



VOL. 28, Nº 2 (Julio, 2024)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI:10.30827/profesorado.v28i2.29678

Fecha de recepción: 09/12/2023

Fecha de aceptación: 06/06/2024

VOCACIÓN DOCENTE: RELACIÓN CON EL SENTIDO DE PERTENENCIA Y EL APOYO DE LA DIRECCIÓN

Teaching as a calling: how it relates to the sense of belonging and school principal support



Pau Xipell Font y Alfonso Méndiz Noguero

Universitat Internacional de Catalunya

E- mail: pauxipell@uic.es; amendiz@uic.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-65682749>;

<https://orcid.org/0000-0003-4450-1272>

Resumen:

El sentido que llena el trabajo del profesorado tiene una mayor probabilidad de ser percibido como una vocación y facilita el desarrollo de su identidad docente. Investigaciones recientes han demostrado que este sentido de vocación favorece el desempeño de la docencia y reduce la intención de abandonar el puesto de trabajo. El interés vocacional, además, se presenta como la principal razón por la que escogen esta profesión los docentes españoles. En este contexto, el presente artículo explora el vínculo entre la vocación docente y dos variables relacionadas con la propia institución educativa: el apoyo que perciben desde la dirección del centro y el sentido de pertenencia que experimentan hacia su escuela. A pesar de que la pertenencia es una necesidad psicológica básica ampliamente analizada en el ámbito escolar, diversos autores han señalado que debe ser aún examinada con mayor profundidad en el profesorado. Mediante un cuestionario online, se recogieron respuestas de 227 docentes. Los resultados del análisis realizado mediante PLS-SEM reflejan que la vocación docente se refuerza cuando existe un apoyo por parte de la dirección y que, a la vez, esa misma vocación favorece un mayor sentido de pertenencia con la



escuela. Estas conclusiones permiten abrir horizontes para mejorar la formación del equipo directivo y potenciar la identidad de los docentes.

Palabras clave: *Apoyo de la dirección; docente; liderazgo; sentido de pertenencia; sentido del trabajo; vocación.*

Abstract:

Teachers' profession is more likely to be perceived as a calling and promotes the development of their educational identity. Recent research suggests this calling enhances their teaching and reduces the intention to quit. Vocational interest, moreover, is the main reason why Spanish teachers choose this profession. In this context, the article explores the link between the teacher's calling and two school-related variables: the school's principal support and the sense of belonging to their school. Although belonging is a basic psychological need widely analyzed in school environment, several authors have pointed out that it should be deepened in teachers. Through an online questionnaire, responses were collected from 227 teachers. The results of the analysis carried out by PLS-SEM show that teachers' calling is reinforced when they receive support from the school principal and also that this calling promotes a greater sense of belonging. These findings provide new perspectives to improve management training and strengthening teacher identity.

Key Words: *Belonging; calling; leadership; meaning of work; school principal support; teacher.*

1. Introducción

Alrededor de un tercio de los docentes españoles han experimentado en algún momento apatía, agotamiento, ansiedad o burnout, y casi la mitad de ellos “se mantiene en una posición neutral ante la posibilidad de abandonar la docencia” (Fundación SM, 2023, p. 7). Esta realidad se ha visto agudizada a raíz de la pandemia del coronavirus, en la que los docentes han experimentado numerosas dificultades (Pressley, 2021). Junto a estos obstáculos, también se constata que la importancia que tiene la labor del profesorado no siempre se refleja en su salario: el último informe de la OCDE indica, por ejemplo, que los docentes españoles son los que más poder adquisitivo han perdido desde 2010, sólo por detrás de Grecia e Italia (OECD, 2023).

Ante estas circunstancias, es preciso seguir investigando estrategias que mejoren las condiciones de trabajo del profesorado y favorezcan su desarrollo profesional. Con ese fin, el presente artículo estudia las relaciones entre tres aspectos relevantes de la comunidad educativa: la dirección de la escuela (en concreto, se analiza el apoyo que recibe un docente por parte de la dirección), el docente (en referencia al sentido del trabajo que experimenta) y el centro educativo (examinando el sentido de pertenencia del profesorado).

1.1. Apoyo de la dirección

El apoyo de la dirección de una entidad se ha definido como “el grado en que los empleados perciben que su responsable inmediato les ayuda en el desempeño de su trabajo y muestra interés por ellos” (Burke et al., 1992, p. 718). Esta atención a los trabajadores se muestra especialmente relevante cuando surgen conflictos para

conciliar el ámbito laboral y familiar (Yucel et al., 2023) y es imprescindible para afrontar circunstancias extraordinarias o sobrevenidas como, por ejemplo, la provocada por la pandemia de la COVID-19 (Kikunaga et al., 2023; Ong y bin Sulaiman Khan, 2022).

La literatura académica ha señalado que el apoyo de la dirección favorece la retención de talento, ya que reduce la intención de abandono del puesto de trabajo (Eisenberger et al., 2002; Maertz Jr. et al., 2007), promueve un clima de confianza entre las personas (DeConinck, 2010), facilita un mejor desempeño laboral (Zeb et al., 2023) y permite una mejor focalización en las tareas que deben llevarse a cabo (Paterson et al., 2014).

En el ámbito escolar, el liderazgo de la dirección tiene un papel fundamental para favorecer un sistema educativo de calidad (González-Fernández et al., 2021; Shaked, 2023) y debe mostrar su apoyo al profesorado en diversos aspectos: el docente debe percibir que el apoyo es real y concreto; sus ideas y aportaciones deben ser escuchadas; que tenga ámbitos propios en los que pueda tomar decisiones y participar en la puesta en marcha de políticas que conciernen a todo el centro educativo; facilitarles los medios materiales y didácticos necesarios para alcanzar los objetivos del aula; ofrecerles posibilidades de formación continua a través de cursos o capacitaciones; dar *feedback* sobre el desempeño de su profesión y mostrar agradecimiento ante el trabajo bien hecho, sin dar por sentado que un docente siempre debe hacer correctamente su tarea (Gülbahar, 2020; Littrell et al., 1994).

Cuando el profesorado percibe apoyo por parte de la dirección mejora el clima escolar (Ford et al., 2019) y, como consecuencia, el alumnado puede alcanzar sus objetivos académicos (Park et al., 2019). A la vez, se logra un mayor compromiso laboral con tres consecuencias positivas: se reduce su intención de abandono del puesto de trabajo (Jensen y Solheim, 2020; Uslukaya y Demirtas, 2023), disminuye su desgaste emocional (Heng et al., 2020; Maas et al., 2021) y mejora su sentido de pertenencia con respecto a su centro educativo (Saroughi y Cheema, 2023).

1.2. Sentido de pertenencia

El sentido de pertenencia es una necesidad psicológica del ser humano (Baumeister y Leary, 1995; Kurne y Vieno, 2022) que se manifiesta en el elevado interés suscitado en los últimos años. Sin embargo, en la actualidad se constata que todavía no existe un acuerdo general en su descripción debido a que se aborda desde distintas y nuevas perspectivas (Allen et al., 2022) y porque, en ocasiones, su definición se “da por sentada, como si su significado se explicara por sí mismo” (Antonsich, 2010, p. 644). La aparición de las redes sociales también ha dificultado delimitar el concepto de pertenencia, que cuenta ahora con una dimensión digital (Seidman, 2013) y cuyos parámetros, además, se han visto alterados durante la pandemia de la COVID-19 (Gravett y Ajjawi, 2022; Thissen et al., 2023).

