

doi: <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.71675>

Satisfacción Laboral en el Docente Dominicano: Antecedentes Laborales

JOSÉ M. TOMÁS

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento,
Universidad de Valencia, Valencia, España

SATURNINO DE LOS SANTOS

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana

IRENE FERNÁNDEZ

Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento,
Universidad de Valencia, Valencia, España



Excepto que se establezca de otra forma, el contenido de esta revista cuenta con una licencia Creative Commons "reconocimiento, no comercial y sin obras derivadas" Colombia 2.5, que puede consultarse en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co>

Cómo citar este artículo: Tomás, J. M., De los Santos, S., & Fernández, I. (2019). Satisfacción laboral en el docente dominicano: antecedentes laborales. *Revista Colombiana de Psicología*, 28, 63-76. <https://doi.org/10.15446/rcp.v28n2.71675>

La correspondencia relacionada con este artículo debe dirigirse a Irene Fernández, e-mail: irene.fernandez@uv.es, Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, Universitat de València, Av. Blasco Ibáñez, 21, Valencia 46020, España.

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

RECIBIDO: 13 DE ABRIL DE 2018 - ACEPTADO: 14 DE ENERO DE 2019

Resumen

La satisfacción laboral del colectivo docente ha sido estudiada desde diversas perspectivas, debido a los importantes efectos que esta puede tener tanto a nivel económico como a nivel organizacional. La muestra empleada en este trabajo se compone de 978 docentes dominicanos, y fue obtenida mediante un muestreo estratificado, y, por tanto, representativo de la población. En este estudio se examina un modelo de ecuaciones estructurales en el cual el contexto de trabajo y las condiciones laborales afectan el *burnout* y el *engagement* de los profesores. A su vez, se plantea que *burnout* y *engagement* afectan la satisfacción laboral docente. El modelo ajustó a los datos: $\chi^2(223)=1089.9, p<.001$; CFI=.93; RMSEA=.066; SRMR=.107. Los resultados arrojan luz sobre los factores contextuales del plano educativo que pudieran replantearse en el desarrollo de futuras políticas educativas.

Palabras clave: engagement, burnout, satisfacción laboral, mediación, compromiso organizacional.

Job Satisfaction of the Dominican Teacher: Labor Background

Abstract

The job satisfaction of the teachers' collective has been studied from various perspectives due to the significant effect it can have at both the economic and organizational levels. The sample used for this study was made up of 978 Dominican teachers, obtained through stratified sampling so that it would be representative of the population. An analysis of a structural equations model shows that work context and labor conditions affect the burnout and engagement of teachers. The study suggests that both burnout and engagement affect the job satisfaction of teachers. The model fits the data: $\chi^2(223)=1089.9, p<.001$; CFI=.93; RMSEA=.066; SRMR=.107. The results shed light on the contextual factors of the educational field that could be reformulated in the development of future education policies.

Keywords: engagement, burnout, job satisfaction, mediation, organizational commitment.

Satisfação Profissional no Docente Dominicano: Antecedentes Profissionais

Resumo

A satisfação profissional do coletivo docente vem sendo estudada de diversas perspectivas, devido aos importantes efeitos que ela pode ter tanto no âmbito econômico quanto no organizacional. A amostra deste trabalho está composta por 978 docentes dominicanos e foi obtida mediante uma amostragem estratificada, e, portanto, representativa da população. Neste estudo, foi examinado um modelo de equações estruturais em que o contexto de trabalho e as condições de trabalho afetam o *burnout* e o *engagement* dos professores. Por sua vez, argumenta-se que *burnout* e *engagement* afetam a satisfação profissional docente. O modelo ajusta-se aos dados: $\chi^2(223)=1089.9, p<.001$; CFI=.93; RMSEA=.066; SRMR=.107. Os resultados esclarecem os fatores contextuais do plano educativo que podem ser repensados no desenvolvimento de futuras políticas educativas.

Palavras-chave: burnout, compromisso organizacional, engagement, mediação, satisfação profissional.

TRADICIONALMENTE SE ha definido la satisfacción laboral como un estado emocional positivo, resultado de valorar el trabajo como un facilitador para la consecución de los valores laborales del individuo (Locke, 1969). Sin embargo, cuando se hace referencia a la figura del docente, este concepto adquiere un matiz específico. Así, se puede hablar de la satisfacción laboral del profesor como las reacciones afectivas de este en cuanto a su rol en la enseñanza (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

El estudio de la satisfacción laboral es relevante, porque se ha encontrado asociada a múltiples variables de interés en el funcionamiento organizacional, y en particular en la dinámica de trabajo. Por ejemplo, hay abundante evidencia empírica sobre la relación negativa entre la satisfacción de los trabajadores con la vida y su nivel de absentismo, así como con la intención de abandonar el puesto de trabajo (Baker, 2011; Johnsrud & Rosser, 2002; Padilla, Loza, & Ramírez, 2013; Rosser, 2004). Por tanto, es importante recalcar el papel que tiene la satisfacción laboral en una política educativa fructífera, puesto que bajos niveles de satisfacción laboral pueden acarrear costes añadidos, como la sustitución de profesorado o su reemplazo. Si se entiende el funcionamiento de los colegios e institutos como un proceso organizacional más, la política educativa puede atender a la satisfacción laboral, no solo como el estado ideal de un docente, sino también como un marcador importante de buen funcionamiento organizacional determinado por múltiples variables del trabajo y el cual, a su vez, afecta a otras. De entre los antecedentes, el clima laboral, las condiciones del trabajo, el *burnout* y el *engagement* han sido ampliamente estudiados en la literatura (Bakker, Demerouti, & Sanz-Vergel, 2014; Ge, Fu, Chang, & Wang, 2011; Kong, Jiang, Chan, & Zhou, 2018; Tarcan, Tarcan, & Top, 2017; Vorina, Simonič, & Vlasova, 2017). Para un modelo integrador, puede consultarse, por ejemplo, Landsbergis et al. (2002).

