

## Factores que explican la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile

*Factors Explaining Job Satisfaction Among Secondary Teachers in Chile*

Cristóbal Castro-Soto<sup>1</sup>, Javier Gil-Flores<sup>2</sup>, Javier Rodríguez-Santero<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Chile.

<sup>2</sup> Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, España.

### RESUMEN

Diversos sistemas educativos enfrentan actualmente una crisis de escasez de profesores. Incrementar la satisfacción laboral de los docentes se perfila como un factor clave para revertir esta situación y asegurar la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esta investigación busca identificar variables que contribuyan a la explicación de los factores relacionados con la satisfacción laboral del profesorado de secundaria en Chile, con el objetivo de aportar perspectivas útiles para la retención docente tanto en Chile como en otros países. El estudio se realizó mediante un análisis multinivel, empleando datos extraídos del último estudio TALIS (Teaching and Learning International Survey), realizado el año 2018. En su primer nivel se consideraron las características individuales del profesorado, como los años de experiencia, el estrés por la carga de trabajo o la autoeficacia. En el segundo nivel se abordaron variables relacionadas con el centro educativo, como la colaboración entre los pares o el comportamiento del estudiantado. El análisis de los datos mostró que la variabilidad total de la satisfacción laboral docente se explica en un 89,43 % por las diferencias entre el profesorado y en un 10,57 %, por las diferencias entre centros. Se observó que la relación con los estudiantes y la cooperación entre el profesorado explican, de manera significativa, la satisfacción laboral a nivel de centros. Por otro lado, el estrés en el lugar de trabajo, la autoeficacia, la satisfacción salarial, las barreras en el desarrollo profesional, el género y los años de experiencia son factores que explican la satisfacción laboral docente a nivel individual.

#### PALABRAS CLAVES:

*satisfacción laboral docente; bienestar docente; profesorado chileno; análisis multinivel; TALIS*

#### KEYWORDS:

*teacher job satisfaction; teacher well-being; Chilean teachers; multi-level analysis; TALIS*

#### Fecha Recepción

*24 mayo 2024*

#### Fecha Aceptación

*22 noviembre 2024*

### ABSTRACT

Several educational systems are currently facing a teacher shortage crisis. Increasing teacher job satisfaction is emerging as a key factor to reverse this situation and ensure the quality of students' learning processes. This research aims to identify variables that contribute to explaining factors related to job satisfaction of secondary school teachers in Chile, with the goal of providing useful insights for teacher retention both in Chile and other countries. The study was carried out through a multilevel analysis, using data from the latest Teaching and Learning International Survey (TALIS), conducted in 2018. At the first level, individual teacher characteristics were considered, such as years of experience, work overload stress, and self-efficacy. At the second level, variables related to the school context were addressed, including peer collaboration and student behavior. The data analysis showed that 89.43 % of the total variability in teacher job satisfaction is explained by differences among teachers, while 10.57 % is explained by differences among schools. It was observed that the relationships with students and cooperation between teachers significantly account for job satisfaction at the school level. On the other hand, workplace stress, self-efficacy, salary, barriers to professional development, gender, and years of experience are factors that explain teacher job satisfaction at the individual level.

## INTRODUCCIÓN

Los profesores son el mejor determinante de la calidad de las escuelas. Por ello, cualquier planificación del sistema educativo debe apuntar a hacer todo por ayudarles a desempeñar su labor de la mejor manera posible (Allen & Sims, 2018). De la misma forma, la calidad de los profesores cuenta con una poderosa capacidad para determinar el aprendizaje que logran los alumnos (Banerjee et al., 2017; Feng & Sass, 2017). Por tanto, si el objetivo es que los niños y jóvenes estudiantes alcancen altos niveles de aprendizaje, el foco debería estar también en los docentes.

Ahora bien, reconocer las variables que ayudan a los profesores a alcanzar un buen desempeño y en qué medida lo logran no es algo que se encuentre zanjado en el campo de la educación, y actualmente es escenario de diversos debates. No obstante, existe un factor en el que diversas investigaciones han logrado consensuar en cuanto a su vínculo inherente con el desempeño de los profesores: la satisfacción laboral docente (SLD) (Dicke et al., 2020; Hattie, 2008; OCDE, 2020a). La satisfacción laboral de los profesores es un constructo multidimensional que engloba la evaluación subjetiva que ellos hacen de su trabajo, incluyendo aspectos como el ambiente laboral, las oportunidades de desarrollo profesional, la autoeficacia y la relación con sus estudiantes (Aldridge & Fraser, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Recientes estudios han determinado que el nivel de satisfacción laboral de los profesores se relaciona de forma positiva con los resultados académicos de los estudiantes. Por eso, se espera que en los centros con maestros más satisfechos laboralmente los estudiantes alcancen mayores logros académicos (Hoque et al., 2023; Ferreira, 2021). Así mismo, un bajo nivel de satisfacción laboral se relaciona con la pérdida de compromiso por parte de los docentes, el síndrome de desgaste profesional y, eventualmente, con el abandono del sistema; lo que aumenta la problemática expuesta sobre la escasez (OCDE, 2020a).

Muchos países —como Australia, Canadá y el Reino Unido— han estado lidiando con este problema desde hace décadas (Swanson & Mason, 2018). En Alemania, por ejemplo, el enfoque para contrarrestar esta problemática varía entre los estados: algunos se centran en mejorar el bienestar y la retención de sus profesores, mientras otros se enfocan en la atracción de la docencia desde otras áreas del saber (Seeliger & Håkansson, 2023). En países en vías de desarrollo, como Tailandia, la escasez de profesores afecta negativamente los resultados educativos, especialmente en áreas rurales, y puede llevar a que los docentes enseñen fuera de su especialización (Pholphirul et al., 2023).

La falta de educadores es un problema complejo, influido por diversos factores como altas tasas de deserción, insuficiente capacidad de formación docente, restricciones financieras, salarios bajos y falta de datos adecuados sobre la dinámica de la fuerza laboral docente (UNESCO, 2024). Aunque en muchos contextos y países ha aumentado el número de candidatos a la docencia, persisten carencias sistemáticas en áreas específicas, especialmente en escuelas desfavorecidas (Cowan et al., 2016). Para Darling-Hammond & Podolsky (2019), el cuidado de la SLD —además de fomentar el ingreso a programas de formación de profesores— debe ser la estrategia primordial para atacar la problemática de la falta de docentes en el sistema.

Si bien el presente estudio busca contribuir al conocimiento y comprensión global de la SLD, se centra en el caso chileno como un espacio de aprendizaje para el contexto internacional. Chile, siendo uno de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) con los niveles más altos de desigualdad socioeconómica y un sistema educativo marcado por fuertes contrastes entre la educación pública y la privada, ofrece un escenario de gran interés para el análisis (Goizueta et al., 2023). Además, el país ha implementado diversas reformas educativas en las últimas décadas que abordan la satisfacción laboral y el bienestar de los docentes, como la Ley 20.903 del año 2016, en el marco del Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Este sistema ofrece oportunidades de formación continua, mejores condiciones laborales y un aumento gradual de las remuneraciones (Cabezas et al., 2021), lo que convierte a Chile en un caso de estudio relevante para comprender cómo las políticas educativas pueden influir en la satisfacción laboral de los profesores.

