
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 80

31 de julio 2017

ISSN 1068-2341

La Incidencia del Liderazgo y el Clima Escolar en la Satisfacción Laboral de los Docentes en América Latina

Cynthia Martínez-Garrido
Universidad de Granada
España

Citación: Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>

Resumen: La investigación sobre Eficacia Educativa ha identificado la Satisfacción laboral de los docentes como un elemento fundamental para que se desarrolle una enseñanza eficaz. Sin embargo, frente a la cantidad de estudios que analizan el efecto de la satisfacción laboral de los docentes en el rendimiento de los estudiantes, son menos las investigaciones que permiten conocer y comprender cómo se desarrolla la satisfacción de los docentes y de qué depende. El objetivo de esta investigación es conocer la relación entre la satisfacción laboral del docente, la dirección escolar y el clima. Para dar respuesta a este objetivo se realiza un análisis multinivel de la información aportada por los docentes de 5.733 escuelas de 15 países latinoamericanos que participan en el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. Nuestros resultados señalan que el ambiente laboral, el clima de aula, el apoyo de la dirección a los maestros son las variables que más impactan sobre el grado de satisfacción laboral de los docentes en Latinoamérica.

Palabras clave: Satisfacción en el trabajo; Liderazgo; Ambiente de trabajo; Docente; América Latina

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 12-2-2016

Revisiones recibidas: 16-6-2017

Aceptado: 30-6-2017

The impact of school leadership and school environment on teacher job satisfaction in Latin America

Abstract: The research on Educational Effectiveness has identified teachers' work satisfaction as a key element for the development of effective teaching. However, rather the number of studies analyzing the effect of teachers' job satisfaction on student performance, there is less research available to understand how teacher satisfaction is developed and what it depends on. The objective of this research is to know the relationship between teacher's job satisfaction, school management and climate. To achieve our aim, we conduct a multilevel analysis of the information provided by the teachers of 5,733 schools in 15 Latin American countries participating in UNESCO's Third Regional Comparative and Explanatory Study (TERCE). Our results show that the work environment, the classroom climate and management support to teachers are the variables that have most impact on the level of job satisfaction of teachers in Latin America.

Key words: Work satisfaction; Leadership; Work environment; Teacher; Latin America

O impacto da liderança escolar e do ambiente escolar na satisfação no trabalho entre professores da América Latina

Resumo: A pesquisa sobre Eficácia Educacional identificou a satisfação do trabalho dos professores como um elemento-chave para o desenvolvimento de um ensino efetivo. No entanto, em vez disso, o número de estudos que analisam o efeito da satisfação no trabalho dos professores sobre o desempenho dos alunos, há menos pesquisas disponíveis para entender como a satisfação do professor é desenvolvida e do que depende. O objetivo desta pesquisa é conhecer a relação entre a satisfação no trabalho do professor, a gestão da escola e o clima. Para alcançar nosso objetivo, realizamos uma análise multinível das informações fornecidas pelos professores de 5.733 escolas em 15 países latino-americanos que participam do Terceiro Estudo Explicativo Regional da UNESCO (TERCE). Nossos resultados mostram que o ambiente de trabalho, o clima da sala de aula e o apoio à gestão dos professores são as variáveis que mais influenciam o nível de satisfação no trabalho dos professores na América Latina.

Palavras-chave: Satisfação no trabalho; Liderança; Ambiente de trabalho; Professor; América Latina

Introducción

La investigación sobre Eficacia Educativa ha identificado la Satisfacción laboral de los docentes como un elemento fundamental para que se desarrolle una enseñanza eficaz. Sin embargo, frente a la cantidad de estudios que analizan el efecto de la satisfacción laboral de los docentes en el rendimiento de los estudiantes, son menos las investigaciones que permiten conocer y comprender cómo se desarrolla la satisfacción de los docentes y de qué depende.

La presente investigación busca aportar luz en la comprensión de la satisfacción laboral de los docentes analizando dos de los principales elementos que las investigaciones previas han identificado fundamentales para el desempeño docente: el clima escolar y la dirección escolar (Collie, Shapka & Perry, 2012; Day & Gurr, 2014). Se realiza una explotación secundaria de los datos más recientes disponibles para América Latina pertenecientes al Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO (LLECE, 2013) para estudiar la relación entre la satisfacción laboral, la dirección y el clima escolar. De entre la gran cantidad de variables que recoge el estudio TERCE, se consideran aquellas relativas a las características del docente y de la escuela y se utilizan como variables de control para aislar de su influencia la relación entre la satisfacción laboral del docente, el director escolar y el clima escolar. Este estudio parte de dos preguntas de investigación:

Pregunta de investigación 1: Después de controlar por a) género, nivel educativo, experiencia, formación continua y situación laboral del docente, y b) nivel socioeconómico, hábitat y titularidad de la escuela, ¿la formación de los directores y su experiencia laboral están relacionadas con la satisfacción laboral de los docentes?

Pregunta de investigación 2: Después de controlar por a) género, nivel educativo, experiencia, formación continua y situación laboral del docente, b) nivel socioeconómico, hábitat y titularidad de la escuela, y c) formación y experiencia laboral de los directores ¿el clima escolar está relacionado con la satisfacción laboral de los docentes?

Revisión de la Literatura

Satisfacción Laboral del Docente

La investigación sobre Enseñanza Eficaz, dentro del Movimiento teórico de Eficacia Escolar, busca obtener información que ayude a mejorar la educación desde dentro, desde las propias aulas. Así, tanto la investigación empírica-teórica como las experiencias prácticas de enseñanza eficaz apuntan a la satisfacción de los docentes hacia su profesión como un factor clave para lograr el máximo desarrollo de los estudiantes (Scheerens, 2016).

Existen varias definiciones sobre “satisfacción laboral” de los docentes. Desde atribuciones a la satisfacción laboral como placer o un estado emocional positivo resultante del conjunto de experiencias laborales; o como la cantidad de emociones positivas que los docentes sienten al realizar su trabajo (Banerjee et al., 2017; Rosenholtz, 1989; Talbert, McLaughlin & Rowan, 1993). Sea cual fuera la definición que se crea más ajustada, lo cierto es que el bienestar que desarrolle el docente en y por su trabajo en el aula y en la escuela influye sobre su eficacia en la profesión.

El estudio de la satisfacción laboral de los docentes surge a mediados del siglo pasado. El trabajo pionero sobre satisfacción laboral de los docentes es el realizado por Herzberg, Mausner y Snyderman (1959) en donde se identifican cuáles son los factores que favorecen (o no) el grado de satisfacción hacia el trabajo. Concretamente, los autores desarrollan la conocida “Teoría de los dos factores” por la cual, los elementos motivadores del docente con su trabajo son aquellos que responden a necesidades de orden superior; frente a los factores desmotivadores que se asocian a necesidades de orden inferior. De acuerdo con Dinham y Scott (1998) las necesidades de orden superior se aplican a los aspectos intrínsecos del trabajo (el logro, el reconocimiento, el trabajo en sí mismo, la responsabilidad, y la oportunidad para promocionar), siendo los factores desmotivadores los que se corresponden con los aspectos extrínsecos del trabajo (las condiciones laborales, la supervisión, el salario y las relaciones interpersonales).

Entre la década de los años 60 y 70, los investigadores avanzan hacia la correcta medición de la satisfacción del docente, es por ello que surgen variedad de escalas e índices (*Teacher Stress and Satisfaction Questionnaire*, *Job Descriptive Index*, *Retirement Descriptive Index*; Smith, 1969). Por ejemplo, los resultados del cuestionario *Teacher stress and satisfaction* desarrollado por Kyriacou y Sutcliffe (1977) identifican que la variable que más correlaciona con la insatisfacción de los docentes por su trabajo es la ausencia de posibilidades para su desarrollo profesional dentro de la escuela ($r = -0,28$), seguido del mal comportamiento de los estudiantes en el aula ($r = -0,18$) y del exceso de ruido dentro del aula ($r = -0,17$).