Por lo que se refiere a los síndromes laborales del *burnout* y el *engagement* (compromiso laboral), que son antecedentes directos de la satisfacción

laboral (Gil-Monte, 2014), existen dos posiciones teóricas en torno a la naturaleza de estos constructos. Por un lado, algunos investigadores consideran el *burnout* y el *engagement* como los polos opuestos de un mismo continuo (por ejemplo, Maslach & Leiter, 1997), mientras que otros investigadores defienden que ambos conceptos difieren entre sí (por ejemplo, Schaufeli, Salanova, González-Romá, & Bakker, 2002). El término *burnout* fue conceptualizado por Freudenberg en 1974 como una respuesta a la vida profesional o laboral que desemboca en un estado de agotamiento mental y físico. Los individuos quemados por su trabajo consumen sus recursos energéticos y pierden su entusiasmo con —y en— su trabajo. De acuerdo con esto, podemos establecer que el *burnout* es un síndrome caracterizado por la aparición de desgaste emocional y despersonalización, junto con una disminución de eficacia profesional (Bakker et al., 2014). El desgaste emocional se define como un fenómeno mediante el cual el individuo siente sus recursos emocionales mermados (Taris, Schreurs, & Schaufeli, 1999). Por otro lado, la despersonalización hace referencia a la deshumanización de las personas para las cuales el individuo provee un servicio (Bakker et al., 2014). Finalmente, la disminución de eficacia profesional se asocia con sentimientos de incapacidad y duda hacia el trabajo, así como con una baja autoestima (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti, & Kantas, 2012).

Así pues, el *burnout* es un objetivo de estudio necesario en el ámbito docente, puesto que altos niveles de *burnout* conllevan consecuencias desfavorables que se dilatan en el tiempo, como problemas de salud físicos y psicológicos, suicidio, separación/divorcio, accidentes laborales, abandono del trabajo o absentismo, entre otros (Gil-Monte, 2007). La falta de satisfacción laboral es un marcador que “previene” la aparición de las consecuencias desfavorables del *burnout* anteriormente comentadas (Fogarty, Singh, Rhoads, & Moore, 2000; Lizano & Mor Barak, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Además de las repercusiones a nivel laboral, las consecuencias del *burnout* en

profesores también se ven reflejadas en el ámbito personal: dificultades para dormir, cansancio, múltiples enfermedades (Freudenberger & Richelson, 1980; Golembiewski, Muzenrider, & Stevenson, 1986; Pines, Aronson, & Kafry, 1981), aumento en el uso de sustancias (Maslach & Jackson, 1981) e incremento de los trastornos psicofisiológicos (Quevedo-Aguado et al., 1999).

Entre los desencadenantes del *burnout*, uno primordial es el ambiente o clima laboral (Tomás, Oliver, Cheyne, Galiana, & Sancho, 2014), que se ve afectado por las relaciones interpersonales de los trabajadores con sus compañeros y supervisores (Gil-Monte, 2014; Gil-Monte & Peiró, 1997), así como las condiciones del trabajo, por ejemplo, la carga o demanda de este (Ferrer & Dalmau, 2014). Además, dentro de las causas del *burnout* se encuentran bajos niveles de los cuatro factores que conforman el compromiso con la organización, entre los cuales se incluyen: compromiso afectivo, compromiso normativo, compromiso por costos acumulados y compromiso por alternativas limitadas (Blau, 2009). El compromiso afectivo hace referencia a los sentimientos del trabajador hacia su profesión (Van den Hooff & de Ridder, 2004), mientras que el compromiso normativo alude al sentido de responsabilidad del empleado respecto a su profesión (Wiener, 1982). Por otra parte, el compromiso por costos acumulados es aquel que deriva de haber invertido tiempo, recursos y esfuerzo en la actual ocupación (Blau, 2009). Finalmente, el compromiso por alternativas limitadas se conceptualiza como consecuencia de percibir que no se dispone de oportunidades de ocupación diferentes a la actual (Culpepper, 2000).

Por su parte, y dentro de las consecuencias positivas del entorno laboral (académico en este caso), se encuentra el *engagement* (compromiso). Entre las causas que parecen promover el *engagement*, se pueden observar: buen clima laboral, condiciones laborales óptimas, vinculaciones afectivas con la profesión, vinculaciones normativas con la profesión y buena cobertura de las necesidades laborales (Baker & Demerouti, 2008). Además, se

deben tener en cuenta las relaciones interpersonales en el puesto de trabajo como un factor que influye en el clima laboral y en las condiciones laborales. Todos estos factores generarían lo que se ha definido como *engagement*: una actitud positiva, estimulante y cultivada hacia el trabajo, que se caracteriza por sentimientos de vigor, dedicación y absorción hacia el trabajo. Cuando hablamos de *engagement*, hacemos referencia a un estado afectivo-cognitivo de carácter continuo que no se centra en individuos, eventos, objetos o conductas particulares, sino que se presenta como una actitud general hacia el trabajo (Demerouti, Mostert, & Bakker, 2010). El vigor se puede interpretar como una actitud de persistencia ante las dificultades laborales, y como una disposición para invertir esfuerzos en el trabajo de uno. La dedicación hace referencia al hecho de que un empleado se muestre altamente involucrado en su trabajo y perciba que este es significativo, inspirador y desafiante. Por último, hablaríamos de absorción como un estado de concentración total, donde el tiempo pasa rápidamente e incluso es difícil para el trabajador desconectarse de su labor (Schaufeli & Bakker, 2003). En cuanto a los efectos del *engagement* sobre factores organizacionales, se le ha otorgado valor predictivo sobre la satisfacción laboral (Sacks, 2006). A su vez, existe evidencia de que el *engagement* (y, en particular, la dedicación) predice, además de la satisfacción laboral, la intención de abandono del puesto de trabajo (Koyuncu, Burke, & Fiksenbaum, 2006). Como consecuencia de ello, las modificaciones en el *engagement* del empleado presentan repercusiones tanto en la organización, como en el propio empleado.

