

EL GÈNERE, EL TIPUS DE CONTRACTE LABORAL I LA TITULARITAT DELS CENTRES EN RELACIÓ AMB LA SATISFACCIÓ LABORAL DELS DOCENTS NO UNIVERSITARIS

*Violant Estreder, Marc A. Adell**

Resum

Aquest estudi explora el tema de la satisfacció laboral en el sector educatiu a la Comunitat Valenciana. En concret, el propòsit d'aquesta investigació és determinar si hi ha diferències entre el professorat dels nivells no universitaris en relació amb la seua condició d'home o dona, amb el tipus de contracte laboral que tenen –temporal *versus* permanent– i a la titularitat dels col·legis –públics *versus* privats– on desenvolupen la seua tasca. En aquest treball s'ha comptat amb una mostra de 209 docents. Els resultats de l'estudi indiquen que hi ha diferències significatives en els termes següents: el professorat femení i els empleats temporals, així com els docents que treballen als col·legis privats, mostren les majors puntuacions en satisfacció laboral.

Paraules clau: sector educatiu, satisfacció laboral, gènere, contracte laboral, sector públic i privat.

Abstract

This study explores the topic job satisfaction in the educational sector in Valencian Community. In short, the purpose of this paper is to determine if exist differences among non-university teachers according to their gender –man and woman–, the type of labor contract that they have –temporary vs.

* Universitat de València.

NOTA: Aquesta investigació forma part del projecte Psycones (PSYchological CONtracts across Employment Situations) finançat per la UE, 5è programa marc (HPSE-CT-2002-00121). Sobre el projecte hi ha més informació disponible en la pàgina web www.uv.es/~psycon.

Aquest estudi ha estat finançat amb el suport del MEC: Pla Nacional de Ciència i Tecnologia. Projecte CONSOLIDER EJE C (SEJ 2006-14086/PSIC).

permanent– and the ownership of the schools where they work –public vs private–. In this study we had a sample of 209 teachers. The results indicated the existence of significant differences in the following terms: the female-teachers, the temporary employees and the teachers who work in private schools show the largest scores in job satisfaction.

Key words: educational sector, job satisfaction, gender, labours contract, public and private education.

LA SATISFACCIÓ AMB EL TREBALL EN L'ENTORN EDUCATIU

En una comunicació anterior (vegeu Estreder i Adell, 2004-2005) formulàvem la hipòtesi sobre l'existència d'una positiva i significativa relació entre la satisfacció dels docents i l'autopercepció del seu rendiment. Així mateix, suggeríem la reciprocitat entre ambdós constructes: la satisfacció laboral hi apareixeria com a variable predictora de l'autopercepció del rendiment del docent i, alhora, l'autovaloració dels resultats del seu treball influiria en el grau de satisfacció dels docents. Ambdues hipòtesis es van veure confirmades. Ara, en el decurs d'aquella investigació, recuperarem alguns d'aquells prolegòmens, per tal de resituar-los i actualitzar-los, en focalitzar la qüestió específica que abordem: el gènere, el tipus de contracte laboral i la titularitat dels centres en relació amb la satisfacció laboral dels docents no universitaris. I tot això en el context valencià investigat.

Per començar, recordem que la satisfacció laboral és un dels constructes centrals en l'anàlisi de la conducta organitzacional, ja que es considera un dels més importants predictors del benestar psicològic dels treballadors (Argyle, 1989). Locke (1976) l'havia definida com un estat emocional positiu o plaent, resultant d'una percepció subjectiva de les experiències laborals del mateix subjecte. Aquesta actitud està basada en les creences i els valors que el treballador o la treballadora desenvolupa envers –i des de– la seua activitat laboral. Es pot considerar, per tant, una disposició general que resulta de l'assoliment –o no– de diversos valors i/o necessitats que una persona obté de la seua activitat laboral (Henne i Locke, 1985; Locke, 1984).

En el cas concret dels docents, tal com explica Blandford (2000), la satisfacció en el treball pot estar impulsada pel tipus de tasques que s'estan realitzant –com, per exemple, la d'orientar i impulsar el «creixement» dels estudiants–, ja que afectarien el seu desig de continuar en la seua dedicació o activitat i en el seu desenvolupament i la seua participació. A més d'aquesta consideració, els

següents aspectes són considerats factors que poden afectar la satisfacció en el treball dels professors: les polítiques educatives, l'estructura de l'escola, la seua organització i la seua administració, el nombre d'alumnes per aula, el nivell d'interaccions del professorat amb els estudiants i col·legues, el bagatge cultural dels professors, el coneixement professional –preparació inicial i continuada– i les condicions de treball –salari i oportunitats de progressar–, l'antiguitat en el treball, el grau de seguretat laboral, la mateixa percepció del seu rendiment, el gènere i una càrrega de treball equilibrada (Arches, 1991; Crane i Iwanicki, 1986; Dinham i Scott, 2000; Estreder i Adell, 2004-05; Hyslop-Margison, 1999; Jones, 1993; Maslach, 1982; Ratliff, 1988; Sari, 2000, 2004).