Según el estudio Teaching and Learning International Survey (TALIS), llevado a cabo el año 2018 en Chile, el 94 % de los docentes de secundaria inicial reporta estar satisfecho con su trabajo; una cifra comparable con el promedio de la OCDE, que es del 90 %. Sin embargo, solo el 15 % de los docentes chilenos se siente valorado por la sociedad, en contraste con el 26 % del promedio de la OCDE que comparte esta percepción. Además, el 25 % de los docentes en Chile expresa el deseo de cambiar de escuela, una tendencia similar a la observada en otros países, aunque más alta que el promedio, donde el 20 % de los docentes tiene esta intención (OCDE, 2020b).

Por otro lado, el país enfrenta una significativa escasez de profesores. En 2020, este déficit alcanzaba los 14 000 docentes, y se proyecta que para 2030 esta cifra aumente a 34 000 (Elige Educar, 2021). De acuerdo con esto, la misión principal para abordar esta problemática debe ser lograr que los docentes permanezcan en el sistema (Matveev, 2021). Este es un desafío que Chile no ha podido superar, ya que cerca del 40 % de los profesores abandona la profesión antes de cumplir cinco años de ejercicio (Gaete Silva et al., 2017). Según Madero (2019), la mejor forma de retener a los docentes en el sistema es elevando globalmente sus niveles de SLD, lo cual requiere comprender y explicar los factores que la configuran.

Los estudios empíricos relacionados con la satisfacción laboral del profesorado en Chile son escasos y desactualizados. Solamente se ha logrado establecer que en profesores secundarios de ciencias existen fuentes de satisfacción laboral relacionadas con las interacciones positivas con estudiantes, buenas relaciones escolares y oportunidades de contribuir al desarrollo social; mientras fuentes de insatisfacción incluyen salarios bajos, carga de trabajo excesiva, características de los estudiantes, recursos e infraestructura (Hean & Garrett, 2001). También se ha identificado que existe una relación positiva y robusta entre la cantidad de horas no lectivas y la satisfacción laboral docente, y una negativa con las horas extra-laborales (Cabezas Gazaga et al., 2017). Sin embargo, no se han localizado en este país investigaciones sobre satisfacción laboral que hayan realizado un análisis considerando simultáneamente variables que pertenecen al ámbito del centro educativo y variables relacionadas con las características del profesorado.

## Satisfacción laboral docente y variables relacionadas

Medio siglo atrás, Locke (1976) inició la estructuración del concepto de satisfacción laboral, definiéndolo como el estado emocional positivo que los individuos experimentan en relación con su empleo y su entorno de trabajo. Por otro lado, Green (2000) lo concibe como el proceso en el cual las expectativas y las ganancias de los trabajadores están en armonía. A lo largo del tiempo, varios autores han contribuido al desarrollo y la expansión de este concepto. Por ejemplo, Gkolia et al. (2014) lo describen como la evaluación global que una persona realiza de su ambiente laboral, mientras que Banerjee et al. (2017) lo enmarcan en la percepción de logro derivada de las actividades diarias en el trabajo. Todas estas perspectivas han enriquecido la comprensión de la satisfacción laboral.

En el contexto educativo, la SLD emerge como un factor crucial que influye en la retención de profesores, su bienestar y la efectividad general de la escuela (Toropova et al., 2021). Comprender estos factores es clave no solo para mejorar el bienestar de los docentes, sino también para abordar la escasez de profesores y optimizar los resultados educativos (Budhathoki, 2021).

De acuerdo con los resultados generales de TALIS 2018 (OCDE, 2020b), la satisfacción laboral de los docentes está directamente relacionada con su permanencia en la profesión: los educadores con altos niveles de satisfacción tienen menos probabilidades de abandonar su trabajo. Por eso, un entorno de apoyo y altos niveles de autoeficacia son esenciales para mejorar su resiliencia al estrés. En este sentido, los docentes más jóvenes y novatos reportan menor satisfacción y mayor tendencia a cambiar de escuela, lo que subraya la necesidad de ofrecer un apoyo específico. Fomentar un ambiente positivo y mejorar las condiciones laborales son, por tanto, estrategias clave para aumentar el bienestar y la retención docente.

Si bien muchas de las variables que influyen en la satisfacción laboral de los profesores se basan en características individuales, es fundamental reconocer que estos profesionales trabajan en un contexto específico y significativo: su centro educativo (Allen & Sims, 2018). Esta realidad ha llevado a los investigadores a considerar no solo los factores individuales, sino también la cultura organizacional y las dinámicas de cada escuela. Debido a que los docentes operan dentro de centros educativos, sus experiencias laborales tienden a correlacionarse y compartir patrones comunes en función del contexto (Zakariya et al., 2020).

Distinguir entre variables individuales y contextuales permite identificar con mayor precisión las fuentes de satisfacción personal de los docentes. Este enfoque es crucial para desarrollar intervenciones específicas que aborden las necesidades particulares de cada uno (Toropova et al., 2021). Aunque la literatura señala que la satisfacción laboral varía entre profesores de diferentes centros, la variabilidad entre centros suele ser menos significativa en comparación con las diferencias individuales (Gil-Flores, 2017).

Van Droogenbroeck et al. (2021) llegan a conclusiones similares, subrayando que, aunque el impacto del contexto sea menor en comparación con los factores individuales, promover una cultura positiva y colaborativa dentro del centro educativo puede mejorar sustancialmente la experiencia de los docentes. Por ello, las políticas públicas deben enfocarse en ambos niveles,

reconociendo que el entorno escolar tiene una influencia significativa en el bienestar de los profesores y, por ende, en su retención.

### **Variables individuales asociadas a la satisfacción laboral en el profesorado**

Diversos estudios destacan el desarrollo profesional docente como una variable con correlación positiva significativa con la satisfacción laboral. Los docentes que participan en actividades de desarrollo profesional muestran mayores niveles de satisfacción (Toropova et al., 2021), ya que estas oportunidades mejoran sus habilidades y reducen el estrés (Klassen & Chiu, 2010). Asimismo, la capacidad para afrontar el estrés y adoptar estrategias efectivas también incrementa la satisfacción (Woods et al., 2023).

Un factor crítico es la carga de trabajo, que tiene un impacto negativo sobre la satisfacción. Esta variable incluye tareas como planificación, evaluación, reuniones y actividades administrativas (Allen & Sims, 2018), y es un predictor significativo de ansiedad, depresión y, en consecuencia, de insatisfacción laboral (Ferguson et al., 2012).

Otro predictor clave es la autoeficacia, o la confianza del docente en sus propias habilidades: aquellos con mayor autoeficacia en gestión del aula e instrucción reportan mayor satisfacción laboral (Jentsch et al., 2023; Kasalak & Dağyar, 2020). También existen correlaciones positivas con la satisfacción salarial (He et al., 2015; Iwu et al., 2018), los años de experiencia (Lūsēna-Ezera et al., 2023; Zakariya & Wardat, 2023) y sentirse valorados (Oduro et al., 2024). Sin embargo, los estudios sobre el género muestran resultados mixtos: algunos no encuentran diferencias, mientras que otros sugieren mayores niveles de satisfacción en mujeres (Liu et al., 2020; Niu et al., 2023).

### **Variables del centro asociadas a la satisfacción laboral en profesores**

Además de los factores individuales, las variables del centro educativo también influyen en la satisfacción laboral. La colaboración entre docentes y el comportamiento positivo de los estudiantes son consistentes predictores de mayor satisfacción (Banerjee et al., 2017; Toropova et al., 2021). Asimismo, el liderazgo escolar efectivo, caracterizado por una visión compartida y apoyo a los docentes, se asocia con niveles más altos de satisfacción (Martínez-Garrido, 2017; Wu et al., 2020).