Las investigaciones sobre el sentido de pertenencia se centran en ámbitos como la familia, los amigos o las comunidades locales (Martin et al., 2023). Sin

embargo, y dada su importancia para las personas, el trabajo se presenta como un contexto significativo en el que analizar este concepto. El sentido de pertenencia en el trabajo engloba las dimensiones de “ser acogido y aprender a formar parte de un lugar de trabajo, conectar con los compañeros y querer ser incluido, hacer el trabajo y ser reconocido (...) o ser necesario y sentirse profundamente implicado en el trabajo” (McClure y Brown, 2008, p. 10). Estudios recientes han demostrado que el sentido de pertenencia en el trabajo favorece el equilibrio entre las tareas laborales y familiares (Allgood et al., 2022), facilita la ayuda entre compañeros de profesión (Thau et al., 2007) o permite que se pueda crear un clima laboral inclusivo y habitable (Bryer, 2020).

En el ámbito educativo, el sentido de pertenencia con la escuela favorece la inclusión de todo el personal (Sellars, 2021) y se ha estudiado en distintos actores de la comunidad educativa como es el alumnado, las familias (Hernández-Prados et al., 2023; Rodríguez-Garcés et al., 2021) o el profesorado. En este último caso, la pertenencia de los docentes se relaciona con una menor intención de abandono del puesto de trabajo (Balgopal et al., 2022), un mejor clima escolar (Kachchhap y Horo, 2021) y una mayor percepción de la propia eficacia (Bjorklund et al., 2020). Sin embargo, a pesar de las investigaciones señaladas, algunos autores señalan que todavía existe una falta de profundización en el sentido de pertenencia de los docentes con su escuela (Pesonen et al., 2021; Skaalvik y Skaalvik, 2011).

1.3. Sentido del trabajo y vocación docente

El trabajo ocupa una gran parte de la vida de las personas y tiene la posibilidad de convertirse en una fuente de sentido, de propósito, de identidad y de pertenencia (Michaelson et al., 2014). El trabajo con sentido se considera que es aquel que se percibe como “lleno de propósito y significativo” (Pratt y Ashforth, 2003, p. 311). La literatura especializada utiliza tanto el concepto de sentido del trabajo (*meaning of work*) como el de trabajo con sentido (*meaningful work*). A pesar de que existen matices para distinguir ambos términos, en líneas generales se consideran indistintamente para abordar la misma realidad (Rosso et al., 2010). Con este criterio, en el presente estudio se utilizará el término “sentido del trabajo”.

El sentido del trabajo está directamente relacionado con el bienestar de los trabajadores (Arnold et al., 2007) y es un factor esencial en su motivación (Rai et al., 2023). A su vez, reduce la intención de abandono de la profesión (Dechawatanapaisal, 2022) y aumenta el compromiso afectivo con la organización (Jiang y Johnson, 2018). En el caso del profesorado, el sentido del trabajo favorece la impartición de la docencia en contextos complejos (Brunzell et al., 2018), una mayor implicación laboral (Allan et al., 2019), permite una mejor relación con los estudiantes y los colegas de trabajo (Turner y Thielking, 2019) y facilita una actitud de agradecimiento ante el trabajo (Na, 2015).

Guillén (2021) ofrece una taxonomía de sentidos del trabajo que, a partir de 16 motivaciones humanas, elabora cuatro sentidos del trabajo elaborados como constructos de segundo orden:

- Empleo: en este caso, el trabajo se concibe como un medio para sostenerse económicamente o para lograr bienes útiles (descanso, diversión, bienestar, etc.). Pese a la importancia de recibir una remuneración justa, si el trabajo sólo se desempeña para ganar dinero, es posible que “progresivamente se vaya percibiendo de manera negativa, como el ‘peaje’ que hay que pagar para conseguir, fuera del trabajo en sí mismo, otros bienes más altos” (Guillén, 2021, p. 261).
- Carrera: aquí, el trabajo se realiza como una vía para lograr mayor prestigio, reconocimiento o crecimiento personal, y para desarrollar competencias o habilidades concretas. De esta manera, “se persiguen mayores logros personales y un avance dentro de la estructura organizativa, que a menudo trae consigo una mejor posición social, un mayor poder dentro de la organización y también una mayor autoestima” (Guillén, 2021, p. 264).
- Vocación: conocida en inglés como calling (llamada), el trabajo forma parte de la propia identidad, se percibe como participación en un proyecto que trasciende a uno mismo, en colaboración con los demás y que se alinea con las propias capacidades, talentos y potencialidades. La profesión se desarrolla con entusiasmo y “motiva más profundamente” (Guillén, 2021, p. 266): se busca dejar una huella en la sociedad y ayudar a otras personas a través del trabajo. Este sentido del trabajo es relevante para el profesorado puesto que la docencia es un trabajo con mayor probabilidad de ser percibido como una vocación (Turner y Thielking, 2019). Precisamente, este interés vocacional es uno de los principales motivos que lleva a los docentes españoles a elegir esta profesión (Fundación SM, 2023).
- Llamada más alta: en este caso, el desempeño del trabajo se percibe como un medio de conectar con las convicciones personales más íntimas (energía superior, religión, etc.), en la línea de lo señalado por la literatura especializada que afirma que este tipo de creencias pueden ser una fuente de sentido del trabajo (Rosso et al., 2010).

1.4. Objetivos e hipótesis

Dada la relevancia para el profesorado de las variables definidas, el primer objetivo de la presente investigación es analizar la relación que existe entre el apoyo de la dirección (AD) y cada uno de los sentidos del trabajo de Guillén (2021): empleo (EM), carrera (CA), vocación (VO), llamada más alta (LLA). El segundo objetivo se centra en estudiar la relación entre cada uno de los sentidos del trabajo y el sentido de pertenencia (SP) de los docentes con su escuela. Para lograr estos objetivos, se elaboró un modelo (Figura 1) con las siguientes hipótesis:

H1: existe una correlación positiva entre el apoyo de la dirección y el sentido del trabajo como llamada más alta.

H2: un mayor apoyo de la dirección implica un mayor sentido del trabajo entendido como vocación docente.

H3: el sentido del trabajo como carrera se ve influenciado positivamente por el apoyo de la dirección.

H4: existe una correlación negativa entre el apoyo de la dirección a los docentes y sentido del trabajo como empleo.

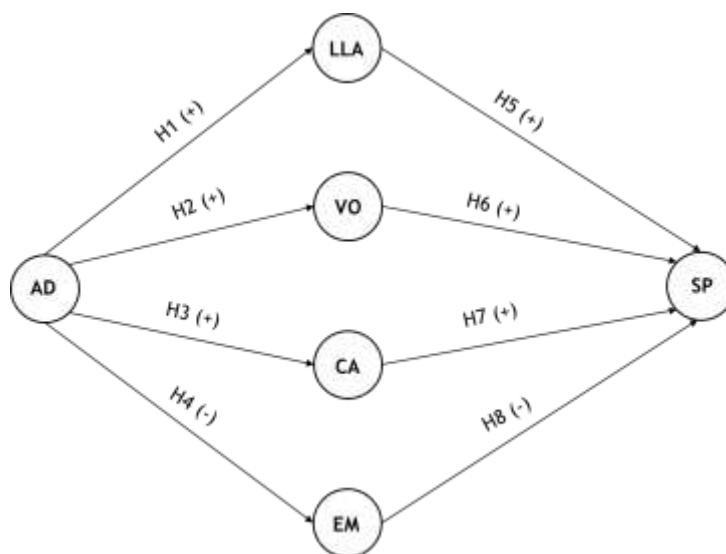
H5: el sentido del trabajo como llamada más alta influye positivamente en el sentido de pertenencia hacia el centro educativo.