Gracias a los avances desarrollados en la medición de la satisfacción laboral de los docentes, a partir de los años 80, la investigación se esfuerza en identificar cuáles son los factores escolares y del entorno que se asocian a un mayor grado de satisfacción laboral de los docentes (Lambert et al., 2015). Por ejemplo, el estudio elaborado por Billingsley y Cross (1992) busca establecer diferencias entre el grado de satisfacción que siente un docente de una escuela ordinaria y de una escuela

especial. De un lado, sus resultados indican que el tipo de enseñanza (ordinaria / especial) no marca diferencias en el grado de satisfacción de los docentes, en cambio, los mejores predictores del compromiso y la satisfacción laboral del docente son las variables relativas al trabajo en la escuela: el apoyo del director, los conflictos con otros compañeros y el estrés laboral.

El Papel de la Dirección Escolar

Las investigaciones más recientes abordan el estudio de la satisfacción laboral de los docentes desde una perspectiva holística identificando el efecto generado por las variables demográficas, personales del docente y del contexto escolar (Hanushek & Rivkin, 2007; Kyriacou, 2001; Sebastián, Allensworth & Huang, 2016; Shen et al., 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Spillane & Lee, 2013). Entre sus resultados, todas ellas coinciden en destacar el rol del director (liderazgo escolar como lo denominan organismos como la OCDE o la UNESCO) y el clima de la escuela como factores que impactan en el grado de satisfacción laboral de los docentes (Hanushek & Rivkin, 2007). Sin embargo, en cuanto a las variables personales del docente como son el género del docente o el nivel en el que se imparte docencia, la investigación no aporta resultados concluyentes (Klassen & Chiu, 2010). Frente a Billingsley y Cross (1992) quienes señalan que son variables que no impactan de manera significativa en la satisfacción laboral del docente, Durán y otros (2005) y Lau, Yuen y Chan (2005) señalan que las docentes presentan una mayor tendencia hacia el agotamiento emocional, a diferencia de los hombres, cuya tendencia apunta hacia la despersonalización.

De acuerdo con Anderson y Dexter (2005), los directores escolares son los principales responsables de la creación del entorno de trabajo dentro de las escuelas, y es esta atmósfera la que predice tanto la satisfacción laboral de los docentes, como su compromiso profesional. Day y Gurr (2014), Harris y Jones (2011), Leitwood (2011), Pepper (2014) y Spillane y Lee (2013) apuntan que el director capaz de generar la capacidad de mejora del centro debe ser un líder que fomente un liderazgo disperso y el desarrollo de una comunidad profesional de aprendizaje. Efectivamente, el estudio elaborado por Bogler (2001) con una muestra de 930 docentes de Educación Primaria indica que los dos factores que más correlacionan con la satisfacción laboral del docente son: la autopercepción sobre la sobrecarga de trabajo ($r = 0,65$) y el liderazgo ejercido en la escuela ($r = 0,56$).

Por su parte, Nguni, Slegers y Denessen (2007) identifican que la variable del director que más impacta en la satisfacción laboral del docente es la capacidad del director por ser carismático ($r = 0,53$), le siguen su compromiso con la escuela ($r = 0,50$), su formación ($r = 0,47$), y en menor medida, los años como director de esa escuela ($r = 0,17$). Además, los autores identifican que un liderazgo *laissez-faire*, o la gestión pasiva de la escuela se relacionan de manera negativa con la satisfacción laboral de los docentes en la escuela ($r = -0,6$ y $r = -0,8$ respectivamente).

Gran cantidad de trabajos confirman la relación entre la satisfacción laboral que los docentes sienten por su trabajo con la posibilidad de participar en la toma de decisiones y en el liderazgo distribuido (Maeroff, 1988; Rossmiller, 1992; Shin & Jun, 2014). La reciente investigación elaborada por Sebastián, Allensworth y Huang (2016) indica que los esfuerzos del director escolar deben ir dirigidos a trabajar con otros profesionales dentro de la escuela para generar una cultura común de trabajo, que soporte y favorezca los procesos de organización de la escuela a través de delegar autoridad, responsabilidades, y capacitar al profesorado de la escuela para que colaboren en la toma de decisiones. Son estos elementos, según los autores, los que garantizan altos niveles de satisfacción laboral entre los docentes.

El Clima en la Escuela

El estudio del clima escolar y de aula tiene una larga tradición dentro de la línea de investigación de Eficacia Educativa (Murillo & Martínez-Garrido, 2012). Destacan el trabajo pionero

del investigador norteamericano Arthur C. Perry (1908) junto con la aprobación de la Convención sobre los Derechos Humanos por las Naciones Unidas en 1948 como los dos trabajos sobre los que se sostiene la fructífera línea de investigación que aborda los beneficios de un clima positivo en los centros escolares (p.e. Purkey & Smith, 1983; Kreft, 1993; Griffith, 1999; McNeely, Nonnemaker & Blum, 2002; Koth, Bradshaw & Leaf, 2008; Cohen, McCabe, Micheli & Piqueral, 2009; Wang & Degol, 2016).

A lo largo del tiempo el clima escolar ha sido definido como “espíritu de la escuela” (Perry, 1908, p. 304), “el corazón y el alma de la escuela” (Freiberg, 1999, p. 11), “la atmósfera, cultura, recursos, redes interpersonales de la escuela” (Loukas & Murphy, 2007, p. 293), “la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad educativa” (Murillo, 2008, p. 14). Más precisa es la definición realizada por Martínez-Garrido y Murillo (2016) quienes lo definen como un concepto de amplio alcance que abarca el estado de ánimo, el ambiente y la atmosfera creada por el profesorado en las aulas y la escuela a través de la asunción de reglas, la forma en la que el profesor interactúa con el alumnado y los miembros de la comunidad educativa, las relaciones establecidas entre los pares y el modo en el que está establecido el ambiente físico.

De acuerdo con la investigación, el clima de la escuela afecta tanto al docente como a los estudiantes (Galán González, 2004; Scheerens, 2016). Por ejemplo, Collie, Shapka y Perry (2012), Scheerens, (2016) y Skaalvik y Skaalvik (2009) apuntan que la percepción que el docente tenga sobre el clima escolar contribuye a su nivel de satisfacción laboral, la sensación de estrés laboral y su eficacia docente. De otro lado, Galán González (2004) o Martínez-Garrido (2015), señalan el clima de aula como uno de los factores que más impacta en el desarrollo académico de los estudiantes.

El trabajo elaborado por Klassen y Chiu (2010) con la información de 1.430 docentes de Educación Primaria busca identificar la relación entre la satisfacción laboral de los docentes con variables como: los años de experiencia en la profesión, género, conocimiento a la hora de implementar diferentes metodologías de enseñanza, y su capacidad para mantener el clima de aula positivo hacia el aprendizaje (capacidad para manejar la clase, y propiciar la participación de los estudiantes). Sus resultados indican que el género del docente no es una variable que influya en su satisfacción laboral; y que son aquellos quienes sienten altos niveles de autoeficacia en el manejo de la clase y a la hora de lograr la participación de sus estudiantes quienes muestran una mayor satisfacción laboral –ambas variables correlacionan positivamente con la satisfacción del docente ($r = 0,34$)–. Además, señalan que los docentes menos satisfechos sienten estrés y presión por el trabajo ($r = -0,22$ y $r = 0,48$ respectivamente).

En América Latina, existe gran cantidad de investigaciones que abordan la importancia del liderazgo, la relación entre el liderazgo y la motivación del profesorado (Majluf, 2012; Reeves, 2012; Valenzuela & Horn, 2012), el estudio del clima (Murillo & Martínez-Garrido, 2012; Román & Murillo, 2011) y cómo el clima afecta a la eficacia del docente iberoamericano (Cornejo Chávez & Redondo Rojo, 2007; Treviño, Toledo & Gempp, 2013). Sin embargo, la investigación sobre satisfacción laboral de los docentes es limitada, y en su caso, responde mayoritariamente a estudios realizados a nivel nacional: Chile (Horn & Murillo 2016), Colombia (Rodríguez, 2006), México (Rodríguez-Guzmán, 2012), Venezuela (Ramírez & D’Aubeterre (2007), por poner algunos ejemplos.