Por una parte, bajos niveles de *engagement* pueden dar lugar al fenómeno conocido como *engagement gap*, una disminución en productividad que conlleva una serie de consecuencias económicas; los trabajadores no se sienten involucrados en su trabajo, con lo que su rendimiento es menor y por tanto los estándares de producción (o de enseñanza, en el caso de los docentes) disminuyen (Sacks, 2006). Por otra parte, los profesores que reciben

más facilidades para desarrollar *engagement* hacia su trabajo se sienten más eficaces, lo que produce que el docente perciba mayores facilidades para desarrollar su labor y, a su vez, incrementa los niveles de eficacia posteriores. Es decir, se genera una espiral de autoeficacia positiva (Llorens-Gumbau, Salanova, & García-Renedo, 2003).

En resumen, las condiciones laborales, el clima de la organización, así como otras características del entorno laboral se han asociado y empleado como predictores de dos síndromes asociados al estrés, como son el *burnout* y su contrapartida positiva, el *engagement*. Estos dos constructos, a su vez, se han empleado a menudo como predictores de importantes consecuencias tanto negativas como positivas del funcionamiento organizacional y de la calidad de vida laboral de los empleados. Así pues, el objetivo de este trabajo es poner a prueba un modelo en que se presume que los antecedentes laborales afectan tanto al *burnout* como al *engagement*, y que ello finalmente tendrá un costo personal que aparecerá indicado en una ganancia (en el caso del *engagement*) o en una pérdida (en el caso del *burnout*) de satisfacción laboral.

En el caso concreto de los docentes, hay numerosos estudios que ponen de manifiesto la relación entre el *burnout*, el *engagement* y la satisfacción laboral. Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo por Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006) se aplicó el Modelo de Demandas-Recursos del Trabajo (*Job Demands-Resources Model*; Bakker et al., 2014) en la población docente. Los resultados de este estudio mostraron que el *burnout* mediaba la relación entre las demandas del trabajo y una salud pobre, mientras que el *engagement* era mediador de la relación entre los recursos del trabajo y el compromiso con la organización. En otro estudio (Skaalvik & Skaalvik, 2009) se puso a prueba un modelo estructural para predecir la satisfacción laboral de los profesores a partir de factores contextuales de la escuela y de los tres factores de *burnout* (desgaste emocional, cinismo y baja eficacia profesional). Tanto el desgaste emocional como la baja eficacia profesional resultaron

ser predictores significativos y negativos de la satisfacción laboral. Más recientemente, Høigaard, Giske, y Sundslid (2012) establecieron un modelo predictor de la satisfacción laboral a partir de los tres factores del *engagement* (vigor, dedicación y absorción). Los resultados mostraron que solo el factor de dedicación fue significativo a la hora de predecir la satisfacción laboral de los docentes, siendo capaz de explicar hasta un 32% de la varianza de esta variable. Estos autores también hallaron relaciones negativas entre los factores del *engagement* y el factor general de *burnout*, y entre la *satisfacción laboral* y el *burnout*.

El objetivo del presente trabajo es poner a prueba un modelo integrador y explicativo de la satisfacción laboral de una muestra representativa de docentes en la República Dominicana. Concretamente, basándose en la literatura, los autores proponen que *burnout* y *engagement* mediarán las relaciones entre una serie de antecedentes laborales (clima laboral, condiciones laborales, apoyo, compromiso ocupacional y necesidades laborales) y la satisfacción laboral. Por lo tanto, la finalidad del presente estudio es establecer un modelo, a fin de disponer la base teórica sobre la que desarrollar estrategias para potenciar la satisfacción laboral de este grupo ocupacional.

Método

Muestra, Diseño y Procedimiento

La muestra se recogió durante el año 2013. El universo de referencia son todos los docentes de educación no universitaria de la República Dominicana. La muestra ha sido seleccionada de manera probabilística mediante muestreo polietápico. En principio se aplica un muestreo estratificado con asignación proporcional y, seguidamente, dentro de cada estrato, se realiza un muestreo aleatorio simple. Los estratos son los distritos educativos, los cuales tienen como ámbito jurisdiccional el territorio de los municipios, y pueden estar conformados por uno o varios de ellos dependiendo de factores relacionados con la

densidad de estudiantes y de centros educativos en el territorio de esos municipios. La cantidad de distritos existentes en el momento de recogida de la muestra era de 122 distritos educativos. Una vez seleccionados los docentes, estos fueron convocados un mismo día a su Dirección Regional de pertenencia, donde contestaron la encuesta en presencia de encuestadores del Ministerio. El universo de la muestra, comprendido por todos los docentes empleados los centros educativos de los diferentes niveles de la educación pública preuniversitaria en el marco del Ministerio de Educación de la República Dominicana (MINERD), está compuesto por 64715 docentes dominicanos de educación no universitaria. Se ha establecido un margen de error máximo del 3% para un intervalo de confianza del 95%, lo que lleva a un tamaño muestral necesario de 931 docentes. Este tamaño necesario se aumentó en un 5% ante la posible falta de respuesta en la recogida de datos. Por lo tanto, el tamaño muestral final se fijó en 978.

Instrumentos

La encuesta incluía diversos cuestionarios relacionados con el trabajo, así como información sociodemográfica. Todos los cuestionarios fueron medidos en una escala Likert con cinco anclajes, donde 1 es *nada de acuerdo*, 2 es *poco de acuerdo*, 3 es *más o menos de acuerdo*, 4 es *muy de acuerdo* y 5 es *totalmente de acuerdo*. Además, todos los instrumentos fueron adaptados previamente al contexto docente por un comité de expertos designados por el MINERD. Para el propósito de esta investigación se utilizaron las siguientes escalas:

Escala Q-Labors (Casas, Repullo, Lorenzo, & Cañas, 2002). Posee 45 ítems que evalúan la calidad de vida laboral mediante ocho factores: relaciones jerárquicas, relaciones interpersonales, realización personal, planificación y gestión, horario y vida personal, medio físico y tecnológico, carga laboral y preocupación de la dirección. Tras un primer Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se decidió eliminar el ítem “En mi trabajo

desempeño sólo las funciones que realmente me corresponden” debido a su mal comportamiento psicométrico dentro de la escala, que daba lugar a un ajuste insatisfactorio. Se reestimó el modelo mediante un AFC del modelo defendido por los autores, con dos factores de segundo orden: *clima laboral*, explicando los factores del 1 al 4, y *condiciones laborales*, explicando los factores del 5 al 8. De esta forma la escala ajustó de forma satisfactoria: $\chi^2(980)=4619.5$; $p<.001$; CFI=.91; RMSEA=.062 [.060 - .063]. En todos los casos los factores han mostrado una consistencia interna adecuada. Los ocho factores de primer orden tuvieron, respectivamente, las siguientes estimaciones de alfa: .95, .90, .84, .82, .76, .82, .62 y .87.