Otros factores, como la autonomía en la instrucción (Oduro et al., 2024; Olsen & Mason, 2023), la relación con los estudiantes (Harrison et al., 2023; Veldman et al., 2013) y el apoyo para la inclusión de estudiantes con necesidades especiales (Niu et al., 2023), también contribuyen positivamente. En contraste, el tamaño de las clases (Saloviita & Pakarinen, 2021) y la escasez de recursos (Liu et al., 2023) tienen un impacto negativo.

Existen diferencias en la satisfacción según el tipo de administración del centro: los docentes de instituciones privadas tienden a mostrar mayor satisfacción que los de las públicas (Noori, 2023). Asimismo, la ubicación geográfica también influye, con mayores niveles de satisfacción en ciudades pequeñas que en áreas rurales o urbanas grandes (Wang et al., 2019). Finalmente, la compatibilidad cultural (*o fit cultural*) entre el educador y el centro, especialmente en los primeros años, es clave para mejorar la satisfacción y la retención docente (Miller & Youngs, 2021): un alto *fit cultural* mejora la

experiencia de los maestros principiantes, con lo cual aumenta su satisfacción laboral y disminuye la rotación (du Plessis et al., 2019).

En este contexto, el presente estudio se propuso responder a la pregunta de ¿cómo los factores individuales y contextuales influyen en la satisfacción laboral de los docentes de secundaria en Chile? Esto, con una mirada hacia la retención de profesores en cualquier contexto de escasez docente.

A continuación, se detalla la metodología empleada, seguida de una discusión sobre los resultados y su relevancia para las políticas públicas en Chile y en otros contextos internacionales.

## MÉTODO

Para esta investigación, se realizó un análisis secundario de los datos recogidos en Chile en 2018 mediante la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS), desarrollada por la OCDE. Ese estudio se aplica cada 5 años en varios países para obtener información detallada sobre las características, percepciones y experiencias de profesores de educación secundaria inicial y sus directores. La versión actual incluyó 48 países y economías, con cuestionarios adaptados a cada contexto educativo (OCDE, 2020a). La siguiente versión, inicialmente prevista para 2023, expondrá sus resultados en 2024, debido a la pandemia.

### Participantes

La muestra seleccionada para TALIS 2018 en Chile incluyó a 1963 profesores de cursos de secundaria inicial ISCED 2 (octavo año básico en Chile) y a 179 directores de centros educativos (OCDE, 2020b). En

cuanto al primer grupo, la muestra contó con un 65 % de profesoras y un 35 % de profesores, principalmente entre los 30 y 50 años. Mientras que en los puestos de dirección el género masculino alcanza el 52 % y el femenino un 48 %. El rango etario con mayor representación se encuentra entre los 40 y 60 años.

## Variables

### Variable dependiente

La variable dependiente es la puntuación obtenida en una escala de satisfacción laboral docente (codificada en TALIS como T3JOBSA). Esta escala la conforman, a su vez, dos subescalas: la de satisfacción laboral con el ambiente de trabajo (T3JSENV) y la de satisfacción laboral con la profesión (T3JSPRO). Todos los datos recogidos que permitieron construir estas escalas fueron recopilados del cuestionario de profesores, a través de ítems con respuestas en formato escala de Likert, de 1 a 4, de la siguiente forma: ‘muy en desacuerdo’, ‘desacuerdo’, ‘de acuerdo’ y ‘muy de acuerdo’. Tanto estas como todas las escalas continuas en TALIS se construyen y codifican de forma que el valor 10 coincida con el punto medio de la escala de Likert utilizada en los ítems. En este caso, en particular, sería la posición intermedia entre 2 (‘en desacuerdo’) y 3 (‘de acuerdo’).

### Variables explicativas a nivel del centro obtenidas del cuestionario de directores

En la tabla 1 se pueden ver cada una de estas variables junto a su nomenclatura en TALIS. Son 5 variables categóricas y 4 variables de escala continua. Para las primeras, se muestran la codificación y los porcentajes obtenidos en cada categoría; para las segundas, la explicación de la escala junto a su media y desviación estándar.

**Tabla 1**

*Variables del centro obtenidas del cuestionario de directores*

VARIABLES CATEGÓRICAS	CÓDIGO		PORCENTAJES
Tipo de administración	TC3G12	1: Pública 2: Privada	47,3 % 52,7 %
Ubicación del centro	SCHLOC	1: Rural 2: Pueblo 3: Ciudad	12,6 % 28,9 % 58,5 %
Autonomía del centro para políticas institucionales	T3PAUTI	1: Sin autonomía 2: Autonomía mixta 3: Autónomos	5,5 % 22 % 72,5 %
Falta de recursos	T3PLACRE	1: No es problema 2: Es un poco problema 3: Es realmente un problema	57,9 % 40,9 % 1,2 %
Estudiantes provenientes de hogares socioeconómicamente desfavorecidos	TC3G17C2	1: Menos del 30 % 2: Más del 30 %	47,6 % 52,4 %

  

VARIABLES DE ESCALA			Media (DE)
Liderazgo escolar	T3PLEADS	Frecuencia con la que el director realiza actividades con los profesores	10,95 (2,18)
Falta de personal para trabajar con necesidades educativas especiales	T3PLACSN	Falta de profesores con competencias para enseñar a estudiantes con necesidades y culturas diferentes	9,26 (1,98)
Delincuencia y violencia escolar	T3PDELI	Frecuencia en la que ocurren episodios de violencia, vandalismo o abusos entre los estudiantes del centro	6,96 (1,91)
Tamaño del centro	NENRSTUD	Se clasifica el tamaño del centro de 1 a 5 según su cantidad de estudiantes	2,94 (1,47)

### **VARIABLES EXPLICATIVAS A NIVEL DEL CENTRO OBTENIDAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES**

Además de las anteriores, se consideraron otras 4 variables que entregan características del centro, pero esta vez obtenidas del cuestionario realizado a profesores (por ejemplo, clima disciplinario del centro (T3DISC)). Para poder tener acceso a esta información y analizarla como una característica del centro, en lugar de una variable personal, se ha seguido un procedimiento

diferente: para cada variable se ha calculado la media de las respuestas de todos los profesores pertenecientes al mismo centro y se ha generado una nueva variable asignada a cada profesor en la base de datos (por ejemplo, T3DISC\_mean). Esta nueva variable es la que se ha considerado para el posterior análisis de datos. De esta forma, se lograron construir 4 nuevas escalas, que se pueden observar en la tabla 2, junto con sus codificaciones e indicadores descriptivos.

**Tabla 2**

*VARIABLES DEL CENTRO OBTENIDAS DEL CUESTIONARIO DE PROFESORES*

VARIABLES DE ESCALA	CÓDIGO		Media (DE)
Cooperación entre profesores	T3COOP_mean	Frecuencia en que se generan diversos tipos de actividades de colaboración entre el profesorado del centro	9,93 (0,97)
Relación entre estudiantes y profesores	T3STUD_mean	Nivel de acuerdo con afirmaciones relativas a una positiva relación con los estudiantes	13,31 (0,97)
Nivel de innovación dentro del equipo educativo	T3TEAM_mean	Nivel de acuerdo con afirmaciones relativas a presencia de profesores innovadores en el centro	11,53 (1,09)
Clima disciplinario	T3DISC_mean	Nivel de acuerdo con afirmaciones referentes a un mal clima disciplinario del centro	8,73 (1,21)

### **VARIABLES EXPLICATIVAS A NIVEL DE PROFESORES**

En la tabla 3 aparecen las once variables seleccionadas que representan características individuales de los profesores. Dos son de respuesta directa, una categórica y ocho son de tipo escala. Cabe recordar que todas las escalas construidas en el estudio han sido confecciona-

das de forma que el valor 10 coincida con el punto medio de la escala de Likert de los ítems utilizados. La única que cumple una condición diferente, en este caso, es la satisfacción con el salario, como se explica dentro de la misma tabla.