Por ejemplo, la investigación elaborada por Ramírez y D’Aubeterre (2007) analiza los niveles de satisfacción laboral de 1.473 docentes de Educación Básica en Venezuela. De acuerdo con sus resultados, el 54% de los docentes se sienten insatisfechos con las oportunidades de formación profesional que ofrece la escuela, el 45,5% apuntó que hubiera preferido recibir más apoyo por parte del director, y el 40% indica que se muestra insatisfecho por el reconocimiento que esperaba recibir del equipo directivo de su escuela. Por su parte, Rodríguez-Guzmán (2012) analiza las condiciones de trabajo y salud de 1.152 docentes de Enseñanza Básica en México y su relación con su

satisfacción hacia el trabajo. De acuerdo con los resultados encontrados, los docentes mexicanos indican que sus principales obstáculos se refieren al clima de la escuela y el aula, el 53% aluden a una escasa formación para atender a los estudiantes con más dificultades, el 41% indica que cuentan con un excesivo número de alumnos en su aula, el 35% indica bajos niveles de calidad de las infraestructuras de la escuela y el aula, por último, la dinámica de trabajo es considerada como un obstáculo para promover la satisfacción laboral del 31% de los docentes de la muestra.

El reciente estudio elaborado por Horn y Murillo (2016) analiza un elemento ligado a la satisfacción laboral de los docentes, su nivel de compromiso y su relación con las prácticas directivas. Los autores utilizan una muestra de 2.959 docentes de 600 escuelas de Educación Básica en Chile. De acuerdo con sus resultados, dos prácticas de la dirección escolar inciden en el compromiso docente: establecer dirección y estructurar el establecimiento para facilitar el trabajo, y el apoyo pedagógico de la jefatura técnico-pedagógica. Concretamente, si la dirección facilita el trabajo docente el compromiso del docente aumenta 0,45 puntos, y si la dirección ofrece apoyo pedagógico a los docentes, su satisfacción aumenta 0,12 puntos.

Como se ha reflejado en la revisión de la literatura, la satisfacción laboral de los docentes es clave para garantizar la presencia de una enseñanza eficaz en las escuelas; el clima de la escuela y el aula, así como la dirección escolar son factores fundamentales en el desarrollo de dicha satisfacción. En América Latina, los estudios que analizan el efecto que el clima y la dirección escolar genera sobre la satisfacción laboral de los docentes son muy escasos. Por ello, el objetivo de esta investigación es conocer la relación entre la satisfacción laboral del docente, la dirección escolar y el clima.

Metodología

Para dar respuesta a este objetivo se realiza una explotación secundaria de los datos del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de la UNESCO. El propósito del TERCE es describir qué y cuánto aprenden los estudiantes latinoamericanos de 3° y 6° de Primaria en las áreas curriculares de Matemáticas, Lengua (lectura y escritura) y Ciencias Naturales. En línea con otras evaluaciones internacionales como PISA, el TERCE también obtuvo información de factores asociados al aprendizaje que pudieran contextualizar y hasta cierto punto explicar los resultados académicos. Por ello, junto con las pruebas de rendimiento se aplicaron cuestionarios de contexto a estudiantes, familias y docentes. Para esta investigación se seleccionan algunas variables obtenidas por el TERCE y se analizan para dar respuesta al objetivo de investigación: conocer la relación entre la satisfacción laboral del docente, la dirección escolar y el clima escolar.

Para la selección de la muestra, en el estudio TERCE se realizó un diseño muestral estratificado, por conglomerados y bi-etápico (LLECE, 2013). Dado que la probabilidad de selección de escuelas en la muestra propuesta es proporcional al tamaño, la probabilidad de selección de una escuela muestreada quedará definida por el indicador de tamaño propuesto, es decir, matrícula de tercero, en el caso de los alumnos seleccionados en la muestra de tercero, y la matrícula de sexto, en el caso de los alumnos seleccionados en la muestra de sexto. Para el nivel de selección “aula”, se selecciona aleatoriamente un aula completa, lo que implica igual probabilidad de elección para cada aula dentro de la escuela.

Con todo ello, la muestra del estudio se compone de 5.733 escuelas de 15 países latinoamericanos (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, República Dominicana, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Uruguay) (tabla 1).

Tabla 1

Muestra y sus características

	Nº de escuelas	ISECF ¹ promedio	% Escuelas rurales	% Escuelas privadas	IDH ²
Argentina	415	0,43	43,1	17,6	0,836
Brasil	302	0,28	33,3	26,5	0,755
Chile	393	0,83	33,3	58,4	0,832
Colombia	307	0,14	45,4	41,4	0,720
Costa Rica	393	0,48	14,8	16,4	0,766
Rep. Dominicana	365	-0,28	38,6	38,1	0,715
Ecuador	391	-0,15	33,8	33,8	0,732
Guatemala	359	-0,52	65,9	27,2	0,627
Honduras	407	-0,46	63,0	34,9	0,606
México	336	0,19	36,9	26,1	0,756
Nicaragua	380	-0,75	67,9	20,9	0,631
Panamá	372	-0,08	59,6	25,1	0,780
Paraguay	398	0,01	52,1	30,7	0,679
Perú	577	-0,45	49,3	26,1	0,734
Uruguay	338	0,65	29,4	15,0	0,793
Total	5.733	0,00			

Nota: ¹ ICSEF: Índice socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes. ² IDH: Índice de desarrollo humano del país. Elaboración propia a partir de los datos del TERCE y PNUD-2015.

La información ha sido recogida a partir del cuestionario administrado al profesorado de Lengua y Matemáticas, así como al director del centro escolar. El propósito del cuestionario para el profesor es obtener información relativa a su formación inicial y permanente, carga de enseñanza, percepciones y actitudes hacia la enseñanza (LLECE, 2013). El cuestionario del director del centro recoge información sobre las características demográficas de la escuela, su experiencia como director, su formación y sus opiniones y percepciones acerca del funcionamiento de la escuela.

Las variables seleccionadas para la presente investigación aparecen en la tabla 2. Se encuentran organizadas en tres grupos: a) variables relativas al docente y sus características (género del docente, nivel educativo, experiencia como profesor, su formación continua y su situación laboral en la escuela); b) variables que hacen referencia al contexto donde se encuentra la escuela (nivel socioeconómico de la escuela, hábitat de la escuela y su titularidad; y el índice de desarrollo humano del país); c) variables sobre el clima escolar (percepción que los docentes tienen en torno a las relaciones entre el profesorado, el ambiente laboral en la escuela, el clima de aula, el apoyo de las familias, el grado de violencia en la escuela y la percepción de apoyo que recibe desde la dirección de la escuela). La tabla 2 incluye estadísticos descriptivos de las variables seleccionadas. Para el caso de las variables continuas se ofrecen el valor promedio y su desviación típica, para las variables categóricas se aporta su valor porcentual.

Como estrategia de análisis de datos se han utilizado Modelos Multinivel con dos niveles de análisis. La estructura jerárquica de los datos hace especialmente apropiada la utilización de los modelos multinivel al suplir la principal desventaja del análisis de regresión simple (el supuesto de la independencia de las observaciones) (Martínez-Garrido & Murillo, 2014; Raudenbush & Bryck, 2002). Una de las principales limitaciones del estudio TERCE es que no ha recogido información de

un número suficiente de docentes dentro de cada escuela¹; este hecho supone una limitación a las pruebas de robustez de los análisis de regresión multinivel que busquen considerar el nivel “docente” en sus estudios (Maas & Hox, 2004). Sin embargo, aunque esta limitación imposibilita que se considere el nivel docente, no es así al estudio de los docentes que, en general, participan en el estudio TERCE. Esta limitación será abordada en profundidad en el apartado de Discusión del trabajo.

Se han desarrollado cuatro modelos multinivel: i) un modelo nulo, o incondicional; ii) modelo ajustado o con las variables de control del docente (género del docente, edad, experiencia como profesor, su situación laboral en la escuela y su formación continua), de la escuela (nivel socioeconómico de la escuela, hábitat de la escuela, titularidad) y del país (IDH); iii) modelo explicativo sobre la dirección escolar, construido sobre el modelo ajustado e incluyendo variables relativas a la dirección (años de experiencia como director, años de experiencia como director en su escuela actual, nivel educativo, dedicación horaria en su escuela actual, tipo de contrato laboral); y iv) modelo explicativo sobre clima escolar construido sobre el modelo explicativo sobre la dirección escolar que incluye variables que hacen referencia al clima en la escuela (ambiente laboral en la escuela, relación entre el profesorado, apoyo de la dirección, apoyo de la familia, violencia en la escuela, clima de aula).