H6: la vocación docente favorece el sentido de pertenencia con la escuela.

H7: el sentido del trabajo entendido como carrera tiene una correlación positiva con el sentido de pertenencia.

H8: el sentido de pertenencia que experimentan los docentes hacia su centro educativo está inversamente relacionado con su sentido del trabajo como empleo.

Figura 1. Hipótesis de investigación.



Fuente: Elaboración propia.

2. Método

2.1. Procedimiento

Para alcanzar los objetivos, se optó por la estimación del modelo estructural con PLS-SEM, que es apropiado para modelos complejos elaborados con diferentes constructos e indicadores (Hair Jr et al., 2021). Posteriormente, se elaboró un instrumento para medir el apoyo de la dirección, el sentido del trabajo y la pertenencia de los docentes, y se importó a un cuestionario online. Para la recogida

de datos, se contactó con una asociación de centros docentes de la Comunidad Valenciana, que mandó el cuestionario a todo su profesorado a través de un correo electrónico enviado por la dirección del centro educativo. Al inicio y al final de la encuesta se comunicaba a los docentes que la recogida de datos era anónima y que sólo se utilizarían para fines de investigación.

2.2. Instrumento de medida

El apoyo de la dirección se midió con la escala de Skaalvik y Skaalvik (2011), en la que los docentes valoraron de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo) los siguientes ítems: “En cuestiones educativas, cuando lo necesito siempre puedo pedir ayuda y consejo a la dirección de la escuela”, “Mi relación con la directora o el director es de confianza y respeto mutuos”, “La dirección de la escuela me apoya y elogia mi trabajo cuando lo hago bien”.

Para el sentido del trabajo se recurrió a la amplia escala recogida en Xipell Font et al. (2024) y que fue diseñada para medir los sentidos del trabajo del profesorado en la taxonomía de Guillén (2021): empleo, carrera, vocación y llamada más alta. Alguno de los 42 ítems utilizados fueron los siguientes: “¿En qué medida le motiva a trabajar más y mejor el deseo de ganar dinero?”, “¿En qué medida le motiva a trabajar más y mejor el deseo de ser competente?”, “¿En qué medida le motiva a trabajar más y mejor el deseo de ayudar a sus alumnos y compañeros de trabajo?”.

Finalmente, para medir el sentido de pertenencia se partió de la escala de Skaalvik y Skaalvik (2011), en la que el profesorado valoró de 0 (completamente en desacuerdo) a 10 (completamente de acuerdo) los siguientes ítems: “Me siento parte de la escuela, tengo sentido de pertenencia”, “Me siento aceptada/aceptado por la dirección de la escuela”, “Siento que mis colegas confían en mí”.

2.3. Muestra

Siguiendo los valores recogidos en el Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación (ALLEA, 2018), se recibieron un total de 227 respuestas con las siguientes edades (Tabla 1) y características laborales (Tabla 2 y Tabla 3):

Tabla 1.
Edad de la muestra.

| > 54 años | 45-54 años | 35-44 años | 25-34 años | < 25 años | NS/NC |
|-----------|------------|------------|------------|-----------|-------|
| 24,23% | 35,68% | 23,35% | 15,86% | 0,00% | 0,88% |

NS/NC: no sabe o no contesta.
Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.
Años trabajando en el actual centro educativo.

| > 29 años | 20-29 años | 10-19 años | 5-9 años | Otros |
|-----------|------------|------------|----------|--------|
| 10,13% | 36,12% | 24,23% | 10,13% | 19,38% |

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3.
Horas lectivas semanales.

| > 24 horas | 20-24 horas | 15-19 horas | 10-14 horas | < 10 horas | NS/NC |
|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------|
| 76,65% | 11,01% | 5,73% | 5,73% | 0,00% | 0,88% |

NS/NC: no sabe o no contesta.

Fuente: Elaboración propia.

La muestra seleccionada se presenta relevante a priori dado que más del 70% de la misma trabaja en su escuela actual desde hace más de 10 años y, a la vez, el 76,65% está trabajando a jornada completa. Al tratarse de docentes con una larga trayectoria y muchas horas lectivas en el mismo centro educativo, su valoración del apoyo recibido por la dirección y sentido de pertenencia está sustentada por una amplia experiencia. Además, la relación porcentual mujer-hombre de la muestra (70,48%-29,52%) es acorde a la que se encuentra en la población docente española (Instituto Nacional de Estadística, 2023).

3. Validación del instrumento de medida

Previamente a la validación de las hipótesis, se evaluó el instrumento de medida con la aplicación SmartPLS 4.0, siguiendo las indicaciones recogidas en Hair Jr et al. (2021).

En primer lugar, se analizó la fiabilidad de los indicadores, es decir, cuánto explica el constructo la varianza de los mismos, y que se asegura con valores de cargas estandarizadas superiores a 0,7. Seguidamente se evaluó la consistencia interna, para explorar la correlación entre los indicadores del constructo, y que queda garantizada con valores superiores a 0,7 del alpha de Cronbach, del rhoA y de la fiabilidad compuesta. Por último, se verificó la validez convergente, que indica en qué medida el constructo explica la varianza de los indicadores: para ello, los valores de AVE (varianza extraída promedio) deben ser mayores o iguales a 0,5.

La verificación de los criterios anteriores se recoge en la Tabla 4 que, para que pueda ser interpretada correctamente, debe tenerse en cuenta cómo se construye la taxonomía de Guillén (2021) recogida en el marco teórico: (i) en dicha

teoría se parte de una serie de motivaciones (que son factores de 1er orden y cuya nomenclatura en la tabla es Motiv_1, Motiv_4...); (ii) cada una de esas motivaciones se mide con 3 ítems del cuestionario (siguiendo a los autores de la escala original, la nomenclatura de cada ítem viene expresada como M1, M3, M4...); (iii) finalmente, cada uno de los sentidos del trabajo (empleo, carrera, vocación, llamada más alta) es un factor de 2º orden elaborado a partir de las motivaciones.