**Tabla 3**

*VARIABLES DEL PROFESORADO*

VARIABLES DE RESPUESTA DIRECTA	CÓDIGO		Media (DE)
Horas dedicadas al trabajo	TT3G16	Cantidad de horas dentro y fuera del centro dedicadas a actividades relacionadas con el trabajo	37,53 (17,84)
Años de experiencia	TT3G11B	Cantidad de años dedicados a ejercer la docencia	13,8 (10,78)
VARIABLES CATEGÓRICAS			Porcentajes
Género	TT3G01	1: Femenino 2: Masculino	65 % 35 %
VARIABLES DE ESCALA			Media (DE)
Barreras en el desarrollo profesional	T3PDBAR	Nivel de acuerdo con la presencia de barreras que se presentan en su desarrollo profesional	9,22 (2,01)
Percepción de valoración	T3VALP	Nivel de acuerdo con afirmaciones que muestran a los profesores en una posición de valor dentro del país	8,66 (1,9)
Malestar y estrés en el trabajo	T3WELS	Medida en que enfrentan situaciones en el trabajo estresantes o que impacten negativamente en su salud	9,29 (2,16)
Estrés por carga de trabajo	T3WLOAD	Medida en que las tareas del trabajo son fuentes de estrés	9,17 (2,25)



Variables de escala			Media (DE)
Estrés por el comportamiento de los estudiantes	T3STBEH	Medida en que la presión sobre los logros y las actitudes de los estudiantes es fuente de estrés	9,12 (1,9)
Prácticas del docente	T3TPRA	Medida en que el profesor tiene buenas prácticas docentes	11,44 (2,02)
Autoeficacia	T3SELF	Nivel de creencia del profesor sobre su propia capacidad para influir positivamente en que los estudiantes logren sus metas	12,71 (2,14)
Satisfacción con el salario	TT3G54A	Se clasifica de 1 a 4 según su nivel de satisfacción con el salario	2,21 (0,88)

## Análisis de datos

Dado que los datos están estructurados de manera anidada y que cada profesor pertenece a un centro educativo específico, es posible realizar un análisis multinivel para investigar las relaciones entre las variables explicativas y la satisfacción laboral docente (Aarts et al., 2014). La elección del método multinivel para este tipo de análisis es crucial, ya que permite examinar simultáneamente todos los factores involucrados, tanto individuales como contextuales. Ignorar la naturaleza diferenciada de estas variables podría conducir a errores conceptuales y metodológicos, al tratar de analizar conjuntamente elementos que operan en distintos niveles (Liu et al., 2020). Esto se debe a que los factores individuales y contextuales responden a dinámicas distintas, lo que hace necesario abordarlos de manera separada para evitar interpretaciones incorrectas o simplificaciones excesivas del fenómeno en estudio (Wang et al., 2019).

El análisis multinivel es un método estadístico que aborda estructuras de datos jerárquicas, permite analizar simultáneamente variables a nivel individual y grupal, y supera las limitaciones de la regresión convencional (Yamana, 2021). Es especialmente útil en estudios a gran escala y multinstitucionales, pues ofrece mejores estimaciones y mayor comprensión del comportamiento (Caron, 2019). Este enfoque permite un análisis más integral de los fenómenos en diferentes niveles y se desarrolla a través de la construcción de tres modelos, donde cada uno arroja información complementaria (Ghayour et al., 2013).

Dado que se seleccionó un número considerable de variables para la investigación, se realizó un análisis de multicolinealidad previo a la construcción de los modelos multinivel. El objetivo fue identificar variables con altos niveles de colinealidad, las cuales podrían ser candidatas a excluirse del análisis. El factor de inflación de la varianza (VIF) de cada variable se mantuvo dentro del rango de 1 a 2,5. Por lo tanto, se decidió conservar todas las variables para la construcción de los modelos. En esta investigación, las variables asociadas con las características o percepciones individuales de cada profesor se ubicaron en el nivel uno, mientras que las relacionadas con los centros educativos en los que trabajan se agruparon en el nivel dos.

En primera instancia, se construyó un modelo nulo o incondicional, como se observa en la ecuación 1. Este incluye solamente efectos aleatorios y ninguna variable explicativa. El modelo posibilitó la exploración de

posibles variaciones en la satisfacción laboral del profesorado entre los diferentes centros.

### Ecuación 1

$$SLD_{ij} = \gamma_{00} + u_{oj} + e_{ij}$$

La puntuación de satisfacción laboral ( $SLD_{ij}$ ) de cada profesor o profesora ( $i$ ) en un centro específico ( $j$ ) representa una suma de tres elementos en este modelo:

Primero, la media global de satisfacción en la población de todos los docentes ( $\gamma_{00}$ ), que se obtiene calculando el promedio de todos los valores de SLD, sin hacer distinción del centro al que pertenecen.

Luego, el puntaje de la variación aleatoria de las medias de los centros en relación con la media global  $u_{oj}$ . Finalmente, la variación aleatoria de la satisfacción del profesorado en comparación con la media de su centro  $e_{ij}$ .

Para profundizar en la comprensión de la relación entre las variables explicativas y la satisfacción del profesorado, se procedió a ajustar un segundo modelo que incorporaba las  $M$  variables explicativas ( $\sum_1^M \gamma_{0q} Z_{qj}$ ) medidas a nivel de centros.

### Ecuación 2

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

En este modelo, reflejado en la ecuación 2, además de los elementos ya descritos en el modelo nulo, se agregan los efectos asociados a las variables de centro.

$(\sum_1^M \gamma_{0q} Z_{qj})$ :  $\gamma_{0q}$  es el cambio en la satisfacción cuando se genera una modificación en el valor de la variable  $q$ , en el centro  $j$  ( $Z_{qj}$ ), manteniendo controladas las demás variables.

Finalmente, se construyó el tercer modelo. Se incluyeron las variables explicativas con efectos significativos del modelo anterior (segundo nivel) y las nuevas variables del nivel de profesorado (primer nivel).  $N$  y  $M$  corresponden al número de variables que se incluyen a nivel de centros y de profesores, respectivamente, tal como se observa en la ecuación 3.

### Ecuación 3

$$SLD_{ij} = \gamma_{00} + \sum_{q=1}^N \gamma_{pq} X_{pji} + \sum_{q=1}^M \gamma_{0q} Z_{qj} + (u_{oj} + e_{ij})$$

En este contexto del modelo combinado que integra variables de centros y profesorado se establece que la parte fija del modelo corresponde a la influencia de la media global  $\gamma_{oo}$  y a los efectos principales atribuidos a cada una de las variables de primer nivel  $\gamma_{po}$  y de segundo nivel  $\gamma_{op}$ .  $X_{pij}$  representa el valor alcanzado por la  $p$ -ésima variable en el profesor (i) del centro (j).

Esto implica que la media global de satisfacción en la población de profesores, representada por  $\gamma_{oo}$ , tiene un efecto constante en el modelo. Además, los efectos de las variables específicas a nivel de profesorado  $\gamma_{po}$  y a nivel de centros  $\gamma_{op}$  se consideran como componentes que contribuyen a explicar la variabilidad en la satisfacción laboral.

