

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 25 Número 64

19 de junio 2017

ISSN 1068-2341

---

## Organización del Tiempo Docente y su Relación con la Satisfacción Laboral: Evidencia para el Caso Chileno

*Verónica Cabezas*

Pontificia Universidad Católica de Chile

*María Paz Medeiros*

*David Inostroza*

Elige Educar



*Constanza Gómez*

*Vicente Loyola*

Pontificia Universidad Católica de Chile

Chile

**Citación:** Cabezas, V., Medeiros, M. P., Inostroza, D., Gómez, C. & Loyola, V. (2017). Organización del tiempo docente y su relación con la satisfacción laboral: Evidencia para el caso chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(64). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2451>

**Resumen:** La literatura ha encontrado que la falta de tiempo de los docentes para poder desarrollar las tareas requeridas es uno de los factores claves que influye negativamente en la satisfacción laboral. En base a una muestra representativa de docentes de la Región Metropolitana de Chile ( $N=950$ ) y utilizando modelos condicionados, este estudio explora la relación entre la satisfacción laboral de los docentes de establecimientos subvencionados por el Estado, y el tiempo que estos profesores tienen, dentro y fuera del contrato laboral, para realizar actividades complementarias a la docencia frente al aula. Este estudio utiliza un cuestionario que incluye, además de la cantidad de tiempo extra, antecedentes sobre el uso que le dan los docentes a este tiempo, identificando el tipo de actividades que realizan, y si lo hacen de manera individual o colectiva. Por lo que también examina la relación entre la satisfacción laboral y estas otras variables. Los resultados dan cuenta que existe una relación positiva y robusta entre la cantidad de

horas no lectivas y la satisfacción laboral docente, y una negativa con las horas extra-laborales. Además, permite identificar la relevancia de contar con instancias formales de trabajo colaborativo para planificar y preparar material de clases ya que se encuentra un efecto positivo en la satisfacción de los docentes.

**Palabras-clave:** Satisfacción laboral; horas no lectivas; trabajo colaborativo; metodología mixta; formación docente; política educativa; educación primaria; Chile

### **Teacher's time organization and its relationship to job satisfaction: Chilean case evidence**

**Abstract:** The literature indicates that teachers lack of time to adequately prepare and fulfill their responsibilities, is one of the key factors that negatively influence levels of teacher job satisfaction. Considering a representative sample of teachers in Santiago of Chile ( $N=950$ ) and using conditional models, this study explores the relationship between teacher job satisfaction that work in subsidized schools, and the time available to these teachers for realizing activities over and above actual teaching hours: contracted non-teaching hours and additional overtime. This study uses a questionnaire that incorporates, in addition to the overtime, information about how teachers use their time, identifying the type of activities they are involved in, and if they are involved individually or as a group. The results indicate that there is a robust positive relationship between the number of contracted non-teaching hours and teacher job satisfaction, and a negative relationship with respect to overtime. Also identified the relevance of being adequately resourced with formal instances to engage in collaborative work for planning and prepare class materials, since it is linked to a positive effect on teacher job satisfaction.

**Key words:** Job satisfaction; non-teaching hours; collaborative work; mixed methodology; teacher training; education policy; primary education; Chile

### **Organização do corpo docente e sua relação com a satisfação laboral: Evidência para o caso chileno**

**Resumo:** A literatura tem encontrado que a falta de tempo dos professores para poder desenvolver as tarefas requeridas é um dos fatores chaves que influenciam negativamente na satisfação laboral. Baseado numa amostra representativa de docentes da Região Metropolitana do Chile ( $N=950$ ) e utilizando modelos condicionados, esta pesquisa explora a relação entre satisfação laboral dos professores de escolas subsidiadas pelo Estado, e o tempo que estes professores tem, dentro e fora do contrato laboral, para fazer atividades complementares à docência perante à aula. Esta pesquisa utiliza um questionário que inclui, além da quantidade de tempo extra, antecedentes sobre o uso que é dado pelos professores a este tempo, identificando o tipo de atividades que realizam, e se o fazem de maneira individual ou coletiva. Assim, também, examina a relação positiva e robusta entre a quantidade de horas não letivas e a satisfação laboral docente, e uma negativa com as horas extra laborais. Além disso, permite identificar a relevância de ter instâncias formais de trabalho colaborativa para planejar e preparar material de aula já que se constatou um efeito positivo na satisfação dos docentes.

**Palavras-chave:** Satisfação laboral; horas não letivas; trabalho colaborativo; metodologia mista; formação docente; política educativa; educação primária; Chile

## Introducción

El aprendizaje escolar es afectado por temas relacionados con la profesión docente, como su formación inicial y continua, y las condiciones laborales que enfrentan (Cornejo y Redondo, 2007). Es por eso que, uno de los mayores desafíos de muchos países para mejorar la calidad de sus sistemas educativos está en cómo atraer, y en especial retener, a buenos docentes en la sala de clases (OECD, 2005), con especial énfasis en los factores que impactan en su desempeño laboral. Dentro de estos factores, la (sobre) carga de trabajo de los docentes y el escaso tiempo disponible (Ávalos, 2009), es un factor que juega un rol fundamental en las razones del abandono de la docencia (Ávalos, 2014; Eurydice, 2004; Kirby & Grissmer, 1993). Esto, a través del perjuicio de la satisfacción laboral (Hakanen, Bakker & Shaufeli, 2006), que se relaciona con su desempeño como docente (Latham, 1998). Por lo tanto, se hace importante estudiar más a fondo la labor docente y el efecto de la distribución de sus horas de trabajo en su satisfacción. La labor docente se desarrolla tanto dentro del aula (“horas lectivas”), que es donde se produce el proceso de enseñanza-aprendizaje, como fuera de la sala de clases (“horas no lectivas”), trabajo fundamental para poder hacer más efectivas esas horas lectivas. En las no lectivas, prepara su material de clases, desarrolla sus planificaciones, y se diagnostica y se profundiza en las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, monitoreándolos y retroalimentándolos (Cockburn, 1994; Darling-Hammond, Wei, Andree, Richardson & Orphanos, 2009). Así también, en estas horas, el docente puede vincularse con sus estudiantes en otros espacios, trabajar con sus pares y relacionarse con los apoderados.

El trabajo “fuera del aula”, se debiese desarrollar formalmente dentro de la jornada laboral durante las horas no lectivas. Sin embargo, estas actividades se desarrollan generalmente fuera de la escuela durante horas no remuneradas (“horas extra”) por falta de tiempo para desarrollarlas dentro de la jornada (Smith & Bourke, 1992). Este problema está presente en países con diferentes niveles de desarrollo. Dibbon (2004), analizando evidencia para Canadá, respalda que, para la mayoría de los docentes, el tiempo de trabajo fuera del aula es considerablemente alto y que es durante ese tiempo cuando se lleva a cabo el “trabajo invisible”, principal responsable de la significativa “intensificación” de la carga laboral docente<sup>1</sup>. Según el autor, esta presión de tiempo afecta directamente la satisfacción laboral de los profesores y, como consecuencia, la retención del docente en el sistema, se ve reducida. Por su parte, estudios realizados para países latinoamericanos también evidencian la escasez de tiempo que poseen los docentes dentro de la jornada laboral, para actividades como la planificación de clases y evaluación, generando un perjuicio a su satisfacción laboral (PREAL, 2006; Tenti, 2005). Para el caso de Chile, Cornejo (2009) encuentra que los profesores de la Región Metropolitana<sup>2</sup> reportan trabajar al menos 10 horas extras semanales para poder cumplir con las actividades complementarias.

Otro tema de relevancia con respecto a las horas no lectivas, se relaciona con el uso que se les da a estas horas. Algunos estudios han encontrado que se gastan horas no lectivas en tareas administrativas y burocráticas, que no necesariamente tienen que ver con complementar el proceso de aprendizaje de los alumnos (Sergiovanni, 1967; Ma & MacMillan, 1999). Este desajuste incide en el aumento de la carga laboral de los profesores y en la reducción del tiempo disponible para cumplir con todos los requerimientos. En contraste, se ha encontrado que el trabajo colectivo es una manera muy recomendada para desarrollar las labores docentes durante las horas no lectivas pues permite mejorar el uso del tiempo y efectividad de las tareas (Bellei,

---

<sup>1</sup> Tal como se detalla más adelante, el término “intensificación” en la literatura sobre docentes, se refiere al aumento de la carga laboral a través de los años producto del aumento de exigencias a los docentes (Larson, 1980).

<sup>2</sup> La Región Metropolitana es una de las quince divisiones administrativas que tiene Chile. Santiago es la capital y está localizada en esa región. Es la región más poblada del país, concentrando más del 40% de la población de Chile (Instituto Nacional de Estadísticas, 2010).

Muñoz, Pérez & Raczynski, 2004), además de aumentar la satisfacción laboral (Knox & Anfara, 2013).

A pesar de la relevancia del tema y su aporte al diseño de políticas públicas docentes, existe escasa evidencia sobre la relación entre la satisfacción laboral del docente tanto con la cantidad de horas no lectivas y extra-laborales. Nuestro aporte es complementar la escasa literatura nacional e internacional en esta área utilizando datos de un cuestionario más detallado que los utilizados en investigaciones previas sobre el uso del tiempo docente, que nos permite testear nuevo tipo de preguntas que pueden ofrecer una visión más detallada de la labor docente. Para una muestra representativa de docentes de la Región Metropolitana en Chile que se encuentran trabajando en establecimientos que reciben subvención del Estado, el estudio explora principalmente la relación entre la cantidad de horas no lectivas y cantidad de horas extras con la satisfacción docente. Además, se realiza el esfuerzo por entender la distribución de actividades en ese tiempo y el cómo se realizan esas actividades. En particular, en este último punto, se explorará la importancia que tiene la colaboración en esas horas y cómo repercute en la satisfacción docente. Se trata además de uno de los pocos estudios para Latinoamérica que analiza la relación horas lectivas – no lectivas, y el primero que abarca la distribución de tareas sobre estas últimas. Este trabajo es relevante, a su vez, pues Chile tiene características y desafíos en materia educativa que difieren a los de países en los que se centra el grueso de la literatura: tiene uno de los sistemas con mayor extensión de *vouchers* en el mundo y coexisten instituciones con distinto tipo de financiamiento (Carnoy, Brodziak, Luschei, Beteille & Loyalka, 2009; Paredes & Pinto, 2009). Con esto, este estudio pretende aportar al diseño de políticas públicas en educación, ofreciendo un diagnóstico y proponiendo orientaciones sobre el tiempo no lectivo en favor de un mejor desempeño docente.

El trabajo se estructura en 4 secciones, aparte de esta introducción. En la sección 2 se describe la literatura relevante en el tema, para posteriormente presentar la metodología de investigación en la sección 3. La sección 4 presenta los resultados del estudio, y la sección 5 concluye.

## Literatura

La calidad de la docencia y la efectividad de la escuela, dependen en gran medida de la retención de docentes efectivos en el sistema (Eberhard, Reinhardt-Mondragon & Stottlemeyer, 2000), tema de gran relevancia para Chile y el mundo dada las altas tasas de deserción de la profesión (Houchins, Shippen & Cattret, 2004; OECD, 2005) y los altos costos económicos que éstas conllevan (Brill & McCartney, 2008).

Una de las causas relacionada a la deserción de la profesión, es la baja satisfacción laboral que experimentan los profesores (Choy et al., 1993; Huberman, 1993; Taylor, 2004). La satisfacción laboral es una de las variables dependientes más comúnmente estudiadas en las áreas de psicología organizacional-industrial (Staw, 1984); En educación también cobra gran relevancia debido a su relación directa con la retención docente (Ingersoll, 2002; Osborne, 2002), compromiso con la organización educacional (Knoop, 1980; Snyder & Spreitzer, 1984), desempeño como docente (Canrinus, Helms-Lorenz, Beijgaard, Buitink & Hofman, 2012), y en consecuencia, con los resultados académicos de sus alumnos (Latham, 1998). La satisfacción laboral es determinada por variados factores. Knox y Anfara (2013) reconocen dos tipos de factores que generalmente los estudios toman en cuenta: los ambientales y los individuales. Dentro de los primeros se encuentran factores como participación y autonomía dentro de la escuela (Shann, 1998), y el desempeño académico de los estudiantes (Baughman, 1996; Heller, Rex & Carrol 1992; Shann, 1998). En el segundo grupo se encuentran factores como sensación de éxito profesional del profesor (Bolin, 2007; Chapman & Lowther, 1982), influencia del docente en el clima del aula (Zabel, Boomer & King, 1984), y estrés laboral (Sen, 2008). Este

último factor, asociado a la escasez y distribución del tiempo, es el que abordaremos en este estudio.