La selección de las variables relativas al docente y a la escuela no pretende ser comprehensiva. De acuerdo con la línea de investigación sobre efectos escolares (Murillo, 2008, Teddlie & Reynolds, 2000) seleccionamos tan sólo aquellas variables de naturaleza exógena. No se incluyen variables del profesor relacionadas con la satisfacción del docente, por ejemplo, el tamaño del aula o el salario; debido a que estas variables escapan del control del docente (de naturaleza endógena), al contrario que otras como la formación continua que hayan realizado o su nivel académico. Por su parte, las variables de clima escolar son aportadas por los docentes y agregadas en el nivel escuela. Esta práctica es común en los estudios de efectos escolares (Teddlie & Reynolds, 2000).

¹ De acuerdo con Browne y Draper (2000) o Maas y Hox (2004) el número recomendado de observaciones que debe contener cada nivel considerado en los análisis multinivel para que no se vea afectada la prueba de robustez del modelo puede variar entre 24 y 50 observaciones por cada nivel.

Tabla 2
Variables seleccionadas

Variable	Descripción	Codificación	Estadísticos
Nivel 1			
<i>Variables del docente</i>			
Género	Género del docente	Hombre = 0 Mujer = 1	23% 77%
Edad	Edad	Continua	M = 39,7 ; SD = 10,38
Experiencia	Años de experiencia en la enseñanza	Continua	M = 14,28 ; SD = 9,74
Sit_Laboral	Si el docente tiene otro trabajo a parte del que realiza en la escuela	No = 0 Si = 1	86,7% 13,3%
F_Continua	Si el docente ha realizado cursos para su formación en los últimos dos años	No = 0 Si = 1	22,9% 77,1%
<i>Variables de la escuela (control)</i>			
ISECF	Nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante.	El índice contempla información entregada por las familias en cuanto a características socioeconómicas, ya sea nivel educativo, ingresos percibidos, ocupación y, bienes y servicios del hogar. Este índice fue promediado a nivel de escuela. Variable continua.	M = 0,30 ; SD = 1,24
Hábitat	Tamaño de la localidad donde se encuentra la escuela	1 = 2.000 habitantes o menos 2 = Entre 2.001 y 5.000 habitantes 3 = Entre 5.001 y 10.000 habitantes 4 = Entre 10.001 y 100.000 habitantes 5 = Más de 100.000 habitantes	36,8% 15,3% 11,0% 26,1% 20,8%
Titularidad	Si la escuela es pública o privada	Pública = 0 Privada = 1	70,9% 29,1%
<i>Variables del director escolar</i>			
Años_Dirección_Tot	Número de años totales que ha dedicado a ser director de escuela	Continua	M = 16,39 ; SD = 24,29
Años_Dirección_Esc	Número de años totales que ha dedicado a ser director de esta escuela	Continua	M = 13,47 ; SD = 24,24
Nivel_Educativo	Nivel educativo del director	Formación no universitaria = 0 Formación universitaria = 1	38,4% 61,6%
Dedic_Horaria	Cantidad de horas semanales que el director dedica en la escuela	Continua	M = 42,84 ; SD = 22,72
Tipo_Contrato	Tipo de contrato laboral	Temporal = 0 Fijo = 1	27,1% 72,9%

Tabla 2 (Cont.)

Variables seleccionadas

<i>Variables de clima escolar</i>			
Ambiente_Laboral	Percepción sobre la calidad del ambiente laboral en la escuela según los docentes	Índice construido a partir de las preguntas del cuestionario del profesor, donde ellos indican su percepción sobre las relaciones que se dan al interior de la escuela con el equipo directivo, las familias, estudiantes y el personal de la escuela. Variable continua en una escala de 4 puntos desde 'Muy malas' hasta 'Muy buenas'.	M = 0,00 ; SD= 1,00
Relación_Profes	Percepción del docente sobre como cree que son las relaciones dentro de la escuela entre los profesores	Índice construido a partir de las preguntas del cuestionario del profesor, donde ellos indican su percepción sobre cómo cree que son las relaciones dentro de la escuela entre los profesores. Variable continua en una escala de 4 puntos desde 'Muy malas' hasta 'Muy buenas'.	M = 0,00 ; SD= 1,00
Apoyo_Dirección	Percepción sobre el nivel de apoyo para la docencia que se recibe por parte del equipo directivo de la escuela según los profesores	Índice creado a partir de las preguntas del cuestionario del profesor sobre el apoyo que el equipo directivo da a los docentes en cuanto a la organización de las clases, planificación de la asignatura, manejo de los estudiantes, y la propia enseñanza. Variable continua	M = 0,06 ; SD= 1,02
Apoyo_Familia	Percepción sobre el apoyo que los profesores reciben de las familias en la educación de los estudiantes	Índice creado a partir de las preguntas del cuestionario del profesor sobre el apoyo que reciben de las familias de los estudiantes para contribuir en la Educación. Variable continua	M = 0,01 ; SD= 1,01
Violencia_Escuela	Percepción sobre el grado de violencia en el entorno de la escuela según las familias	Índice creado a partir de las preguntas provenientes del cuestionario de familia, para medir la percepción que tienen éstas con respecto de la calidad del barrio donde se encuentra la escuela. Este índice fue promediado a nivel de escuela. Variable continua en una escala de 4 puntos desde 'Muy poco probable' a 'Muy probable'.	M = 0,08 ; SD= 1,02
Clima_Aula	Percepción sobre el clima de aula según el docente	Índice creado a partir de las preguntas correspondientes del cuestionario de profesor, donde se consulta sobre su percepción en torno al clima que se produce en el aula. Variable continua en una escala de 4 puntos desde 'Muy poco probable' a 'Muy probable'.	M = 0,04 ; SD= 1,04
Nivel 2			
<i>Variables de país</i>			
IDH	Índice de Desarrollo Humano	Puntuaciones medias obtenidas en las dimensiones fundamentales del desarrollo humano: Vida larga y saludable, Educación y Nivel de vida digno. El IDH es la media geométrica de los índices normalizados de cada una de las tres dimensiones. Índice creado por PNUD (2015). Variable continua	M = 0,72 ; SD = 0,06

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo con lo anterior, el modelo nulo (**Modelo 1**) es:

$$\begin{aligned} \text{Satisfacción}_{ij} &= \beta_{0j} + e_{ij} && (\text{nivel 1}) \\ e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) \end{aligned}$$

Donde Satisfacción es la puntuación del profesor i de cada escuela, en cada país j de la variable Satisfacción laboral del docente; β_{0j} es la puntuación media de la satisfacción laboral del docente en la escuela, en el país j ; e_{ij} es el efecto aleatorio del nivel 1, y σ^2 es la varianza entre países. El modelo correspondiente al nivel país es:

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + r_{0j} && (\text{nivel 2}) \\ r_{0j} &\sim N(0, \tau_{00}) \end{aligned}$$

Donde γ_{00} es la media (intercepto), r_{0j} es el efecto aleatorio del nivel 2, y τ_{00} es la variabilidad entre países.

El modelo ajustado (**Modelo 2**) es el siguiente:

$$\begin{aligned} \text{Satisfacción}_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{Género}) + \beta_{2j}(\text{Edad}) + \beta_{3j}(\text{Experiencia}) + \\ &+ \beta_{4j}(\text{Sit_Laboral}) + \beta_{5j}(\text{F_Continua}) + \beta_{6j}(\text{ISECF}) + \beta_{7j}(\text{Hábitat}) + \\ &+ \beta_{8j}(\text{Titularidad}) + e_{ij} \\ e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) && (\text{nivel 1}) \end{aligned}$$

Donde β_{1j} - β_{5j} son los coeficientes (efectos) de las covariables en la Satisfacción laboral del docente con el resto de parámetros del modelo nulo. Los modelos diseñados con información propia de la escuela y del nivel país son:

$$\begin{aligned} \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{IDH}) + r_{0j} \\ r_{0j} &\sim N(0, \tau_{00}) && (\text{nivel 2}) \end{aligned}$$

Donde γ_{01} es el coeficiente de las covariable en el intercepto con el parámetro del modelo nulo.