Tabla 4.
Fiabilidad y validez convergente.

| Factor 1er orden | Ítem | Carga estandarizada | t (bootstrapping) | CA | rho_A | CR | AVE |
|------------------|------|---------------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| Motiv_1 | M1 | 0,902 | 46,387 | 0,913 | 0,914 | 0,945 | 0,852 |
| | M3 | 0,929 | 75,511 | | | | |
| | M4 | 0,938 | 90,052 | | | | |
| Motiv_4 | M13 | 0,885 | 31,467 | 0,877 | 0,899 | 0,924 | 0,801 |
| | M15 | 0,919 | 67,258 | | | | |
| | M16 | 0,882 | 41,232 | | | | |
| Motiv_5 | M17 | 0,894 | 45,709 | 0,859 | 0,860 | 0,914 | 0,780 |
| | M18 | 0,867 | 20,216 | | | | |
| | M19 | 0,889 | 36,100 | | | | |
| Motiv_6 | M22 | 0,912 | 46,596 | 0,916 | 0,917 | 0,947 | 0,857 |
| | M23 | 0,930 | 90,569 | | | | |
| | M24 | 0,934 | 67,423 | | | | |
| Motiv_7 | M25 | 0,847 | 29,686 | 0,833 | 0,834 | 0,900 | 0,750 |
| | M26 | 0,888 | 47,222 | | | | |
| | M27 | 0,862 | 37,966 | | | | |
| Motiv_8 | M29 | 0,876 | 54,278 | 0,901 | 0,909 | 0,938 | 0,834 |
| | M31 | 0,936 | 64,555 | | | | |
| | M32 | 0,927 | 66,662 | | | | |
| Motiv_9 | M33 | 0,923 | 74,323 | 0,902 | 0,904 | 0,939 | 0,836 |
| | M35 | 0,906 | 45,650 | | | | |
| | M36 | 0,914 | 49,244 | | | | |
| Motiv_10 | M37 | 0,916 | 56,521 | 0,922 | 0,923 | 0,950 | 0,865 |
| | M39 | 0,950 | 90,498 | | | | |
| | M40 | 0,924 | 51,628 | | | | |
| Motiv_11 | M41 | 0,894 | 32,992 | 0,862 | 0,863 | 0,916 | 0,784 |

| | | | | | | | |
|----------------------|----------|---------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|
| | M42 | 0,874 | 28,225 | | | | |
| | M43 | 0,888 | 37,437 | | | | |
| Motiv_12 | M45 | 0,944 | 90,191 | 0,907 | 0,920 | 0,941 | 0,842 |
| | M46 | 0,887 | 35,320 | | | | |
| | M48 | 0,922 | 51,995 | | | | |
| Motiv_13 | M50 | 0,972 | 121,643 | 0,978 | 0,979 | 0,986 | 0,959 |
| | M51 | 0,985 | 308,832 | | | | |
| | M52 | 0,980 | 197,902 | | | | |
| Motiv_14 | M53 | 0,988 | 352,432 | 0,990 | 0,990 | 0,993 | 0,979 |
| | M54 | 0,990 | 340,643 | | | | |
| | M55 | 0,991 | 264,333 | | | | |
| Motiv_15 | M57 | 0,962 | 143,289 | 0,956 | 0,957 | 0,971 | 0,919 |
| | M59 | 0,946 | 70,076 | | | | |
| | M60 | 0,968 | 105,204 | | | | |
| Motiv_16 | M62 | 0,962 | 126,872 | 0,966 | 0,966 | 0,978 | 0,936 |
| | M63 | 0,983 | 291,319 | | | | |
| | M64 | 0,958 | 105,452 | | | | |
| Apoy. direc. | SS1 | 0,948 | 62,080 | 0,891 | 1,023 | 0,927 | 0,809 |
| | SS2 | 0,933 | 49,897 | | | | |
| | SS3 | 0,810 | 11,560 | | | | |
| Sent. pert. | FB1 | 0,831 | 15,988 | 0,891 | 0,995 | 0,929 | 0,813 |
| | FB2 | 0,784 | 11,883 | | | | |
| | FB3 | 0,885 | 24,361 | | | | |
| Factores de 2º orden | | Carga estand. | t (bootstrapping) | CA | rho_A | CR | AVE |
| Empleo | Motiv_1 | 1 | NA | NA | NA | NA | NA |
| Carrera | Motiv_6 | 0,699 | 1,720 | 0,752 | 0,946 | 0,881 | 0,789 |
| | Motiv_5 | 0,855 | 1,644 | | | | |
| Vocación | Motiv_7 | 0,738 | 10,181 | 0,783 | 0,828 | 0,855 | 0,597 |
| | Motiv_11 | 0,769 | 9,247 | | | | |
| | Motiv_10 | 0,724 | 9,171 | | | | |
| | Motiv_9 | 0,855 | 19,211 | | | | |
| Llam. más alta | Motiv_4 | 0,637 | 3,125 | 0,917 | 1,028 | 0,932 | 0,666 |
| | Motiv_8 | 0,795 | 3,981 | | | | |

| | | |
|----------|-------|-------|
| Motiv_12 | 0,695 | 4,002 |
| Motiv_16 | 0,884 | 4,113 |
| Motiv_15 | 0,903 | 4,082 |
| Motiv_14 | 0,878 | 4,009 |
| Motiv_13 | 0,880 | 3,968 |

CA = Alfa de Cronbach; rho_A=Dijkstra-Henseler rho; CR=Fiabilidad compuesta; AVE=Varianza extraída promedio; NA=No aplica.

Fuente: Elaboración propia.

Posteriormente se analizó la validez discriminante del modelo para examinar si el instrumento de medida es capaz de diferenciar constructos que teóricamente son distintos entre sí. Para ello, debe cumplirse un requisito doble: por una parte, la correlación de variables debe ser menor que el AVE (raíz cuadrada de la varianza extraída promedio) y, por otra, el valor HMTM debe ser menor de 0,9 (Tabla 5). Los resultados recogidos en la tabla confirman que el instrumento discrimina correctamente cada constructo, aun en el hipotético caso de que pudiera haber entre ellas alguna posibilidad de confusión (por ejemplo, entre el *sentido* de vocación y el *sentido* de pertenencia).

Tabla 5.
Validez discriminante.

| Factor | F1 | F2 | F3 | F4 | F5 | F6 |
|-------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| F1. Apoyo dirección | 0,902 | 0,108 | 0,087 | 0,931 | 0,114 | 0,209 |
| F2. Carrera | 0,109 | 0,646 | 0,304 | 0,207 | 0,235 | 0,791 |
| F3. Empleo | -0,087 | -0,166 | 1,000 | 0,197 | 0,188 | 0,092 |
| F4. Sentido pertenencia | 0,709 | 0,223 | -0,195 | 0,834 | 0,121 | 0,281 |
| F5. Llamada más alta | 0,132 | 0,191 | -0,181 | -0,181 | 0,815 | 0,426 |
| F6. Vocación | 0,205 | 0,599 | -0,078 | -0,078 | 0,367 | 0,773 |

En la diagonal raíz cuadrada del AVE; Triángulo inferior: correlaciones entre factores; Triángulo superior: ratio HTMT.

Fuente: Elaboración propia.

Es necesario también analizar si existen conflictos de colinealidad que puedan sesgar las estimaciones necesarias para la significatividad de los parámetros. Este requisito se confirma con valores del índice de inflación de varianza inferiores a 5 (Tabla 6).

Tabla 6.
Índices de inflación de la varianza (VIF) del modelo estructural.

| Variable dependiente | Variables independientes |
|----------------------|--------------------------|
|----------------------|--------------------------|

| | Apoyo dirección | Carrera | Empleo | Sentido perten. | Llamada más alta | Vocación |
|---------------------|-----------------|---------|--------|-----------------|------------------|----------|
| Apoyo dirección | | 1,000 | 1,000 | | 1,000 | 1,000 |
| Carrera | | | | 1,769 | | |
| Empleo | | | | 1,052 | | |
| Sentido pertenencia | | | | | | |
| Llamada más alta | | | | 1,196 | | |
| Vocación | | | | 1,963 | | |

Finalmente, cuando los valores de Q2 de Stone-Geisser son superiores a cero, queda garantizada la relevancia o capacidad predictiva del modelo (Tabla 7).