Existe evidencia de la relación entre una carga excesiva de trabajo y las condiciones de salud mental de los profesores, en especial la que tiene que ver con estrés laboral (Jin, Yeung, Tang & Low, 2008). La alta carga de trabajo en la labor docente genera un lugar de trabajo más complejo donde aumenta la probabilidad de estrés o del síndrome de *burnout*<sup>3</sup> (Farber, 1991; Korb & Akintunde, 2013), reduciendo su motivación y compromiso laboral (Blase, 1984; Easthope & Easthope, 2000; Judge, Thoresen & Patton 2001; Shin & Reyes, 1995). Sin embargo, esta dolencia no proviene solamente de factores determinados externamente, sino que también por la existencia de una obligación auto-impuesta por los docentes, lo que se denomina “concientización” docente (Campbell & Neill, 1994a). Ésta se explica por el compromiso y vocación del docente, combinado con el efecto perverso de una mayor carga de trabajo, tanto dentro como fuera del establecimiento usando, por lo tanto, tiempo personal del docente (Campbell & Neill, 1994a). Para el caso de Chile, Cornejo (2009) encuentra que las demandas laborales de los docentes son muy altas, pero al mismo tiempo evidencia la importancia de la significatividad del trabajo para el docente, es decir, la vinculación de su trabajo con factores valóricos no monetarios que también reconoce Gálvez (2012). Por lo que podría existir un efecto también de concientización en los docentes chilenos.

Uno de los temas recurrentes en estudios sobre la carga de trabajo docente, es la organización del tiempo (Smith & Bourke, 1992). Ésta guarda una estrecha relación con la cantidad de horas de contratación semanal y su distribución entre horas lectivas y no lectivas, entendiendo las primeras como aquellas en donde se desarrolla docencia en el aula y las segundas donde el docente realiza aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula (MINEDUC, 1997). Estas tareas no lectivas resultan fundamentales para el funcionamiento de una buena clase, ya que en este tiempo el docente puede, entre otras labores, preparar y presentar adecuadamente el material educativo, motivar y monitorear el aprendizaje, entregar retroalimentación sobre los logros y hacer un buen uso de la información para mejorar la planificación futura (Cockburn, 1994).<sup>4</sup>

A partir de lo anterior, se generan dos problemas. Por un lado, las tareas que deben realizar los docentes durante las horas no lectivas no siempre están relacionadas con el aprendizaje del alumno (Aste, Rodríguez, Squella & Undurraga, 2012) y, por otro lado, las actividades complementarias a dar clases, que debiesen realizar en las horas no lectivas, no alcanzan a desarrollarlas en este tiempo asignado dentro de la jornada laboral y deben realizarlas en sus hogares (horas extras). Por lo tanto, las múltiples labores que deben realizar los docentes en su jornada laboral y la mala distribución del tiempo, contribuyen al estrés laboral de los profesores (Timperley & Robinson, 2000) y dificulta su retención en el sistema (Ávalos, 2014) pues deben trabajar fuera de su jornada laboral, en horas no remuneradas, durante su espacio de descanso (Smith & Bourke, 1992).

---

<sup>3</sup> El burnout es un síndrome caracterizado por “una respuesta prolongada a estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo” (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001), que impide el logro de los objetivos profesionales y se posiciona como difícil de rehabilitar (Maslach, 2003). Más comúnmente presente a lo largo de la trayectoria laboral de los profesores (Farber, 1991; Heus & Dickstra, 1999; Rudow, 1999; Schaufeli & Enzmann, 1998), se caracteriza por la presencia de tres dimensiones: (i) agotamiento emocional, (ii) despersonalización y (iii) baja realización personal (Maslach, 1998).

<sup>4</sup> Según la OECD (2014a), entre las actividades realizadas fuera del aula también se encuentra el trabajo en equipo y diálogo con colegas en reuniones formales, supervisar a los estudiantes en los recreos, proveer consejos y guías a los alumnos, participar en la administración del colegio, comunicación administrativa y papeleo, comunicación con los apoderados, participación en actividades extracurriculares del colegio y desarrollo profesional del profesor.

De lo anterior nace nuestra primera pregunta de investigación: ¿Cómo se relaciona la cantidad de horas no lectivas y extra laborales, con la satisfacción laboral docente?

Aste, et al. (2012) y Darling-Hammond, Wei y Andree (2010), en un intento por mejorar el uso de las horas no lectivas, proponen el desarrollo de una planificación común entre docentes. La colaboración entre colegas es un aspecto fundamental en la calidad de enseñanza que se entrega (Bellei et al. 2004) pues genera retroalimentación clave en el mejoramiento del proceso de enseñanza (Darling-Hammond et al., 2010). Además, la colaboración impacta en la satisfacción laboral de los profesores (Baughman, 1996; Wiśniewski, 1990). Knox y Anfara (2013) explican que este impacto se genera a través de dos vías. Primero, por la sensación de estar trabajando en equipo, lo que produce una percepción de profesionalismo; segundo, porque cuando se trabaja de manera colaborativa las habilidades técnicas mejoran y se genera confianza en el equipo de trabajo, reforzando la sensación de sentirse parte de algo y aumentando su autoestima. Por lo tanto, cabría esperar que el trabajo colaborativo, al optimizar el uso del tiempo, contribuya a reducir la carga laboral relacionada con actividades complementarias al aula, y también a aumentar la satisfacción laboral docente.

Así, nuestra segunda pregunta de investigación es: ¿Cómo se relaciona la calidad del trabajo de las horas no lectivas, concretamente con el hecho de que exista trabajo colaborativo en el establecimiento, con la satisfacción laboral docente?

A pesar de la relevancia de la satisfacción laboral y el rol que pueden cumplir la cantidad de tiempo no lectivo y extra, existe escasa literatura que analice esta relación usando, además de la cantidad del tiempo asignado, la forma de uso de ese tiempo. Es por lo tanto el objetivo de este trabajo, aprovechando de la riqueza del instrumento y los datos recolectados, estudiar la relación entre la cantidad y gestión de horas no lectivas que posee un profesor durante su jornada, y su satisfacción laboral. Finalmente, y de manera general, intentamos ahondar en el tipo de tareas que usan la mayor parte de su tiempo, la manera en que el docente utiliza sus horas: individual o colectivamente, y la correlación de ambas cosas con la satisfacción laboral. Para esto, utilizaremos datos de una muestra representativa para la Región Metropolitana de Chile de docentes que se encuentran trabajando en aula en los niveles de enseñanza básica y media, en establecimientos que reciben subvención del estado. Con esto esperamos contribuir en reportar y entender a fondo una de las causas más comunes de *burnout* de los profesores: la escasez de tiempo, y poder aportar en la solución del problema.

## Caso Chileno

La jornada laboral docente en Chile puede tener como máximo una carga de 44 horas cronológicas a la semana, de las cuales -en caso de tratarse de un profesor con dicho régimen- la docencia en aula no puede superar las 33 horas cronológicas. Así, el marco regulatorio nacional asegura, dentro de la carga laboral total del profesorado, una proporcionalidad de un 75% de horas lectivas y 25% de horas no lectivas (MINEDUC, 1997). Dichas horas no lectivas también consideran en su interior tiempos de almuerzo de los profesores y recreo del establecimiento, haciendo de éste un período altamente escaso para lograr el objetivo esencial al que, según los expertos, las horas no lectivas se encomiendan (Córdoba, 2006; Spiegel, 2008).

Según el artículo N°6 del Estatuto Docente son actividades curriculares no lectivas (MINEDUC, 1997):

Aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como administración de la educación; actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal; jefatura de curso; actividades programáticas y culturales; actividades extraescolares; actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar; actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación y las análogas que sean establecidas por un decreto del Ministerio de Educación.

La ambigüedad con que la ley en Chile entiende los quehaceres no lectivos y la escasa proporción de tiempo establecida para la realización de dichas tareas, establece un contexto nacional marcado por altos índices de carga laboral considerando sus horas de contrato (OECD, 2014a). Del total de docentes a nivel nacional, solo un 21,4% de los profesores está contratado por 44 horas de trabajo<sup>5</sup>, y además, según los resultados de TALIS 2013 (Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje), tienen la menor cantidad de horas contratadas semanales promedio (29,2 horas) respecto a los demás países que realizaron esta encuesta (38,3 horas), considerando que dentro de este tiempo, los docentes chilenos poseen la más alta proporción de horas lectivas (OECD, 2014b). Según el CENSO Docente llevado a cabo por las organizaciones EduGlobal y ProfeDatos (2012) —el cual participaron 12.000 profesores nacionales de diferentes dependencias y características laborales—, un 60% declara dedicar 10 o más horas semanales a labores docentes y actividades relacionadas fuera del contrato laboral. Junto a ello, un 41% declara que el estrés por el cual se ven afectados incide frecuentemente o muy frecuentemente en su trabajo y entre sus causas más destacadas por los profesores están la constitución de la docencia como una profesión con requerimientos multidimensionales, y el desequilibrio que existe entre los recursos y las exigencias, y el escaso tiempo para redirigir la tensión (EduGlobal & ProfeDatos, 2012). En otro informe internacional, de la OECD (2014a), se establece que Chile tiene una de las proporciones de horas no lectivas más bajas, por lo que no habría de extrañar la existencia de un mayor estrés laboral en los profesores chilenos por la gran carga laboral y el poco tiempo que poseen para efectuarla. No obstante, el reporte de la OECD para el caso de Chile debe leerse con mayor precaución pues se reporta el máximo de horas que puede trabajar un profesor haciendo clases, y no lo que típicamente trabajan (Abrams, 2015).

Cornejo (2009) realizó un estudio para los profesores de enseñanza media de la Región Metropolitana y encontró, entre otras cosas, que los profesores, independientemente de las características del colegio, dedican el 85% de su jornada laboral al trabajo en aula, superando el máximo permitido. Esto, además de generar un trabajo agobiante, no permite al docente tener tiempo para identificar sus debilidades y desarrollar estrategias para superarlas y mejorar su desempeño (Bellei & Valenzuela, 2010), perjudicando directamente su satisfacción laboral.

Por otra parte, UNESCO (2005), en un estudio de casos para seis países latinoamericanos de la Oficina Regional de Educación de América Latina y el Caribe que se basa en la encuesta de Condiciones de Trabajo y Salud Docente (2004), revela que Chile tiene la tasa más alta de licencias médicas del último año y que la tercera enfermedad más común sufrida por los docentes es el estrés. Según el autor del informe, esto se podría deber a las condiciones de trabajo, pues, aunque la relación con los pares es satisfactoria, la carga laboral fuera del horario de trabajo es alta. Sobre la base de diez actividades complementarias a la docencia en aula (preparación de clases, atención a alumnos y apoderados, planificación, entre otras), el 50% de los profesores realiza más de seis de ellas fuera del horario asignado.

Esta es una de las razones por las cuales se impulsó el Proyecto de Ley de Carrera Docente<sup>6</sup> que busca, entre otras cosas, modificar la distribución de tiempo de los profesores con el objetivo de mejorar sus condiciones laborales. Este proyecto de ley, recientemente aprobado en el Congreso, modificará gradualmente la proporción de horas lectivas y no lectivas pasando de 75/25 a 65/35 para mejorar el desarrollo de las actividades complementarias al aula, y establece que se llegará a una distribución de 60/40 en caso de cumplirse a) que el crecimiento del Producto Interno Bruto de los tres años anteriores sea en promedio, igual o mayor a 4,0% real anual y b) que el 5% de la variación de los ingresos cíclicamente ajustados, experimentada en el período comprendido entre el año anterior al de la fecha de verificación referida en el inciso

---

<sup>5</sup> Base idoneidad docente 2014.

<sup>6</sup> Proyecto de ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (Boletín N° 10.008-04)

siguiente y el año inmediatamente anterior a dicho año, sea superior a 3,9 millones de USE<sup>7</sup>. Además de estas modificaciones referidas a la cantidad de tiempo no lectivo, también se realizaron modificaciones en relación al uso que se le da a las horas curriculares. En este sentido esta ley establece un cambio a la definición de hora no lectiva y busca establecer que el 40% de las horas no lectivas de cada profesor deben ser usadas solo para preparación de clases y revisión y preparación de evaluaciones.

A pesar de esto, y como se mencionó anteriormente, las horas no lectivas en Chile son utilizadas en actividades que no necesariamente promueven la práctica efectiva en el aula, por lo que los profesores deben trabajar de manera individual en sus hogares, fuera de la jornada laboral y sin remuneración extra por ello (Aste et al., 2012). Por lo tanto, no está claro que, aumentando las horas no lectivas, las tareas complementarias al aula vayan a poder desarrollarse holgadamente.

## Metodología

### Instrumento y Diseño Muestral

El instrumento utilizado para el levantamiento de información fue un cuestionario estructurado, de aplicación mixta (una primera sección auto aplicada y la segunda, aplicada por un encuestador). El instrumento fue elaborado conceptual y operacionalmente por el equipo de investigación. La elaboración consideró dos etapas: Primero, se hizo una revisión de instrumentos utilizados internacionalmente para levantar la información necesaria para el análisis. Se revisaron estudios que permitieron, en una primera instancia, identificar las principales categorías y dimensiones para ordenar el tiempo de los docentes (Dibbon, 2004; Alberta Teacher's Association, 2012; Bruno, 2012; Department of Education UK, 2014). Asimismo, se revisaron estudios que permitieran identificar elementos para el diseño de las preguntas (Ingvarson, et al., 2005) y otras variables necesarias para el análisis, como temas de priorización de tiempos/actividades, así como la importancia de considerar los reemplazos, años de experiencia, entre otros (Thomas et al., 2004; Philipp & Kunter, 2013).