Escala de Compromiso Ocupacional (Occupational Commitment Scale; Blau, 2009). Evalúa, mediante 21 ítems, el compromiso de los profesores con la organización según cuatro factores: compromiso afectivo, compromiso normativo, compromiso por costos acumulados y compromiso por alternativas limitadas. Se tuvieron que eliminar los ítems “Estimo que las personas que ejercen la carrera docente tienen la responsabilidad de permanecer en esta ocupación” y “Sería muy costoso para mí, en términos de ingresos, cambiar de profesión” ya que no funcionaban correctamente y mermaron el ajuste del AFC inicial. Tras eliminarlos se realizó un AFC de la escala y el modelo defendido por los autores de la escala ajustó de forma satisfactoria: $\chi^2(149)=1027.8$; $p<.001$; CFI=.92; RMSEA=.078 [.073 - .082]. La consistencia interna de las cuatro dimensiones en esta muestra fue de: .81, .67, .71 y .75.

Escala de apoyo social. Esta escala fue creada ad hoc para esta investigación, mediante un comité de expertos designado por el Ministerio de Educación de la República Dominicana. Evalúa tres dimensiones de aprecio y apoyo recibido, mediante 18 ítems: apreciación y apoyo de los estudiantes, apreciación y apoyo de los padres y apreciación y apoyo de la comunidad. La primera dimensión hace

referencia a la cantidad de apoyo de los estudiantes que el docente percibe al respecto de su figura y su labor, mientras que el factor de apreciación y apoyo de los padres tiene que ver con la percepción del docente del apoyo que les brindan los padres de sus alumnos. El tercer factor, apreciación y apoyo de la comunidad, se refiere a la cantidad de apoyo que el docente percibe que recibe por parte de la comunidad en la que desarrolla su labor. Se realizó un AFC de la escala designando un factor general de segundo orden (apoyo social). El modelo ajustó de forma satisfactoria: $\chi^2(132)=930.38$; $p<.001$; CFI=.97; RMSEA=.079 [.074 - .083]. Los tres factores mostraron elevada consistencia interna de .82, .9 y .9 respectivamente.

Inventario de Burnout de Maslach-Forma General (Maslach Burnout Inventory-General Survey, MBI-GS; Schaufeli, Leiter, Maslach, & Jackson, 1996). Esta escala fue adaptada en español por Tomás, de los Santos, Alonso-Andrés y Fernández (2016). Evalúa el *burnout* mediante 16 ítems que forman tres dimensiones: desgaste emocional, eficacia profesional y despersonalización. Tras el establecimiento de un modelo confirmatorio inicial, se tuvo que eliminar uno de los dieciséis ítems, “Me he vuelto más crítico acerca de si mi trabajo vale para algo”, para que el ajuste fuera adecuado. Se reestimó el modelo estructural de la escala mediante AFC sin este ítem problemático, definiendo un factor de segundo orden (*burnout*), y la escala ajustó de forma satisfactoria: $\chi^2(87)=211.19$; $p<.001$; CFI=.98; RMSEA=.038 [.032 - .045]. El alfa para cada dimensión fue: .67, .77, y .60.

Escala de Utrecht de Implicación en el Trabajo (Utrecht Work Engagement Scale, UWES; Schaufeli & Bakker, 2003). Esta escala fue validada en el contexto de habla hispana por Tomás, de los Santos, Georgieva, Enrique y Fernández (2018). Esta escala evalúa el *engagement* mediante 17 ítems que forman tres factores: vigor, dedicación y absorción. Se añadió un factor de segundo orden, *engagement*,

compuesto por los otros tres. El AFC de la escala, basado en el modelo defendido por los autores de la escala, ajustó de forma satisfactoria, con un factor de segundo orden: $\chi^2(116)=769.6$; $p<.001$; CFI=.96; RMSEA=.076 [.071 - .081]. La consistencia interna de cada una de las tres dimensiones fue: .73, .65, .60.

Escala de Satisfacción Laboral Global (Overall Job Satisfaction; Warr, Cook, & Wall, 1979). Evalúa la satisfacción laboral global mediante 15 ítems que forman dos factores: satisfacción intrínseca y satisfacción extrínseca, con fiabilidades respectivamente de .81 y .79. Se realizó un AFC de la escala basado en el modelo defendido por los autores de la misma, que ajustó de forma satisfactoria: $\chi^2(89)=904.76$; $p<.001$; CFI=.94; RMSEA=.097 [.091 - .103].

Análisis Estadísticos

Se ha hipotetizado un modelo teórico de relación entre variables, que se puso a prueba mediante un modelo de ecuaciones estructurales con variables latentes (MEE). Como recomienda la literatura (Kline, 2016; Tanaka, 1993) se calcularon varios estadísticos e índices de ajuste: el estadístico chi-cuadrado (χ^2), el *Comparative Fit Index* (CFI), *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA) y *Standardized Root Mean Residual* (SRMR). Generalmente, se asume un buen ajuste cuando el CFI es igual o mayor a .90 junto con medidas del tamaño del error como son el RMSEA o el SRMR menores a .08 (Hu & Bentler, 1999). Los análisis estadísticos se llevaron a cabo con MPLUS 7 y estimación robusta (MLR, *Maximum Likelihood Robust*; Muthén & Muthén, 1998-2015).

Resultados

Información Sociodemográfica

De los 978 docentes encuestados, el 73.65% fueron mujeres y el 26.35% restante, hombres. La media de edad fue 42.9 años ($DE=8.7$). El 25% estaban solteros, un 63% casados y el 12% restante

tenían otro estado civil. Los docentes llevaban un promedio de 12.7 años ($DE=8.6$) trabajando en el MINERD, y un promedio de 9.7 ($DE=7.7$) años en el puesto. En cuanto a su nivel educativo, el 0.9% eran bachilleres, el 9.4% maestros normales, el 72.3% licenciados o graduados, con especialidad había un 8.4%, un 8.7% poseían una maestría y un 0.2% eran doctores.