Tabla 7.
Relevancia predictiva.

| Factor | Q2 |
|---------------------|-------|
| Empleo | 0,002 |
| Sentido pertenencia | 0,088 |
| Llamada más alta | 0,000 |
| Vocación | 0,022 |
| Carrera | 0,005 |

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

El cuestionario que respondieron los docentes en la presente investigación, como se ha indicado anteriormente, se elaboró a partir de tres escalas ya existentes que medían el apoyo de la dirección, el sentido del trabajo y la pertenencia. La validación del instrumento de medida realizada en el apartado anterior confirma que el cuestionario es adecuado para explorar las hipótesis planteadas al inicio de este estudio y cuya verificación, con un intervalo del 95%, se recoge en la Tabla 8.

Tabla 8.
Verificación de las hipótesis.

| Hipótesis | Enunciado | β estandarizado | t (bootstrapping) | Intervalo de confianza 95% | |
|-----------|-----------|-----------------|-------------------|----------------------------|--------|
| | | | | 2,50% | 97,50% |
| H1 | AD -> LLA | 0,130 | 1,344 | -0,173 | 0,281 |

| | | | | | |
|----|-----------|----------|-------|--------|--------|
| H2 | AD -> VO | 0,206** | 3,247 | 0,116 | 0,356 |
| H3 | AD -> CA | 0,086 | 1,105 | -0,048 | 0,265 |
| H4 | AD -> EM | -0,087 | 1,526 | -0,204 | 0,025 |
| H5 | LLA -> SP | 0,031 | 0,340 | -0,221 | 0,185 |
| H6 | VO -> SP | 0,256** | 2,878 | 0,093 | 0,440 |
| H7 | CA -> SP | 0,007 | 0,069 | -0,181 | 0,210 |
| H8 | EM -> SP | -0,187** | 3,350 | -0,283 | -0,069 |

** $p < 0,01$. AD=apoyo de la dirección; LLA=llamada más alta; VO=vocación; CA=carrera; EM=empleo; SP=sentido de pertenencia.

Fuente: Elaboración propia.

Los intervalos de confianza que no contienen el valor 0 indican que la hipótesis correspondiente es significativa con $p < 0,01$. Los resultados obtenidos muestran que el *apoyo de la dirección* es un antecedente del sentido del trabajo entendido como *vocación* docente ($\beta = 0,206$; $p < 0,01$) y que se verifica, por tanto, la hipótesis H2 que se planteó al inicio de la investigación. Sin embargo, no se ha podido demostrar las hipótesis H1, H3 y H4, puesto que los resultados de la Tabla 8 no establecen una relación significativa entre el *apoyo de la dirección* y el sentido del trabajo entendido como *llamada más alta*, *carrera* o *empleo*, respectivamente.

Por otra parte, los resultados indican que el ejercicio de la docencia con un sentido de *vocación* se relaciona positivamente con la *pertenencia* del profesorado con su centro educativo ($\beta = 0,256$; $p < 0,01$) y, en consecuencia, se verifica la hipótesis H6 del presente estudio. Asimismo, cuando un docente ejerce su profesión como un simple medio para obtener un beneficio económico (esto es, cuando su sentido del trabajo es el *empleo*), se verifica la hipótesis H8 y se ve afectado negativamente su *sentido de pertenencia* con el centro educativo ($\beta = -0,187$; $p < 0,01$). No se han podido establecer relaciones significativas, en cambio, entre la llamada más alta o la carrera con el sentido de pertenencia (hipótesis H5 y H7, respectivamente).

5. Discusión y conclusiones

En el presente artículo se estudia la relación entre el *apoyo de la dirección* al profesorado, el *sentido del trabajo* que perciben los docentes y el *sentido de pertenencia* que experimentan con su escuela. Para el análisis del sentido del trabajo se eligió la taxonomía de Guillén (2021), que recoge que cualquier profesión puede ser percibida como una *llamada más alta*, una *vocación*, una *carrera* o un *empleo*.

Los resultados muestran que, en el ámbito escolar, el apoyo de la dirección favorece que el profesorado pueda percibir su labor educativa como una *vocación*. Este hallazgo es acorde a la esencia de la tarea docente ya que es una profesión con mayor probabilidad de ser percibida como una *vocación* (Lissen, 2009; Turner y Thielking, 2019). Las políticas de apoyo al profesorado que se implementen desde la

dirección del centro educativo, al favorecer su sentido de vocación profesional, repercutirán en una menor intención de abandono de la docencia (Dechawatanapaisal, 2022) y una mayor implicación laboral (Allan et al., 2019).

Asimismo, el presente estudio ahonda en la importancia del apoyo de la dirección al profesorado ya que, si bien sus efectos positivos han sido ampliamente estudiados (Ford et al., 2019; Jensen y Solheim, 2020; Maas et al., 2021), son todavía escasas las investigaciones que exploran el impacto de dicho soporte en el sentido de vocación docente. En el cuestionario que respondió el profesorado, los ítems para medir el apoyo de la dirección comprendían términos como la ayuda y consejo, la confianza y respeto, o el apoyo y elogio ante el trabajo bien hecho. En el día a día de un centro educativo, la dirección debe afrontar múltiples retos y problemáticas: altas y bajas de personal, tareas administrativas, gestión de recursos, inversiones económicas, aspectos legales, etc. Por ello, se precisa establecer prioridades, sin olvidar que uno de los principales activos de un centro educativo es su profesorado. Los resultados obtenidos demuestran que dedicar recursos y tiempo para apoyarle es una “buena inversión”, ya que redundaría directamente en fomentar la dimensión vocacional del docente y, por tanto, en un mayor beneficio para el alumnado (Turner y Thielking, 2019). Este apoyo se puede concretar, por ejemplo, en facilitarles asesoramiento cuando lo soliciten, generar un ambiente propicio para que puedan tomar decisiones, o felicitarles cuando desempeñan correctamente su trabajo.

Por otra parte, el segundo objetivo del presente estudio planteaba examinar la relación entre el sentido del trabajo del profesorado y la pertenencia con el centro educativo. El análisis de los resultados permite diferenciar dos escenarios.

El primero de ellos refleja que, si un docente experimenta su trabajo como una *vocación*, se favorece consecuentemente su sentido de pertenencia con el centro educativo. Los ítems del cuestionario que se plantearon para medir la pertenencia se centraban en sentirse parte de la escuela, en ser aceptado por la dirección del centro educativo y en establecer vínculos de confianza con los demás colegas. De esta manera, los resultados obtenidos son razonables si se toma en consideración que la vocación docente se ha definido como un medio de colaboración con los demás, de participar en un proyecto que trasciende a uno mismo y que busca el beneficio del alumnado. Para fomentar la vocación docente y, por tanto, lograr que el profesorado experimente un mayor sentido de pertenencia, se pueden establecer diversas estrategias: por ejemplo, como se ha mostrado en este artículo, a través de medidas de apoyo por parte de la dirección del centro educativo. Otras posibles vías para fomentar este sentido de vocación podrían ser establecer un sistema de mentoría para el profesorado o facilitarles un programa de formación continua.