Segundo, se realizaron cinco entrevistas a profesores en ejercicio para levantar nuevas variables o aspectos, identificando elementos propios del contexto chileno. Estas entrevistas se centraron en conocer principalmente a qué le dedican tiempo, cuánto tiempo dedican a cada acción, cómo se organizan, qué les facilita o dificulta el uso de su tiempo no lectivo, entre otras cosas. A partir de ambos levantamientos, se realizó la operacionalización y diseño del instrumento. Finalmente se contó con la asesoría del Departamento de Estudios Sociales de la Pontificia Universidad Católica de Chile —DESUC— quienes entregaron sugerencias en el fraseo de ítems, categorías de respuesta, y estructura del cuestionario. El instrumento definitivo quedó constituido con 10 módulos distribuidos como sigue:

- Sección 1: Autoaplicado por el docente
  - Módulo A: Caracterización sociodemográfica (8 preguntas)
  - Módulo B: Formación académica (15 preguntas)
  - Módulo C: Situación laboral y contractual (17 preguntas)
  - Módulo D: Actividades remuneradas fuera del establecimiento (6 preguntas)
  - Módulo E: Jefatura de curso (8 preguntas)
  - Módulo F: Trabajo colaborativo (5 preguntas)

---

<sup>7</sup> USE es el acrónimo de Unidad de Subvención Educativa, que se refiere a una medida utilizada para expresar el monto de la subvencionar escolar por alumno. A partir del mes de diciembre de 2015, el valor de la USE es de \$23.237 (US\$35,69).

- Modulo G: Planificación y preparación de clases y evaluaciones (8 preguntas)
- Sección 2: Contestado por el docente con la asesoría de un encuestador.
  - Modulo H: Uso tiempo lectivo y no lectivo (3 preguntas)
  - Modulo I: Uso tiempo no lectivo (7 preguntas)
  - Modulo J: Actividades fuera del aula (1 pregunta)

El cuestionario completo incluyó una etapa de validación con una muestra de docentes de iguales características, para validar la claridad de las preguntas y cualquier otro problema técnico de la encuesta. Siete profesores formaron parte de este proceso quienes, luego de haber contestado de manera individual el cuestionario, participaron de una entrevista grupal para analizar en profundidad aspectos de la encuesta y consideraciones para su aplicación. El cuestionario final constó de 78 preguntas (Ver cuestionario completo en: <https://osf.io/6jp7a/>). La aplicación del instrumento se realizó en un periodo de 15 semanas, donde se llevó a cabo el contacto con los establecimientos, el proceso de aceptación del estudio, la selección de docentes, y la aplicación de las encuestas. Para el ingreso a los establecimientos se contó con una carta de apoyo al estudio emitida por el Ministerio de Educación.<sup>8</sup>

Para la selección de la muestra, se utilizó como marco muestral la Base de Idoneidad Docente del 2013 (base de datos censal de los docentes en Chile, con información auto-reportada por directores de establecimientos)<sup>9</sup>, disponible públicamente desde el Ministerio de Educación en su página web del Centro de Estudios. Se excluyó a los docentes que no tuvieran como cargo principal ser docente de aula, que realizaran clases en niveles de educación preescolar, que trabajaran en establecimientos particular pagados y a los que pertenecieran a establecimientos educacionales con menos de tres profesores por nivel de enseñanza (3% del total de establecimientos).

Para el estudio se utiliza un diseño muestral probabilístico por conglomerados en dos etapas (escuelas y docentes) y con estratificación implícita<sup>10</sup> según la dependencia del establecimiento educacional. Para obtener una muestra representativa según los criterios de

---

<sup>8</sup> Es relevante mencionar que la literatura ha destacado potenciales problemas de medición en las variables de horas reportadas. En primer lugar, dada el carácter de esta encuesta, es posible que exista un sobre reporte tanto de horas extra como de horas no lectivas. Si bien, puede existir un problema en la medición que se realiza de las horas no lectivas, como identifica Abrams (2015), es poco probable que en nuestro caso ocurra algo similar dado que esta información se obtiene a través de las respuestas de los profesores a la encuesta (y no de bases de datos secundarias). Segundo, es posible que los profesores tengan incentivos a sobre reportar la cantidad de horas no lectivas y extras que trabajan con el fin de magnificar el nivel de agobio laboral al que se encuentran sometidos, de la misma forma que las personas tienden a sub reportar su nivel de ingresos al ser preguntados en encuestas (Hurst et al. 2014 y Moore et al. 2000). Al no tener esta encuesta beneficios asociados, se espera que este problema esté minimizado. También, dada la amplia y difusa definición que existe sobre las horas no lectivas, es posible que exista confusión respecto a qué corresponde o no a una hora no lectiva (Campbell & Neill, 1994a). Y como fue mencionado previamente, está la dimensión moral, que explica que los docentes tienden a auto-reportar más horas de trabajo de las reales, por el compromiso con el trabajo de sus estudiantes (Campbell & Neill, 1994a). Aunque de manera acotada, los problemas anteriores pueden observarse en parte en los datos. Se observan casos extremos en donde los docentes reportan trabajar hasta 44 horas no lectivas y hasta 70 horas extras. Sin embargo, esto corresponde a casos aislados y de poca representatividad en la muestra. Los docentes que reportan más de 30 horas no lectivas corresponden a 14 casos de la muestra (1,7%), y los docentes que reportan más de 35 horas extras a la semana son 12 casos (1,4%).

<sup>9</sup> Se utilizó la base del año 2013 debido a que en el periodo que se realizó la selección muestral aún no estaban disponibles los datos 2014.

<sup>10</sup> La estratificación implícita se realiza a partir de la ordenación de los datos bajo un criterio de relevancia para el estudio, en este caso dependencia del establecimiento educacional. Este ordenamiento facilita la precisión de los indicadores.

dependencia y de nivel de enseñanza, se consideró una muestra objetivo de 975 docentes distribuidos en 325 establecimientos educacionales. En cuanto al proceso de selección de la muestra, la selección de los colegios se realizó de manera proporcional a la cantidad de profesores por establecimientos (Ver pauta de selección de la muestra en <https://osf.io/6jp7a/>).

La muestra efectiva de docentes lograda quedó compuesta por 950 casos distribuidos en 330 establecimientos, bajo los criterios de dependencia del establecimiento educacional de pertenencia y nivel de enseñanza que imparte, tal como se muestra en la Tabla 1. El margen de error es de  $\pm 3,180$  a un 95% de confianza, asumiendo muestreo aleatorio simple y varianza máxima.

Tabla 1

*Descripción General de del Universo y de la Muestra Efectiva de Docentes por Nivel de Enseñanza y Dependencia Administrativa del Establecimiento*

	Enseñanza Básica			Enseñanza Media	Total muestra		Universo	
	1° ciclo	2° ciclo	Total Básica	Total Media	N	%	N	%
Municipal	142	85	227	111	338	36%	12.717	35%
Particular Subvencionado	154	201	355	257	612	64%	23.618	65%
Total muestra	N	296	582	368	950	100%	36.335	100%
	%		61%	39%				
Universo	N		25.071	11.264	36.335			
	%		69%	31%	100%			

Fuente: Elaboración Propia.

La muestra efectiva de docentes, obtuvo proporciones cercanas a los parámetros poblacionales. De esta manera, a nivel de dependencia se encuestó una proporción de 36% y 64% de docentes de establecimientos municipales y particulares subvencionados respectivamente (acercándose a los parámetros poblacionales que tienen una proporción de 35/65). En relación a los docentes entrevistados según tipo de enseñanza, se obtuvo una proporción de 61% y 39% para profesores de enseñanza básica y media respectivamente (teniendo a nivel poblacional una proporción de 69/31). A partir de la prueba de hipótesis para determinar la representatividad de la muestra, se indica que la muestra es representativa de la población en términos de tipo de dependencia, pero no se puede señalar que lo sea en términos de nivel de enseñanza.

En cuanto a las propiedades métricas del instrumento, se consideró principalmente el análisis de la dimensión de satisfacción, que constituyen las variables que componen el índice analizado. Así se evaluó la confiabilidad de la dimensión de la encuesta de acuerdo al coeficiente alfa de Cronbach de consistencia interna. Se obtuvo un alfa de Cronbach de .829, para las 12 variables, considerado adecuado para este tipo de investigación exploratoria (Nunnally, Berstein & Berge, 1967).

### Descripción de la Muestra

**Análisis estadísticos.** Con el fin de caracterizar a los docentes que participaron en la encuesta, a continuación se presenta una serie de estadísticas descriptivas respecto a diferentes variables.

A partir de la primera sección de la Tabla 2 se pueden observar las variables discretas que caracterizan la muestra de docentes. En particular, se puede mencionar que la mayoría de los docentes encuestados son mujeres (68%), se desempeñan en establecimientos particulares

subvencionados (65%) y alcanzaron un nivel educacional universitario completo o superior (93%). Estos porcentajes se encuentran muy alineados con la realidad nacional. Respecto a las tareas que realizan los docentes se puede mencionar que la gran mayoría de los docentes cuenta con una jefatura de curso (81%) y, si bien casi la mitad asegura participar de un departamento que coordine a los docentes de una misma asignatura (43%), es bajo el porcentaje de docentes que recibe apoyo tanto para planificar unidades como para preparar materiales y evaluaciones, donde la gran mayoría declara realizar estas actividades solo (74% y 71%, respectivamente). Respecto a las condiciones laborales en que se desempeñan los docentes, podemos observar que un gran porcentaje cuenta con un contrato de trabajo a plazo indefinido (57%) y solo una baja proporción de los docentes en nuestra muestra declara trabajar en uno o más establecimientos adicionales (10%) o tener otras actividades remuneradas diferentes a la docencia (15%).

Tabla 2

*Estadísticas Descriptivas de la Muestra de Docentes Encuestados*

<b>VARIABLES DISCRETAS</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Género (Mujer=1)	950	68.60%		0	1
Tipo Docente Entrevistado				0	1
Docente primer ciclo básico=1	950	31.20%		0	1
Docente segundo ciclo básico=1	950	30.10%		0	1
Docente educación media=1	950	38.70%		0	1
Dependencia establecimiento (Municipal=1)	950	35.60%		0	1
Posee contrato de trabajo con otro establecimiento educacional (si=1)	950	10.50%		0	1
Posee otras actividades remuneradas diferentes a la docencia (si=1)	950	14.00%		0	1
Es usted profesor jefe (si=1)	950	80.50%		0	1
Participa en departamento disciplinario (si=1)	950	43.80%		0	1
Nivel educacional máximo alcanzado					
Educación normalista completa=1	950	0.40%		0	1
Educación superior CFT o IP completa=1	950	3.80%		0	1
Educación universitaria incompleta=1	950	1.20%		0	1
Educación universitaria completa=1	950	55.50%		0	1
Postgrado incompletos=1	950	11.10%		0	1
Post grado completos=1	950	26.50%		0	1
No sabe/No responde=1	950	1.60%		0	1
Tipo de contrato en este establecimiento					
Contrato indefinido=1	950	57.20%		0	1
Contrato plazo fijo=1	950	40.30%		0	1
Convenio o contrato a honorarios=1	950	0.40%		0	1
Otro=1	950	2.10%		0	1
Como realiza habitualmente la preparación de material					
Solo=1	950	71.60%		0	1
Junto otros profesores del establecimiento en instancias informales=1	950	8.40%		0	1
Junto otros profesores del establecimiento en instancias formales=1	950	4.60%		0	1

<b>Variables Discretas</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Junto al departamento de mi disciplina, ciclo o nivel en instancias formales=1	950	3.90%		0	1
Junto a otros profesores que no pertenecen al establecimiento=1	950	0.70%		0	1
No lo realizó=1	950	0.40%		0	1
No sabe/No responde	950	10.30%		0	1
<b>Como realiza habitualmente la planificación de las unidades y clases</b>					
Solo=1	950	74.10%		0	1
Junto otros profesores del establecimiento en instancias informales=1	950	5.80%		0	1
Junto otros profesores del establecimiento en instancias formales=1	950	5.90%		0	1
Junto al departamento de mi disciplina, ciclo o nivel en instancias formales=1	950	5.40%		0	1
Junto a otros profesores que no pertenecen al establecimiento=1	950	0.40%		0	1
No lo realizó=1	950	0.60%		0	1
No sabe/No responde	950	7.80%		0	1
<b>Variables Continuas</b>					
Edad en años	933	40.08	11.48	22	78
Años de experiencia como docente en aula	944	13.32	10.69	1	45
Años de experiencia en establecimiento	930	6.99	7.40	1	41
Alumnos promedio por sala	906	34.27	8.00	1	60
Índice Vulnerabilidad Establecimiento (IVE)	947	0.68	0.17	0.17	0.96
<b>Preguntas satisfacción acerca de:</b>					
a. Mi desempeño como docente	935	4.23	0.67	1	5
b. Trabajar en este establecimiento	931	4.07	0.79	1	5
c. El salario que recibo	927	2.63	1.10	1	5
d. El tiempo que dispongo para realizar labores fuera del aula (tiempo no lectivo)	936	2.20	1.04	1	5
e. El respeto por parte del establecimiento de mis tiempos no lectivos (u horas de permanencia, colaborativas o libres)	937	3.13	1.12	1	5
f. El respeto por parte del establecimiento de mis horarios de almuerzo	923	4.07	0.96	1	5
g. El trabajo colaborativo que realizo con mis pares en este colegio	930	3.44	1.06	1	5
h. El trabajo de liderazgo y orientación de los Directivos de este colegio	930	3.53	1.06	1	5
i. La disponibilidad de recursos y materiales que tengo para realizar las clases.	937	3.37	1.15	1	5
j. La relación con los padres y apoderados	934	3.63	0.94	1	5
k. La cantidad de trabajo de este establecimiento que habitualmente me llevo a la casa	930	2.28	1.09	1	5
l. La extensión de la jornada laboral	913	2.74	1.12	1	5

<b>Variables Discretas</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.E.</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Índice de satisfacción					
1. Índice satisfacción (todas las preguntas)	854	0.00	1.00	-2.93	2.86
2. Índice satisfacción (sin pregunta horas no lectivas)	855	0.00	1.00	-3.04	2.72
3. Índice satisfacción (sin preguntas respecto tiempo)	890	0.00	1.00	-3.06	2.41
<b>Variables sobre horas:</b>					
Horas de contrato	855	36.00	8.23	0.0	50
Horas lectivas	857	28.97	8.25	1.0	52
Horas no lectivas	801	8.26	6.31	0.1	44
Horas extra	861	10.56	7.63	1.0	70
Horas lectivas mas no lectivas	792	37.09	8.16	6.2	82
Horas de contrato más horas extra	781	46.62	11.39	3.0	113

Fuente: Elaboración Propia.