Modelo Explicativo de la Satisfacción Laboral de los Docentes

La especificación del modelo teórico puede verse en la Figura 1. Este es un modelo completo de ecuaciones estructurales en el que solamente se muestran los factores latentes (en círculos) y/o las variables observables (cuadrados) cuando no

forman factores. Se plantean una serie de condiciones laborales y organizativas que pueden generar procesos y vivencias positivas como el *engagement* o compromiso del docente con su trabajo, o bien negativos como el *burnout* o síndrome del quemado (estrés laboral). Se plantea que estas vivencias positivas o negativas en el trabajo pueden tener un impacto positivo o negativo sobre la satisfacción laboral. El modelo, por tanto, se centra en variables del ámbito laboral. Hace supuestos inequívocos, por ejemplo, que la insatisfacción o satisfacción se encuentra totalmente mediada por las experiencias positivas (*engagement* o compromiso) o negativas (*burnout* o estrés) y que no hay efectos directos del resto de factores sobre la satisfacción.

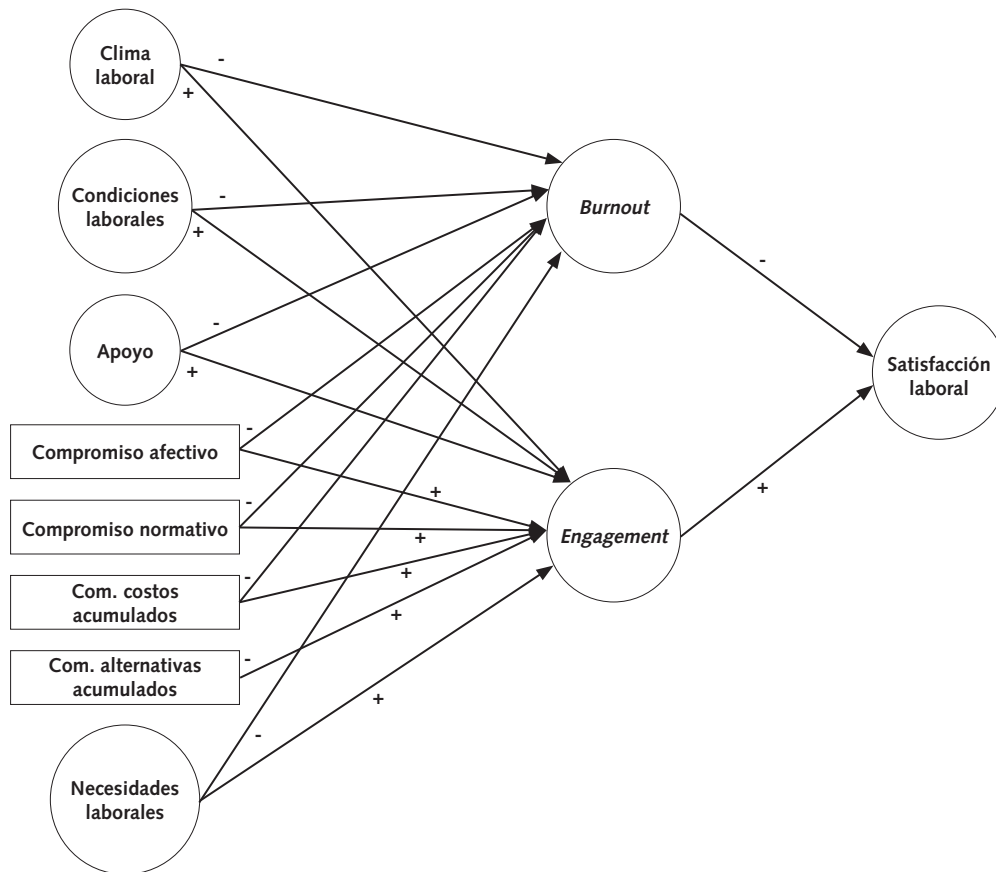


Figura 1. Modelo inicial de relación entre variables.

Este modelo tan restrictivo no presentó un ajuste suficientemente bueno: $\chi^2(229)=1561.4, p<.001$; CFI=.89; RMSEA=.078 [.074 - .081]; SRMR=.105. El replanteamiento del modelo pasa por ver potenciales relaciones de las variables organizacionales y las condiciones laborales que no se hayan planteado, para lo que se acude a los oportunos índices de modificación del modelo. En concreto, las modificaciones realizadas son de dos tipos: en primer lugar, se han eliminado los efectos hipotetizados que no han resultado estadísticamente significativos ($p>.05$), simplificando de este modo el modelo. En segundo lugar, se han introducido algunos efectos directos sobre la satisfacción laboral que no estaban previstos: uno directo de relaciones interpersonales (que anteriormente solo estaba contemplada como un indicador del clima laboral), y los efectos directos del clima laboral y de las condiciones laborales sobre la satisfacción laboral. Estos últimos tres efectos hacen que el modelo pase a ser parcialmente

mediado. Al realizarse esas pequeñas modificaciones se consiguió un ajuste del modelo plenamente satisfactorio. Los resultados estandarizados del modelo final se presentan en la Figura 2.

Este modelo sí ajustó razonablemente a los datos observados, ya que los índices de ajuste fueron: $\chi^2(223)=1089.9, p<.001$; CFI=.93; RMSEA=.066 [.059 - .067]; SRMR=.107. En la Figura 2 se muestran las relaciones entre las variables y factores del modelo, así como la varianza explicada de *burnout*, *engagement* y satisfacción laboral. En el caso del *burnout*, su varianza es explicada en un 29.9% por el compromiso ocupacional y el clima laboral. En el caso de *engagement*, la predicción es mucho mejor, ya que un 59.3% puede ser explicado a partir del clima, condiciones y necesidades laborales, así como el compromiso afectivo y el compromiso normativo. Finalmente, la capacidad predictiva del *burnout*, el *engagement* y el clima laboral son de un 82.9% sobre la satisfacción laboral.