Doncs bé, en el context d'aquests factors o condicionants, focalitzarem el nostre estudi en l'anàlisi i la consideració de les possibles diferències en els nivells de satisfacció laboral –en l'àmbit docent no universitari–, tenint en compte el gènere, el tipus de contracte laboral dels professors i la titularitat dels centres educatius. I tot i que ens referirem –monogràficament– al col·lectiu dels docents, no deixarem de considerar –ni que siga des d'una perspectiva panoràmica– el paral·lelisme possible amb el que passa amb el col·lectiu dels alumnes. És a dir, si també en els nivells de satisfacció percebuda pels subjectes es pot trobar alguna diferència, d'acord amb els paràmetres analitzats, com ara el gènere o altres en el professorat, tal com ocorre en l'alumnat.

DIFERÈNCIES DE GÈNERE EN SATISFACCIÓ LABORAL

La majoria d'investigacions que informen sobre les diferències de gènere pel que fa a nivells de satisfacció en el treball estan basades en la comparació entre diverses ocupacions i la diversitat de condicions laborals. Els resultats que més habitualment trobem informen sobre el següent: mentre que les condicions laborals de les dones i les seues recompenses són inferiors –en general i encara ara– que les dels homes, en termes de salari i oportunitats de promoció, les dones informen que estan tan satisfetes com els homes –o més– amb el seu treball (Bokemier i Lacy, 1986; Fry i Greenfield, 1980; Mannheim, 1983; McDuff, 2001; Moore, 1985; Phelan, 1994; Phelan i Phelan, 1983). Aquesta discrepància s'anomena la «paradoxa de gènere» en satisfacció laboral. Són diverses les argumentacions que han estat proposades per a explicar aquest fenomen. Una d'elles és que les dones han estat socialitzades per a no expressar descontentament, per a mantenir-se més dòcils (Hagan i Kay, 1995: 156). Una altra interpretació d'aquest fenomen fa referència a la manera en què homes i dones avaluen la seua activitat laboral; habitualment els homes donen més valor als aspectes extrínsecs del treball –per exemple, paga i promocions–, mentre que les dones atorguen més importància

als aspectes intrínsecs dels treballs –com ara el seu contingut i el desenvolupament de les seues capacitats– (Neil i Snizek, 1987; Moir i Jessel, 1989). Una recent aproximació que conté –almenys en part– aquesta última afirmació és la consideració del fet que les dones tenen menys expectatives que els homes. Així, la resolució de la paradoxa sembla que rau en la importància de les expectatives en benestar: aquells que esperen menys del seu treball, estaran més satisfets amb qualsevol resultat –econòmic o de consideració i reconeixement– del seu treball o, fins i tot, en qualsevol treball. En aquest sentit, les aportacions de Clark (1997), en què es consideren les implicacions de les diferències de gènere en la satisfacció laboral, argumenten que la diversitat de respostes representen una diferència real en la percepció de la utilitat del treball. Els resultats que es trobaren, en estudiar una mostra amb les mateixes característiques personals –edat, nivell d’educació, estatus marital...– i en ocupació i responsabilitat, hores de dedicació, salari etc., van ser que les dones informaren sobre puntuacions més altes en les mesures de satisfacció laboral. Altrament, caldria afegir la consideració de les *conductes d’agència* –atribuïda habitualment als homes i referida al seu ferm caràcter, influència i estatus– *versus orientació comunitària* –més atribuïda a les dones com a característica de la seua trajectòria vital i professional i fins i tot històrica, com ara els rols de maternitat etc.– en el món del treball. Això les faria més proclius a buscar la compensació afectiva en les relacions interpersonals del context laboral, més que no en altres resultats objectius i materials derivats del seu treball (Bakan, 1966; Eagly, 1987).

No obstant això, no hi ha una coincidència total entre els investigadors –envers els estudis realitzats amb els professionals– que han valorat diferents condicions i ocupacions: els resultats són diversos. Almenys, matisats. En aquest sentit –i d’una banda–, estudis com els de Hodson (1989) –en què es controlaren 12 característiques del treball, així com les responsabilitats familiars i variables que mesuren expectatives personals– i Murray i Atkinson (1981) –en què es mantingueren constants l’ocupació, els ingressos i l’antiguitat– trobaren, efectivament, que les dones manifesten més satisfacció laboral. Per contra, Chiu (1998) analitzà el nivell de satisfacció entre advocats i advocades, i trobà que ara eren les dones les que tenien menor satisfacció. Aquests resultats matisarien l’afirmació general sobre el fet que les dones treballadores apareixen com a més satisfetes que no els homes, i confirmarien l’asseveració que els col·lectius de dones titulades tenen les mateixes expectatives que els seus col·legues homes, també titulats. Aleshores i atesa la inequitat en oportunitats en el desenvolupament de la carrera i la percepció social –encara– d’un cert masclisme massa estès, les dones amb estudis puntuarien menys en satisfacció laboral que no els seus companys de treball, per no ser objecte de les mateixes consideracions i reconeixements, per la realització d’activitats i responsabilitats professionals,

idèntiques a les desenvolupades pels seus companys homes. Amb aquestes formulacions, s'incideix en la importància de considerar, també, el nivell d'estudis i l'ocupació o la responsabilitat professional atribuïda a l'hora d'investigar les diferències de gènere en satisfacció laboral.