La segunda sección de la Tabla 2 muestra los principales estadísticos respecto a algunas de las variables continuas que caracterizan la muestra de docentes. Podemos apreciar que los docentes en nuestra muestra tienen 40 años en promedio y 13 años de experiencia en aula. Si bien esta última cifra parece alta, más bien se debe a que los profesores que permanecen el sistema, lo hacen por muchos años, incluso por sobre la edad de jubilación en establecimientos municipales. De hecho, existe, al igual que en otros países, mayor concentración de docentes en el tramo entre los 20 y 40 años de edad, y con menos de 10 años de experiencia (ver Figura A.1 y A.2 en Anexo 1). Evidencia para Chile dan cuenta de un retiro docente entre 7% y 8% anual (Ávalos et al., 2013; Cabezas et al., 2011), y que cerca del 40% de los docentes que ingresan al ejercicio profesional se retira hacia el quinto año de ejercicio. Indicadores solo comparables con países como Israel y Estados Unidos (Valenzuela & Sevilla, 2013). Esta alta tasa de rotación permite sugerir que las condiciones de trabajo de los docentes chilenos no son suficientemente atractivas como para mantenerlos en ejercicio (Ávalos et al., 2013).

Los datos también muestran que los docentes realizan sus clases en salas que cuentan con 34 alumnos en promedio y el índice de vulnerabilidad del establecimiento (IVE) nos muestra que los docentes de la muestra se desempeñan en diversos contextos de vulnerabilidad.<sup>11</sup>

Respecto a la satisfacción que reportan los docentes, la tabla muestra los diferentes aspectos de satisfacción sobre los cuales son consultados los docentes que participaron de la encuesta. Para cada uno de estos aspectos se les solicitó a los docentes asignar valores desde 1 en caso de estar muy insatisfecho hasta 5 en caso de estar muy satisfecho. Los datos descriptivos señalan que existe una mayor percepción de satisfacción con respecto al desempeño propio, el trabajo en el establecimiento y del respeto de las horas de almuerzo. En contraste, declaran una baja satisfacción por la cantidad de tiempo no lectivo y la cantidad de trabajo que se llevan a sus hogares.

En la sección final, la tabla 2 presenta las variables de horas de trabajo que reportan los docentes. Es posible notar que las horas que reportan están dentro del marco de la regulación, ya que no superan las 50 horas semanales y en promedio estos son por 36 horas. Sin embargo, queda en evidencia la alta cantidad de horas que los docentes pasan frente a sus alumnos (29 horas promedio semanales de tiempo lectivo) respecto al tiempo que pueden dedicar a otras tareas de planificación, preparación de materiales, actividades administrativas, entre otras (8 horas

<sup>11</sup> El IVE es un indicador de vulnerabilidad presente en cada establecimiento que se calcula en base a mediciones individuales de vulnerabilidad de cada estudiante y oscila entre 0% y 100%, en que el mayor porcentaje implica índice de vulnerabilidad más elevado.

promedio de tiempo no lectivo a la semana). Lo anterior se puede apreciar de mejor manera al analizar la distribución de la razón entre horas no lectivas y de contrato (ver Figura A.3 en Anexo 1), donde se aprecia que en promedio los docentes en nuestra muestra cuentan con un 20% de sus horas contratadas para realizar actividades diferentes a la docencia en aula. Al mismo tiempo, se observa que la mayoría de los docentes cuentan con menos de un 40% de su tiempo de contrato para destinar a horas no lectivas. Por último, llama la atención la alta cantidad de horas que los docentes reportan trabajar fuera de lo estipulado por su contrato (11 horas extra semanales en promedio), llegando en algunos casos hasta las 70 horas. Este fenómeno puede deberse a diferentes razones tales como insuficientes horas no lectivas, escasos espacios habilitados para trabajar fuera de la sala de clases, mala planificación o sobre-carga laboral. Al analizar las correlaciones entre las diferentes clasificaciones de cantidad de horas reportadas en la encuesta, es posible observar una correlación negativa, aunque acotada, entre la cantidad de horas no lectivas y horas extra. Por otro lado, existe una correlación positiva, entre cantidad de horas de contrato y horas lectiva, y negativa con las horas no lectivas (ver Anexo 2 con estimaciones).

Finalmente, y para entender mejor el uso de las horas lectivas, no lectivas y extra se describe cómo utilizan su tiempo los docentes. La Tabla 3 muestra la cantidad de horas totales a la semana, lectivas, no lectivas y extra laborales utilizadas en actividades pedagógicas, administrativas, de intercambio con apoderados, con otros docentes, con alumnos y de autorrealización (ver Anexo 3 para clasificación).<sup>12</sup> Al revisar en detalle, se observa que las actividades pedagógicas se realizan principalmente durante horas no lectivas y en mayor medida, durante horas extra laborales. Los docentes de nuestra muestra gastan en promedio 6 horas extra laborales a la semana en actividades pedagógicas y algunos reportan gastar hasta 70 horas semanas en estas actividades. Este es un punto de suma importancia al evidenciar que una de las tareas más relevantes para los docentes se realiza durante sus horarios no laborales, lo cual podría tener importantes repercusiones tanto en satisfacción como en productividad.

## Índice de Satisfacción

Como una forma de sintetizar los diferentes aspectos de la satisfacción laboral, se prosiguió a la construcción de un índice o constructo único a partir de los diferentes aspectos consultados. Existen diferentes constructos y variables asociadas al construir un índice de satisfacción (ver Knox & Anfara, 2013). En este trabajo, al igual que estudios previos que desarrollan índices agrupando preguntas de diferentes áreas (i.e. Smith, Kendall & Hulin, 1969; Lester, 1987; Fredman & Doughney, 2011), se decidió utilizar todas las variables de la encuesta asociadas a satisfacción, que cubren temáticas sobre: condiciones laborales, salario, supervisión, relacionales y del trabajo en sí mismo. El usar todos los ítems de la encuesta y no un único indicador, se basa en la mejora en la confiabilidad al medir la satisfacción laboral como un constructo multifacético (Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013). Para la construcción de nuestro índice de satisfacción se utilizó una suma no ponderada de los diferentes ítems medidos a través de una escala de Likert. Luego, este puntaje luego fue estandarizado,<sup>13</sup> generando el índice de satisfacción con el cual se trabajará.

---

<sup>12</sup> Para esto, se utiliza el módulo I de la encuesta que consultó a los docentes respecto a la relevancia, frecuencia de realización y horas totales, lectivas, no lectivas y extra laborales utilizadas respecto a un conjunto de actividades. Para su mejor lectura se procedió a agrupar las diferentes actividades en las categorías: actividades pedagógicas, administrativas, de intercambio con otros docentes, de intercambio con apoderados, de intercambio con alumnos o de autorrealización. Aquellas actividades que se realizan con una frecuencia menor a una vez a la semana, se consideran que gastan cero horas a la semana.

<sup>13</sup> Estandarizar las variables es una práctica habitual que busca dejar sin unidad de medida una variable con el fin de permitir una interpretación más fácil de los resultados, al presentarlos en términos de desviaciones estándar. Adicionalmente, permite la comparación de los resultados entre estudios que también reporten sus resultados en términos de desviaciones estándar.

La utilización de todas las variables se determinó respondiendo a dos importantes razones. En primer lugar, debido al hecho de que cada pregunta mide aspectos de satisfacción laboral diferentes y nosotros requerimos de un índice único que nos permita cuantificar de manera global que tan a gusto se encuentran los docentes desempeñando su profesión. En segundo lugar, existe evidencia que sustenta el uso de todos los ítems de una encuesta respecto de un único indicador, debido a ganancias en confiabilidad al medir la satisfacción laboral como un constructo multifacético (Bentley, Coates, Dobson, Goedegebuure & Meek, 2013).<sup>14</sup>

De esta manera, para validar la adecuada construcción del índice, se realizó un análisis de componentes principales para evaluar cómo esta agrupación de preguntas explicaría la dimensión a construir de satisfacción laboral (Hotelling, 1933). El valor propio del componente arrojado fue de 4,2, con un porcentaje de varianza explicada de 35,3%, el que se considera aceptable.

Respecto al determinante, éste arrojó un valor de 0,47, cercano a cero, indicando que las variables utilizadas están linealmente relacionadas. A partir del coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), medida de la comparación de los coeficientes de correlación observados con los coeficientes de correlación parcial, se obtiene un valor de ,872 el que se considera adecuado.

Tabla 3

Variable		Obs.	Media	D.E.	Min	Max
Hrs. Totales en act.	Pedagógicas	950	9.499	10.18	0	73
Hrs. Totales en act.	Administrativas	950	2.927	4.141	0	45
Hrs. Totales en act.	Entre profesores	950	0.777	1.936	0	30
Hrs. Totales en act.	Con apoderados	950	0.522	1.188	0	10
Hrs. Totales en act.	Con alumnos	950	1.984	4.253	0	46
Hrs. Totales en act.	de autorrealización	950	0.251	1.333	0	20
Hrs. Lectivas en act.	Pedagógicas	950	1.467	3.601	0	40
Hrs. Lectivas en act.	Administrativas	950	1.188	3.425	0	45
Hrs. Lectivas en act.	Entre profesores	950	0.134	0.498	0	8
Hrs. Lectivas en act.	Con apoderados	950	0.126	0.520	0	8
Hrs. Lectivas en act.	Con alumnos	950	1.134	3.312	0	45
Hrs. Lectivas en act.	de autorrealización	950	0.0189	0.183	0	3
Hrs. No Lectivas en act.	Pedagógicas	950	2.942	4.463	0	57
Hrs. No Lectivas en act.	Administrativas	950	1.599	1.964	0	16
Hrs. No Lectivas en act.	Entre profesores	950	0.452	1.722	0	30
Hrs. No Lectivas en act.	Con apoderados	950	0.349	0.911	0	10
Hrs. No Lectivas en act.	Con alumnos	950	0.793	2.143	0	30
Hrs. No Lectivas en act.	de autorrealización	950	0.0689	0.593	0	15
Hrs. Extras en act.	Pedagógicas	950	6.215	7.745	0	70
Hrs. Extras en act.	Administrativas	950	0.402	2.032	0	41.40
Hrs. Extras en act.	Entre profesores	950	0.300	0.860	0	7
Hrs. Extras en act.	Con apoderados	950	0.0995	0.424	0	4
Hrs. Extras en act.	Con alumnos	950	0.258	1.587	0	41.57
Hrs. Extras en act.	de autorrealización	950	0.243	1.759	0	40

Fuente: Elaboración propia.