En los tres modelos mencionados se partió de la premisa de que los errores asociados a las variaciones entre centros  $u_{oj}$  y las variaciones individuales dentro de los centros  $e_{ij}$  son independientes entre sí. Se considera que estos errores siguen una distribución normal con parámetros  $N(0, \sigma_{uo}^2)$  y  $N(0, \sigma_e^2)$ , respectivamente. Esta suposición de normalidad en las distribuciones de los

errores es esencial para aplicar correctamente los métodos estadísticos utilizados en el análisis.

**RESULTADOS**

**Modelo nulo o incondicional**

El objetivo de este modelo es confirmar que existe una variación significativa en la satisfacción laboral docente entre los centros. En la sección de efectos aleatorios de la tabla 4 se observa que la variabilidad total del modelo ( $u_{oj}+e_{ij}=4,07$ ) se explica en un 89,43 % ( $e_{ij}=3,64$ ) por las diferencias entre el profesorado y en un 10,57 % ( $u_{oj}=0,4$ ) por las diferencias entre centros. Estos valores indican que la variación entre los centros es significativa (ICC = 0,106).

Si bien no existe un umbral universal, un ICC mayor al 5 % (0,05) suele considerarse un indicador de que hay suficiente variabilidad a nivel de grupos o niveles como para que un análisis multinivel sea relevante (Coleman & Hill, 2006; Hox et al., 2017). Por lo tanto, se concluye que un análisis multinivel es pertinente.

**Tabla 4**  
Modelo nulo

Estimaciones de los efectos fijos					
Parámetro	Estimación	Desv.	gl	t	p
Intersección ( $\gamma_{oo}$ )	12,13	0,07	164,42	181,85	0,000
Estimaciones de los efectos aleatorios					
Parámetro	Estimación	Desv.	Wald Z	p	
Varianza intracentros ( $e_{ij}$ )	3,64	0,12	29,55	0,000	
Varianza intercentros ( $u_{oj}$ )	0,43	0,09	4,97	0,000	

Además, es relevante mencionar que el punto de intersección del modelo ( $\gamma_{oo}$ ) se encuentra en 12,13. Este valor representa el puntaje esperado de la satisfacción laboral de un profesor cualquiera o, de la misma forma, la media de la satisfacción de todo el profesorado de la muestra.

**Modelo parcialmente condicionado con variables de centro**

En la tabla 5 se observan las características de las variables del nuevo modelo parcialmente condicionado. En este se obtuvieron efectos significativos solamente para

tres variables, que se detallan a continuación. En los centros donde hay mejores relaciones entre profesores y estudiantes se espera una mayor SLD ( $T3STUD_{mean}$ ;  $\gamma=0,3$ ;  $p<0,001$ ). Con un grado menor de significancia, se evidencia que en los centros donde aumenta la cooperación entre el profesorado, también aumenta la satisfacción de los profesores ( $T3COOP_{mean}$ ;  $\gamma=0,19$ ;  $p=0,005$ ). Finalmente, el valor esperado de la satisfacción disminuye con el incremento de la percepción de un mal clima disciplinario ( $T3DISC_{mean}$ ;  $\gamma=-0,15$ ;  $p=0,003$ ). El resto de las variables no tiene un impacto significativo en el modelo

**Tabla 5**  
Modelo parcialmente condicionado

Estimaciones de los efectos fijos				
Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Intersección	6,76***	1,35	5,01	0,000
[Autonomía = Sin autonomía]	-0,08	0,26	-0,33	0,745
[Autonomía = Autonomía mixta]	-0,12	0,15	-0,78	0,435
[Autonomía = Autónomos]	0 <sup>b</sup>	0,00		
[Administración = Pública]	0,28	0,16	1,79	0,075
[Administración = Privada]	0 <sup>b</sup>	0,00		

Estimaciones de los efectos fijos				
Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
[Ubicación = Rural]	-0,12	0,20	-0,59	0,553
[Ubicación = Pueblo]	-0,05	0,14	-0,36	0,722
[Ubicación = Ciudad]	0 <sup>b</sup>	0,00		
[Recursos = No es problema]	0,21	0,56	0,38	0,706
[Recursos = Un poco de problema]	0,06	0,55	0,11	0,909
[Recursos = Es un problema]	0 <sup>b</sup>	0,00		
[Estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos = Bajo]	-0,01	0,14	-0,06	0,948
[Estudiantes socioeconómicamente desfavorecidos = Alto]	0 <sup>b</sup>	0,00		
Tamaño del centro	0,04	0,05	0,84	0,402
Cooperación entre profesores	0,19**	0,07	2,86	0,005
Clima disciplinario	-0,15**	0,05	-3,00	0,003
Relación con estudiantes	0,30***	0,08	3,71	0,000
Innovación	0,07	0,07	0,97	0,332
Liderazgo	-0,05	0,03	-1,72	0,087
Falta de personal para NEE	-0,01	0,03	-0,26	0,796
Violencia escolar	0,04	0,03	1,23	0,220

  

Estimaciones de los efectos aleatorios				
Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Varianza intracentros ( $e_{ij}$ )	3,66***	0,13	28,16	0,000
Varianza intercentros ( $u_{0j}$ )	0,14*	0,06	2,49	0,013

Nota: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$  y b representa el cambio estimado en la variable dependiente cuando la variable independiente se encuentra en la categoría base o referencia.

### Modelo totalmente condicionado con variables de centro y de profesorado

Conservando tan solo las variables significativas del modelo parcialmente condicionado, en esta etapa se incluyen las variables predictoras a nivel de profesorado (nivel 1).

**Tabla 6**  
Modelo totalmente condicionado

Estimaciones de los efectos fijos				
Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Intersección	7,99	1,21	6,61	0,000
Cooperación entre profesores	0,12*	0,06	2,07	0,040
Clima disciplinario	-0,04	0,05	-0,80	0,427
Relación con estudiantes	0,30***	0,06	4,87	0,000
[Género = Femenino]	0,19*	0,09	1,99	0,047
[Género = Masculino]	0 <sup>b</sup>	0,00		
Satisfacción con el salario	0,29***	0,06	4,92	0,000
Horas dedicadas al trabajo	0,00	0,00	0,23	0,821
Años de experiencia	0,02***	0,00	3,84	0,000
Percepción de valoración	0,03	0,03	1,31	0,190
Prácticas del docente	0,00	0,02	0,14	0,887
Barreras en el desarrollo profesional	-0,12***	0,02	-4,72	0,000
Autoeficacia	0,17***	0,02	7,37	0,000
Malestar y estrés en el trabajo	-0,29***	0,03	-11,37	0,000
Estrés por carga de trabajo	-0,01	0,02	-0,56	0,578
Estrés por el comportamiento de los estudiantes	-0,03	0,03	-0,97	0,330

  

Estimaciones de los efectos aleatorios				
Parámetro	Estimación	Desv. Error	t	p
Varianza intracentros ( $e_{ij}$ )	2,72***	0,12	23,14	0,000
Varianza intercentros ( $u_{0j}$ )	0,14*	0,06	2,20	0,028

Nota: \*  $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$ , \*\*\*  $p < 0,001$  y b representa el cambio estimado en la variable dependiente cuando la variable independiente se encuentra en la categoría base o referencia.



Como se observa en la tabla 6, existe una diferencia significativa de SLD entre los distintos centros ( $u_{oj}=0,14^*$ ). Se distingue también que, de las 14 variables analizadas, 8 cuentan con un impacto significativo en el modelo; 6 de estas presentan un alto nivel de significancia —relación con estudiantes, malestar y estrés en el trabajo, autoeficacia, barreras en el desarrollo profesional, satisfacción con el salario y años de experiencia— y 2, un nivel más bajo —género y cooperación entre profesores—.