En el cas concret dels professionals de l'educació –que és el que ara ens interpel·la–, tal com explica Sari (2004), les professores estan més satisfetes que els professors, perquè tot i compartir la mateixa activitat professional i el mateix context laboral, perceben que la seua dedicació els ofereix un ambient de relació social que els dona una oportunitat de contacte amb altres professionals i amb la resta de membres de la comunitat educativa que els gratifica. Així doncs, encara que les condicions objectives de l'entorn laboral docent semblen similars tant per a dones com per a homes –sou, promocions, etc.–, les dones en el món educatiu semblen interpretar i/o obtenir, del seu treball, beneficis i expectatives diferents als homes –com ara poder interactuar amb altres–. Es recuperaria així l'orientació general detectada per la majoria d'autors i que Chiu (1998) havia matisat, en referir-se a les dones titulades –advocades en concret– i el seu grau de satisfacció laboral en relació amb el dels seus companys.

I abans de tancar aquesta primera part, en referència al gènere o el sexe dels subjectes i la seua relació amb la satisfacció percebuda en la seua activitat, i procedir a la formulació de la hipòtesi subsegüent, farem esment –ni que siga de forma modesta i descriptiva– al que apuntàvem al començament de les nostres reflexions: si també les alumnes –com les seues professores– presenten posicionaments similars envers el grau de satisfacció pel seu treball i diferent dels seus col·legues –l'alumnat «treballa» quan aprèn i el professorat «treballa» quan ensenya–. Vegem-ho.

Efectivament, ja s'havia trobat en adolescents (Adell, 1998) que elles es manifestaven lleugerament més satisfetes –més que no els xics– envers les notes obtingudes com a resultat de la seua dedicació a l'estudi. Així, acumulant els valors «bastant i molt», ells puntuaven 37,3 i elles 40,8. La diferència encara es presentava més consistent quan el grau de satisfacció es referia a l'ambient de treball, en què ells arribaven a 46,4, però elles els depassaven fins arribar a 54,6. I tot i que ara no és objecte de la nostra atenció, la referència explícita a la relació entre resultats percebuts pel subjecte i el grau de satisfacció manifestada (vegeu Estreder i Adell, 2004-2005), no podem deixar passar l'oportunitat per a esmentar, mínimament, que la pràctica totalitat dels estudis i les avaluacions de resultats acadèmics situen les xiques, les alumnes, per davant dels seus col·legues, els xics, en resultats globals de rendiment, encara que cal matisar que ells solen destacar en matemàtiques per davant d'elles. L'informe de més ressò mediàtic, el PISA (*Program International Students Avaluation*, 2003), encara que

no és l'únic referent, abona aquests plantejaments de correlació entre satisfacció i resultats més favorable en l'alumnat femení.

Tenint en compte, doncs, la literatura esmentada i les investigacions revisades a l'hora de fer proposicions sobre els resultats de la nostra investigació pel que fa a la satisfacció percebuda pel professorat no universitari, formulem la hipòtesi següent:

Hipòtesi núm. 1. Esperem que, en el context valencià investigat, les professores obtinguen puntuacions més altes en satisfacció laboral que no els seus companys homes.

LES ACTITUDS LABORALS DEL PROFESSORAT TEMPORAL I PERMANENT

L'augment de la flexibilitat en l'entorn laboral pot ocasionar que en determinats treballs els empleats es desenvolupen, laboralment i personal, de manera normal i favorable i, per tant, amb resultats satisfactoris per a la seua realització com a empleats i com a persones. Mentre que en altres casos les condicions poden no garantir la satisfacció de certes necessitats, com són, entre altres, la realització personal i laboral, l'autoestima o la seguretat en el treball. I, doncs, es presenten dificultats en el desenvolupament normal de l'activitat laboral envers la satisfacció psicològica percebuda. És per això que la dedicació professional, d'acord amb aquestes condicions, pot oferir major o menor qualitat de vida laboral i/o personal.

Aleshores i des del punt de vista de Dressel (1982), la (in)satisfacció en el treball estaria causada per unes inadequades condicions de treball. Però, quines condicions? Perquè si considerem que el tipus de contracte laboral pot condicionar la percepció dels treballadors i les treballadores, en termes de satisfacció laboral, els resultats de les investigacions sobre això solen ser coincidents quan destaquen que, tot i la temporalitat, els treballadors amb contractes no estables ni indefinits estan –contràriament al que es podria esperar– més satisfets que els permanents amb els seus treballs (Eberhardt i Shani, 1984; Griffiths, 2006; Jackofsky i Peters, 1987; McDonald i Makin, 2000; Moshavi i Terborg, 2002). Entre les diverses raons que argumenten aquesta discrepància en el nivell de satisfacció en el treball, trobem les següents:

1. Encara que els treballadors permanents sovint experimenten alguns beneficis –com ara promocions i oportunitats de formació (Hipple, 1998)– dels quals no gaudeixen els temporals, tot basant-nos en la teoria dels incentius i les contribucions (March i Simon, 1958), les diferències entre treballadors temporals

i permanents –en el seu nivell de satisfacció laboral– podrien ser degudes al fet que els treballadors permanents haurien de sentir-se obligats a contribuir-hi més –en treball i esforç– que els treballadors temporals. I aquesta «obligació» faria minvar la satisfacció.

2. Altrament, els treballadors temporals es poden sentir menys involucrats en el sistema social de l'organització que els treballadors permanents i, per això, podrien desenvolupar percepcions de relativa equitat, si comparen les condicions i el tracte que reben els treballadors permanents i les que reben ells. Així, aquestes percepcions tindrien efectes en la seua actitud i les conductes laborals que afavoreixen la satisfacció.

