navas, M.J. (2013). *Una aproximación al estudio de la satisfacción laboral de los docentes en España*. Talis, 2013. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Negrín, O., & Vergara, J. (2009). *Historia de la educación*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Nias, J. (1981). *Teacher satisfaction and dissatisfaction: Herzberg's 'two-factor' hypothesis revisited*. British Journal of Sociology of Education, 2(3), 235-46.
- Nickel, H. (1981). *Psicología de la conducta del profesor*. Barcelona: Herder.
- Nickolich, D., Feldhaus, C., Cotton, S., Barrett, A. y Smallwood, J. (2010). *Perceived life satisfaction of workplace specialist I faculty and mentors participating in a first-year STEM teacher training project*. Journal of Technology Studies, 36(2), 41-54.
- Nieto Gil, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor: Cómo puede el profesor evaluar su propia práctica docente* (2ª actualizada y ampliada ed.). Madrid: Escuela Española.
- Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.

- Núñez, E., Estévez, G. J., Hernández, P. y Marrero, C. D. (2007). *Una propuesta destinada a complementar el cuestionario Font-roja de satisfacción laboral*. *Gaceta Sanitaria*, 21(2), 136-141.
- Ololube, N. P. (2006). *Teachers job satisfaction and motivation for school effectiveness: An assessment*. ().Online Submission. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED496539&lang=es&site=eds-live>
- Organisation for Economic Cooperation, and Development (2009). *Education at a glance 2009: OECD indicators*. OECD Publishing. doi:10.1787/eag-2009-en
- Ortega Porras, M. (1983). *Estrés y satisfacción del rendimiento profesional en el ejecutivo*. Madrid: Universidad Complutense.
- Ortega, F., Velasco, A., Espanya, y Centro de Investigación, Documentación y Evaluación. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ortiz, V. (1993). *El Malestar Del Docente: La Enseñanza Media Como Unidad De Referencia Empírica*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca.
- Ortíz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Ouyang, M., & Paprock, K. (2006). *Teacher job satisfaction and retention: A comparison study between the U.S. and china*. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED492688&lang=es&site=eds-live>
- Padrón Hernández, M. (1994). *La satisfacción profesional del profesorado*. Tesis doctoral, Universidad de la Laguna, Canarias.

- Padrón Hernández, M. (1998). *La formación inicial de los docentes en relación con la de otros profesionales: Razones para la insatisfacción*. Ensayos: Revista De La Facultad De Educación De Albacete, (13), 271-282.
- Palomares Aguirre, M. C. (2000). *Variables que condicionan la satisfacción de los profesores que trabajan en colegios rurales agrupados*. Bordón: Revista De Orientación Pedagógica, 52(2), 213-227.
- Paul, E. P., & Phua, S. K. (2011). *Lecturers' job satisfaction in a public tertiary institution in Singapore: Ambivalent and non-ambivalent relationships between job satisfaction and demographic variables*. Journal of Higher Education Policy and Management, 33(2), 141-151. [doi:10.1080/1360080X.2011.550087](https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.550087)
- Pedró, F. (2006). *Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa*. Revista de Educación. 340, 243-264
- Pedró, F. (2008). *El professorat de Catalunya*. Fundació Jaume Bofill. Barcelona: Editorial Mediterrània.
- Peiró, J. M., Loscertales, F., Luque, O., y Melià, J. L. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla: Alfar.
- Peiró, J. M. y Salvador, A. (1993). *Control del estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Peiró, J. M. (1999). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Pirámide.
- Peiró, J.M., Ayala, Y., Tordera, N., Lorente, L. y Rodríguez, I. (2014). *Bienestar sostenible en el trabajo: Revisión y reformulación*. Papeles del Psicólogo, 35(1), 5-14

- Pena, M., Rey, L., & 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 Psicodidactica*, 17(2), 341-358.
- Pérez Díaz, V. y Rodríguez, J.C. (2013). Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. (De Esteban, M. (coord.). *El prestigio de la profesión docente en España: percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín
- Pérez Gómez, A. (1988). *El pensamiento práctico del profesor: Implicaciones en la formación del profesorado*. Paper presented at the *Perspectivas y Problemas De La Función Docente*, 128-148.
- Pérez Juste, R. (2008). *Reconocimiento social del profesorado*. In COFAPA (Ed.), *Respaldo social a la profesión docente* (pp. 5-72). Madrid: Santillana.
- Pérez Juste, R., & Martínez Aragón, L. (1989). *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- Perrachione, B. A., Rosser, V. J., & Petersen, G. J. (2008). *Why do they stay? elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention*. *Professional Educator*, 32(2)
- Pescador, J. E. P., & Dominguez, M.R.F., Melero, M.P.T. (2009). *La educación hoy: Algunos de sus perfiles y escenarios*. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(1), 19-32.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). *Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers*. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76. [doi:10.1080/10349120701654613](https://doi.org/10.1080/10349120701654613)