En cambio, el segundo escenario evidencia que, cuando un docente percibe su trabajo como un *empleo*, su sentido de pertenencia con el centro educativo se ve afectado negativamente. Este resultado se justifica teniendo en cuenta la definición de *empleo* en este artículo: un mero medio para sostenerse económicamente o para lograr bienes útiles en ámbitos ajenos a la profesión, y que muchas veces se percibe como “peaje” para alcanzarlos. De esta manera, cuando el profesorado imparte

clases con el único objetivo de ganar dinero, es razonable que su sentido de pertenencia no sea elevado.

Se quiere remarcar, por último, que los resultados obtenidos en este trabajo son acordes a investigaciones similares que han relacionado el apoyo de la dirección y el sentido del trabajo (Ahmed et al., 2019; Hognestad Haaland et al., 2021) o han indagado en el impacto del sentido del trabajo en la pertenencia (Matthews, 2020; Schnell et al., 2019).

5.1. Limitaciones y futuras líneas de investigación

Primeramente, se puede señalar que, a pesar de la relevancia de los resultados relacionados con la *vocación* docente y el *empleo*, no se han podido establecer otras conclusiones con los sentidos del trabajo de *llamada más alta* o *carrera*. Otra limitación puede referirse a la elección de la muestra seleccionada: los docentes que respondieron al cuestionario no se segmentaron por el nivel de educación impartido (primaria, secundaria, bachillerato) y todos pertenecían al mismo ámbito territorial (Comunidad Valenciana).

Esto abre paso a futuras líneas de investigación para realizar estudios comparativos entre diferentes comunidades autónomas e, incluso, entre distintos países. Asimismo, sería relevante medir las variables de estudio (sentido del trabajo, apoyo de la dirección y sentido de pertenencia) antes y después de la implantación de un plan de formación para la dirección de un determinado centro educativo.

Del mismo modo, se podría comparar el sentido de vocación del profesorado en distintas etapas de la enseñanza: infantil, primaria, secundaria y bachillerato; y, también, comparar el sentido de vocación de los docentes del ciclo escolar (primaria y secundaria) en relación al ciclo universitario (educación superior).

Contribuciones del autor: La introducción de la investigación (junto a la definición y contextualización de las variables de estudio) ha sido realizada por A.M.N. La parte metodológica del artículo y el análisis de los resultados ha sido elaborado por P.X.F. La redacción final de la discusión y las conclusiones ha sido redactada por ambos autores (P.X.F. y A.M.N.).

Financiación: Los autores declaran que esta investigación no ha recibido financiación externa.

Agradecimientos: nuestro agradecimiento a Manuel Guillén Parra.

Conflicto de intereses: Los autores declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Los autores declaran que la redacción de la presente investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica.

Referencias bibliográficas

- Ahmed, U., Majid, A. H. A., Al-Aali, L., & Mozammel, S. (2019). Can meaningful work really moderate the relationship between supervisor support, coworker support and work engagement? [¿Puede el trabajo significativo moderar realmente la relación entre el apoyo del supervisor, el apoyo de los compañeros y el compromiso laboral?]. *Management Science Letters*, 9(2), 229-242. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2018.11.016>
- Allan, B. A., Batz-Barbarich, C., Sterling, H. M. & Tay, L. (2019). Outcomes of meaningful work: A meta-analysis. [Consecuencias del trabajo con sentido: Un meta-análisis]. *Journal of Management Studies*, 56(3), 500-528. <https://doi.org/10.1111/joms.12406>
- ALLEA (Ed.) (2018). *Código Europeo de Conducta para la Integridad en la Investigación*. <https://bit.ly/426ccmR>
- Allen, K. A., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G. & May, F. (2022). Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: a Systematic Review. [Impacto de las Intervenciones Escolares para la Consolidación de la Pertenencia al Centro Escolar en la Adolescencia: una Revisión Sistemática]. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229-257. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09621-w>
- Allgood, M., Jensen, U. T. & Stritch, J. M. (2022). Work-family conflict and burnout amid COVID-19: exploring the mitigating effects of instrumental leadership and social belonging. [Conflicto trabajo-familia y burnout en el COVID-19: explorando los efectos mitigadores del liderazgo instrumental y la pertenencia social]. *Review of Public Personnel Administration*, 0734371X221101308. <https://doi.org/10.1177/0734371X221101308>
- Antonsich, M. (2010). Searching for belonging - An analytical framework. [En busca de la pertenencia - Un marco analítico]. *Geography Compass*, 4(6), 644-659. <https://doi.org/10.1111/j.1749-8198.2009.00317.x>
- Arnold, K. A., Turner, N., Barling, J., Kelloway, E. K. & McKee, M. C. (2007). Transformational Leadership and Psychological Well-Being: The Mediating Role of Meaningful Work. [Liderazgo transformacional y bienestar psicológico: El papel mediador del trabajo con sentido]. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 193-203. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.3.193>
- Balgopal, M. M., Weinberg, A. E., Sample McMeeking, L. B., Lin Hunter, D. E. & Wright, D. S. (2022). A sense of belonging: The role of higher education in retaining quality STEM teachers. [Sentido de pertenencia: El papel de la enseñanza superior en la retención de profesores de STEM de calidad]. *PLoS ONE*, 17(8), e0272552. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0272552>

- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. [La necesidad de pertenencia: el deseo de vínculos interpersonales como motivación humana fundamental]. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bjorklund, P., Daly, A. J., Ambrose, R. & van Es, E. A. (2020). Connections and Capacity: An Exploration of Preservice Teachers' Sense of Belonging, Social Networks, and Self-Efficacy in Three Teacher Education Programs. [Conexiones y capacidad: Una exploración del sentido de pertenencia, las redes sociales y la autoeficacia de los futuros profesores en tres programas de formación del profesorado]. *AERA Open*, 6(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/2332858420901496>
- Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. [¿Por qué trabajas con alumnos con dificultades? Percepciones de los profesores sobre el trabajo con sentido en aulas afectadas por traumas]. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116-142. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.7>
- Bryer, A. (2020). Making organizations more inclusive: The work of belonging. [Hacer que las organizaciones sean más integradoras: El papel de la pertenencia]. *Organization Studies*, 41(5), 641-660. <https://doi.org/10.1177/0170840618814576>
- Burke, M. J., Borucki, C. C. & Hurley, A. E. (1992). Reconceptualizing psychological climate in a retail service environment: A multiple-stakeholder perspective. [Reconceptualización del clima psicológico en un entorno de servicios minoristas: Una perspectiva de múltiples partes interesadas]. *Journal of Applied Psychology*, 77(5), 717-729. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.5.717>
- Dechawatanapaisal, D. (2022). Linking meaningful work and nurse turnover intention: a multilevel modeling. [Relación entre el trabajo con sentido y la intención de abandono del servicio de enfermería: un modelo multinivel]. *Evidence-Based HRM*, 11(3), 448-464. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-01-2022-0016>
- DeConinck, J. B. (2010). The effect of organizational justice, perceived organizational support, and perceived supervisor support on marketing employees' level of trust. [El efecto de la justicia organizativa, el apoyo organizativo percibido y el apoyo percibido del supervisor en el nivel de confianza de los empleados de marketing]. *Journal of Business Research*, 63(12), 1349-1355. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2010.01.003>
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I. L. & Rhoades, L. (2002). Perceived supervisor support: Contributions to perceived organizational support and employee retention. [Apoyo percibido del