En el cas concret dels docents, la necessitat de disposar de treballadors temporals per satisfer les necessitats organitzacionals –substitucions, noves unitats i matèries, desdoblaments, reforços...– resulta imprescindible per als centres educatius. Aleshores, podríem preguntar-nos, com en altres contextos laborals, si les diferències d'estatus –permanent o temporal– poden, també ací, afectar la seua satisfacció laboral. Tanmateix, alguns autors –com Hart (1994), Ure (1998), Hallahan i Kauffman (1997)– no obtenen, per als docents temporals, els mateixos resultats que en altres contextos laborals. Així, aquests investigadors esbrinaren la satisfacció en el treball en termes del seu estatus de temporalitat i determinaren que aquest factor –la temporalitat– afectaria la satisfacció laboral dels professors negativament.

En aquest context, la temporalitat o l'estabilitat del professor o la professora hi podria jugar un paper important i ser una variable a tenir en compte, atesa la repercussió en la dinàmica de funcionament dels centres educatius. Efectivament, els primers contactes dels professionals amb la docència directa, una vegada acabats els estudis, presenta una certa precarietat. I això tant si s'escull l'oferta pública com si s'opta per treballar en l'ensenyament privat –concertat o no–: les primeres experiències docents prenen la forma de substitucions temporals, per absència dels titulars –per malaltia, trasllat, jubilacions etc.–, que poden «estabilitzar-se» mitjançant la condició d'interí, és a dir, d'una temporalitat no determinada, amb una certa perspectiva de continuïtat, sense garantia d'una estabilitat futura. I això tant en la xarxa pública com en la privada: en la primera l'estabilitat s'adquireix amb l'accés a la funció pública docent, mitjançant l'oposició corresponent, i en la privada, pel procediment de contractació laboral segons la legislació vigent.

I com que –per més que la tendència és a reduir al màxim el nombre de treballadors docents temporals– la seua existència resulta quasi impossible d'evitar per tal de satisfer les necessitats organitzacionals dels centres, resulta del tot oportú que ens interpel·lem sobre si el nivell de satisfacció en el treball varia d'acord amb l'estatus temporal dels docents.

La mateixa consideració es podria fer en relació amb l'alumnat: si els canvis de centre, i la subsegüent adscripció temporal d'alguns xics i xiques, produeix algun efecte –positiu o negatiu– en la seua satisfacció. És a dir, si el seu benestar acadèmic es veu afectat per la temporalitat en l'assistència –successivament– a més d'un centre, producte del desplaçament de la família, majoritàriament per raons laborals dels pares. Pel que fa al cas, Adell (1998) havia mostrat algunes reserves envers els canvis de centre sobtats i mal assimilats, per part de l'alumnat, que podrien estar afectant –negativament– el seu benestar acadèmic, factor de primeríssima importància a l'hora d'afavorir els bons rendiments escolars. Aleshores, ens podem preguntar si es produeix –ara com abans– un cert mimetisme en les conductes de l'alumnat i el professorat envers la seua satisfacció o benestar psicològic, en relació amb la temporalitat investigada. Perquè detectar les possibles diferències, en nivells de satisfacció –laboral per als docents i escolar o acadèmica per als alumnes– originada per la temporalitat, pot resultar d'indubtable interès per als responsables del sistema. És per això que formulem la nostra segona hipòtesi en els termes següents:

Hipòtesi núm. 2. Se suggereix que hi ha puntuacions diferents, en satisfacció laboral, per als professors que gaudeixen d'estabilitat contractual i els que no disposen més que de contractació temporal.

LA TITULARITAT DELS CENTRES EDUCATIUS

La principal especificitat que cal establir entre les organitzacions públiques i privades és la que fa referència a la propietat (Rainey, Backoff i Levine, 1976). Mentre que les empreses privades són propietat d'empresaris o accionistes, les agències públiques són de propietat col·lectiva, dirigides per membres de diverses comunitats polítiques. Aquesta distinció comporta diferències substancials, almenys pel que fa a l'estructura de les organitzacions i la zona de negociabilitat.

Les similituds i diferències entre els sectors públic i privat han estat tradicionalment estudiades des de les administracions públiques, la política, l'economia i la psicologia. Pel que fa a les diferències en el treball en empreses públiques o privades, Boyne (2002) realitzà una revisió, en què s'avaluaren les evidències de 34 estudis empírics de diferències entre aquest tipus d'organitzacions. Entre les conclusions a les quals arribà hi ha les següents: les empreses públiques són més burocràtiques, els seus directius –de la pública– apareixen com a menys implicats i el compromís organitzacional és més feble.

Pel que fa a l'àmbit educatiu, Xin i Mac-Millan (1999), tenint en compte la descripció realitzada per Oldham i Kulik (1983) de les condicions de treball, observaren que el salari i les oportunitats d'avançar, l'administració dels col·legis, els recursos, les polítiques i pràctiques educatives, així com l'estructura de l'escola –incloent-hi el nombre d'alumnes per aula– són aspectes crucials per a promoure i mantenir la satisfacció en el treball entre els professors.

El nostre sistema educatiu, però, estableix l'existència de centres docents públics i privats, d'acord amb la naturalesa del titular. Són centres públics aquells que estan gestionats per l'administració pública. En tots ells –en els nivells obligatoris– l'ensenyament és gratuït. Són centres privats aquells en què el titular és una persona física o jurídica. En aquests últim cas són els pares dels alumnes els qui financen l'educació dels seus fills o col·laboren al seu finançament si són concertats, és a dir, quan reben subvenció de les administracions. Uns i altres han de definir les bases axiològiques que els regiran, concretades en forma de PEC (projecte educatiu de centre) que, en el cas dels centres privats –concertats o no– estableixen, a més, el seu propi ideari o caràcter ideològic, en el context de respecte a la Constitució.