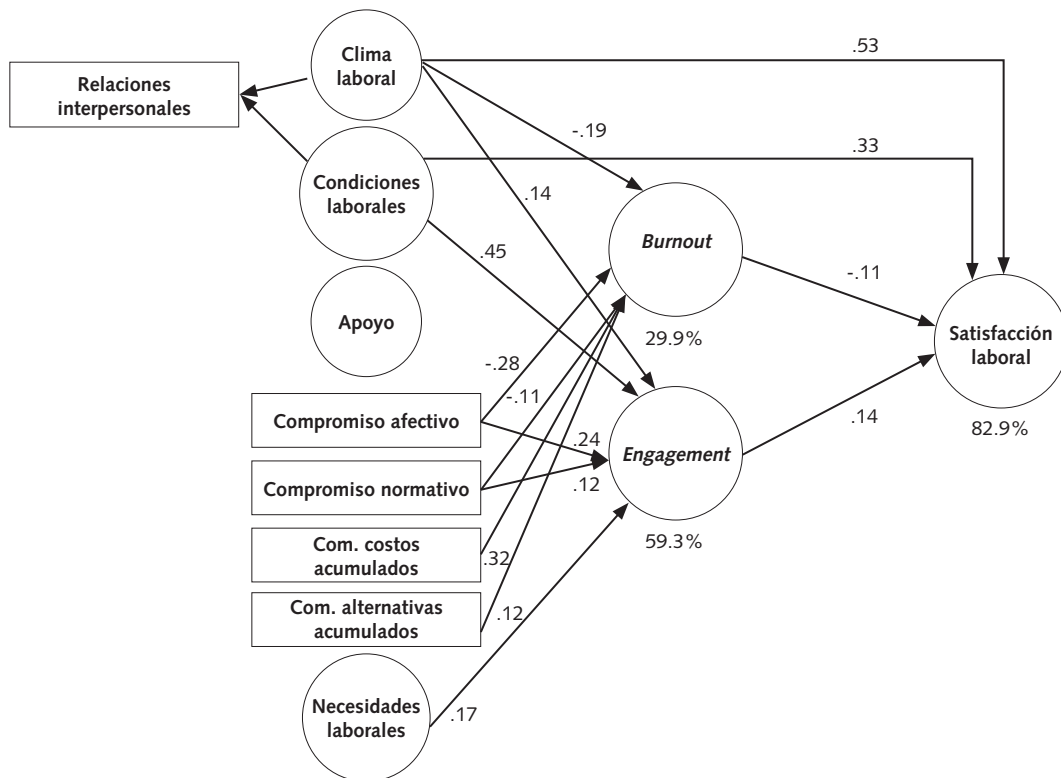


Figura 2. Modelo final de relaciones entre variables.

Discusión

Al examinar los factores responsables de la capacidad predictiva de los consecuentes analizados, se puede observar que en el caso del *burnout*, son cinco las dimensiones que contribuyen tanto a promover como a minimizar su aparición. Por una parte, los profesores que perciben que su vínculo con la carrera docente se debe a los costos que les ha supuesto o que ven limitadas sus alternativas profesionales, suelen sufrir con mayor frecuencia estrés en forma de *burnout*. Por otra parte, tanto una vinculación afectiva como una normativa a la carrera docente, así como un buen clima organizacional, previenen la aparición de *burnout* o, si este ya ha tenido lugar, ayudan a su disminución. Por tanto, son estas tres últimas dimensiones las que, como ya se vio en Tomás et al. (2014) o en Gil-Monte (2014), entre otros muchos, deberán tenerse en cuenta en el desarrollo de políticas preventivas para la no aparición del *burnout*.

En el caso del *engagement*, sus relaciones con las dimensiones de vinculación o compromiso con la carrera docente son mayores. Se observan cuatro factores, en línea con lo hallado por Baker y Demerouti (2008), que ejercen un efecto beneficioso sobre la eficacia profesional, así como sobre el entusiasmo y compromiso de los docentes. Estos son: un buen clima laboral, una vinculación afectiva y normativa con la profesión docente, y buena cobertura de las necesidades laborales (Dollard & Bakker, 2010; Nahrgang, Morgeson, & Hofmann, 2011). La vinculación (o compromiso) afectiva y normativa con la profesión, por un lado, daría como resultado docentes con un fuerte sentimiento de vocación, mientras que una buena cobertura de las necesidades laborales implicaría apoyo institucional, recursos, acompañamiento y retroalimentación, crecimiento y capacitación. Además, un quinto factor clave en el compromiso de los docentes con su trabajo sería unas relaciones interpersonales óptimas. Esta importancia de las relaciones interpersonales va en línea con lo destacado por Sullivan, Hoffer y Vasey (2018) en su trabajo sobre el impacto de la coordinación

relacional en la satisfacción laboral, *engagement* y *burnout* en una muestra de profesionales de la salud. Estos autores encontraron que la coordinación relacional, definida como un proceso de comunicación y relación reforzante para los profesionales y cuyo objetivo está centrado en la integración de la tarea (Gittel, 2002), estaba positivamente relacionada con la satisfacción laboral, el *engagement* y el sentimiento de eficacia profesional, y negativamente relacionado con el desgaste emocional. Es decir, el estudio de Sullival et al. (2018), en conjunto con los resultados hallados en el presente estudio, parecen indicar que la comunicación entre los profesionales favorece el sentimiento de *engagement*, lo que a su vez influye positivamente en la satisfacción laboral, y merma el sentimiento de *burnout*, que ha demostrado predecir negativamente la satisfacción laboral.