El modelo explicativo con las variables de la dirección escolar (**Modelo 3**) se construye sobre el nivel 1 del Modelo 2 o modelo ajustado, es el siguiente:

$$\begin{aligned} \text{Satisfacción}_{ij} &= \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{Género}) + \beta_{2j}(\text{Edad}) + \beta_{3j}(\text{Experiencia}) + \\ &+ \beta_{4j}(\text{Sit_Laboral}) + \beta_{5j}(\text{F_Continua}) + \beta_{6j}(\text{ISECF}) + \beta_{7j}(\text{Hábitat}) + \\ &+ \beta_{8j}(\text{Titularidad}) + \beta_{9j}(\text{Años_Dirección_Tot}) + \beta_{10j}(\text{Años_Dirección_Esc}) + \\ &+ \beta_{11j}(\text{Nivel_Educativo}) + \beta_{12j}(\text{Dedic_Horaria}) + \beta_{13j}(\text{Tipo_Contrato}) + e_{ij} \\ e_{ij} &\sim N(0, \sigma^2) && (\text{nivel 1}) \\ \beta_{0j} &= \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{IDH}) + r_{0j} \\ r_{0j} &\sim N(0, \tau_{00}) && (\text{nivel 2}) \end{aligned}$$

Donde β_{9j} - β_{13j} son los coeficientes (efectos) de las covariables en el intercepto con los parámetros del modelo ajustado de las variables del director escolar

Por último, el modelo explicativo con las variables de clima de aula (**Modelo 4**) se construye sobre el modelo anterior que incluye las variables de la dirección escolar. Se trata de un modelo de nivel escuela (nivel 1).

$$\begin{aligned} \text{Satisfacción}_{ij} = & \beta_{0j} + \beta_{1j}(\text{Género}) + \beta_{2j}(\text{Edad}) + \beta_{3j}(\text{Experiencia}) + \\ & + \beta_{4j}(\text{Sit_Laboral}) + \beta_{5j}(\text{F_Continua}) + \beta_{6j}(\text{ISECF}) + \beta_{7j}(\text{Hábitat}) + \\ & + \beta_{8j}(\text{Titularidad}) + \beta_{9j}(\text{Años_Dirección_Tot}) + \beta_{10j}(\text{Años_Dirección_Esc}) + \\ & + \beta_{11j}(\text{Nivel_Educativo}) + \beta_{12j}(\text{Dedic_Horaria}) + \beta_{13j}(\text{Tipo_Contrato}) + \\ & + \beta_{14j}(\text{Ambiente_Laboral}) + \beta_{15j}(\text{Apoyo_Dirección}) + \beta_{16j}(\text{Relación_Profes}) + \\ & + \beta_{17j}(\text{Apoyo_Familia}) + \beta_{18j}(\text{Violencia_Escuela}) + \beta_{19j}(\text{Clima_Aula}) + e_{ij} \\ e_{ij} \sim & N(0, \sigma^2) \end{aligned} \quad (\text{nivel 1})$$

$$\begin{aligned} \beta_{0j} = & \gamma_{00} + \gamma_{01}(\text{IDH}) + r_{0j} \\ r_{0j} \sim & N(0, \tau_{00}) \end{aligned} \quad (\text{nivel 2})$$

Donde β_{14j} - β_{19j} son los coeficientes (efectos de las covariables en el intercepto con el resto de parámetros del Modelo 3 de las variables del clima escolar.

Para cada uno de los modelos, llevaremos a cabo el estudio del Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) con el objetivo de evaluar el grado de parecido entre escuelas que pertenecen al mismo país. El CCI se calcula como el cociente entre la varianza del nivel 2 y la varianza total

$$CCI = \frac{S_{\text{nivel2}}^2}{S_{\text{nivel1}}^2 + S_{\text{nivel2}}^2}$$

Resultados

Varianza de la Satisfacción Laboral del Docente

Los resultados del modelo nulo (modelo 1) aparecen en la tabla 3. La varianza de la variable satisfacción laboral del docente corresponde a la varianza a nivel de la escuela y el país. El coeficiente de correlación intraclase es 0,115, es decir, el 11,5% de la varianza de la satisfacción del docente con su trabajo recae sobre el país y el 88,4 % sobre la escuela en la que trabaja. Las variables seleccionadas del nivel escuela y país nos permitirán explicar la varianza en ambos niveles.

Tabla 3
Resultados del modelo nulo (Modelo 1)

Parte fija	Coef.	EE	T-Ratio	<i>p</i>
Intercepto (Satisfacción laboral del docente)	3,202	0,350	91,41	0,000
Parte aleatoria	Varianza	Chi-Cuadrado	Razón Verosimiliud	<i>p</i>
Entre países	0,101	253,12	1361,378	0,000
Entre escuelas	0,899			

Nota: Elaboración propia.

Satisfacción Laboral del Docente y las Variables del Docente, Escuela y País

El siguiente paso en nuestro análisis es construir el modelo ajustado. Este modelo se construye a partir de incorporar al modelo nulo las variables referentes al docente y al entorno de la escuela y el país. Tal y como se ha señalado anteriormente, hemos incluido las variables género, edad, experiencia laboral, situación laboral y formación continua (como variables de control) propias del nivel del docente. Como variables propias de la escuela se ha considerado el nivel socioeconómico y cultural de las familias de la escuela, el hábitat en el que ésta se encuentra y su titularidad, también como variables de control; además, el índice de desarrollo humano del país, como variable del nivel país. Los resultados del modelo 2 se presentan en la tabla 4.

De entre las cinco variables consultadas del docente, dos han resultado significativas: experiencia y la formación continua. De acuerdo con los datos obtenidos, los docentes con más años de experiencia tienen una mayor satisfacción con su trabajo que aquellos con menos experiencia, y los docentes que realizan cursos para su formación continua están también más satisfechos con su trabajo que aquellos que no cursan ninguna formación. Con respecto a las variables de control de la escuela utilizadas, los docentes que trabajan en escuelas con mayor nivel socioeconómico y cultural muestran mayor grado de satisfacción laboral, y también están más satisfechos con su trabajo aquellos que trabajan en escuelas ubicadas en ciudades grandes, más que en pueblos y ciudades pequeñas.

Tabla 4
Resultados del modelo ajustado (Modelo 2)

Parte fija	Coef.	EE	T-Ratio	<i>p</i>
Intercepto	3,122	0,482	64,73	0,000
<i>VARIABLES DE DOCENTE</i>				
Género	0,007	0,016	0,43	0,662*
Edad	0,001	0,000	0,21	0,831*
Experiencia	0,002	0,000	3,17	0,000
Situación laboral	-0,001	0,022	-0,05	0,967*
Formación continua	0,039	0,018	2,14	0,030
<i>VARIABLES DE ESCUELA</i>				
ISECF	0,024	0,007	3,35	0,000
Hábitat	0,010	0,004	2,52	0,010
Titularidad	-0,011	0,009	-1,23	0,217*
<i>VARIABLES DE NIVEL PAÍS</i>				
IDH	0,014	0,009	1,461	0,144*
<i>PARTES ALEATORIAS</i>				
Parte aleatoria	Varianza	Chi-Cuadrado	Razón Verosimiliud	<i>p</i>
Entre países	0,115	277,12	1344,389	0,000
Entre escuelas	0,884			

Nota: * Los coeficientes no realizan una aportación significativa al modelo ($\alpha=0,05$).

En cuanto al efecto de la variable de país IDH-Índice de Desarrollo Humano, ésta no hace una aportación significativa al modelo por lo que se elimina en pasos sucesivos. Si analizamos los IDH de los países participantes, dos de los países participantes en el TERCE tienen puntajes que los ubican entre los de mayor desarrollo a nivel mundial: Chile (0,822), en el puesto 41, y Argentina (0,808), en el puesto 49. Brasil (0,744), Colombia (0,711), Costa Rica (0,763), Ecuador (0,711), México (0,756), Panamá (0,765), Perú (0,737), República Dominicana (0,700) y Uruguay (0,790) se

encuentran en el grupo de países con alto desarrollo. Guatemala, Honduras, Nicaragua (0,614) y Paraguay (0,676) clasifican entre los países con niveles medios de desarrollo humano. Si bien ninguno de los países considerados es calificado con un nivel de desarrollo bajo, todos –en distinto grado– enfrentan importantes desafíos para asegurar el bienestar social y proveer una alta calidad de vida a todos sus habitantes. Lo que los resultados indican es que la variable IDH no hace una aportación significativa, es decir, no podemos explicar el grado de satisfacción que un docente sienta por su trabajo en la escuela a partir del índice de desarrollo humano que tenga el país.