- supervisor: Contribuciones al apoyo organizativo percibido y a la retención de empleados]. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565-573. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.565>
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J. & Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. [Los efectos del apoyo del líder a las necesidades psicológicas de los profesores sobre el agotamiento, el compromiso y la intención de abandonar la profesión]. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615-634. <https://doi.org/10.1108/JEA-09-2018-0185>
- Fundación SM (2023). *El profesorado en España 2023*. <https://bit.ly/46Ep7yA>
- González-Fernández, R., López-Gómez, E., Khampirat, B. & Gento, S. (2021). Medición de la importancia del liderazgo pedagógico de acuerdo con la percepción de los evaluadores. *Revista De Educación*, 394(2), 37-62. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2021-394-500>
- Gravett, K. & Ajjawi, R. (2022). Belonging as situated practice. [La pertenencia como práctica situada]. *Studies in Higher Education*, 47(7), 1386-1396. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1894118>
- Guillén, M. (Ed.). (2021). *Motivación en las organizaciones y sentido del trabajo*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gülbahar, B. (2020). Investigation of the relationship between perception of supervisor support, perceived school effectiveness, work engagement, job satisfaction and organizational cynic attitude of teachers. [Investigación de la relación entre la percepción del apoyo del supervisor, la eficacia escolar percibida, el compromiso laboral, la satisfacción en el trabajo y la actitud cínica organizativa de los profesores]. *Participatory Educational Research*, 7(3), 1-20. <https://doi.org/10.17275/per.20.32.7.3>
- Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P. & Ray, S. (2021). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook*. [Modelización de ecuaciones estructurales por mínimos cuadrados parciales (PLS-SEM) utilizando R: Un libro de trabajo]. Cham: Springer Nature.
- Heng, S., Yang, M., Zou, B., Li, Y. & Castaño, G. (2020). The mechanism of teaching-research conflict influencing job burnout among university teachers: The roles of perceived supervisor support and psychological capital. [El mecanismo del conflicto docencia-investigación influye en el agotamiento laboral de los profesores universitarios: El papel del apoyo percibido del supervisor y el capital psicológico]. *Psychology in the Schools*, 57(9), 1347-1364. <https://doi.org/10.1002/pits.22426>

- Hernández-Prados, M. Á, Gomariz Vicente, M. Á, García Sanz, M. P. & Parra Martínez, J. (2023). Participación familia-escuela. Evaluación desde el modelo integral QFIS. *Revista De Educación*, 402(1), 1-28. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-402-593>
- Hognestad Haaland, G., Olsen, E. & Mikkelsen, A. (2021). The association between supervisor support and ethical dilemmas on Nurses' intention to leave: The mediating role of the meaning of work. [La asociación entre el apoyo del supervisor y los dilemas éticos en la intención de las enfermeras de abandonar el trabajo: El papel mediador del significado del trabajo]. *Journal of Nursing Management*, 29(2), 286-293. <https://doi.org/10.1111/jonm.13153>
- Instituto Nacional de Estadística (Ed.) (2023). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso*. <https://bit.ly/3FMoua8>
- Jensen, M. T. & Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio. [Exploración de las asociaciones entre el apoyo de supervisión, el agotamiento del profesorado y el clima emocional en el aula: el papel moderador de la proporción de alumnos por profesor]. *Educational Psychology*, 40(3), 367-388. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1673881>
- Jiang, L. & Johnson, M. J. (2018). Meaningful work and affective commitment: A moderated mediation model of positive work reflection and work centrality. [Trabajo con sentido y compromiso afectivo: Un modelo de mediación moderada de la reflexión positiva sobre el trabajo y la centralidad del trabajo]. *Journal of Business and Psychology*, 33, 545-558. <https://doi.org/10.1007/s10869-017-9509-6>
- Kachchhap, S. L. & Horo, W. (2021). Factors influencing school teachers' sense of belonging: An empirical evidence. [Factores que influyen en el sentido de pertenencia de los profesores de escuela: Una evidencia empírica]. *International Journal of Instruction*, 14(4), 775-790. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14444a>
- Kikunaga, K., Nakata, A., Kuwamura, M., Odagami, K., Mafune, K., Ando, H., Muramatsu, K., Tateishi, S., Fujino, Y., Ogami, A., Hino, A., Eguchi, H., Muramatsu, K., Mori, K., Mafune, K., Okawara, M., Kuwamura, M., Tsuji, M., Matsugaki, R., . . . Igarashi, Y. (2023). Psychological Distress, Japanese Teleworkers, and Supervisor Support During COVID-19. [Malestar psicológico, teletrabajadores japoneses y apoyo del supervisor durante COVID-19]. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 65(2), E68-E73. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000002756>
- Kuurne, K. & Vieno, A. (2022). Developing the concept of belonging work for social research. [Desarrollar el concepto de trabajo de pertenencia para la

- investigación social]. *Sociology*, 56(2), 280-296. <https://doi.org/10.1177/00380385211037867>
- Lissen, E. S. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista De Educación*, 348, 465-488.
- Littrell, P. C., Billingsley, B. S. & Cross, L. H. (1994). The Effects of Principal Support on Special and General Educators' Stress, Job Satisfaction, School Commitment, Health, and Intent to Stay in Teaching. [Efectos del apoyo del director en el estrés, la satisfacción laboral, el compromiso con la escuela, la salud y la intención de permanecer en la docencia de los educadores especiales y generales]. *Remedial and Special Education*, 15(5), 297-310. <https://doi.org/10.1177/074193259401500505>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. [La presión del tiempo percibida por los profesores, el agotamiento emocional y el papel del apoyo social del director de la escuela]. *Social Psychology of Education*, 24(2), 441-464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Maertz Jr., C. P., Griffeth, R. W., Campbell, N. S. & Allen, D. G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. [Los efectos del apoyo organizativo percibido y del apoyo percibido del supervisor en la rotación de personal]. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1059-1075. <https://doi.org/10.1002/job.472>
- Martin, E., Hocking, C. & Sandham, M. (2023). Doing, being, becoming, and belonging: Experiences transitioning from bowel cancer patient to survivor. [Hacer, ser, llegar a ser y pertenecer: Experiencias en la transición de paciente de cáncer de intestino a superviviente]. *Journal of Occupational Science*, 30(2), 277-290. <https://doi.org/10.1080/14427591.2020.1827017>
- Matthews, J. S. (2020). Formative Learning Experiences of Urban Mathematics Teachers' and Their Role in Classroom Care Practices and Student Belonging. [Experiencias de aprendizaje formativo de los profesores urbanos de matemáticas y su papel en las prácticas de atención en el aula y la pertenencia de los alumnos]. *Urban Education*, 55(4), 507-541. <https://doi.org/10.1177/0042085919842625>
- McClure, J. P. & Brown, J. M. (2008). Belonging at work. [Pertenencia en el trabajo]. *Human Resource Development International*, 11(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/13678860701782261>
- Michaelson, C., Pratt, M. G., Grant, A. M. & Dunn, C. P. (2014). Meaningful work: Connecting business ethics and organization studies. [Trabajo con sentido: Conectando la ética empresarial y los estudios de organización]. *Journal of Business Ethics*, 121, 77-90. <https://doi.org/10.1007/s10551-013-1675-5>