Finalmente, el último de los consecuentes considerados es la satisfacción general de los docentes con el trabajo. La capacidad predictiva del modelo sobre la satisfacción laboral de los profesores es excelente. Este resultado indica que, en términos de política educativa, se pueden implementar medidas para elevar la satisfacción laboral de los docentes dominicanos y, de este modo, propiciar el mejor desarrollo posible de la profesión docente, que tendrá un efecto directo sobre la calidad educativa en las nuevas generaciones de dominicanos. Sin embargo, el *burnout* actúa como factor de riesgo sobre la satisfacción laboral (Johnsrud & Rosser, 2002; Padilla et al., 2013; Rosser, 2004; Yang, 2010), señalando la importancia de mantener el estrés laboral del profesorado al nivel mínimo posible. Pero también existen protectores de la satisfacción laboral. En este sentido, el *engagement* del docente actúa aumentando la satisfacción (Sacks, 2006). Con todo, no son estas dos dimensiones las más relevantes para favorecer la satisfacción. En su lugar, las dos dimensiones más relevantes son organizacionales y por tanto son las autoridades educativas las que pueden intervenir sobre ellas: el clima (Kim & Back, 2012) y las condiciones laborales (Poggi, 2010). Un buen clima laboral conlleva el favorecimiento de la realización personal, relaciones

jerárquicas sanas y una adecuada planificación y gestión de tareas. En el caso de las condiciones laborales, los objetivos a tener en cuenta incluyen la conciliación laboral/personal, un buen medio físico y tecnológico, limitar la carga laboral y que el docente sienta que se le tiene en cuenta en las decisiones tomadas por la organización.

Para concluir, cabe reflexionar sobre las implicaciones de los resultados obtenidos en el estudio. Por una parte, la satisfacción laboral de los docentes se ha visto positivamente relacionada con la percepción de la calidad de la relación maestro-alumno por parte del estudiantado (Vedman, Tartwijk, Brekelmans, & Wubbels, 2013), lo que a su vez parece estar positivamente relacionado con el nivel de *engagement* de los alumnos (Parrales, Robles, & Arguedas, 2013). Al mismo tiempo, el nivel de *engagement* presenta una relación negativa con el abandono escolar (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009). Asimismo, la satisfacción laboral de los profesores con la carrera docente se relaciona de forma positiva con la calidad educativa (Michaelowa & Wittmann, 2008) y también con un mayor rendimiento laboral (Chiang, Núñez, & Huerta, 2007). Además, la literatura (Dolan & Gosselin, 2000; Rice, Near, & Hunt, 1980) muestra que la satisfacción con el trabajo está directamente relacionada con la satisfacción vital, lo cual resulta de gran importancia en cuanto a la calidad de vida de los docentes dominicanos. En resumen, el contexto escolar en el que tiene lugar el desarrollo de la labor docente no solo tiene un efecto en la satisfacción laboral de los profesores y en su calidad de vida, sino también en la calidad educativa del alumnado, por ello es de vital importancia tener en cuenta todos estos factores y sus consecuencias en el desarrollo de las futuras políticas educativas.

Este trabajo presenta una limitación debido a su carácter transversal. Esto hace que las afirmaciones de tipo causal sean muy complicadas de hacerse, y solamente pueden estar ligadas a la madurez de los desarrollos teóricos. Esto es, la evaluación del modelo casual debe hacerse con cautela, teniendo siempre en cuenta que el ajuste del modelo simplemente brinda soporte acerca de

que los datos son compatibles con las relaciones hipotetizadas. En resumen, el modelo es, sobre todo, de carácter predictivo. Como consecuencia, las direcciones futuras de la investigación deberían encaminarse precisamente a esta debilidad. Estudios longitudinales, en concreto, encuestas repetidas periódicamente en forma de diseños de panel con tres o más olas podrían ayudar mucho a afianzar el carácter explicativo del modelo frente al actual modelo predictivo, extendiendo nuestro conocimiento causal sobre el proceso de estrés laboral e insatisfacción con la docencia.

Referencias

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Baker, W. K. (2011). Antecedents and consequences of job satisfaction: Testing a comprehensive model using integrated methodology. *Journal of Applied Business Research (JABR)*, 20(3), 31-43. <https://doi.org/10.19030/jabr.v20i3.2212>
- Baker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209-223. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Blau, G. (2009). Can a four-dimensional model of occupational commitment help to explain intent to leave one's occupation? *Career Development International*, 14(2), 116-132. <https://doi.org/10.1108/13620430910950737>
- Casas, J., Repullo, J., Lorenzo, S., & Cañas, J. J. (2002). Validación de la escala Q-Labors para evaluar la calidad de vida laboral en hospitales. *Revista Administración Sanitaria*, 6, 161-182.
- Chiang, M., Núñez, A., & Huerta, P. C. (2007). Relación del clima organizacional y la satisfacción laboral con los resultados, en grupos de docentes de instituciones de educación superior. *ICADE*, 72, 49-74.

- Culpepper, R. A. (2000). A test of revised scales for the Meyer and Allen (1991) three-component commitment construct. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 604-616. <https://doi.org/10.1177/00131640021970754>
- Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A., (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15, 209-222. <https://doi.org/10.1037/a0019408>
- Dolan, S. L., & Gosselin, E. (2000). Job satisfaction and life satisfaction: analysis of a reciprocal model with social demographic moderators. *Economics Working Papers*, 484, Department of Economics and Business, Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España.
- Dollard, M. F., & Bakker, A. B. (2010). Psychosocial safety climate as a precursor to conducive work environments, psychological health problems, and employee engagement. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 579-599. <https://doi.org/10.1348/096317909X470690>
- Ferrer, R., & Dalmau, I. (2014). Ergonomía cognitiva y carga mental. En P. R. Gil-Monte (Coord.), *Manual de psicología aplicada al trabajo y a la prevención de riesgos laborales* (pp. 159-188). Madrid, España: Pirámide.
- Fogarty, T. J., Singh, J., Rhoads, G. K., & Moore, R. K. (2000). Antecedents and consequences of burnout in accounting: Beyond the role stress model. *Behavioral Research in Accounting*, 12, 31-68.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Freudenberger, H. J., & Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York, EUA: Anchor Press.
- Ge, C., Fu, J., Chang, Y., & Wang, L. (2011). Factors associated with job satisfaction among Chinese community health workers: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 884. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-11-884>
- Gil-Monte, P. R. (2007). El síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*): una perspectiva histórica. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Jiménez (Comp.), *El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo* (pp. 21-41). Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2014). Consecuencias de los riesgos psicosociales en el trabajo. En P. R. Gil-Monte (Coord.), *Manual de psicología aplicada al trabajo y a la prevención de riesgos laborales* (pp. 369-394). Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte, P.R., & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, España: Síntesis.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York, EUA: Praeger.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Shin, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hoigaard, R., Giske, R., & Sundslid, 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, 347-357. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.633993>
- Hu, L., & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Johnsrud, L., & Rosser, V. (2002). Faculty members' morale and their intention to leave: A multilevel explanation. *The Journal of Higher Education*, 73, 518-542.
- Kim, Y., & Back, K. (2012). Antecedents and consequences of flight attendants' job satisfaction. *The Service Industries Journal*, 32, 2565-2584. <https://doi.org/10.1080/02642069.2011.593169>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Second Edition. Nueva York, EUA: The Guilford Press.
- Kong, H., Jiang, X., Chan, W., & Zhou, X. (2018). Job satisfaction research in the field of hospitality and tourism. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 30, 2178-2194. <https://doi.org/10.1108/ijchm-09-2016-0525>