<sup>14</sup> Adicionalmente, se elaboraron dos índices adicionales, que solo difieren en los aspectos incluidos en su construcción. El primero toma en consideración todos los aspectos consultados excepto el aspecto que hace referencia explícita a horas no lectivas, mientras que el segundo no considera ningún aspecto que tenga relación con el tiempo lectivo o no-lectivo. Lo anterior se realizó con el fin de eliminar una posible correlación directa entre nuestro índice y las horas no lectivas con las que cuentan los docentes. Luego de revisar nuestros datos y realizar las estimaciones se observa que no hay mayores diferencias en las estimaciones para cada uno de los índices, por lo que se decidió utilizar aquel que cuenta con todos los aspectos de la encuesta con el fin de mantener una mirada global respecto a la satisfacción laboral. Para

*Cantidad de Horas dedicadas a diferentes grupos de actividades*

Luego, a partir del test de esfericidad de Bartlett, se rechaza la hipótesis nula que indica la incorrección de las variables a un 95% de nivel de confianza, por lo que se respalda la correlación entre estas variables. Por último, según ya fue mencionado en relación a las propiedades métricas del instrumento, se analizó la confiabilidad de esta dimensión de la encuesta, obteniendo un alfa de Cronbach de 0,829 lo que indicaría un nivel adecuado de consistencia interna (Nunnally, Bernstein & Berge, 1967). A partir de los análisis estadísticos descritos, se respalda la construcción del índice, dado que presentan valores que demuestran la significativa asociación entre las variables.

El índice toma valores de -2,93 a 2,86, y distribuye normal tal como muestra la figura 1. Interesante es analizar la distribución del índice en relación a las horas no lectivas y horas extras de los docentes. Se puede ver en la figura 2 que tiene una pendiente positiva de 0.0226 para el primer caso, y negativa de un valor de -0.0256 para la relación con las horas extras (figura 3).

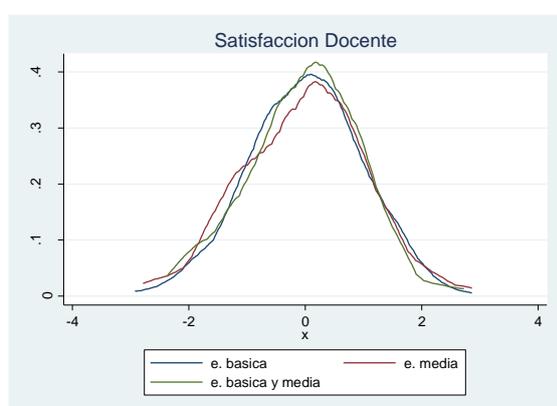


Figura 1. Distribución del Índice de Satisfacción Docente, según nivel de enseñanza

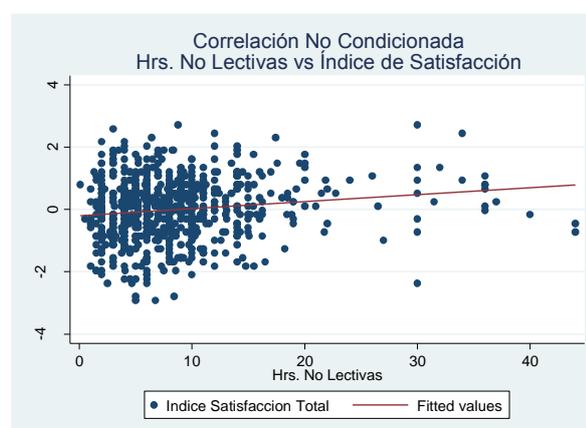


Figura 2. Distribución del Índice de Satisfacción Docente, según Cantidad de Horas no Lectivas

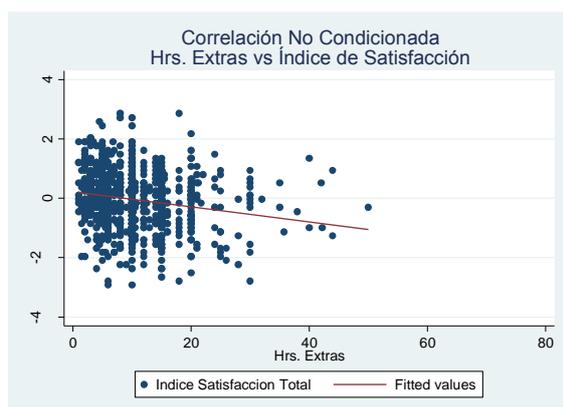


Figura 3. Distribución del Índice de Satisfacción Docente, según Cantidad de Horas Extras

más detalle ver sección metodología. Los resultados de las estimaciones usando los otros índices, están disponibles a solicitud del autor.

## Resultados

### Estrategia Empírica

Debido a los múltiples factores que pueden influir en un aumento o disminución de la satisfacción laboral docente, un análisis de correlaciones condicionadas es más adecuado para aislar los eventuales efectos de la cantidad, uso y colaboración en las horas no lectivas en su comportamiento.

Es así que, una vez obtenido el índice de satisfacción, se pueden estimar modelos de regresión simple (OLS) del tipo que se detalla a continuación<sup>15</sup>:

$$Y = Z\alpha + U\tau + W\beta + X\theta + ZW\delta + \mu$$

Donde la satisfacción laboral se encuentra representada por el término Y. De esta forma, la satisfacción se encontrará relacionada con diferentes barreras u obstáculos que influyen en ella. Entre las variables que estarían relacionadas a la satisfacción se encuentran la cantidad de horas no lectivas, representadas por el término Z, las cuales se refiere al tiempo remunerado dentro de la jornada laboral que dispone el profesor para realizar labores fuera del aula de clases, como la preparación de materiales y corrección de evaluaciones. Esta variable se espera que esté relacionada de forma positiva con los niveles de satisfacción. Adicionalmente, también estará relacionada con la satisfacción la cantidad de horas extra laborales o no remuneradas que los docentes deben dedicar para cumplir con sus obligaciones laborales. Esta variable está representada en la ecuación por el término U y se espera que tenga una relación negativa con la satisfacción laboral. El término W representa el tipo de gestión o calidad de las horas trabajadas en el establecimiento, las cuales para esta investigación se asocian a la colaboración y apoyo que reciben los docentes para planificar unidades y preparar material. Se espera que estén relacionados de forma positiva con los niveles de satisfacción. Finalmente, otros factores que determinan la satisfacción laboral son aquellos indicadores del contexto en el cual se desempeña el docente, representados por el término X, entre los que se pueden mencionar la dependencia administrativa del colegio, la cantidad de alumnos por sala y el nivel de vulnerabilidad de dichos alumnos, entre otras. Se espera que, a medida que las condiciones de contexto sean desfavorables (e.g. existan más alumnos por sala o estos pertenezcan a sectores de alta vulnerabilidad), estos indicadores se relacionen negativamente con el nivel de satisfacción reportado por los profesores. Además, será relevante explorar el comportamiento conjunto de la cantidad y calidad de las horas no lectivas con que cuentan los docentes, identificando si el apoyo que reciben los docentes para realizar planificaciones y preparar materiales hace que la relación de las horas no lectivas con la satisfacción laboral docente, tenga una magnitud adicional (o menor) a la relación sin considerar este apoyo, lo cual estará recogido por la interacción entre Z y W. Se espera que esta relación, si es estadísticamente significativa, sea positiva al aumentar las horas no lectivas.

### Modelos Estadísticos

Las tablas a continuación muestran los resultados de un conjunto de estimaciones que usan el índice de satisfacción global docente descrito en la sección previa.

En la tabla 4 se muestran los principales resultados que analizan la relación entre cantidad y uso colaborativo de las horas no lectivas, con la satisfacción laboral de los docentes. La columna (1) considera exclusivamente la relación entre cantidad de horas no lectivas y horas extras de trabajo,

<sup>15</sup> Es posible revisar el comportamiento de la satisfacción de cada uno de los aspectos incluidos en el cuestionario por separado, utilizando modelos del tipo probit ordenado. Sin embargo, dada la poca variabilidad que presentan algunas de estas variables y a que no engloban la satisfacción laboral en su conjunto, se ha preferido generar un índice estandarizado (media cero y varianza 1) de satisfacción general que agrupe todos los aspectos relevantes para la satisfacción de los docentes. Estimaciones de modelos probit ordenados para variables de satisfacción se encuentran disponibles a solicitud al autor.

y la satisfacción laboral de los docentes. Como era de esperar, los resultados señalan que docentes que cuentan con un mayor número de horas no lectivas reportan mayores niveles de satisfacción laboral. En forma contraria, corroborando resultados previos de la literatura, una mayor cantidad de horas extras laborales, fuera de la jornada de trabajo, se correlaciona con menores niveles de satisfacción laboral. La columna (2) incorpora variables categóricas o *dummies* asociadas a la “calidad” de esas horas no lectivas, las cuales denotan si los docentes declaran contar o no con apoyo para planificar unidades y para preparar materiales, ya sea formal o informalmente. Los resultados de este modelo muestran que docentes que cuentan con algún tipo de apoyo para la planificación de unidades se relaciona con niveles de satisfacción más altos, condicional en la cantidad de horas no lectivas con las que cuentan. Es decir, se está evaluando si los docentes que cuentan con apoyo para la planificación de sus unidades y preparación de sus materiales reportan mayores niveles de satisfacción, independiente la cantidad de horas no lectivas y extras con las que cuentan. La columna (3) agrega la interacción entre la cantidad de horas no lectivas y los

Tabla 4

*Estimación de la Relación entre Satisfacción Laboral Docente, Cantidad y Colaboración en las Horas No Lectivas*

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)
Horas No Lectivas	0.0192*** (0.00565)	0.0185*** (0.00560)	0.0146** (0.00634)	0.0113* (0.00631)
Horas Extra	-0.0228*** (0.00502)	-0.0218*** (0.00499)	-0.0221*** (0.00500)	-0.0236*** (0.00503)
Apoyo Planificación Unidades		0.267** (0.109)	0.117 (0.185)	0.0702 (0.183)
Apoyo Preparación Material		0.183* (0.108)	0.109 (0.178)	0.102 (0.178)
Horas no lectivas x Apoyo Planificación			0.0168 (0.0169)	0.0214 (0.0167)
Horas no lectiva x Apoyo Preparación			0.00814 (0.0160)	0.00810 (0.0159)
Constante	0.0274 (0.0824)	-0.0755 (0.0858)	-0.0399 (0.0900)	0.174 (0.299)
Observaciones	688	688	688	657
R-cuadrado	0.048	0.074	0.076	0.144
Controles contexto y demográficos	NO	NO	NO	SI

Notas: Errores estándar en paréntesis

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Variable dependiente: Índice de satisfacción estandarizado

Entre los controles de contexto se encuentra contar con contrato indefinido, contar con contrato en otro establecimiento, contar con otras actividades remuneradas, ser profesor jefe, realizar clases en el nivel para el cual estudió, la dependencia del establecimiento, la cantidad promedio de alumnos por sala, el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento, el género del docente, sus años de experiencia en aula y su cuadrado, y si su situación económica es mejor respecto a su infancia.

Todos los modelos incluyen variables mudas para controlar por variables omitidas.

indicadores de apoyo. Como es posible observar en la tabla, estas variables no son significativas para los niveles de confianza estadística comúnmente usados. Esto implica que cada hora no lectiva no tiene una relación en magnitud diferente con la satisfacción laboral para aquellos docentes que cuentan con apoyo o trabajo colaborativo, respecto a quienes no cuentan con este apoyo. Dicho de otra manera, los docentes que cuentan con apoyos para preparar unidades y materiales no reportan horas no lectivas más productivas en términos de su satisfacción laboral. Por último, la columna (4) incorpora una gran cantidad de controles respecto a las características del establecimiento donde se desempeña el docente, además de las características sociodemográficas y laborales del docente. A través de todos los modelos, los resultados sobre la relación entre horas no lectivas y satisfacción son robustos para las diferentes especificaciones, corroborando la hipótesis de que una mayor cantidad de horas no lectivas se relaciona positivamente con la satisfacción laboral, empero el contexto donde se desempeñe el docente y sus características personales. De igual forma, la relación entre la cantidad de horas extras y la satisfacción se mantiene negativa y consistentemente significativa entre todos los modelos. No sucede lo mismo con las variables relacionadas con el apoyo recibido para la planificación de unidades y preparación de materiales, ya que se observa que desaparece la significancia de las variables. Lo anterior sugiere que el factor más relevante para la satisfacción laboral sería la cantidad de horas dedicadas al trabajo, ya sean en contextos fuera de la sala de clases o fuera del horario laboral. Adicionalmente, la pérdida de significancia de las variables de apoyo al introducir los controles de contexto escolar y de características del docente, apuntan a una posible correlación entre el contexto en el que se desempeñan los docentes y el tipo de trabajo que realizan. Es posible que los docentes que se desempeñan en contextos más favorables y estén mejor capacitados, sean los mismos que reciben apoyo y realizan trabajo colaborativo en los establecimientos.