Amb tot, tanmateix, les «cultures» d'ambdós tipus de centres són força diferents. Entre altres, les diferències es poden trobar en el tipus de gestió. Els centres privats –concertats o no– tenen més autonomia i, per tant, més capacitat de decisió per a resoldre els problemes als quals s'enfronten, porten a la pràctica iniciatives i innovacions o, simplement, decisions. Poden administrar-se d'acord a les seues necessitats específiques i recursos amb un ampli marge de llibertat. En canvi, l'educació pública és més burocràtica i es troba més subjecta a reglamentacions. D'altra banda, als centres privats –concertats o no– els titulars o propietaris poden contractar el seu professorat, mantenen els qui s'ajusten al perfil i les exigències de la institució i rendeixen satisfactòriament, i qüestionen –i fins i tot acomiaden– els qui no ho fan. Poden, per tant, aconseguir una major estabilitat dels equips docents i del projecte educatiu, i una major coherència i cohesió del conjunt del seu professorat. En l'educació pública, en canvi, la dotació del professorat es troba sotmesa a paràmetres funcionarials d'ampli abast i al centre poden arribar professors de diversa procedència i situació. Aleshores, aquests centres es veuen més sotmesos a canvis pel que fa a la composició del seu professorat. El nomenament de professors és extern al mateix centre i els col·legis i instituts no tenen la possibilitat d'escollir els qui –segons la seua percepció– encaixen millor amb el seu PEC. Altrament, el nombre d'alumnes és un punt també important. L'educació en centres amb pocs alumnes per aula –i amb una població escolar global més limitada– esdevé més personalitzada i s'hi afavoreix la relació entre professor i estudiant, també amb la seua família, un punt essencial

en l'eficàcia de l'acció tutorial (Adell, 2006). Per contra, als col·legis i instituts amb més alumnes per classe –i amb una dimensió major d'alumnat en el conjunt del centre– els estudiants tenen l'oportunitat de relacionar-se amb un nombre major –i per tant amb una major diversitat– de companys i companyes.

Una altra qüestió que cal considerar és el pes de l'opinió dels pares. Les famílies als centres privats paguen –tot o en part– de l'atenció educativa que reben els fills i això els converteix en «clients», amb dret a exigir «qualitat». La qual cosa obliga a aquests centres a retre comptes, atendre queixes i escoltar els seus usuaris amb més urgència i peremptorietat que no als centres públics. No obstant això, als centres de titularitat pública s'està afavorint la participació de tots els components de la comunitat educativa i, cada vegada més, les AMPA –associació de mares i pares– hi tenen una major presència i credibilitat, sense menyscar dels conductes ordinaris de participació –orgànics– com ara el Consell Escolar.

El cas és que, l'any 2000, l'INCE –Institut Nacional de Qualitat i Avaluació– va realitzar als centres educatius espanyols una enquesta en què es preguntava a directors, inspectors, alumnes i pares sobre el funcionament general dels centres. Les dades que van obtenir informaven sobre una percepció satisfactòria. No obstant això, s'hi destacava alguna diferència que caldrà considerar ara: en general, el grau de satisfacció detectat fou major als centres concertats que als públics i, per col·lectius, els més satisfets foren els equips directius i, especialment, el professorat dels centres privats. A què es podien deure aquestes diferències? Es podrien atribuir aquestes diferències a les condicions i característiques analitzades més amunt? És a dir: a la major coherència ideològica, personificada en l'ideari; a la major capacitat de decisió per resoldre els problemes als quals s'enfronten, tot portant a la pràctica iniciatives i innovacions; a una major coherència i cohesió del conjunt del seu professorat, per poder-lo escollir lliurement; al fet de convertir els pares en «clients» amb dret a exigir «qualitat»; a poder, en definitiva –aquests centres–, administrar-se d'acord a les seues necessitats específiques i recursos, amb un ampli marge de llibertat?

En qualsevol cas, altres investigacions assenyalen que les diferències en els resultats –també en els resultats afectius o els nivells de satisfacció del professorat i de l'alumnat– caldria buscar-les en les circumstàncies personals, familiars, econòmiques i culturals, més que no en l'estatus dels centres educatius. Així, una anàlisi en profunditat dels resultats de l'informe PISA abans esmentat –en un context homologable al nostre– conclou que els resultats, també els afectius o de satisfacció –ara envers l'alumnat–, està més condicionat per les característiques del mateix alumne i del seu entorn familiar, que no per les del centre escolar. I s'hi esmenten els estudis dels pares –sobretot els de la mare–, el nivell profes-

sional dels progenitors, el capital cultural de la família, els recursos educatius de la llar i l'estructura familiar. Aquestes consideracions, que l'informe PISA generalitza al conjunt de països i, per tant, també aplicable a l'estat espanyol, el MECD el detalla i l'argumenta i, en el nostre context cultural, s'analitza en profunditat –vegeu l'informe del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu a Catalunya, 2005–. Així, la diferència inicial de 28,7 punts a favor dels centres privats respecte dels públics es redueix a 16,1 punts, tot descomptant la influència dels factors socioeconòmics i culturals. Si, a més, es té en compte el nivell socioeconòmic i cultural del centre, la diferència se situa a 6,9 punts, que es considera poc rellevant.