En el modelo final, 2 predictores mantienen efectos significativos del modelo anterior: la cooperación entre profesores y la relación con estudiantes. En esta última variable —la que cuenta con mayor peso dentro del modelo, considerando las escalas construidas por TALIS— se observa que, al mantener el resto de los factores constantes y mejorar en una unidad este indicador, la SLD aumenta en 0,3 puntos ( $\gamma=0,3$  ;  $p<0,001$ ). Mostrando prácticamente el mismo impacto en el modelo, pero de forma inversa, aparece la variable ‘malestar y estrés en trabajo’. Por cada unidad que aumenta esta escala, se genera un descenso de 0,29 puntos en la SLD ( $\gamma=-0,29$  ;  $p<0,001$ ). A continuación, con un impacto algo menor, se encuentra la autoeficacia, que aumenta la satisfacción en 0,17 puntos por cada unidad que ascienda ( $\gamma=0,17$  ;  $p<0,001$ ). Luego, aparece el predictor de barreras en el desarrollo profesional que, al crecer en una unidad, disminuye en 0,12 puntos la SLD ( $\gamma=-0,12$  ;  $p<0,001$ ). Con un impacto significativo, pero menor, surge la cooperación entre profesores, que aumenta la satisfacción en 0,12 unidades ( $\gamma=0,12$  ;  $p=0,04$ ).

Todas estas variables son de tipo escalas y se han construido de la misma forma, por lo que es posible compararlas y llevar a cabo esta jerarquía en el impacto en el modelo. Distinto es el caso de los otros tres predictores, que se encuentran medidos como variables categóricas o como escalas en otras unidades.

Así se observa que la SLD aumenta 0,29 puntos al incrementar su satisfacción con el salario ( $\gamma=0,29$  ;  $p<0,001$ ). De la misma forma, aumenta 0,19 puntos cuando el género del profesor es femenino ( $\gamma=0,19$  ;  $p=0,047$ ) y sube 0,02 puntos por cada año extra de experiencia docente ( $\gamma=0,02$  ;  $p<0,001$ ).

## DISCUSIÓN

La presente investigación analizó el impacto de diversos factores en la satisfacción laboral de los profesores de educación secundaria en Chile. El objetivo fue identificar qué factores y en qué medida explican la satisfacción laboral de estos docentes, mediante un análisis multinivel que consideró tanto variables individuales como las relacionadas con el centro. Los hallazgos relativos a la SLD se enfocan en contribuir al abordaje de la problemática de la escasez docente proporcionando información valiosa para diseñar estrategias efectivas en este ámbito.

El análisis reveló diferencias significativas en la SLD entre los centros estudiados, aunque las desigualdades individuales adquirieron un mayor peso; misma conclusión a la que llegaron Gil-Flores (2017) y Zakariya et al. (2020) en sus investigaciones. Esta observación también se reflejó en el modelo final, donde 1 variable explicativa corresponde al centro y 6 de ellas, al profesorado.

El hecho de que la mayor parte de la variación en la SLD se explique por factores individuales sugiere que las

políticas educativas deberían centrarse en brindar apoyo personalizado a los profesores. Esto incluye recursos en áreas como la salud mental, el desarrollo profesional y el asesoramiento individualizado, en lugar de enfocarse principalmente en intervenciones generales a nivel de escuela que podrían no abordar adecuadamente los desafíos específicos que enfrentan los docentes.

Si bien el contexto escolar tiene un impacto menor, sigue siendo beneficioso promover una cultura escolar positiva y colaborativa. En línea con Van Droogenbroeck et al. (2021), las políticas educativas deben integrar tanto factores individuales como contextuales. Aunque el apoyo personalizado es esencial, el entorno escolar también influye en el bienestar docente y no debe ignorarse.

En cuanto a las variables específicas, la relación entre estudiantes y profesores destaca como uno de los factores más relevantes en el modelo, y es el único vinculado directamente al centro educativo. Esto coincide con investigaciones previas (Harrison et al., 2023; Veldman et al., 2013) que sugieren que una relación positiva con los estudiantes fomenta un ambiente de confianza y respeto que mejora la motivación y el sentido de logro de los docentes.

En contraste con estudios anteriores (Ferguson et al., 2012; Toropova et al., 2021), el comportamiento de los estudiantes no resultó significativo, posiblemente debido a su correlación con la calidad de la relación profesor-estudiante, que predominó en la explicación de la satisfacción laboral docente.

El malestar y estrés laboral también emerge como una variable clave, en línea con Woods et al. (2023), quienes concluyen que el estrés reduce la satisfacción laboral. Este se vincula a la carga de trabajo y a las estrategias para afrontarlo: los docentes con mejores estrategias suelen experimentar mayor satisfacción en su trabajo. Sin embargo, a diferencia de otros estudios (Allen & Sims, 2018; Toropova et al., 2021), la carga laboral no alcanzó significancia en el modelo, posiblemente debido a su relación con el estrés.

Es importante destacar que el 20 % de los profesores en este estudio han declarado dedicar menos de 21 horas semanales al trabajo, lo que podría afectar la correlación entre este factor y la SLD, y eventualmente influir en la selección final de variables para el modelo. Por este motivo, se realizó un nuevo proceso de modelación excluyendo a este grupo. Aunque se observaron algunas modificaciones leves, estas no alteraron significativamente las variables seleccionadas finalmente para el modelo totalmente condicionado.

Otra variable destacada fue la autoeficacia. En sintonía con estudios previos llevados a cabo por Kasalak & Dağyar (2020) y Jentsch et al. (2023), los docentes con mayor confianza en sus habilidades están más motivados y persisten frente a desafíos. Esto aumenta su satisfacción laboral. El desarrollo profesional también fue clave: a mayores barreras, menor SLD, como indican Klassen & Chiu (2010). Esto podría explicar por qué el liderazgo escolar no fue significativo, dado que su impacto puede depender de si facilita o no el desarrollo profesional.

La satisfacción con el salario, como en estudios anteriores (He et al., 2015; Iwu et al., 2018), también fue relevante, ya que un salario justo contribuye a la percepción de reconocimiento. Sin embargo, sería

interesante investigar esto con datos más recientes, con motivo del aumento salarial en Chile después del TALIS 2018. La experiencia docente también influyó positivamente en la SLD, como señalan Lüsena-Ezera et al. (2023) y Zakariya & Wardat (2023). Esto resalta la importancia de retener docentes experimentados, dado el alto índice de abandono en Chile.

Entre las variables demográficas, el género se presenta como un buen predictor de la SLD en nuestro modelo. Aunque es el factor con menor significancia, se asocia con mayores niveles de satisfacción en las profesoras. Esto refleja el desacuerdo existente entre los investigadores: nuestro modelo se alinea con estudios que consideran el género como un buen predictor (Gil-Flores, 2017; Niu et al., 2023), pero difiere de aquellos que no lo ven como relevante (Liu et al., 2020). Dada esta divergencia, resulta importante profundizar en el futuro el análisis de género y cómo este interactúa con otros factores.

Finalmente, algunas variables tradicionalmente importantes, como el origen socioeconómico de los estudiantes o la falta de recursos (Hean & Garrett, 2001; Liu et al., 2023), no resultaron significativas. Con esto, la satisfacción salarial quedó como el único factor material relevante en el modelo, y predominaron factores socioemocionales y profesionales.

En conclusión, los resultados de este estudio revelan que factores como la relación con los estudiantes, el malestar y estrés laboral, la autoeficacia docente y las barreras en el desarrollo profesional son determinantes clave para la SLD en Chile. Además, estas variables son relevantes para las políticas públicas, ya que afectan la retención de profesores, un aspecto crucial frente a la escasez docente que enfrentan muchos sistemas educativos, incluyendo el chileno.