- Platsidou, M. (2010). *Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction*. *School Psychology International*, 31(1), 60-76. [doi:10.1177/0143034309360436](https://doi.org/10.1177/0143034309360436)
- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1965). *Properties of organization structure in relation to job attitudes and job behavior*. *Psychological Bulletin*, 64(1), 23.
- Porto, A. S. (2009). *La educación especial en la formación de los maestros y maestras en el primer tercio del siglo XX*. Retrieved from: [dialnet.unirioja.es](http://dialnet.unirioja.es)
- Pozo, J. I. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Quintana, J. M. y Marín Ibáñez, R. (1988). *Pedagogía social* (2ª ed.). Madrid: Dykinson.
- Quintilià. (1964). *Institució oratòria, volum II*. Barcelona: Fundació Bernat Mertge.
- Reading, V. (2002). *Introducción*. In Eurydice (Comisión europea) (Ed.), *Informe de la profesión docente en Europa* (pp. 7)
- Redondo, E. (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel.
- Reeves, T. D., & Pedulla, J. J. (2011). *Predictors of teacher satisfaction with online professional development: Evidence from the USA's e-learning for educator's initiative*. *Professional Development in Education*, 37(4), 591-611. [doi:10.1080/19415257.2011.553824](https://doi.org/10.1080/19415257.2011.553824)
- Renzulli, L. A., Parrott, H. M., & Beattie, I. R. (2011). *Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools*. *Sociology of Education*, 84(1), 23-48. [doi:10.1177/0038040710392720](https://doi.org/10.1177/0038040710392720)



- Reviriego, I. L., y Carreras, J. S. (2009). *¿Cuál es el perfil epidemiológico de padecer burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia?* Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 12(1), 5.
- Riiho, T. (2014). *En Finlandia exigimos más a quien quiere ser docente.* <http://www.lavanguardia.com/lacontra/20120114>
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). *Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers, and regular classroom teachers.* (). Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED362940&lang=es&site=eds-live>
- Robalino, M. y Körner, A. (2006). *Modelos innovadores de la formación inicial docente.* Santiago de Chile: UNESCO
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional.* Mexico: Pearson Educación.
- Rodríguez Diéguez, J. L. y Martínez Sánchez, A. (1979). *Estudios sobre el maestro.* Valencia: Universidad de valencia. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Rodríguez Mantilla, J. M. y Fernández Díaz, M. J. (2012). *El síndrome de Burnout en el profesorado de Secundaria y su relación con variables personales y profesionales.* Revista Española De Pedagogía, 70(252), 259-277.
- Rodríguez Muñoz, A. y Sanz, I. (2014). *La felicidad y el bienestar en el trabajo.* Infocop, nº 64 (39-40). Consejo General de la Psicología de España.
- Rodríguez-Sánchez, A. M. y Cifre Gallego, E. (2012). *Flow y bienestar subjetivo en el trabajo: Guías de optimización.* Madrid: Síntesis.

- Romera López, J. J. (2010). *Retrato canalla del malestar docente: una defensa inteligente y mordaz del actual sistema educativo frente a los tópicos anti-LOGSE*. Córdoba: Toromítico.
- Rovira, M., Tomé, A. y Universitat Autònoma de Barcelona. (1993). *La enseñanza, ¿una profesión femenina?* Bellaterra: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruiz Berrio, J. (1996). *La educación en los tiempos modernos. Textos y documentos*. Madrid: Editorial Actas.
- Sabariego, M. (2009). *El proceso de investigación (parte 2)*. En Bisquerra, R. (coord.) Metodología de la investigación educativa. (pp 127- 163). Madrid: La Muralla.
- Sáenz, O. y Lorenzo, M. (1993). *La satisfacción del profesorado universitario*. Granada: Servicio De Publicaciones De La Universidad De Granada.
- Sainz Amor, C. (1957). *La vocación*. Revista Española De Pedagogía, 60, 327-336.
- Saiti, A. (2007). *Main factors of job satisfaction among primary school educators: Factor analysis of the Greek reality*. Management in Education, 21(2), 28-32. [doi:10.1177/0892020607076658](https://doi.org/10.1177/0892020607076658)
- Sala, A. C. (2005). *La imagen social del profesorado en la prensa*. Teoría De La Educación, (17), 227-254.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiro, J. M., & Grau, R. (2000). *Desde el burnout al engagement ¿una nueva persepectiva?* Revista De Psicología Del Trabajo y Las Organizaciones, 16(nº2), 117-134.