D'acord amb tot el que hem assenyalat fins ara, plantegem la nostra tercera hipòtesi en els termes següents:

Hipòtesi núm. 3. Se suggereix que hi ha puntuacions més altes en satisfacció laboral en els professors que treballen en centres privats que no en els que ho fan en públics.

METODOLOGIA

MOSTRA

La mostra es troba formada per 209 professors d'un total de catorze col·legis, set públics (46,4%) i set concertats-privats (53,6%). Entre aquests hi ha una majoria de dones, que representen el 63,8% de la mostra enfront del 36,2% dels homes. Pel que fa al tipus de contracte, el 68,9% té un contracte permanent i el 31,1% un contracte temporal. La mitjana d'edat és de 39,8 anys (DT = 10,5) i l'antiguitat en l'empresa és de 11,64 anys (DT = 10,8).

PROCEDIMENT

Ens vam posar en contacte amb la Direcció de cada centre per explicar l'objectiu de la investigació i sol·licitar-ne col·laboració. Es va demanar la participació del professorat, que va respondre al qüestionari –de manera voluntària, òbviament– i se'ls proporcionà tota la informació sobre el tema. També es va fer referència a la importància de la sinceritat en les respostes i a la confidencialitat de la informació. També se'ls va comunicar que coneixerien els resultats de l'estudi de cada centre en el context general de la població investigada.

VARIABLES

Les variables estudiades són la satisfacció laboral –variable principal– i les variables d’agrupació: gènere dels professors –home/dona–, tipus de contracte laboral –temporal o permanent– i tipus de centre –públic o privat–.

La *satisfacció laboral* fa referència a com de satisfet està el treballador –en aquest cas, cada professor o professora– amb la tasca docent que realitza. Per a l’avaluació s’utilitza l’escala de tres ítems de Price (1997). Els subjectes havien de respondre en quina mesura estaven d’acord amb les afirmacions plantejades, des de l’1 «Molt en desacord» fins al 5 «Molt d’acord». Puntuacions altes de satisfacció laboral són indicatives d’estats emocionals positius o favorables, mentre que les més modestes esdevenen indicadores de nivells emocionals discrets o deficitaris. Òbviament, la formulació dels ítems es fa en termes positius que cada subjecte ha de valorar des de les puntuacions màxima i mínima esmentades. Alguns exemples dels ítems emprats en l’escala són els següents: «Gaudisc amb el meu treball» i «La majoria dels dies estic entusiasmat/ada amb el meu treball».

El *gènere dels professors* fa referència, naturalment, a la condició d’home o dona i a la quantitat d’homes i de dones que componen la mostra total.

Amb el *tipus de contracte laboral* dels professors es tracta de distingir entre contractes de treball permanents i temporals. Per això, es pregunta directament als subjectes si tenen un contracte permanent, o no, amb l’empresa o el centre escolar respectiu o amb l’administració educativa, en el cas dels públics. Els treballadors han de respondre «Sí, tinc un treball permanent amb aquesta organització» o «No, no tinc un contracte permanent amb aquesta organització».

Finalment, hi ha la *titularitat dels centres*. Aquesta variable fa referència a si els centres educatius són públics o privats.

ANÀLISI ESTADÍSTICA

La prova T per a mostres independents compara les mitjanes de dos grups de casos. Aquest procediment utilitza una variable d’agrupació amb dos valors per separar les situacions en dos grups. Les variables d’agrupació emprades en aquest estudi, tal com ja hem explicat, són: gènere –home/dona–, tipus de contracte laboral –temporal/permanent– i titularitat del centre –públic/privat–. La possible influència de cada una de les variables d’agrupació sobre la satisfacció laboral es reflecteix en el fet que hi ha diferències significatives entre les mitjanes de la variable dependent en els nivells o valors de les variables d’agrupació.

RESULTATS

Els resultats obtinguts en les puntuacions de satisfacció laboral segons el gènere dels professors mostren diferències estadísticament significatives, a favor del grup de dones. Amb aquests resultats quedaria confirmada la nostra primera hipòtesi d'estudi.

Taula 1
Mitjanes, desviacions típiques, fiabilitats i diferències grupals per a homes i dones

Escala	Homes N = 75			Dones N = 132			Diferències grupals	
	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT
Satisfacció laboral	4.16	.82	.77	4.42	.60	.70	*	*

NOTA. Hem utilitzat la prova t per a mostres independents per comparar les mitjanes d'ambdós grups. El test de Levene per la igualtat de variàncies va ser utilitzat per comparar la variabilitat de les puntuacions dels dos grups. * $p < 0.05$; α : coeficient alfa de Cronbach.

La diferència de mitjanes de les puntuacions per a satisfacció laboral segons el tipus de contracte és, també, estadísticament significativa i és més alta per als treballadors temporals. Aquests resultats resoldrien la dicotomia de les investigacions anteriors a favor de la temporalitat, també en l'àmbit de la docència, i dirimirien la diversitat de resultats en satisfacció que havíem formulat com a hipòtesi, també a favor del professorat amb contracte temporal.