La Ley 20.903 del año 2016, que establece el *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*, ha sido fundamental para mejorar aspectos como las condiciones salariales y la formación continua en este país. Sin embargo, los resultados sugieren que la ley podría fortalecerse en áreas clave; por ejemplo, el malestar y estrés laboral se identificó como una de las principales causas de insatisfacción, lo que indica la necesidad de un enfoque más robusto en políticas que reduzcan la sobrecarga laboral. Si bien la ley contempla un aumento de las horas no lectivas, sería beneficioso incrementar el apoyo en salud mental y programas de bienestar emocional, algo que no aborda explícitamente la normativa actual. Incorporar estrategias como asesoramiento psicológico y herramientas para la gestión del estrés podría aliviar significativamente esta carga y, de esta forma, contribuir a la retención de docentes.

También es relevante potenciar el acompañamiento a los profesores novatos, proporcionándoles apoyo profesional y emocional para evitar el desgastarse inicial en su satisfacción laboral, que podría llevarlos a alejarse de la profesión docente. Asimismo, se busca que la satisfacción laboral de los profesores con más experiencia pueda transmitirse a los nuevos docentes desde el inicio de su carrera.

Además, la autoeficacia docente es un aspecto clave que podría fortalecerse mediante la ampliación de programas de formación profesional personalizada, ajustados a las necesidades individuales y al contexto específico de cada escuela. Esto no solo aumentaría la autoeficacia, sino que también mejoraría la satisfacción laboral de los docentes.

En cuanto a la relación con los estudiantes, aunque la ley no aborda directamente este aspecto, se sugiere impulsar el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los docentes mediante capacitaciones específicas. Esto podría mejorar la calidad de las interacciones en el aula, reducir el estrés asociado al manejo del aula y aumentar la satisfacción laboral.

El caso chileno ofrece lecciones valiosas para el ámbito internacional, especialmente en contextos con alta desigualdad socioeconómica. Las reformas implementadas, como la Ley 20.903 del año 2016, demuestran cómo las políticas públicas pueden influir en la satisfacción laboral docente. Sin embargo, los resultados indican que fortalecer el apoyo en salud mental y personalizar la formación profesional son estrategias clave para aumentar la retención docente, una lección que otros países también podrían adoptar.

Este estudio, basado en datos del TALIS 2018, proporciona una visión representativa de los centros y del profesorado de secundaria chileno, aunque presenta ciertas limitaciones. Para futuras investigaciones, se sugiere complementar el análisis incluyendo la perspectiva de los estudiantes y diferenciando a los profesores según la asignatura que imparten, para explorar posibles variaciones en la satisfacción laboral. Además, debido a la naturaleza transversal del estudio TALIS 2018, se recomienda la recolección de datos longitudinales para fortalecer los hallazgos en análisis posteriores.

## REFERENCIAS

- Aarts, E., Verhage, M., Veenliet, J. V., Dolan, C. V., & Van Der Sluis, S. (2014). A solution to dependency: Using multilevel analysis to accommodate nested data. *Nature Neuroscience* 17(4), 491–496. Nature Publishing Group. <https://doi.org/10.1038/nn.3648>
- Aldridge, J. M. & Fraser, B. J. (2016). Teachers' views of their school climate and its relationship with teacher self-efficacy and job satisfaction. *Learning Environments Research*, 19(2), 291–307. <https://doi.org/10.1007/s10984-015-9198-x>
- Allen, R. & Sims, S. (2018). *The Teacher Gap*. Routledge.
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. (2017). Teacher Job Satisfaction and Student Achievement: The Roles of Teacher Professional Community and Teacher Collaboration in Schools. *American Journal of Education*, 123(2).
- Budhathoki, J. (2021). Teachers' Satisfaction: Implications for Job Performance. *Interdisciplinary Research in Education*, 6(2), 79–88. <https://doi.org/10.3126/ire.v6i2.43540>
- Cabezas Gazaga, V., Medeiros, M. P., Inostroza Quilodrán, D., Gómez Morales, C., & Loyola Schmidt, V. (2017). Teacher's time organization and its relationship to job satisfaction: Chilean case evidence | Organização do corpo docente e sua relação com a satisfação laboral: Evidência para o caso chileno | Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2451>
- Cabezas, V., Hiliger, I., Carrasco, I., Villalobos, C., Straub, C., & Díaz, B. (2021). *Diseño de un sistema de evaluación y monitoreo del sistema de desarrollo profesional docente (Ley 20.903)*. [www.ceppe.uc.cl](http://www.ceppe.uc.cl)
- Caron, P. (2019). Multilevel analysis of matching behavior. *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*, 111(2), 183–191. <https://doi.org/10.1002/jeab.510>
- Coleman, A. & Hill, J. (2006). *Data Analysis Using Regression and Multilevel/Hierarchical Models*. Cambridge University Press.