Satisfacción Laboral del Docente y la Dirección Escolar

Partiendo del modelo 2 previamente construido, incluimos las variables de dirección escolar para identificar su asociación con la satisfacción laboral del docente. Los resultados aparecen en la tabla 5. Dos de las variables seleccionadas hacen una aportación significativa al modelo indicando que la experiencia y formación del director escolar están relacionadas con la satisfacción laboral de los docentes. Concretamente, contar con directores con experiencia en el cargo en la escuela incrementa la satisfacción de los y las docentes. Así mismo, los docentes están más satisfechos en aquellas escuelas con directores con formación universitaria frente a los directores con estudios básicos no universitarios.

En este caso, la varianza explicada por el modelo entre escuelas, tras incluir las variables del director, con respecto al anterior modelo es prácticamente nula. Esto descarta al director como factor crítico que explique la satisfacción de los docentes por su trabajo, y sugiere la existencia de importantes variables a nivel escuela que aún no han sido incluidas en el modelo. A continuación, estudiamos si las variables de clima escolar son capaces de explicar las diferencias en la satisfacción laboral de los docentes entre las escuelas.

Tabla 5

Resultados del modelo explicativo con las variables de la dirección escolar (Modelo 3)

Parte fija	Coef.	EE	T-Ratio	<i>p</i>
Intercepto	3,117	0,046	67,52	0,000
<i>VARIABLES DE DOCENTE</i>				
Experiencia	0,001	0,000	3,03	0,000
Formación continua	0,040	0,018	2,19	0,021
<i>VARIABLES DE ESCUELA</i>				
Variables de control				
ISECF	0,021	0,007	2,91	0,000
Hábitat	0,011	0,004	2,57	0,011
Variables de dirección escolar				
Años como director	0,001	0,001	1,38	0,171*
Años como director en esta escuela	0,004	0,001	3,29	0,001
Nivel educativo	0,062	0,019	3,29	0,010
Dedicación horaria en esta escuela	-0,001	0,001	-0,59	0,558*
Tipo de contrato laboral	-0,030	0,018	-1,64	0,104*
<hr/>				
Parte aleatoria	Varianza	Chi-Cuadrado	Razón Verosimiliud	<i>p</i>
Entre países	0,107	237,30	1337,198	0,000
Entre escuelas	0,892			

Nota: * Los coeficientes no realizan una aportación significativa al modelo ($\alpha=0,05$). Las variables Género, Edad, Situación Laboral, Titularidad e IDH no se han considerado en la construcción del Modelo 3 dado que sus coeficientes no hacen una aportación significativa al modelo previo (Modelo 2).

Satisfacción Laboral del Docente y Clima Escolar

El modelo final elaborado busca conocer la relación entre las variables de clima escolar y la satisfacción laboral del docente. El modelo 4 se construye sobre el anterior eliminando aquellas variables cuya aportación era no significativa e incluyendo aquellas relativas al ambiente laboral en la escuela, el apoyo que los docentes reciben de la dirección escolar, la relación entre los profesores, el apoyo de las familias, el grado de violencia percibida en la escuela y el clima de aula. Los resultados del modelo 4 aparecen en la tabla 6.

Los datos de los coeficientes de las variables de clima escolar reflejan que ni el apoyo de las familias ni el grado de violencia que se observe en la escuela está asociado significativamente a la satisfacción de docente por su trabajo. Al contrario, es el clima de las aulas, el apoyo que el docente reciba desde la dirección, la relación entre los profesores y el ambiente de trabajo los elementos críticos que hacen una aportación significativa al modelo explicativo. Estos datos reflejan la importancia de las relaciones entre docentes y con la dirección para promover la satisfacción con el trabajo, así como la importancia del aula como un entorno de trabajo que posibilita la enseñanza y ofrece oportunidades para el aprendizaje.

Tabla 6

Resultados del modelo explicativo con las variables de clima escolar (Modelo 4)

Parte fija	Coef.	EE	T-Ratio	<i>p</i>
Intercepto	3,129	0,032	96,59	0,000
<i>VARIABLES DE DOCENTE</i>				
Experiencia	0,001	0,000	3,03	0,000
Formación continua	0,039	0,018	2,16	0,017
<i>VARIABLES DE ESCUELA</i>				
ISECF	0,019	0,007	2,71	0,000
Hábitat	0,013	0,003	3,77	0,000
<i>VARIABLES DE DIRECCIÓN ESCOLAR</i>				
Años como director en esta escuela	0,001	0,001	-0,47	0,639*
Nivel educativo	0,042	0,016	2,49	0,013
<i>VARIABLES DE CLIMA ESCOLAR</i>				
Ambiente laboral	0,242	0,018	13,44	0,001
Apoyo de la dirección escolar	0,111	0,050	2,22	0,002
Relación entre profesores	0,090	0,009	9,46	0,000
Apoyo de las familias	0,014	0,011	1,24	0,216*
Violencia en la escuela	-0,001	0,007	-0,20	0,839*
Clima de aula	0,125	0,008	16,57	0,000
<i>PARTES ALEATORIAS</i>				
Parte aleatoria	Varianza	Chi-Cuadrado	Razón Verosimiliud	<i>p</i>
Entre países	0,070	139,10	1034,586	0,000
Entre escuelas	0,929			

Nota: * Los coeficientes no realizan una aportación significativa al modelo ($\alpha=0,05$). Las variables Género, Edad, Situación Laboral, Titularidad, IDH, Años como director, Dedicación horaria y Tipo de contrato no se han considerado en la construcción del Modelo 3 dado que sus coeficientes no hacen una aportación significativa al modelo previo (Modelo 2).

En la construcción del Modelo 4, la variable años de experiencia como director en esta escuela ha dejado de ser una variable significativa para explicar la satisfacción de los docentes en la escuela. Sin embargo, la formación del director continúa provocando un impacto positivo sobre el

grado de satisfacción laboral de los docentes. Así mismo, las variables de docente y de escuela utilizadas en el Modelo 2 como variables de control continúan impactando de manera significativa en la satisfacción laboral de los docentes en el modelo final construido.

Conclusión y Discusión

El objetivo de este estudio es determinar si la dirección escolar y el clima escolar son predictores de la satisfacción laboral de los docentes. Para dar respuesta a este objetivo hemos desarrollado modelos multinivel de dos niveles de análisis (escuela y país): el modelo nulo, el modelo ajustado, el modelo explicativo con las variables de director escolar, y el modelo explicativo con las variables de clima escolar. Nuestro estudio utiliza una muestra de escuelas representativa de cada país, una extensa cantidad de variables del docente y de las escuelas, y una técnica estadística para el análisis de los datos especialmente recomendada para datos jerarquizados.

Resumen de los Principales Resultados

De acuerdo con nuestros resultados, el ambiente laboral, el clima de aula, el apoyo de la dirección son las variables que más impactan sobre el grado de satisfacción laboral de los docentes en Latinoamérica. A continuación, las relaciones entre el profesorado y la formación del director escolar (nivel educativo) son las variables que más están relacionadas con la satisfacción laboral de los docentes en la escuela (ver modelo 4). Nuestros resultados son coherentes con los aportados por Klassen y Chiu (2010) quienes confirman que un ambiente laboral sin presión y un clima de aula que favorezca el aprendizaje mejora la satisfacción laboral de los docentes. O con los encontrados por Lee y sus colaboradores (1991) quienes indican que un ambiente ordenado, y el liderazgo escolar son las variables que afectan positivamente a la satisfacción de los docentes en la escuela.

De entre las variables del director escolar, dos han resultado hacer una aportación significativa a la satisfacción del docente: la experiencia como director en la escuela y el nivel de formación que éste tenga. Así, una mayor cantidad de años de experiencia y haber cursado estudios superiores frente a formación básica se relaciona con un mayor nivel de satisfacción del docente hacia su trabajo. Resultados que son coherentes a los aportados en el macroestudio elaborado por Murillo y Martínez-Garrido (2015) para América Latina en donde identifican que la formación de los directores escolares se ha convertido en un factor de inequidad en las escuelas.