Taula 2
Mitjanes, desviacions típiques, fiabilitats i diferències grupals per a temporals i permanents

Escala	Temporals N = 65			Permanents N = 144			Diferències grupals	
	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT
Satisfacció laboral	4.56	.53	.76	4.21	.74	.73	**	*

NOTA. Hem utilitzat la prova t per a mostres independents per comparar les mitjanes d'ambdós grups. El test de Levene per la igualtat de variàncies va ser utilitzat per comparar la variabilitat de les puntuacions dels dos grups. * $p < 0.05$; ** < 0.01 ; α : coeficient alfa de Cronbach.

Tenint en compte la titularitat dels centres educatius, podem observar que les mitjanes van ser més altes per als professors que treballen als col·legis de titularitat privada que no als dels centres públics. Amb aquestes dades quedaria confirmada la nostra tercera hipòtesi.

Taula 3
Mitjanes, desviacions típiques, fiabilitats i diferències grupals per titularitat dels col·legis («centres» millor, perquè també hi ha instituts)

Escala	Públic N = 97			Privat N = 112			Diferències grupals	
	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT	α	Mitjana	DT
Satisfacció laboral	4.13	.74	.76	4.49	.59	.70	**	*

NOTA. Hem utilitzat la prova t per a mostres independents per comparar les mitjanes d'ambdós grups. El test de Levene per la igualtat de variàncies va ser utilitzat per comparar la variabilitat de les puntuacions dels dos grups. *p < 0,05; ** < 0,01; α : coeficient alfa de Cronbach.

CONCLUSIONS

Al llarg d'aquest estudi hem tractat la controvèrsia al voltant de l'existència de diferències en satisfacció laboral. Hem revisat com influeixen el gènere dels subjectes, el tipus de contracte dels professors, així com la titularitat dels centres educatius. Encara que en tots els grups trobem puntuacions ben altes en la variable de satisfacció laboral –valors en tots els casos per damunt de quatre, dins d'un màxim de cinc–, hem trobat diferències estadísticament significatives per a tots ells en totes les variables d'agrupament.

Tenint en compte les diferències en satisfacció laboral segons el gènere dels professors, d'acord amb els nostres resultats, hem observat que les professores són les que més satisfetes es troben amb el seu treball.

Pel que fa a les diferències en satisfacció laboral segons el tipus de contracte –permanent o temporal–, tal com havíem establert, es troben més satisfets els professors que són temporals.

Finalment, hem trobat que en general estan més satisfets els professors de col·legis privats que els dels centres públics, informació també coincident amb els nostres resultats pel que fa a les dades de l'alumnat (Adell, 1998)

I fins ací les dades que, en cap cas, volen presentar-se com a definitives ni aplicables a qualsevol context. La tendència, però, es mostra contundent i caldria valorar-ne els resultats com una eina per a la reflexió, no sols dels mateixos sub-

jectes, sinó de tots els components de la comunitat educativa i, en especial, dels responsables de l'administració del nostres centres –patronal o titularitat privada, concertada o no, i administració pública–, tenint en compte la importància de l'estat afectiu o el grau de satisfacció del personal docent –i de l'alumnat–, per tal de garantir els millors resultats en la tasca acadèmica, en un context educatiu equilibrat i de relacions positives, entre els seus protagonistes.

REFERÈNCIES

- ADELL, M. A. (1998): *Els adolescents i el repte de la LOGSE*. València, Carena.
- (2006): *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid, Pirámide.
- ARGYLE, M. (1989): *The psychology of happiness*. Londres, Routledge.
- ARCHES, J. (1991): «Social structure, burnout, and job satisfaction», *Social Work*, 36 (2), 202-206.
- BAKAN, D. (1966): *The duality of human existence: An essay on psychology and religion*. Chicago, Rand McNally.
- BLANDFORD, S. (2000): *Managing professional development in schools*. Londres, Routledge.
- BOKEMEIER, J. L. & W. B. Lacy (1986): «Job values, rewards and work conditions as factors in job satisfaction among men and women», *Sociological Quarterly*, 28, 189-204.
- BOYNE, G. A. (2002): «Public and private management: What's the difference?», *Journal of Management Studies*, 39, 97-122.
- CHIU, C. (1998): «Do professional women have lower job satisfaction than professional men? Lawyers as a case study», *Sex Roles*, 38 (7/8), 521-537.
- CLARK, A. E. (1997): «Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work?», *Labour Economics*, 4, 341-372.
- CRANE, S. J. & E. F. IWANICKI (1986): «Perceived role conflict, role ambiguity and burnout among special education teachers», *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- DINHAM, S. & C. SCOTT (2000): «Moving into third: outer domain of teacher satisfaction», *Journal of Educational Administration*, 38 (4), 379-396.
- DRESSEL, P. L. (1982): «Policy sources of worker dissatisfaction: the case of human services in Ageing», *Social Service Review*, 56 (4), 406-423.
- EAGLY, A. (1987): *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- EBERHARDT, B. J. & A. B. SHANI (1984): «The effects of full-time versus part-time employment status on attitudes toward specific organizational charac-