La Tabla 5, por su parte, mantiene las variables de cantidad de horas no lectivas y horas extra-laborales, pero además incluye un desglose de las variables de apoyo en la planificación de unidades y preparación de materiales, especificando como se concreta este apoyo de colaboración durante este tiempo no lectivo. En la columna (1) se presenta el modelo que desglosa la variable de *planificación*, especificando si esta se realiza con profesores del establecimiento en instancias informales (i.e. fuera del horario laboral), con profesores del establecimiento en instancias formales, en conjunto con el departamento de disciplina, ciclo o nivel en instancias formales, en conjunto a otros profesores que no pertenecen al establecimiento. La categoría omitida corresponde a los docentes que no cuentan con apoyo para planificación, por lo que las otras variables deben interpretarse respecto a esta categoría base<sup>16 17</sup>. Por su parte, la columna (2) muestra el modelo que incluye la variable que desglosa el apoyo para la *preparación de materiales* en las categorías antes mencionadas. En la columna (3) se puede apreciar el modelo que incluye ambas variables desglosadas. Finalmente, la columna (4) presenta el modelo que incluye los

---

<sup>16</sup> Existe un grupo de docentes que declaran planificar y/o preparar materiales solos, lo que corresponde al 74% y 71%, correspondiente. Por otra parte, existe un 0,6% y 0,4% de docentes que declaran no realizar planificación ni preparación de materiales respectivamente. Dado el reducido número de casos y la naturaleza de la respuesta, estos últimos fueron clasificados dentro del mismo grupo de docentes con variable omitida en esta pregunta. Los modelos incluyen variables mudas para controlar por variables omitidas en cada una de sus estimaciones.

<sup>17</sup> El número de casos con variable omitida en la pregunta de cómo realiza la planificación de unidades y la preparación de material, corresponde a un 7% y un 10% respectivamente. Se chequeó el balance de los docentes a través de un test de medias, para los grupos con respuesta omitida versus no omitida, para eliminar la posibilidad de sesgos de la muestra, a través de las variables de dependencia, experiencia laboral y vulnerabilidad del establecimiento. De las estimaciones se desprende que ambos grupos son equivalentes en género, experiencia en aula y vulnerabilidad escolar, aunque con diferencias estadísticamente significativas, de reducida magnitud, en la dependencia del establecimiento donde trabajan.

mismos controles de contexto del establecimiento y del docente incorporados en el modelo (4) de la tabla 4.

Como es posible observar en la Tabla 5, la relación entre la cantidad de horas no lectivas y la satisfacción laboral docente es robusta a las distintas especificaciones, manteniéndose positiva y significativa. Del mismo modo, se mantiene la relación negativa y significativa entre la satisfacción y la cantidad de horas extra. Dentro de los elementos destacables que se observan en la tabla 5 se puede mencionar la relación positiva y significativa que tienen para la satisfacción laboral contar con apoyos formales, a través de la colaboración con sus pares, para la planificación de unidades y preparación. En el modelo (1) y (3) se observa que profesores que realizan la planificación de unidades en instancias formales, ya sea con otros profesores del establecimiento o con un departamento de disciplina o ciclo, reportan una mayor satisfacción laboral respecto a aquellos profesores que realizan la planificación de manera individual. Por su parte, el modelo presentado en la columna (2), que desglosan el trabajo de preparación de material, muestran que profesores que realizan la preparación de materiales con otros profesores de su establecimiento en instancias formales reportan una satisfacción laboral mayor respecto a aquellos docentes que realizan individualmente esta tarea. Una interpretación de estos resultados, siguiendo la línea argumentativa de Knox y Anfara (2013), se relaciona con el hecho de que, al existir estas instancias formales de colaboración, tanto para planificar y/o preparar materiales, permite a los docentes optimizar el uso del tiempo, reduciendo su carga laboral, y esto finalmente repercute en su satisfacción laboral. Así también, al ser instancias formales de colaboración se puede deducir que son espacios dentro de la jornada laboral remunerada, por lo que no tiene la desventaja de ocupar tiempo personal sino más bien realizarse en sus horas no lectivas, a diferencia de las instancias informales para las cuales no existe claridad sobre el momento en que se desarrollan. Una tercera explicación de esta relación positiva de estas instancias formales de apoyo y la satisfacción de los docentes, es que estos espacios pueden tener algún tipo de liderazgo que entregue herramientas y/o pautas de cómo realizar la colaboración, así como aumentar el sentido de pertenencia al establecimiento.

No obstante lo anterior, al igual que en la tabla 4, se observa que al incluir controles por las características del establecimiento y del docente (especificación (4)), las variables que denotan apoyo y colaboración, mantienen su signo, pero pierden su significancia. Al igual que el análisis presentado anteriormente, esto podría deberse a la posible correlación entre los controles (i.e. características del establecimiento educacional y las características de los estudiantes), y la colaboración que se logra entre los docentes en estos contextos. En segundo lugar, como se pudo observar en la descripción de los datos, es posible que la poca variabilidad de las variables de apoyo y colaboración haga que pierdan su efecto al incorporar más controles, dado que cerca del 70% de los docentes declara realizar estas tareas solo.

Tabla 5

*Estimación de la Relación entre Satisfacción Laboral Docente, Cantidad y Tipo de Colaboración en las Horas No Lectivas*

Variables	(1) Índice Satisfacción Total	(2) Índice Satisfacción Total	(3) Índice Satisfacción Total	(4) Índice Satisfacción Total
Horas No Lectivas	0.0182*** (0.00559)	0.0176*** (0.00563)	0.0178*** (0.00562)	0.0177** (0.00709)
Horas Extra	-0.0216*** (0.00494)	-0.0218*** (0.00499)	-0.0216*** (0.00495)	-0.0230*** (0.00498)

Tabla 5 cont.

*Estimación de la Relación entre Satisfacción Laboral Docente, Cantidad y Tipo de Colaboración en las Horas No Lectivas*

Apoyo Planificación Unidades (APU)		0.220** (0.112)		
Apoyo Preparación Material (APM)	0.183* (0.108)			
APU: con profesores instancia informal	-0.216 (0.169)		-0.214 (0.171)	-0.287 (0.298)
APU: con profesores instancia formal	0.417*** (0.161)		0.355** (0.177)	-0.0568 (0.330)
APU: con depto instancia formal	0.589*** (0.160)		0.616*** (0.175)	0.268 (0.296)
APU: con profesores de otros establecimientos	-1.130 (0.936)		-1.125 (0.937)	
APM: con profesores instancia informal		0.0665 (0.131)	0.179 (0.134)	0.263 (0.231)
APM: con profesores instancia formal		0.456** (0.199)	0.335 (0.211)	0.609 (0.372)
APM: con depto instancia formal		0.278 (0.198)	0.0746 (0.209)	-0.111 (0.340)
APM: con profesores de otros establecimientos		-0.148 (0.939)	-0.144 (0.931)	
Constante	-0.0752 (0.0853)	-0.0637 (0.0861)	-0.0718 (0.0856)	0.219 (0.299)
Observaciones	688	688	688	657
R-cuadrado	0.097	0.078	0.099	0.178
Controles contexto y demográficos	NO	NO	NO	SI

Notas: Errores estándar en paréntesis

\*\*\*  $p < 0.01$ , \*\*  $p < 0.05$ , \*  $p < 0.1$

Variable dependiente: Índice de satisfacción estandarizado

Entre los controles de contexto se encuentra contar con contrato indefinido, contar con contrato en otro establecimiento, contar con otras actividades remuneradas, ser profesor jefe, realizar clases en el nivel para el cual estudió, la dependencia del establecimiento, la cantidad promedio de alumnos por sala, el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento, el género del docente, sus años de experiencia en aula y su cuadrado, y si su situación económica es mejor respecto a su infancia.

Todos los modelos incluyen variables mudas para controlar por variables omitidas.

Como una forma de tener una mejor idea respecto al uso del tiempo laboral por parte de los docentes y a los tipos de actividades que implican una mayor carga en términos de horas laborales, se analizaron las horas cronológicas, tanto totales, lectivas, no lectivas y extra laborales que los docentes destinan a diferentes grupos de actividades y su relación con la satisfacción laboral docente. Sin embargo, hallamos escasa evidencia de que el tipo de actividad que se desarrolla tiene una influencia en la satisfacción laboral en particular, exceptuando labores de autorrealización en sus horas no lectivas (relación positiva), y actividades de contacto con apoderados, con alumnos, y tareas pedagógicas durante sus horas extras (relación negativa). Más bien permanece la evidencia de que lo relevante es la *cantidad* de tiempo total del docente que posee de horas no lectivas y dedica a horas extras, más que el tipo de actividad realizada.

## Discusión

Los resultados de este trabajo son un aporte a la investigación científica al estudiar la influencia de las horas no lectivas y horas extras, en la satisfacción laboral docente, tema escasamente explorado en la literatura y de gran relevancia, dada la relación directa de la satisfacción laboral docente con la retención, compromiso y desempeño docente.

Los datos de este estudio muestran lo complejo de la labor docente, donde los profesores realizan variadas actividades además de la enseñanza en aula. Gran parte de estas actividades se realiza en horas extras no remuneradas y contempla actividades directamente relacionadas con la labor pedagógica que el profesor debe realizar. Esto realza la importancia de las horas no lectivas y de una distribución adecuada de éstas en las actividades más relevantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nuestros resultados corroboran resultados previos, al encontrar una relación positiva y robusta a diferentes especificaciones, de la relación entre la cantidad de horas no lectivas y la satisfacción laboral docente. Así también, corroborando la relevancia del *burnout* y los efectos de la sobrecarga docente, se encuentran resultados robustos a diferentes especificaciones, de la relación negativa de una alta cantidad de horas extra-laborales, en la satisfacción laboral docente. Estos resultados relevan el rol que tienen las horas de contrato destinadas a desarrollar trabajo pedagógico, administrativo y de capacitación, que sucede en espacios fuera del aula y que aportan a la satisfacción laboral docente, ya sea a través de hacer más efectivas las horas lectivas, poder dedicarle tiempo a otras relaciones —tales como con apoderados, los mismos estudiantes y sus pares— o disponer de tiempo para las labores administrativas. Además, al aumentar las horas no lectivas, se espera una disminución de las horas extras que aumentan la sobrecarga docente, tal como se desprende de la relación negativa entre las dos variables. Estas horas extras son especialmente altas en el contexto chileno, alcanzando un promedio de 11 horas semanales, horas adicionales a su contrato que no son remuneradas ni reconocidas. Este tema cobra especial interés en un país como Chile, donde cerca del 40% de los docentes que ingresan al ejercicio profesional se retira hacia el quinto año de ejercicio (Valenzuela & Sevilla, 2011). Esta alta tasa de rotación permite sugerir que las condiciones de trabajo de los docentes chilenos no son suficientemente atractivas como para mantenerlos en ejercicio (Ávalos et al., 2013), uno de los desafíos más relevantes de las políticas educativas actuales (OECD, 2005).

Como una forma de interpretar nuestros resultados, entendiendo que nuestros resultados no muestran una relación causal, analizamos los tamaños de los coeficientes y su relación con nuestro índice de satisfacción. En particular vemos que, en promedio, los docentes reportan una satisfacción laboral de 0.017 desviaciones estándar por cada hora no lectiva adicional. Existe literatura que señala que efectos del orden de 0.2 desviaciones estándar pueden considerarse efectos de tamaño pequeño (Cohen 1988).<sup>18</sup> De este modo, dejando todo lo demás constante, habría que aumentar en 10 las horas no lectivas para tener un efecto de tamaño pequeño en la

---

<sup>18</sup> El tamaño del efecto es a modo de referencia. Autores como Lenth (2001) señalan que es necesario considerar otros elementos y el contexto de la investigación antes de definir tamaño de los efectos.

satisfacción laboral de los docentes ( $10 \times 0.017 = 0.17$ ). Lo anterior requeriría de un crecimiento de las horas no lectivas desde el 20% en el que se encuentran actualmente, hasta alrededor del 40%, muy alineado a la Nueva Carrea Docente para los Docentes en Chile que aspira a alcanzar esa proporción de horas no lectivas. Adicionalmente, habría que considerar la posible disminución en horas extras que podría ocurrir luego de un aumento en las horas no lectivas. Vemos que los docentes reportan que, en promedio, cada hora extra disminuye la satisfacción laboral en 0.021 desviaciones estándar. Por lo tanto, en el supuesto en que una hora no lectiva adicional resulte en una hora extra menos, el efecto en satisfacción podría hasta duplicarse ( $10 \times (0.017 + 0.021) = 0.38$ ), pasando a ser considerado por la literatura un efecto de mediano tamaño (Cohen, 1988).

La *calidad* de esas horas no lectivas se aproximó a través del grado de colaboración que sucedía en dos actividades que tienen gran relevancia dentro del tiempo no lectivo: la planificación y la preparación de materiales. Los resultados muestran que el contar con instancias formales de colaboración para realizar estas actividades, ya sea con otro profesor o en sus reuniones de departamentos, en relación a aquellos docentes que desarrollan estas actividades de manera individual, presenta una relación positiva con la satisfacción laboral de los docentes, por sobre el aumento de horas no lectivas. Esto indicaría que, además de la relevancia de las horas no lectivas en explicar la satisfacción docente, es también importante poder gestionar espacios de colaboración formales entre docentes para que puedan recibir el apoyo necesario para realizar tareas pedagógicas, junto con fomentar el trabajo en equipo y generar espacios de confianza, lo cual tendrá una influencia en la satisfacción laboral docente en sus establecimientos. Sin embargo, los resultados también indican que estas instancias formales de colaboración están correlacionadas con las características de los establecimientos y los docentes, ya que la relación positiva ya no es estadísticamente significativa al incluir las variables del control del establecimiento. Esto sugeriría que establecimientos con determinadas características tienen mayor probabilidad de, a su vez, tener mejor gestión para generar esos espacios de apoyo y colaboración.