- Salanova, M., Llorens, S., & García-Renedo, M. (2003). *¿Por qué se están quemando los profesores?* Instituto Nacional De Seguridad e Higiene En El Trabajo, nº28, 16-20.
- San, A. (2013). *Satisfaccio i motivació laboral dels educadors catalans*.  
www.Educaweb.com
- Sánchez Lissen, E. (2009). Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*, 16, 135 -148
- Sánchez Tortosa, J. (2008). *El profesor en la trinchera: La tiranía de los alumnos, la frustración de los profesores y la guerra en las aulas*. Madrid: La Esfera de los Libros.
- Santos, F. R. (2000). *Satisfacción, bienestar y calidad de vida en el trabajo*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Vol. 82, ISSU 92; 11-44.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). *Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China*. *Comparative Education Review*, 49(2), 173.
- Sarramona, F. (1998). *Formació i actualització de la funció docent*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya
- Sarramona, J. (2008). *Formación del profesorado y carrera docente*. In COFAPA (Ed.), (pp. 99-114). Madrid: Santillana.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Schaffer, R. H. (1953). *Job satisfaction as related to need satisfaction in work*. *Psychological Monographs: General and Applied*, 67(14), 1-29.

- Seebaluck, A. K., & Seegum, T. D. (2013). *Motivation among public primary school teachers in Mauritius*. *International Journal of Educational Management*, 27 (4), 446-464.
- Sevilla, U. y Villanueva, R. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Madrid: Federación de Enseñanza de CC.OO.
- Shawer, S. (2010). *Classroom-level teacher professional development and satisfaction: Teachers learn in the context of classroom-level curriculum development*. *Professional Development in Education*, 36(4), 597-620. [doi:10.1080 /19415257 .2010.489802](https://doi.org/10.1080/19415257.2010.489802)
- Shead, L. M. (2010). *An investigation of the relationship between teachers' ratings of their principals' leadership style and teachers' job satisfaction in public education*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/751619092>
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & 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](https://doi.org/10.3102/0002831211419949)
- Sinclair, M. (2010). *Authentic leadership behaviors of secondary school principals and job satisfaction of the multigenerational teacher workforce*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/858855451>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Does school context matter? relations with teacher burnout and job satisfaction*. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 524. [doi:10.1016/j.tate.2008.12.006](https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). *Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations*. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(4), 1059-1069. [doi:10.1016/j.tate.2009.11.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001)

- Skaalvik, E. M., & 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](https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001)
- Smimou, K., & Dahl, D. W. (2012). *On the relationship between students' perceptions of teaching quality, methods of assessment, and satisfaction*. *Journal of Education for Business*, 87(1), 22-35. [doi:10.1080/08832323.2010.550339](https://doi.org/10.1080/08832323.2010.550339)
- Smith, P. C. (1974). The development of a method of measuring job satisfaction: The Cornell studies. *Motivation, Attitudes, and Job satisfaction* (272 – 279) *Studies in Personnel and Industrial Psychology* (3rd Ed.). Homewood, IL: Dorsey. Retrieved from: <http://www.sba.oakland.edu/faculty/York>
- Societat d'Estudis Economics (2014). *El sistema educatiu a Catalunya: recuperar el prestigi social*. Barcelona: Foment del treball Nacional
- Stiemsma, C. L. (2010). *Job satisfaction of NAIA head coaches at small faith-based colleges: The teacher-coach model*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/737417133>
- Stinnett, T. M. (1968). *La profesión de enseñar*. Buenos Aires: Troquel.
- Struyven, K. y Vanthournout, G. (2014). *Teachers' exit decisions: An investigation into the reasons why newly qualified teachers fail to enter the teaching profession or why those who do enter do not continue teaching*. *Teaching and Teacher Education*, 43, 37-45
- Sundell, K. (1994). *Comparative research on mixed-age groups in Swedish nursery and compulsory schools*. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(2), 49-62.

- Sureda, I. y Colom, J. M. (2002). *Una reflexión sobre la formación socioemocional del docente*. Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, 5(3), 15.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Tejero, C. M., y Fernández, M. J. (2009). *Medición de la satisfacción laboral en la dirección escolar*. RELIEVE - Revista Electrónica De Investigación y Evaluación Educativa, 15(2), 1-16.
- Thompson, D. G. (2008). *Teacher job satisfaction and retention in a suburban Georgia school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/815418238>
- Tiana Ferrer, A. (2011). *Un nuevo código deontológico para la profesión docente*. Participación Educativa, n. 16, 39-48.
- Tickle, B. R., Chang, M., & Kim, S. (2011). *Administrative support and its mediating effect on US public school teachers*. Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 27(2), 342-349. [doi:10.1016/j.tate.2010.09.002](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.002)
- Torrado, M. (2009). *Estudios de encuesta*. En Bisquerra, R. (Dir.). Metodología de la investigación educativa (pp.232-257). Madrid: La Muralla
- Torres Alvarez, E., San Sebastián, X., Asua, M. B. y Arregi, F. (1992). *Diferencias en satisfacción laboral de profesores de organizaciones educativas del país vasco*. Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado, (14), 109-116.