- teristics and overall job satisfaction», *Academy of Management Journal*, 28 (4), 893-900.
- ESTREDER, V. & M. A. ADELL (2004-05): «Satisfacció i rendiment dels docents als centres educatius de la Comunitat Valenciana», *Anuari de Psicologia de la Societat Valenciana de Psicologia*, 10 (2), 61-73.
- FRY, L. W. & S. GREENFELD (1980): «An Examination of Attitudinal Differences between Policewomen and Policemen», *Journal of Applied Psychology*, 65, 123-126.
- GRIFFITHS, J. (2006): «Temps happier than permanent staff», *People Management*, 12 (2), 12.
- HAGAN, J. & F. KAY (1995): *Gender in practice: A study of lawyers' lives*. Nova York, Universitat d'Oxford.
- HALLAHAN, D. P. & J. M. KAUFFMAN (1997): *Exceptional Learners: Introduction to Special Education*. Londres, Allyn & Bacon.
- HART, P. (1994): «The quality of work life: integrating work experiences, psychological distress and morale», *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67 (1), 109-132.
- HENNE, D. & E. A. LOCKE (1985): «Job Dissatisfaction: What are the Consequences?», *International Journal of Psychology*, 20, 221-240.
- HIPPLE, S. (1998): «Contingent work: results from the second survey», *Monthly Labor Review*, 121, 22-35.
- HODSON, R. (1989): «Gender differences in job satisfaction: Why aren't women more dissatisfied?», *The Sociological Quarterly*, 30, 385-399.
- HYSLOP-MARGISON, E. J. (1999): *The employability skills discourse: a conceptual analysis of the career and personal planning curriculum*. British Columbia, Career and Personal Planning Reports.
- INFORME DE EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL (2000): Institut Nacional de Qualitat i Avaluació (INCE) del MECD.
- INFORME DEL CONSELL SUPERIOR D' AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU A CATALUNYA (2005): *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*.
- JACKOFSKY, E. F. & L. H. PETERS (1987): «Part-time vs. full-time employment status differences: A replication and extension», *Journal of Occupational Behavior*, 8, 1-9.
- JONES, M. L. (1993): «Role conflict: cause of burnout or energizer?», *Social Work*, 38(1), 136-141.
- LOCKE, E. A. (1976): «The nature and causes of job satisfaction», en M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. Chicago, Rand McNally.
- (1984): «Job Satisfaction», en M. Gruneberg & T. Wall (eds.), *Social Psychology and Organizational Behavior*. Nova York, John Wiley and Sons.

- MANNHEIM, B. (1983): «Male and female industrial workers: Job satisfaction, work role centrality, and work place preference», *Work and Occupations*, 10, 413-436.
- MARCH, J. G. & H. A. SIMON (1958): *Organizations*. Blackwell Publisher. Cambridge, MA.
- MASLACH, C. (1982): *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- MCDONALD, D. J. & P. J. MAKIN (2000): «The psychological contract. Organizational commitment and job satisfaction of temporary staff», *Leadership & Organizations Development Journal*, 21 (2), 84-91.
- MCDUFF, E. M. (2001): «The Gender Paradox in Work Satisfaction and the Protestant Clergy- Statistical Data Included. *Sociology of Religion*, 62, 1-21.
- MOIR, A. & D. JESSEL (1989): *Brain sex: The real difference between men and women*. Nova York, Dell Publishing.
- MOORE, H. A. (1985): Job satisfaction and women's spheres of work. *Sex Roles*, 13, 663-678.
- MOSHAVI, D. & J. R. TERBORGH (2002): «The job satisfaction and performance of contingent and regular customer service representatives: A human capital perspective», *International Journal of Service Industry Management*, 13 (4), 333-347.
- MURRAY, M. & T. ATKINSON (1981): «Gender differences in correlates of job satisfaction», *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 13, 44-52.
- NEIL, C. C. & W. E. SNIZEK (1987): «Work values, job characteristics and gender», *Roles*, 30, 245-265.
- OLDHAM, G. R. & C. T. KULIK (1983): «Motivation enhancement through work redesign», *Review of Higher Education*, 6(4), 323-342.
- PHELAN, J. (1994): «The paradox of the contented female worker: An assessment of alternative explanations», *Social Psychology Quarterly*, 57, 95-107.
- PHELAN, T. J. & J. PHELAN (1983): «Higher Education and Early Life Outcomes», *Higher Education*, 12, 665-680.
- PISA, Informe (2003): Programa Internacional d'Avaluació d'Estudiants que promou l'Organització per a la Cooperació i el Desenvolupament Econòmic (OCDE).
- PRICE, J. L. (1997): «Handbook of organizational measurement», *International Journal of Manpower*, 18 (4-5-6), 305-558.
- RAINEY, H., R. BACKOFF & C. LEVINE (1976): «Comparing public and private organizations», *Public Administration Review*, 36, 236-237.
- RATLIFF, N. (1988): «Stress and burnout in the helping professions», *Social Casework*, 69 (1), 147-154.
- SARI, H. (2000): *An analysis of the policies and provision for children with SEN in England and Turkey*. Tesi doctoral. Universitat d'Oxford.

- SARI, H. (2004): «An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction», *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- URE, O. (1998): *Seminar on the politics of teacher education*. [Notes de lectura no publicades]. Universitat de Selcuk, Konya, Turquia.
- XIN, M. & R. MACMILLAN (1999): Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Research*, 93 (1), 39-47.

ADRECES D'INTERNET

- <http://209.85.135.104/search?q=cache:97tM8ISF1BIJ:www.ince.mec.es/pub/pubintn.htm+PISA&hl=es&ct=clnk&cd=4&gl=es>
- <http://209.85.135.104/search?q=cache:7kb26btYepMJ:www.pisa.oecd.org/+PISA&hl=es&ct=clnk&cd=8&gl=es>
- http://www.stecyl.es/prensa/041207_ag_informe_PISA_2003.htm