Aunque escapa a los objetivos de esta investigación, es interesante destacar el efecto que las variables del docente y de la escuela (variables de control) provocan sobre la satisfacción laboral de los docentes. Así, la satisfacción laboral de los docentes aumenta cuantos más años de experiencia tenga el docente en la profesión. También, están más satisfechos aquellos docentes a los que se les facilita mejorar cada curso a través de formación continua frente a aquellos que no realizan ningún tipo de curso de formación. Los docentes que trabajan en escuelas que se encuentran en ciudades grandes frente a los pueblos pequeños y en escuelas donde los estudiantes tienen mejor nivel socioeconómico y cultural muestran también mayores niveles de satisfacción con su trabajo. Coincidiendo con Martínez-Garrido (2015) nuestros resultados confirman que la calidad de los recursos disponibles en las escuelas parece limitar la capacidad del docente a realizar su trabajo en las aulas.

Como señalábamos en la revisión de la literatura, ni la investigación internacional ni la iberoamericana son concluyentes con respecto al impacto que el género o la edad del docente generan en su satisfacción con el trabajo. Al contrario de los resultados aportados por Durán y otros (2005) y Lau, Yuen y Chan (2005), nuestros resultados señalan que ni el género, ni la edad de los docentes son variables predictoras de su satisfacción. Así mismo, de acuerdo con los datos obtenidos parece que la situación laboral de los docentes, y la titularidad de la escuela no son

variables que contribuyan a explicar de manera significativa el grado de satisfacción que los docentes sienten por su trabajo.

La Dirección Escolar o el Clima de la Escuela: ¿Qué es Más Importante para Explicar la Satisfacción Laboral de los Docentes?

Comparado con las características del director escolar (su formación y experiencia), el clima de la escuela es más importante para explicar la satisfacción del docente por su trabajo. Efectivamente, podemos hacer esta afirmación dado que un mayor número de variables relativas al clima escolar hacen una aportación significativa al modelo calculado frente a las variables del director escolar. Concretamente, cuatro variables de clima escolar han resultado hacer una aportación significativa frente a dos variables relativas al director escolar. Además, las variables de clima escolar que resultan significativas generan un impacto mayor sobre la satisfacción laboral de los docentes (el valor de los coeficientes del Modelo 4 varía entre 0,09 y 0,24) frente a las variables de director escolar (0,06, el mayor valor de los coeficientes). Por último, el Coeficiente de Correlación Intraclase (CCI) que nos indica el porcentaje de varianza de la satisfacción que los docentes sienten por su trabajo explicada por el modelo explicativo que incluye las variables de la dirección escolar es tan sólo 0,8 % mayor al coeficiente encontrado en el modelo anterior que incluía las variables de ajuste. Frente a ello, el coeficiente de correlación intraclase del modelo explicativo con las variables de clima escolar aumenta un 4,5%.

La principal contribución de nuestro estudio es destacar que las variables de clima escolar son fundamentales para explicar la satisfacción laboral de los docentes, concretamente: el ambiente laboral que propicie la comunicación y el trabajo en equipo entre el profesorado, el apoyo de la dirección en materia de instrucción, la relación de cordialidad entre el profesorado, el clima de aula basado en el apoyo, cuidado, respeto del otro y orientado hacia el aprendizaje. Aunque otros trabajos han apuntado similares hallazgos, todos ellos se refieren al ámbito internacional (Shen et al., 2012), o aportan datos a escala nacional como es el caso del estudio de Ramírez y D'Aubeterre (2007) en Venezuela. Nuestro estudio subraya el papel fundamental que la escuela tiene para mejorar la satisfacción laboral de los docentes, mejorando el clima escolar.

De acuerdo con nuestros resultados, sugerimos a políticos y encargados del diseño de políticas educativas que promuevan la formación continua de los docentes en las escuelas y regulen la formación de los directores escolares de manera que se requiera más que la educación Básica para poder acceder al puesto de director. Por otro lado, los directores escolares han de considerar que aparte de su experiencia y formación en el cargo, es imprescindible que cuiden el clima de la escuela para mejorar el grado de satisfacción que los docentes tienen con su trabajo. En particular, que el ambiente laboral en la escuela, sí como la importancia que tiene que sean capaces de reconocer el trabajo del docente y comprendan sus necesidades de manera que puedan servirles de apoyo y consejo para la mejora de su práctica docente. De acuerdo con nuestros resultados, es fundamental que los directores escolares sean capaces de utilizar su liderazgo para mejorar el clima escolar.

Principales Limitaciones y Futuros Estudios

Una de las principales limitaciones es que las variables obtenidas del director son variables objetivas frente a las variables que hacen referencia al clima escolar que responden a las percepciones de los propios docentes. Así, el mayor impacto de las variables de clima escolar frente al generado por las variables del director sobre el grado de satisfacción laboral de los docentes puede deberse al modo en que las variables han sido medidas (cuánto mejor ha sido medido el clima).

Además, la satisfacción laboral de los docentes y el clima escolar han sido evaluados por la misma muestra de docentes. Aunque la investigación sobre efectos escolares señala que los docentes son la mejor fuente de información (ver Teddlie & Reynolds, 2000), esta forma de medida puede

interferir en los resultados, de manera que se produzca una alta correlación entre la satisfacción laboral del docente y el clima de aula. Esta limitación puede superarse a través de la implementación de un sistema de recolección de datos basado en los hechos. Para ello, debería darse el salto de medir percepción a medir la frecuencia en la que ocurren los hechos. Por ejemplo, el clima de aula puede ser medido con información referente a la frecuencia de problemas disciplinares en el aula, o cantidad de incidentes que se producen, información que puede ser recogida por el docente; el apoyo del director a la docencia puede medirse a través del número de reuniones, visitas que el director hace al aula de clase o que se producen entre el director y el docente....

Como señalamos al comienzo del artículo, otra de las principales limitaciones del estudio realizado se refiere al propio diseño del estudio TERCE que ha eliminado la visión del aula y la escuela. Frente a ediciones anteriores del estudio (PERCE, SERCE), el TERCE ha recogido mucha menos información de los docentes limitando, por tanto, la oportunidad para los investigadores de explicar y comprender aquello que ocurre en las aulas (Murillo & Martínez-Garrido, 2016).

Futuras investigaciones sobre la satisfacción laboral de los docentes pueden ahondar en la búsqueda de variables de la dirección escolar y su impacto sobre la satisfacción laboral de los docentes: el número de años que ha ejercido como docente, si antes de ser director fue director de departamento, u algún otro puesto de responsabilidad en la escuela... Con esta información podría darse a conocer si son aquellos directores que ya han vivenciado lo que supone la gestión, burocracia, organización y representación de otros docentes quiénes generan un impacto diferente en el nivel de satisfacción laboral. Nuestro estudio, por el contrario, incluye información sobre las variables de contexto del propio director (nivel educativo, dedicación horaria, tipo de contrato...), es a partir del estudio de estas variables que nuestra investigación pone de manifiesto la importancia de contar con programas formativos específicos para formar a directores de escuela. También, una aproximación cualitativa al estudio de la satisfacción laboral de los docentes permitiría localizar elementos concretos de análisis que faciliten la toma de decisiones, el desarrollo de políticas públicas y acciones de mejora que persigan incrementar la calidad de la educación.

Garantizar una enseñanza de calidad no es lo único imprescindible para lograr el máximo desarrollo de nuestros estudiantes; es necesario contar con docentes satisfechos con su escuela que son quiénes tienen, en última instancia, la oportunidad de enseñar. Nuestra investigación ofrece datos empíricos que identifican los principales elementos para mejorar esa satisfacción, por lo tanto, es una oportunidad para que políticos y responsables de la Educación en América Latina tomen decisiones basadas en evidencias empíricas y promuevan el aumento de la satisfacción laboral de nuestros docentes.