- Koyuncu, M., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2006). Work engagement among women managers and professionals in a Turkish bank: Potential antecedents and consequences. *Equal Opportunities International*, 25, 299-310. <https://doi.org/10.1108/02610150610706276>
- Landsbergis, P. A., Schnall, P. L., Belki, K. L., Baker, D., Schwartz, J. E., & Pickering, T. G. (2002). The workplace and cardiovascular disease: Relevance and potential role for occupational health psychology. In J. C. Quick & L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of Occupational Health Psychology* (pp. 265-287). Washington, D. C., EUA: APA.
- Lizano, E., & Mor Barak, M. (2015). Job burnout and affective wellbeing: A longitudinal study of burnout and job satisfaction among public child welfare workers. *Children and Youth Services Review*, 55, 18-28. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2015.05.005>
- Llorens-Gumbau, S., Salanova, M., & García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están “quemando” los profesores? *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 28, 16-24.
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction? *Organizational Behavior and Human Performance*, 4, 309-336. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90013-0](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90013-0)
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, EUA: Jossey-Bass.
- Michaelowa, K., & Wittmann, E. (2008). The cost, satisfaction, and achievement of primary education: Evidence from francophone Sub-Saharan Africa. *The Journal of Developing Areas*, 41, 51-78. <https://doi.org/10.1353/jda.2008.0028>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2015). *Mplus User's Guide. Seventh Edition*. Los Ángeles, EUA: Muthén & Muthén.
- Nahrgang, J., Morgeson, F., & Hofmann, D. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 96, 71-94. <https://doi.org/10.1037/a0021484>
- Padilla, L., Loza, L., & Ramírez, M. D. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles Educativos*, 35, 8-25.
- Parrales, S., Robles, J., & Arguedas, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: Cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13, 1-23.
- Pines, A. M., Aronson, E., & Kafry, D. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. Nueva York, EUA: Free Press.
- Poggi, A. (2010). Job satisfaction, working conditions and aspirations. *Journal of Economic Psychology*, 31, 936-949.
- Quevedo-Aguado, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez, J. E., & Yela, J. R. (1999). Relación entre “despersonalización” (*burnout*), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 64, 87-110. <https://doi.org/10.1174/02109399960256784>
- Rice, R. W., Near, J. P., & Hunt, R. G. (1980). The job-satisfaction/life-satisfaction relationship: A review of empirical research. *Basic and applied social psychology*, 1, 37-64. https://doi.org/10.1207/s15324834baspo101_4
- Rosser, V. (2004). Faculty members' intentions to leave: A national study on their worklife and satisfaction. *Research in Higher Education*, 45, 285-309.
- Sacks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 600-619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Test Manual*. Utrecht, The Netherlands: Department of Psychology, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). MBI-General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory manual, 3rd ed.*, Palo Alto, EUA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of

- engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25, 518-524. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Skaalvik, E., & 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, 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Sullivan, D., Hoffer, J., & Vasey, J. (2018). Impact of relational coordination on nurse job satisfaction, work engagement and burnout. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 48, 132-140. <https://doi.org/10.1097/nna.0000000000000587>
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. In K. A. Bollen (Ed.), *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, EUA: Sage.
- Tarcan, G. Y., Tarcan, M., & Top, M. (2017). An analysis of relationship between burnout and job satisfaction among emergency health professionals. *Total Quality Management & Business Excellence*, 28, 1339-1356. <https://doi.org/10.1080/14783363.2016.1141659>
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: A two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress*, 13, 223-237. <https://doi.org/10.1080/026783799296039>
- Tomás, J. M., de los Santos, S., Alonso-Andres, A., & Fernández, I. (2016). Validation of the Maslach Burnout Inventory-General Survey on a Representative Sample of Dominican Teachers: Normative Data. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.91>
- Tomás, J. M., de los Santos, S., Georgieva, S., Enrique, S., & Fernández, I. (2018). Utrecht Work Engagement Scale in Dominican teachers: Dimensionality, reliability, and validity. *Journal of Work & Organizational Psychology*, 34, 89-93.
- Tomás, J. M., Oliver, A., Cheyne, A., Galiana, L., & Sancho, P. (2014). Cultura y clima de seguridad: Concepto y medición aplicada. En P. R. Gil-Monte (Coord.), *Manual de psicología aplicada al trabajo y a la prevención de riesgos laborales* (pp. 319-351). Madrid, España: Pirámide.
- Van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: The influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8, 117-130. <https://doi.org/10.1108/13673270410567675>
- Vorina, A., Simonič, M., & Vlasova, M. (2017). An analysis of the relationship between job satisfaction and employee engagement. *Economic Themes*, 55, 243-262. <https://doi.org/10.1515/ethemes-2017-0014>
- Warr, P., Cook, J., & Wall, R. (1979). Scales for the measurement of some work attitudes and aspects of psychological well-being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418-428. <https://doi.org/10.2307/257334>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Kantas, A. (2012). Measuring burnout and work engagement: Factor structure, invariance, and latent mean differences across Greece and the Netherlands. *International Journal of Business Science and Applied Management*, 7, 40-52.
- Yang, J. (2010). Antecedents and consequences of job satisfaction in the hotel industry. *International Journal of Hospitality Management*, 29, 609-619. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2009.11.002>