- Cowan, J., Goldhaber, D., Hayes, K., & Theobald, R. (2016). Missing Elements in the Discussion of Teacher Shortages. *Educational Researcher*, 45(8), 460–462. <https://doi.org/10.3102/0013189X16679145>
- Darling-Hammond, L., & Podolsky, A. (2019). Breaking the cycle of teacher shortages: What kind of policies can make a difference? *Education Policy Analysis Archives*, 27, 34. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4633>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073. <https://doi.org/10.1037/edu0000409>
- du Plessis, A. E., Wang, J., Hoang, N. T. H., Schmidt, A., Mertens, L., Cullinan, M., & Cameron, V. (2019). New lenses to understand beginning teacher workforce concerns: Developing and justifying scale items for measuring beginning teachers' and school leaders' perceptions. *International Journal of Educational Research*, 98, 206–223. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.08.017>
- Elige Educar. (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Feng, L. & Sass, T. R. (2017). Teacher Quality and Teacher Mobility. *Education Finance and Policy*, 12(3), 396–418. [https://doi.org/10.1162/EDFP\\_a\\_00214](https://doi.org/10.1162/EDFP_a_00214)
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting Teacher Anxiety, Depression, and Job Satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1). <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Ferreira, M. (2021). Teachers' well-being, social and emotional competences, and reflective teaching – a teacher's continuous training model for professional development and well-being. En *International Approaches to Promoting Social and Emotional Learning in Schools* (pp. 109-130). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003093053-9>
- Gaete Silva, A., Castro Navarrete, M., Pino Conejeros, F., & Mansilla Devia, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 43(1), 123–138. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000100008>
- Ghayour, S. M., Nazemi, S., Rahimnia, F., & Lagzian, M. (2013). Application of multilevel analysis approach in management theory. *Management Science Letters*, 3065–3074. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2013.10.013>
- Gil-Flores, J. (2017). The Role of Personal Characteristics and School Characteristics in Explaining Teacher Job Satisfaction. *Revista de Psicodidáctica* (English Ed.), 22(1), 16–22. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.15501>
- Gkolia, A., Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Teacher's job satisfaction and self-efficacy: a review. *European Scientific Journal*, 10(22).
- Goizueta, M., Ledermann, C., & Montenegro, H. (2023). El desarrollo y la evaluación de la habilidad de argumentar en el sistema educativo chileno: tensiones y consecuencias percibidas por el profesorado. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(1). <https://doi.org/10.7764/PEL.60.1.2023.3>
- Green, J. (2000). *Job Satisfaction of Community College Chairpersons*. Virginia Polytechnic Institute.
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*, 49(3), 476–498. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- He, K., Li, M., Zhang, Y., & Yang, X. (2015). Research on professional life quality of preschool teachers in Chinese poverty counties: Job satisfaction' perspective. *Asian Social Science*, 11(9), 176–182. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n9p176>
- Hean, S. & Garrett, R. (2001). Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile. *Compare*, 31(3), 363–379. <https://doi.org/10.1080/03057920120098491>
- Hoque, K. E., Wang, X., Qi, Y., & Norzan, N. (2023). The factors associated with teachers' job satisfaction and their impacts on students' achievement: a review (2010–2021). *Humanities and Social Sciences Communications* 10(1). Springer Nature. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-01645-7>
- Hox, J. J., Moerbeek, M., & van de Schoot, R. (2017). *Multilevel Analysis* (third edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315650982>
- Iwu, C. G., Ezeuduji, I. O., Iwu, I. C., Ikebuaku, K., & Tengeh, R. K. (2018). Achieving quality education by understanding teacher job satisfaction determinants. *Social Sciences*, 7(2). <https://doi.org/10.3390/socsci7020025>
- Jentsch, A., Hoferichter, F., Blömeke, S., König, J., & Kaiser, G. (2023). Investigating teachers' job satisfaction, stress and working environment: The roles of self-efficacy and school leadership. *Psychology in the Schools*, 60(3), 679–690. <https://doi.org/10.1002/pits.22788>
- Kasalak, G., & Dağyar, M. (2020). The relationship between teacher self-efficacy and teacher job satisfaction: A meta-analysis of the Teaching and Learning International Survey (TALIS). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 16–33. <https://doi.org/10.12738/jestp.2020.3.002>
- 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. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Ley 20.903, Crea el sistema de desarrollo profesional docente, 4 de marzo de 2016, Diario Oficial de la República de Chile.
- Liu, J., Wang, K., Chen, Z., & Pan, Z. (2023). Exploring the contributions of job resources, job demands, and job self-efficacy to STEM teachers' job satisfaction: A commonality analysis. *Psychology in the Schools*, 60(1), 122–142. <https://doi.org/10.1002/pits.22768>
- Liu, S., Keeley, J. W., & Sui, Y. (2020). Multi-level analysis of factors influencing teacher job satisfaction in China: evidence from the TALIS 2018. *Educational Studies*, 49(2), 239–259. <https://doi.org/10.1080/03055698.2020.1837615>
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. Dunnette (Ed.). *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, 1297–1343.
- Lūsēna-Ezera, I., Siliņa-Jasjukeviča, G., Kaulēns, O., Linde, I., & Līduma, D. (2023). The Relationship between the School as a Learning Organisation and Teacher Job Satisfaction in General Education in Latvia. *Education Sciences*, 13(12). <https://doi.org/10.3390/educsci13121171>
- Madero, C. (2019). Secondary teacher's dissatisfaction with the teaching profession in Latin America: the case of Brazil, Chile, and Mexico. *Teachers and Teaching*, 25(3), 358–378. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1587402>
- Martínez-Garrido, C. (2017). The impact of school leadership and school environment on teacher job satisfaction in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 80. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Matveev, V. (2021). *Teachers' Job Satisfaction and Desire to Leave the Profession*. 627–635. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2021.07.02.75>



- Miller, J. M. & Youngs, P. (2021). Person-organization fit and first-year teacher retention in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 97, 103226. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103226>
- Niu, J., Fan, C., Wang, Z., & Chen, Y. (2023). Multi-Level Analysis of Factors on Teacher Job Satisfaction Across Japan and South Korea: Evidence from TALIS 2018. *SAGE Open*, 13(2), 215824402311785. <https://doi.org/10.1177/21582440231178533>
- Noori, A. Q. (2023). Job satisfaction variance among public and private school teachers: A case study. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2189425>
- OCDE. (2020a). *Guía del profesorado TALIS 2018*. [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/e-du/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Gu%C3%A9%20del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I\\_ESP.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/e-du/talis/talis2018supportmaterials/TALIS-Gu%C3%A9%20del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf)
- OCDE. (2020b). *TALIS 2018 Results* (Volume II). OECD. <https://doi.org/10.1787/19cfo8df-en>
- Oduro, F., Parker, D., & Mensah, E. T. (2024). The Role of Teacher Autonomy, School Climate, and “Perceptions of Value & Policy Influence” in Predicting Lower Secondary School Teachers’ Job Satisfaction in South Africa. *Leadership and Policy in Schools*. <https://doi.org/10.1080/15700763.2024.2313005>
- Olsen, A. A. & Mason, E. N. (2023). Perceptions of autonomy: Differential job satisfaction for general and special educators using a nationally representative dataset. *Teaching and Teacher Education*, 123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103999>
- Pholphirul, P., Rukunruayakit, P., & Teintad, S. (2023). Teacher shortages and educational outcomes in developing countries: Empirical evidence from PISA-Thailand. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243126>
- Saloviita, T. & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organisation-level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
- Seeliger, S. & Håkansson, M. (2023). Dealing with Teacher Shortage in Germany—A Closer View of Four Federal States. *Education Sciences*, 13(3), 227. <https://doi.org/10.3390/educsci13030227>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Swanson, P., & Mason, S. (2018). The world language teacher shortage: Taking a new direction. *Foreign Language Annals*, 51(1), 251–262. <https://doi.org/10.1111/flan.12321>
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- UNESCO. (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400.locale=es>
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B., Quittre, V., & Lafontaine, D. (2021). Does the School Context Really Matter for Teacher Burnout? Review of Existing Multilevel Teacher Burnout Research and Results from the Teaching and Learning International Survey 2018 in the Flemish- and French-Speaking Communities of Belgium. *Educational Researcher*, 50(5), 290–305. <https://doi.org/10.3102/0013189X21992361>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.005>
- Wang, K., Li, Y., Luo, W., & Zhang, S. (2019). Selected Factors Contributing to Teacher Job Satisfaction: A Quantitative Investigation Using 2013 TALIS Data. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 512–532. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1586963>
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2237–2256. <https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- Wu, H., Shen, J., Zhang, Y., & Zheng, Y. (2020). Examining the effect of principal leadership on student science achievement. *International Journal of Science Education*, 42(6), 1017–1039. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1747664>
- Yamana, H. (2021). Introduction to Multilevel Analysis. *Annals of Clinical Epidemiology*, 3(1), 5–9. [https://doi.org/10.37737/ace.3.1\\_5](https://doi.org/10.37737/ace.3.1_5)
- Zakariya, Y. F., Bjørkestøl, K., & Nilsen, H. K. (2020). Teacher job satisfaction across 38 countries and economies: An alignment optimization approach to a cross-cultural mean comparison. *International Journal of Educational Research*, 101, 101573. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101573>
- Zakariya, Y. F. & Wardat, Y. (2023). Job satisfaction of mathematics teachers: an empirical investigation to quantify the contributions of teacher self-efficacy and teacher motivation to teach. *Mathematics Education Research Journal*. <https://doi.org/10.1007/s13394-023-00475-9>

**Declaración de conflictos de interés**

Los autores declaran no tener conflictos de interés.

**Fuentes de financiamiento**

Este estudio no recibió fondos de investigación de organismos públicos o privados.

**AUTORES****Cristóbal Castro-Soto**

ccastros@docente.uss.cl General Lagos 1163, 5110693, Valdivia, Chile.  
ORCID <https://orcid.org/0009-0005-9712-6850>

**Javier Gil-Flores**

jflores@us.es Pirotecnia 19, 41013, Sevilla, España  
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0755-4367>

**Javier Rodríguez-Santero**

jarosa@us.es Pirotecnia 19, 41013, Sevilla, España  
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5727-4545>