- Na, Z. (2015). Taking Teaching as a Calling: The Significance and Practice of Gratitude in a Teacher's Career. [Tomar la enseñanza como una vocación: El significado y la práctica de la gratitud en la carrera docente]. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(8), 71-75. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol3.iss7.396>
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/e13bef63-en>
- Ong, L. D. & bin Sulaiman Khan, F. A. (2022). The Impact of Coworker and Supervisor Support on Stress among Malaysian School Teachers during the COVID-19 Pandemic. [El impacto del apoyo de compañeros y supervisores en el estrés de los profesores malayos durante la pandemia de COVID-19]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(1), 127-139. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.8>
- Park, J. H., Lee, I. H. & Cooc, N. (2019). The Role of School-Level Mechanisms: How Principal Support, Professional Learning Communities, Collective Responsibility, and Group-Level Teacher Expectations Affect Student Achievement. [El papel de los mecanismos a nivel de centro: Cómo afectan al rendimiento de los alumnos el apoyo del director, las comunidades profesionales de aprendizaje, la responsabilidad colectiva y las expectativas de los profesores a nivel de grupo]. *Educational Administration Quarterly*, 55(5), 742-780. <https://doi.org/10.1177/0013161X18821355>
- Paterson, T. A., Luthans, F. & Jeung, W. (2014). Thriving at work: Impact of psychological capital and supervisor support. [Prosperar en el trabajo: Impacto del capital psicológico y del apoyo del supervisor]. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 434-446. <https://doi.org/10.1002/job.1907>
- Pesonen, H. V., Rytivaara, A., Palmu, I. & Wallin, A. (2021). Teachers' Stories on Sense of Belonging in Co-Teaching Relationship. [Historias de profesores sobre el sentimiento de pertenencia a una relación de coenseñanza]. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), 425-436. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705902>
- Pratt, M. G. & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. [Fomentar el sentido del trabajo y en el trabajo]. En K. Cameron, J.E. Dutton y R.E. Quinn (Ed.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (309-327). San Francisco: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. [Factores que contribuyen al agotamiento del profesorado durante COVID-19]. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Rai, A., Kim, M. & Singh, S. K. (2023). Meaningful work from ethics perspective: Examination of ethical antecedents and outcomes of meaningful work. [El

- trabajo con sentido desde la perspectiva de la ética: Examen de los antecedentes y resultados éticos del trabajo con sentido]. *Journal of Business Research*, 169, 114287. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2023.114287>
- Rodríguez-Garcés, C., Espinosa-Valenzuela, D. & Padilla-Fuentes, G. (2021). Sentido de pertenencia escolar entre niños, niñas y adolescentes en Chile: perfiles e itinerarios mediante árboles de clasificación. *Revista Colombiana De Educación*, 1(81), 103-122. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM81-10256>
- Rosso, B. D., Dekas, K. H. & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work: A theoretical integration and review. [Sobre el sentido del trabajo: Integración teórica y revisión]. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91-127. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2010.09.001>
- Saroughi, M. & Cheema, J. (2023). Mediating effect of sense of belonging on the relationship between teacher support and science literacy: evidence from Lebanon. [Efecto mediador del sentido de pertenencia en la relación entre el apoyo del profesorado y la alfabetización científica: La experiencia del Líbano]. *Current Psychology*, 42(18), 15277-15286. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-02803-x>
- Schnell, T., Höge, T. & Weber, W. G. (2019). Belonging and its relationship to the experience of meaningful work. [La pertenencia y su relación con la experiencia de un trabajo significativo]. En R. Yeoman, C. Bailey, A. Madden y M. Thompson (Ed.), *The Oxford handbook of meaningful work* (165-185). Oxford: University Press Oxford.
- Seidman, G. (2013). Self-presentation and belonging on Facebook: How personality influences social media use and motivations. [Autopresentación y pertenencia en Facebook: Cómo influye la personalidad en el uso de las redes sociales y en las motivaciones]. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 402-407. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.10.009>
- Sellars, M. (2021). Belonging and being: developing inclusive ethos. [Pertener y ser: desarrollar un espíritu integrador]. *International Journal of Leadership in Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1942994>
- Shaked, H. (2023). How organizational management supports instructional leadership. [Cómo apoya la gestión organizativa el liderazgo pedagógico]. *Journal of Educational Administration*, 61(1), 60-77. <https://doi.org/10.1108/JEA-07-2022-0101>
- 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. [Satisfacción laboral del profesorado y motivación para abandonar la profesión docente: Relaciones con el contexto escolar, el sentimiento de pertenencia y el agotamiento emocional]. *Teaching and*

- Teacher Education*, 27(6), 1029-1038.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Thau, S., Aquino, K. & Poortvliet, P. M. (2007). Self-defeating behaviors in organizations: The relationship between thwarted belonging and interpersonal work behaviors. [Comportamientos autodestructivos en las organizaciones: La relación entre la pertenencia frustrada y las conductas laborales interpersonales]. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 840-847.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.840>
- Thissen, L., Biermann-Teuscher, D., Horstman, K. & Meershoek, A. (2023). (Un)belonging at work: an overlooked ingredient of workplace health. [La (no)pertenencia al trabajo: un ingrediente ignorado de la salud laboral]. *Health Promotion International*, 38(3), 1-11.
<https://doi.org/10.1093/heapro/daad061>
- Turner, K. & Thielking, M. (2019). How Teachers Find Meaning in their Work and Effects on their Pedagogical Practice. [Cómo los profesores encuentran sentido a su trabajo y efectos en su práctica pedagógica]. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(9), 70-88.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n9.5>
- Uslukaya, A. & Demirtas, Z. (2023). Can a supportive supervisor be a treasure for teachers? A multilevel analysis of the relationship between perceived supervisor support, work engagement, and burnout. [¿Puede un supervisor comprensivo ser un tesoro para los profesores? Un análisis multinivel de la relación entre el apoyo percibido del supervisor, el compromiso laboral y el burnout]. *Psychology in the Schools*, 60(11), 4667-4685.
<https://doi.org/10.1002/pits.23006>
- Xipell Font, P., Guillén Parra, M. & Méndiz Noguero, A. (2024). El sentido del trabajo en los docentes, y su relación con la implicación laboral y la intención de abandono. *Estudios sobre Educación*, 46, 7-31.
<https://doi.org/10.15581/004.46.001>
- Yucel, I., Şirin, M. S. & Baş, M. (2023). The mediating effect of work engagement on the relationship between work-family conflict and turnover intention and moderated mediating role of supervisor support during global pandemic. [El efecto mediador del compromiso laboral en la relación entre el conflicto trabajo-familia y la intención de abandono del puesto de trabajo y el papel mediador moderado del apoyo del supervisor durante la pandemia mundial]. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 72(3), 577-598. <https://doi.org/10.1108/IJPPM-07-2020-0361>
- Zeb, A., Goh, G. G. G., Javaid, M., Khan, M. N., Khan, A. U. & Gul, S. (2023). The interplay between supervisor support and job performance: implications of social exchange and social learning theories. [La interacción entre el apoyo del supervisor y el rendimiento laboral: implicaciones de las teorías del

intercambio social y el aprendizaje social]. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 15(2), 429-448. <https://doi.org/10.1108/JARHE-04-2021-0143>

Cómo citar este artículo:

Xipell Font, P. y Méndiz Noguero, A. (2024). Vocación docente: relación con el sentido de pertenencia y el apoyo de la dirección. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 28(3), 47-69. DOI: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v28i2.29678>