Finalmente, se exploró la posible relación entre la cantidad de horas (lectivas, no lectivas y extras) destinadas a cada una de las diferentes actividades, sean estas pedagógicas, administrativas, de capacitación y de relación con alumnos, apoderados o entre profesores. Las estimaciones señalan que, más que la inversión de tiempo en actividades específicas por parte del docente, lo relevante para la relación con la satisfacción docente es la cantidad total de horas extras y horas no lectivas que el profesor destina en determinadas actividades. Por ejemplo, las actividades pedagógicas realizadas en las horas extras tendrían una relación negativa con la satisfacción laboral, que se relaciona con el hecho de que la actividad donde los docentes dedican más tiempo extra, es a la realización de actividades pedagógicas. Por lo tanto, permanece la evidencia de que lo relevante es la *cantidad* de tiempo total del docente que posee de horas no lectivas y dedica a horas extras, más que el tipo de actividad realizada.

Esta investigación presenta un aporte relevante para el diseño y discusión en temáticas laborales docentes, tanto en nuestro país, como a nivel internacional. El aumento de las horas no lectivas en nuestro país se ha basado más bien en evidencia internacional o más bien en estudios de caso. Esta investigación es un insumo concreto en la implementación de la recientemente aprobada ley de carrera docente en Chile y en entregar evidencia a favor de la necesidad de aumentar el número de horas no lectivas y de la necesidad de resguardo el uso de este tiempo, pero teniendo en cuenta que éste debe estar inserto en un sistema que incluye un conjunto de otras variables que impactan también positivamente en la satisfacción laboral del docente.

Esta investigación presenta una serie de limitaciones que se sugieren explorar en futuros estudios. La mayor limitación del estudio está dada por la imposibilidad de realizar inferencias causales dado el tipo de información y estimaciones correlacionales. Sería relevante poder realizar un estudio experimental donde se pueda medir en forma causal el impacto del aumento de las horas no lectivas, asignando en forma aleatoria un aumento de horas no lectivas a los docentes cuidando el adecuado uso de ellas. Otra limitación es la falta de información sobre la relación

entre las horas no lectivas y horas extras. Sabemos por los análisis de correlación que existe una relación negativa entre ambas variables, pero no sabemos con claridad si la gran cantidad de horas extra laborales que trabajan los docentes se debe a falta de horas no lectivas, o a ineficiencias en el lugar de trabajo, a falta de espacios laborales adecuados, u otra razón. Estudiar esta relación será relevante a la hora de buscar aumentar las horas no lectivas de forma costo-efectiva, mejorando la satisfacción laboral docente sin generar pérdidas en productividad. Adicionalmente, nuestros resultados se basan en una muestra para docentes de la Región Metropolitana en Chile, pero no tenemos información comparada que nos permita estudiar la influencia del contexto y la gestión escolar. Sería relevante poder expandir este estudio a otros países de Latinoamérica. Finalmente, a pesar de contar con evidencia de la literatura sobre la relación entre la satisfacción docente y la retención, no tenemos información que cuantifique esta relación y nos acerque a un adecuado diseño de una política pública.

### Agradecimientos

Quisiéramos agradecer a Bernardita Crisóstomo por su valioso aporte en el desarrollo de análisis estadísticos. Además, agradecer a Jacinta Vela y María José Sepúlveda por su aporte en el desarrollo del instrumento utilizado en este estudio, y a los dos revisores anónimos que, con sus comentarios, ayudaron a mejorar sustancialmente la calidad de este estudio.

### Referencias

- Aste, G., Rodríguez, M. F., Squella, S., & Undurraga, C. (2012). Distribución y uso de las horas no lectivas de los docentes en establecimientos educacionales en Chile. Ingeniería UC propone, Facultad de Ingeniería, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1), 3.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (ESPECIAL), 11–28.
- Ávalos, B., Bellei, C., De Los Ríos, D., Pardo, M., Sevilla, A., Sotomayor, C., & Valenzuela, J. P. (2013). *¿Héroes o Villanos? La profesión docente en Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Baughman, K. (1996). Increasing teacher satisfaction: A study of the changing role of the secondary principal. *American Secondary Education*, 24(3), 19–22.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L. M., y Raczynski, D. (2004). ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Asesorías para el Desarrollo.
- Bellei, C., & Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile?. Fin de ciclo. *Cambios en la gobernanza del sistema educativo, UNESCO-PUC*, 1–26.
- Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (Eds.). (2012). Job satisfaction around the academic world, Vol. 7. Springer Science & Business Media.
- Blase, I. (1984). A data based model of how teachers cope with work stress. *The Journal of Educational Administration*, 22, 173–189.
- Bolin, F. (2007). A study of teacher job satisfaction and factors that influence it. *Chinese Education and Society*, 40(5), 47–64.
- Brill, S., & McCartney, A. (2008). Stopping the Revolving Door: Increasing Teacher Retention. *Politics & Policy*, 36(5), 750–774.
- Bruno, R. (2012, April 9). Beyond the classroom. An analysis of Chicago public school teacher's actual workday. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Cabezas, V., Gallego, F., Santelices, V., & Zarhi, M. (2011) Factores Correlacionados con las Trayectorias Laborales de Docentes en Chile, con Especial Énfasis en sus

- Atributos Académicos. En Evidencias para Políticas Públicas en Educación: Selección de Investigaciones Quinto Concurso FONIDE (pp. 253–299). Santiago, Chile.
- Campbell, R. J., & Neill, S. R. S. J. (1994a). *Secondary teachers at work*. Taylor & Francis.
- Carrinus, E., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J. & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Carnoy, M., Brodziak, I., Luschei, T., Beteille, T., & Loyalka, P. (2009). *Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M): Do Countries Paying Teachers Higher Relative Salaries Have Higher Student Mathematics Achievement?* International Association for the Evaluation of Educational Achievement. Herengracht 487, Amsterdam, 1017 BT, The Netherlands.
- Chapman, D., & Lowther, M. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research*, 75(4), 241–247.
- Choy, S. P., Bobbitt, S. A., Henke, R. R., Medrich, E. A., Horn, L. J., & Lieberman, J. (1993). *America's teachers: Profile of a profession (NCES 93-025)*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Cockburn, A. (1994). Teachers' experience of time: Some implications for future research. *British Journal of Educational Studies*, 42(4), 375–387.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior science*. Routledge.
- Córdoba, F. (2006). La evaluación de los estudiantes: Una discusión abierta. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(7).
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 30(107), 409–426.
- Cornejo, R., & Redondo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 33(2), 155–175.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., & Andree, A. (2010). *How High Achieving Countries Develop Great Teachers*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Department of Education. (2014). *Teachers workload*. United Kingdom.
- Dibbon, D. (2004). *It's About Time!! A Report on the Impact of Workload on Teachers and Students*. Faculty of Education, Memorial University of Newfoundland.
- Easthope, C., & Easthope, G. (2000). Intensification, extension and complexity of teachers' workload. *British Journal of Sociology of Education*, 21(1), 43–58.
- Eberhard, J., Reinhardt-Mondragon, P. & Stottlemeyer, B. (2000). *Strategies for new teachers' retention: Creating a climate of authentic professional development for teachers with three or less years of experience*. Corpus Christi, TX: South Texas Research and Development Center.
- EduGlobal, & ProfeDatos. (2012). *Primer Censo Docente Chile 2012*. Santiago.
- Eurydice. (2004). *Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education. Key topics in education in Europe: Vol. 3. The teaching profession in Europe: Profile, Trends and Concerns*.
- Farber, B. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*.
- Gálvez, V. (2012) *Significados sobre el control del trabajo en docentes de enseñanza media de establecimientos con alto y bajo nivel de bienestar de la región metropolitana (Tesis para optar a grado de magíster)*. Universidad de Chile, Santiago.
- Hakanen, J., Bakker, A., & Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Heller, B., Rex, J. & Carroll, M. (1992). Teacher's long range teaching plans: A discriminant analysis. *The Journal of Educational Research*, 85(4), 221–225.
- Heus, P. D., & Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teachers with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R.

- Vandenberghe y A. M. Huberman, (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269–284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hotelling, H. (1933). Analysis of a complex of statistical variables into principal components. *Journal of Educational Psychology*, 24, 417–441.
- Houchins, D., Shippen, M., & Cattret, J. (2004). The retention and attrition of juvenile justice teachers. *Education and Treatment of Children*, 27(4), 374–393.
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong perception. *NASSP Bulletin*, 56(63D), 16–31.
- Ingvanson, L., Kleinhenz, E., Beavis, A., Barwick, H., Carthy, I., & Wilkinson, J. (2005). Secondary teacher workload study: report. *Teacher Workforce and Careers*, 2.
- Jin, P., Yeung, A. S., Tang, T.-O., & Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: Psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of Psychosomatic Research*, 65(4), 357–62.
- Judge, T., Thoresen, C., & Patton, G. (2001). The job satisfaction-job performance relationship. A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407.
- Kirby, S. N., & Grissmer, D. W. (1993). *Teacher attrition: Theory, evidence, and suggested policy options*. Santa Monica, CA: Rand Corporation, Center for the Study of the Teaching Profession.
- Knoop, R. (1980, October). Job involvement of teachers. Paper presented at the meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Toledo, OH.
- Knox, J., & Anfara, V. (2013). What research says: Understanding job satisfaction and its relationship to student academic performance. *Middle School Journal*, 44(3), 58–64.
- Korb, K., & Akintunde, O. (2013). Exploring factors influencing teacher job satisfaction in nigerian schools. *Nigerian Journal of Teacher Education and Training*, 11, 211–223.
- Larson, M. (1980). Proletarianization and educated labor. *Theory and Society*, 9(1), 131–175.
- Latham, A. (1998). Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(5), 82–83.
- Lenth, R. V. (2001) Some Practical Guidelines for Effective Sample Size Determination. *The American Statistician*, 55, 187–193.
- Lester, P. E. (1987). Development and factor analysis of the Teacher Job Satisfaction Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, 47(10), 223–233.
- Ma, X., & MacMillan, R. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39–47.
- Maslach, C. (2003) Job burnout. New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 189–192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H., & Berge, J. M. T. (1967). *Psychometric theory*. Nueva York: McGraw-Hill.
- MINEDUC. (1997). *Estatuto Docente*. Ministerio de Educación, Santiago, Chile.
- OECD. (2014). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD.
- OECD. (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.
- OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. OECD.
- Osborne, H. (2002, May 30). Teacher turnover. *St. Helena Star*. Recuperado de: <http://www.sthelenastar.com/5-30-02/headlines/teacher.html>
- Paredes, R. D., & Pinto, J. I. (2009). ¿El fin de la educación pública en Chile? *Estudios de Economía*, 36(1), 47–66.
- Philipp, A., & Kunter, M. (2013). How do teachers spend their time? A study on teachers' strategies of selection, optimisation, and compensation over their career cycle. *Teaching and Teacher Education*, 35, 1–12.

- PREAL. (2006). Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión. En D. Vaillant & C. Rossel (Eds.), *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina*.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vandenberghe, & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (pp. 38–58). Cambridge: Cambridge University Press. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. Londres: Taylor & Francis Group.
- Sen, K. (2008). Relationship between job satisfaction & job stress amongst teachers & managers. *Journal of Industrial Relations*, 44(1), 14–23.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors which affect satisfaction and dissatisfaction of teachers. *Journal of Educational Administration*, 5(1), 66–82.
- Shann, M. (1998). Professional commitment and satisfaction among teachers in urban middle schools. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 67–73.
- Shin, H., & Reyes, P. (1995). Teacher commitment and job satisfaction: A causal analysis. *Journal of School Leadership*, 5(1), 22–39.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching & Teacher Education*, 8(1), 31–46.
- Smith, P. C., Kendal, L. M., & Hulin, C. L. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Snyder, E. E., & Spreitzer, E. (1984). Identity and commitment to the teacher role. *Teaching Sociology*, 11, 151–166.
- Spiegel, A. (2008). *Planificando clases interesantes: Itinerarios para combinar recursos didácticos*. Ediciones Novedades Educativas, Ed.. Buenos Aires.
- Staw, B. M. (1984). Organizational behavior: A review and reformulation of the field's outcome variables. *Annual Review of Psychology*, 35(1), 627–666.
- Taylor, H. (2004). Teachers' job satisfaction rises to highest level in 20 years. Recuperado el 18 de Diciembre del 2004. Teaching Profession.
- Tenti, E. (2005). La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. Fundación Osde.
- The Alberta Teacher's Association. (2012) The New Work of Teaching: A Case Study of the Worklife of Calgary Public Teachers. Canada.
- Thomas, H., Brown, C., Butt, G., Fielding, A., Foster, J., Gunter, H., . . . Szwed, C. (2004). *The Evaluation of the Transforming the School Workforce Pathfinder Project*. RR541, London, Department for Education and Skills.
- Timperley, H., & Robinson, V. (2000). Workload and the professional culture of teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 28(1), 47–62.
- UNESCO. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru Y Uruguay. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO.
- Valenzuela, J., & Sevilla, A. (2013). La movilidad de los nuevos profesores chilenos en la década del 2000: Un sistema escolar viviendo en peligro. (Estudio no publicado). Fondecyt N° 1120740, Santiago, Chile.
- Wiśniewski, W. (1990). The Job Satisfaction of Teachers in Poland. *Comparative Education*, 26(2/3), 299–306.
- Zabel, R., Boomer, L., & King, T. (1984). A model of stress and burnout among teachers of behaviorally disordered students. *Behavioral Disorders*, 9(3), 215–221.