Referencias

- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82. <https://doi.org/10.1177/0013161x04269517>
- Banerjee, N., Stearns, E., Moller, S., & Mickelson, R. A. (2017). Teacher job satisfaction and student achievement: The roles of teacher professional community and teacher collaboration in schools. *American Journal of Education*, 123(2), 1-39. <https://doi.org/10.1086/689932>
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction, and intent to stay in teaching: A comparison of general and special educators. *The Journal of Special Education*, 25(4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>

- Browne, W. J., & Draper, D. (2000). Implementation and performance issues in the Bayesian and likelihood fitting of multilevel models. *Computational Statistics*, 15(3), 391–420. <https://doi.org/10.1007/s001800000041>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning. Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Cornejo Chávez, R., & Redondo Rojo, J. M. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar: una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052007000200009>
- Day, C., & Gurr, D. (2014). *Leading school successfully. Stories from the field*. Londres: Routledge.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998). A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 362–378. <https://doi.org/10.1108/09578239810211545>
- Durán, M., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 1-24,
- Freiberg, H. J. (1999). *School climate. Measuring, improving, and sustaining healthy learning environments*. Nueva York, NY: Psychology Press.
- Galán González, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- Griffith, J. (1999). School climate as “social order” and “social action”: A multi-level analysis of public elementary school student perceptions. *School Psychology of Education*, 2, 339-369.
- Hanushek, E. A., & Rivkin, S.G. (2007). Pay, working conditions, and teacher quality. *The Future of Children*, 17(1), 69-86. <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0002>
- Harris, J., & Jones, D. (2011). You are what you read. Inside leadership texts. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 23-40. <https://doi.org/10.12806/v10/i1/rf2>
- Herzberg, F., Mausner, B. S., & Snyderman, B. (1959). *The motivation to work*. Nueva York: Transaction Publishers.
- Horn, A., & Murillo, F.J. (2016). Incidencia de la dirección escolar sobre el compromiso de los docentes. Un estudio multinivel. *Psicoperspectivas*, 15(2), 64-78.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741-756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: the effect of classroom-level factors. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 96-104. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.96>
- Kreft, I. G. G. (1993). Using multilevel analyses to assess school effectiveness: A study of Dutch secondary school. *Sociology of Education*, 66, 104-129. <https://doi.org/10.1037/e672122011-001>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910124115>
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). The prevalence of stress among teachers in medium-sized mixed comprehensive schools. *Research in Education*, 18, 75-92.
- Lambert, R. G., McCarthy, C. J., Fitchett, P. G., Lineback, S., & Reiser, J. (2015). Identification of elementary teachers' risk for stress and vocational concerns using the national schools and staffing survey. *Education Policy Analysis Archives*, 23(43), 1-37

- Lau, P., Yuen, M., & Chan, R. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1), 491-516. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8033-z>
- Lee, V., Dedrick, R., & Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208. <https://doi.org/10.2307/2112851>
- Leithwood, K. (2011). School leadership, evidence-based decision making, and large-scale student assessment. En C. F. Webber & J. L. Lupart (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 17-39). Países Bajos: Springer Science & Business Media.
- LLECE. (2013). *Tercer estudio regional comparativo y explicativo*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Loukas, A., & Murphy, J.L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45(3), 293-309. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.10.001>
- Maas, C. J. & Hox, J. J. (2004). Robustness issues in multilevel regression analysis. *Statistica Neerlandica*, 58(2), 127-137. <https://doi.org/10.1046/j.0039-0402.2003.00252.x>
- Macroff, G. I. (1988). *The empowerment of teachers. Overcoming the crisis of confidence*. Nueva York, NY: Teachers College Press.
- Majluf, N. (2012). El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En J. Weinstein & G. Muñoz. (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 283-306). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F.J. (2014). Programas para la realización de Modelos Multinivel. Un análisis comparativo entre MLwiN, HLM, SPSS y Stata/Multilevel Analysis Software. A comparative study of MLwiN, HLM, SPSS and Stata. *REMA. Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 19(2), 1-24.
- Martínez-Garrido, C. (2015). *Investigación sobre enseñanza eficaz: Un estudio multinivel para Iberoamérica* (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Martínez-Garrido, C., & Murillo, F.J. (2016). Investigación iberoamericana sobre Enseñanza eficaz. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(69), 471-490.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x>
- Murillo, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2012). Las condiciones ambientales en las aulas de Primaria en Iberoamérica y su relación con el desempeño académico. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20(18), 1-23. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n18.2012>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2015). La formación de directores. Un factor (más) de inequidad escolar en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 69, 241-26.
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2016). La educación en América Latina. Aportes del TERCE y sus Reanálisis. Presentación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 5-8.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools. The Tanzanian case. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 145-177. <https://doi.org/10.1080/09243450600565746>

- Pepper, C. (2013). Leading for sustainability in western Australian regional schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 506-519.
<https://doi.org/10.1177/1741143213502193>
- Perry, A. C. (1908). *The management of a city school*. Nueva York, NY: MacMillan.
- Purkey, S., & Smith, M. (1983). Effective schools: a review. *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Ramírez, T., & D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y Postgrado*, 22(2), 57-86.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Reeves, M. (2012). Efecto del liderazgo directivo en escuelas con altos niveles de vulnerabilidad social. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Santiago de Chile: Salesianos Impresores.
- Rodríguez, A. M. H. (2006). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en profesores de educación primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Psicología*, 15, 81-89.
- Rodríguez-Gúzman, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano. *Diálogos Educativos*, 24, 18-27.
- Román, M., & Murillo, F. J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista de la CEPAL*, 104, 37-54.
- Rosenholtz, S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *The Elementary School Journal*, 89(4), 421-439.
<https://doi.org/10.1086/461584>
- Rossmiller, R. A. (1992). The secondary school principal and teachers' quality of work life. *Educational Management & Administration*, 20(3), 132-146.
<https://doi.org/10.1177/174114329202000302>
- Scheerens, J. (2016). *Educational effectiveness and ineffectiveness a critical review of the knowledge base*. Países Bajos: Springer.
- Sebastian, J., Allensworth, E., & Huang, H. (2016). The role of teacher leadership in how principals influence classroom instruction and student learning. *American Journal of Education*, 123(1), 56-78. <https://doi.org/10.1086/688169>
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K., & Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
<https://doi.org/10.3102/0002831211419949>
- Shin, J. C., & Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education*, 67(5), 603-620.
<https://doi.org/10.1007/s10734-013-9668-y>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>
- Smith, P. C. (1969). *The measurement of satisfaction in work and retirement: a strategy for the study of attitudes*. Chicago, IL: Routledge.
- Spillane, J. P., & Lee, L.C. (2013). Novice school principals' sense of ultimate responsibility problems of practice in transitioning to the principal's office. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), <https://doi.org/10.1177/0013161x13505290>
- Talbert, J. E., McLaughlin, M. W., & Rowan, B. (1993). Understanding context effects on secondary school teaching. *Teachers College Record*, 95, 45-68
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Nueva York, NY: Psychology Press.

- Treviño, E., Toledo, G., & Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50, 40-62. <https://doi.org/10.7764/pel.50.1.2013.4>
- Valenzuela, P., & Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.) *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago: Salesianos Impresores.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Sobre la Autora

Cynthia Martínez-Garrido

Universidad de Granada

cynthialme@gmail.com

Investigadora postdoctoral Juan de la Cierva. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Miembro del Grupo de Investigación "Cambio Educativo para la Justicia Social (GICE)" (<http://www.gice-uam.es>). Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar (RINACE) y de la Red de Investigación sobre Liderazgo y Mejora Educativa (RILME). Editora de tres revistas de investigación científica: "REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación"; "Revista Internacional de Educación para la Justicia Social" y "Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva". Página web: www.cmartinezgarrido.es. <https://orcid.org/0000-0001-7586-0628>

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 80

31 de julio 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

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), **Ezequiel Gomez Caride** (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon** (Universidad de Granada), **Angelica Buendia** (Metropolitan Autonomous University), **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)

Cristina Alfaro San Diego State University

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig San Jose State University

Linda Darling-Hammond Stanford University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research y Policy

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

Sherman Dorn Arizona State University

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Rachael Gabriel University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Gloria M. Rodriguez University of California, Davis

R. Anthony Rolle University of Houston

A. G. Rud Washington State University

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider College of the Holy Cross

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth University of South Florida

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

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