- Torres González, J. A. (2010). *Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente*. Contextos Educativos: Revista De Educación, (13), 27-42.
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores: La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Tribó, G. y Fundació Jaume Bofill. (2008). *Formació i professionalització del professorat de secundària a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Universitat Autònoma de Barcelona. (2011). *El bienestar del docente: Viure bé educant: Estratègies per aconseguir satisfacció professional i personal*. Barcelona: Graó.
- Urrutia, J., Ripoll, E. y Falguera, M. (2006). *Factores determinantes de la satisfacción en el trabajo: Cinco años del barómetro laboral*. Índice: Revista De Estadística y Sociedad, (14), 14-16.
- Ursúa, M. P. y Toro, L. B. (2006). *Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria*. Revista De Psicología Del Trabajo y De Las Organizaciones, 22(1), 45-73.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2010). *El estrés docente: Estrategias de afrontamiento emocional*. Alcalá de Guadaíra: Mad s.l.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). *The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?* Teaching and Teacher Education, 28(6), 879-889. doi:10.1016/j.tate.2012.04.001
- Veenman, S. (1988). El proceso de llegar a ser profesor: Un análisis de la formación inicial. *Prespectivas y problemas de la función docente* (pp. 37-68). Madrid: Narcea.

- Vélaz de Medrano, C. (2009). *Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante* Revista de curriculum y formación del profesorado. 13(1), 209-229
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M., & Wubbels, T. (2013). *Job satisfaction and teacher–student relationships across the teaching career: Four case studies*. Teaching and Teacher Education, 32, 55-65.
- Vera Vila, J. (1988). *El profesor principiante: Las dificultades de los profesores en los primeros años de trabajo en la enseñanza*. Valencia: Promolibro.
- Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula: Relación profesor-alumno según el análisis transaccional*. Madrid: Narcea.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K., & Benson, G. (2010). *Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction*. Teacher Education and Special Education, 33(3), 225-233. [doi:10.1177/0888406409360129](https://doi.org/10.1177/0888406409360129)
- Vilanova, M. y Moreno, X. *Atlas de la evolución del analfabetismo en España de 1887 a 1981*. Ministerio de Educación, CIDE, 1992, vol. 72
- Villa, A. (1988). *La formación del profesorado en la encrucijada*. En Villa, A. (coord.) *Perspectivas y problemas de la función docente* (pp. 24-38). Madrid: Narcea.
- Wagner, B. D., & French, L. (2010). *Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers*. Journal of Research in Childhood Education, 24(2), 152-171. [doi:10.1080/02568541003635268](https://doi.org/10.1080/02568541003635268)
- Wallace, T. M. (2010). *Factors influencing teacher job satisfaction and their alignment with current district practices in a rural school district*. Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/853648858>



- Womack-Wynne, C., Dees, E., Leech, D., LaPlant, J., Brockmeier, L., & Gibson, N. (2011). *Teacher's perceptions of the first-year experience and mentoring..* International Journal of Educational Leadership Preparation, 6(4), 4.
- Wong, C., Wong, P., & Peng, K. Z. (2010). *Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong.* Educational Management Administration & Leadership, 38(1), 59-70. [doi:10.1177/1741143209351831](https://doi.org/10.1177/1741143209351831)
- Zahedi, K. J. (2010). *Middle school teacher satisfaction with response to intervention (RtI): An assessment between inception and implementation.* Proquest Llc. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/577591331>
- Zempoaltécatl, M. R. (2004). *Comunicación organizacional y satisfacción laboral en docentes de instituciones de educación de nivel superior.* Tesis de maestría, Departamento de psicología, Universidad de las Américas Puebla, (México).
- Zhongshan, Z. (2007). *Study of job satisfaction among elementary school teachers in shanghai.* Chinese Education and Society, 40(5), 40-46. [doi:10.2753/CED1061-1932400505](https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400505)
- Zubieta, J. C. y Susinos, T. (1992). *Las satisfacciones e insatisfacciones de los enseñantes.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Investigación, Documentación y Evaluación.
- Zuleta, E., Suárez, H. y Valencia, A. (2001). *Educación y democracia: Un campo de combate.* Colombia: Fundación Estanislao Zuleta.