### Anexos

#### Anexo 1: Distribución de la muestra por diferentes características descriptivas

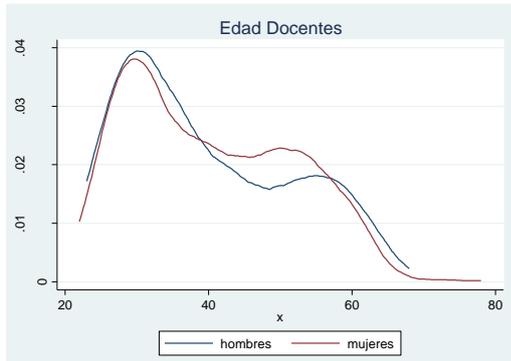


Figura A. 1 Distribución de la muestra por edad y género



Figura A.2 Distribución de la muestra por experiencia y nivel de enseñanza

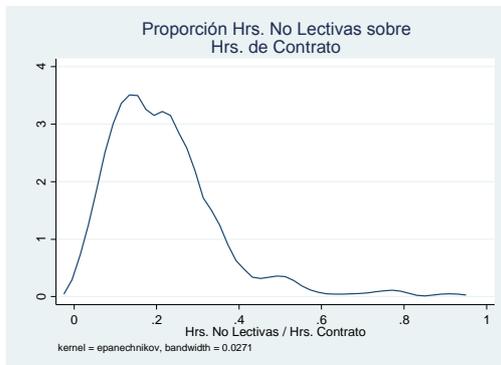


Figura A.3 Distribución de Proporción de horas No Lectivas sobre horas de Contrato

#### Anexo 2: Análisis de Correlación entre las Diferentes Clasificaciones de Horas de Trabajo

Al analizar las correlaciones entre las diferentes clasificaciones de cantidad de horas reportadas en la encuesta, es posible observar una correlación negativa, aunque acotada, entre la cantidad de horas no lectivas y horas extra. Por otro lado, existe una correlación positiva, entre cantidad de horas de contrato y horas lectiva, y negativa con las horas no lectivas

Tabla A.1.

*Correlación entre las diferentes clasificaciones de cantidad horas en la encuesta*

Horas	1.	2.	3.	4.
1. Horas de Contrato	1			
2. Horas Lectivas	0.4870*	1		
3. Horas No Lectivas	0.2263*	-0.3406*	1	
4. Horas Extra	0.0427	0.0759*	-0.0815*	1

Nota: \*Correlación significativa estadísticamente al 5%.

## Anexo 3

## Tabla A.2.

*Descripción y Agrupación de Actividades Realizadas en el Tiempo no Lectivo*

		Promedio de horas semanales solo para docentes que realizan la actividad más de una vez a la semana				
Actividad	Agrupación	% de docentes que realizan la tareas 1 vez al día o a la semana	Promedio horas semanales totales	Promedio horas semanales lectivas	Promedio horas no semanales lectivas	Promedio horas semanales extra
Planificación de las unidades de estudio y clases requeridos para su enseñanza	Tareas Pedagógicas	63%	4.87	0.75	1.49	3.27
Preparación del material a utilizar en las clases	Tareas Pedagógicas	79%	4.08	0.32	1.17	3.01
Preparación y corrección de evaluaciones y trabajos o tareas realizadas por los alumnos	Tareas Pedagógicas	73%	3.92	0.52	1.24	2.57
Tareas administrativas asociadas a la enseñanza (registrar información de alumnos y de la clase en el libro de clases, en sistemas de soporte, preparar informes de alumnos, llenar formularios, etc.)	Tareas Administrativa	71%	2.15	1.11	0.81	0.45
Otras actividades académicas con alumnos a parte de las clases (actividades de reforzamiento grupal/individual, preparación pruebas SIMCE, PSU u otra, etc.)	Tareas Pedagógicas	43%	2.27	1.11	0.85	0.56

Actividad	Agrupación	% de docentes que realizan la tarea 1 vez al día o a la semana	Promedio horas semanales totales	Promedio horas semanales lectivas	Promedio horas no semanales lectivas	Promedio horas semanales extra
Actividades curriculares complementarias con alumnos (liderar talleres, actividades artísticas, deportivas o sociales, apoyar a centros de alumnos, apoyar el desarrollo de proyectos, etc.)	Relación Profesor-Alumno	25%	2.62	1.54	0.86	0.42
Tiempos de supervisión de alumnos (recreos, almuerzos, inicio/término de la jornada, etc.)	Relación Profesor-Alumno	29%	1.59	0.81	1.06	0.09
Actividades de orientación y/o apoyo con alumnos (orientación vocacional, valórica, reuniones individuales, etc.)	Relación Profesor-Alumno	51%	1.96	1.13	0.63	0.28
Actividades/instancias de contacto con la comunidad escolar (reuniones de apoderados grupales, individuales, llamados telefónicos, redactar/contestar emails, preparar comunicaciones, etc.).	Relación Profesor-Apoderados	32%	1.72	0.42	1.14	0.33

Actividad	Agrupación	% de docentes que realizan la tarea 1 vez al día o a la semana	Promedio horas semanales totales	Promedio horas semanales lectivas	Promedio horas no semanales lectivas	Promedio horas semanales extra
Tareas logísticas (fotocopiar, conseguir materiales, preparar la sala de clases, etc.)	Relación Profesor-Profesor	48%	1.77	0.31	1.02	0.69
Reuniones con personal del establecimiento (reuniones informativas, reuniones de departamento, consejo de profesores, entrevista con directivos, etc.)	Tareas Administrativa	58%	2.03	0.44	1.60	0.15
Enseñanza de las clases de otro profesor (reemplazos programados o sin previo aviso)	Tareas Administrativa	18%	2.32	1.26	1.03	0.13
Actividades de capacitación (cursos o capacitaciones dentro o fuera del establecimiento, asistir a seminarios, cursar estudios de posgrado, etc.)	Autorrealización y participación	10%	2.84	0.21	0.77	2.74
Total			34.14	9.92	13.66	14.70

## **Sobre los Autores**

### **Verónica Cabezas Gazaga**

Pontificia Universidad Católica de Chile

vcabezag@uc.cl

<http://orcid.org/0000-0002-3300-8231>

Verónica Cabezas es profesora asociada de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación son mercado laboral docente, formación inicial docente, educación inicial y políticas educativas. Es Ingeniera Civil Industrial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Máster en Liderazgo y Política Educativa de Teachers College, Universidad de Columbia, y Ph.D en Economía de la Educación de Teachers College, Universidad de Columbia.

### **María Paz Medeiros**

Elige Educar

mmedeiros@eligeeducar.cl

María Paz Medeiros es investigadora y subdirectora de Elige Educar. Su principal foco de interés e investigación está en el análisis de políticas educativas, mercado docente, condiciones del ejercicio docente y factores de atracción hacia educación. Es Socióloga de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

### **David Inostroza Quilodrán**

Elige Educar

david.inostroza@gmail.com

David Inostroza es economista investigador de la Unidad de Estudios de la Superintendencia de Educación. Su principal foco de interés profesional es el análisis y diseño de política educativa. En términos académicos ha puesto el foco en la dimensión educativa de la desigualdad territorial, autonomía de la escuela y descentralización.

### **Constanza Gómez Morales**

Pontificia Universidad Católica de Chile

ctgomez@uc.cl

Constanza Gómez es investigadora en EduLab y Elige Educar ambas asociadas a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Sus áreas de investigación son mercado laboral docente, análisis de políticas educativas y asimetrías de información en educación escolar. Es Ingeniera Comercial de la Pontificia Universidad Católica de Chile y Máster en Economía en la misma universidad.

### **Vicente Loyola Schmidt**

Pontificia Universidad Católica de Chile

vfloyola@uc.cl

Vicente Loyola Schmidt se desempeña actualmente como consultor de proyectos en The House, Chile. Previamente se desempeñó como analista en el Departamento de Estudios del Ministerio de Educación y como ayudante de investigación en el Centro de Políticas Comparadas en Educación (CPCE) de la Universidad Diego Portales, ambos en Chile. Su investigación se ha enfocado en calidad docente, evaluación docente y educación preescolar.

---

# archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 64

19 de junio 2017

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

**Síguenos en EPAA's Facebook comunidad** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** @epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendía**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**

Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**

Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner**

Universidad Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

**Gabriela de la Cruz Flores**

Universidad Nacional Autónoma de México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**

Universidad Iberoamericana, México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,

México

**Pedro Flores Crespo**

Universidad Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

**Juan Carlos González Faraco**

Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**

Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**

Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,

Universidad Pedagógica Nacional, México

**Miguel Pereyra**

Universidad de Granada, España

**Mónica Pini**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

**José Luis Ramírez Romero**

Universidad Autónoma de Sonora, México

**Paula Razquin**

Universidad de San Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**

Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

**Mario Rueda Beltrán**

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**

Universidad de Oviedo, España

**Jurjo Torres Santomé**,

Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**

Universidad Iberoamericana, México

**Juan Carlos Tedesco**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

**Ernesto Treviño Ronzón**

Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**

Universidad Autónoma de Barcelona, España

**Catalina Wainerman**

Universidad de San Andrés, Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

<b>Cristina Alfaro</b> San Diego State University	<b>Gene V Glass</b> Arizona State University	<b>Gloria M. Rodriguez</b> University of California, Davis
<b>Gary Anderson</b> New York University	<b>Ronald Glass</b> University of California, Santa Cruz	<b>R. Anthony Rolle</b> University of Houston
<b>Michael W. Apple</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Jacob P. K. Gross</b> University of Louisville	<b>A. G. Rud</b> Washington State University
<b>Jeff Bale</b> OISE, University of Toronto, Canada	<b>Eric M. Haas</b> WestEd	<b>Patricia Sánchez</b> University of University of Texas, San Antonio
<b>Aaron Bevanot</b> SUNY Albany	<b>Julian Vasquez Heilig</b> California State University, Sacramento	<b>Janelle Scott</b> University of California, Berkeley
<b>David C. Berliner</b> Arizona State University	<b>Kimberly Kappler Hewitt</b> University of North Carolina Greensboro	<b>Jack Schneider</b> College of the Holy Cross
<b>Henry Braun</b> Boston College	<b>Aimee Howley</b> Ohio University	<b>Noah Sobe</b> Loyola University
<b>Casey Cobb</b> University of Connecticut	<b>Steve Klees</b> University of Maryland	<b>Nelly P. Stromquist</b> University of Maryland
<b>Arnold Danzig</b> San Jose State University	<b>Jaekyung Lee</b> SUNY Buffalo	<b>Benjamin Superfine</b> University of Illinois, Chicago
<b>Linda Darling-Hammond</b> Stanford University	<b>Jessica Nina Lester</b> Indiana University	<b>Adai Tefera</b> Virginia Commonwealth University
<b>Elizabeth H. DeBray</b> University of Georgia	<b>Amanda E. Lewis</b> University of Illinois, Chicago	<b>Tina Trujillo</b> University of California, Berkeley
<b>Chad d'Entremont</b> Rennie Center for Education Research & Policy	<b>Chad R. Lochmiller</b> Indiana University	<b>Federico R. Waitoller</b> University of Illinois, Chicago
<b>John Diamond</b> University of Wisconsin, Madison	<b>Christopher Lubienski</b> Indiana University	<b>Larisa Warhol</b> University of Connecticut
<b>Matthew Di Carlo</b> Albert Shanker Institute	<b>Sarah Lubienski</b> Indiana University	<b>John Weathers</b> University of Colorado, Colorado Springs
<b>Sherman Dorn</b> Arizona State University	<b>William J. Mathis</b> University of Colorado, Boulder	<b>Kevin Welner</b> University of Colorado, Boulder
<b>Michael J. Dumas</b> University of California, Berkeley	<b>Michele S. Moses</b> University of Colorado, Boulder	<b>Terrence G. Wiley</b> Center for Applied Linguistics
<b>Kathy Escamilla</b> University of Colorado, Boulder	<b>Julianne Moss</b> Deakin University, Australia	<b>John Willinsky</b> Stanford University
<b>Melissa Lynn Freeman</b> Adams State College	<b>Sharon Nichols</b> University of Texas, San Antonio	<b>Jennifer R. Wolgemuth</b> University of South Florida
<b>Rachael Gabriel</b> University of Connecticut	<b>Eric Parsons</b> University of Missouri-Columbia	<b>Kyo Yamashiro</b> Claremont Graduate University
<b>Amy Garrett Dikkers</b> University of North Carolina, Wilmington	<b>Susan L. Robertson</b> Bristol University UK	

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares  
Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio  
de Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**

Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**

Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**

Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**

Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil