



Pontificia Universidad Católica de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Psicología UC

Liderazgo en Educación Parvularia: Una aproximación a través de los datos de Talis Starting Strong 2018

M. Belén Valdivia

Profesora guía: Katherine Strasser
Comité de tesis: Marigen Narea
Ernesto Treviño

Tesis presentada a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile
para optar al grado académico de Magíster en Psicología Educacional

Junio, 2023
Santiago, Chile

Agradecimientos

Familia, quiero expresar mi profundo agradecimiento a cada uno de ustedes por haber sido parte fundamental en este camino hacia la culminación de mi tesis de magister. Su incondicionalidad y apoyo inquebrantable han sido el pilar sobre el cual he construido este logro.

A mis queridos abuelos Tito y María, quienes desde el primer día en la universidad creyeron en mi potencial y me alentaron a perseguir mis sueños, les debo gran parte de este éxito. Su confianza en mí ha sido un faro de luz en los momentos más desafiantes.

A mis apreciados tíos, cuyo apoyo moral y emocional han sido una constante a lo largo de estos años, les agradezco por siempre estar ahí, brindándome aliento y ánimo cuando más lo necesitaba.

A mi amado esposo Víctor, compañero de vida y confidente, gracias por ser mi sostén emocional y por comprender la dedicación que este proceso requirió. Tu apoyo incondicional ha sido mi mayor motivación.

A mis fieles perritos, que con su cariño y compañía me han regalado momentos de alegría y consuelo, ustedes también son parte esencial de mi familia. Gracias por ser siempre mi fuente de felicidad y por hacer este camino más llevadero acompañándome en las largas noches de trabajo.

A mi adorada hermana Colomba, mi motor en la búsqueda y quien es mi inspiración para continuar trabajando en temas de educación, para aportar a la construcción de la sociedad donde quiero que vivas.

A mis Marigen y Katherine quienes me brindaron orientación, apoyo y valiosos consejos a lo largo de este proceso académico. También a Ernesto por entusiasmarse con mi tema de tesis y motivarme a reflexionar entorno a mi propia experiencia. Gracias por animarme a continuar con este tema que me motiva y por compartir su experiencia y conocimiento.

Espero que esta tesis no solo sea un logro personal, sino también espero que sea un aporte valioso para continuar mejorando la calidad de la educación parvularia en Chile. Este trabajo es una pequeña contribución hacia ese objetivo común que compartimos.

Para mí fue un proceso largo y lleno de aprendizaje, no solo a nivel académico si no que también personal, quiero destacar la importancia de la salud mental y el respeto por los procesos individuales de cada uno. En este camino, aprendí la vital importancia de ser amable con uno mismo y de reconocer que cada paso, por pequeño que parezca, es un avance significativo.

Sin cada uno de ustedes, este logro no habría sido posible. Estoy eternamente agradecida por el amor y el apoyo que me han brindado a lo largo de este camino. Los llevo en mi corazón en cada una de las páginas de esta tesis.

Resumen

La educación parvularia es considerada una etapa crucial en el desarrollo de niños y niñas, dado el impacto positivo que puede tener en las trayectorias de vida y escolares. La literatura señala que uno de los factores a considerar en la calidad de este nivel educativo es el liderazgo que ejercen las directoras(es) en los establecimientos, afectando el clima laboral del centro educativo, lo cual tiene implicancias en las interacciones del personal con los párvulos. Se utilizó la base de datos de Talis Starting Strong 2018 para realizar un análisis multinivel con una muestra de 228 directores y 1351 funcionarias de los centros educativos. Los resultados indican que en esta muestra el liderazgo no es una variable que se relaciona con el clima laboral de los establecimientos, sin embargo, esto no es consistente con la evidencia actual proveniente principalmente de los estudios de educación básica. Por ello se sugiere, por un lado, profundizar el funcionamiento del liderazgo en la estructura institucional de la educación parvularia y, por otro lado, a partir de esa evidencia construir y validar un instrumento de liderazgo en educación parvularia aplicable en Chile de acuerdo a las características de este nivel educativo.

Palabras claves: *Liderazgo en educación parvularia, clima laboral, educación inicial*

Introducción

I. Problema

La principal motivación de este estudio fue comprender y fortalecer aspectos fundamentales que influyen en el desarrollo y éxito de niños y niñas en su educación inicial. La educación de calidad se encuentra consagrada en el artículo 28 de la Convención sobre los Derechos del Niño, que garantiza el derecho de los niños a la educación, al cual Chile se encuentra adscrito y debe asegurar que todos los niños tengan acceso a una educación de calidad sin ningún tipo de discriminación (UNICEF, 2015). La evidencia actual ha demostrado que los entornos y la educación de calidad tienen influencias positivas en la vida de niños y niñas. Sabol y Pianta (2012) han encontrado que las relaciones cercanas entre educadores y niños se asocian con mejor desempeño académico y socioemocional en niños con riesgo demográfico y de comportamiento. Además, estas relaciones pueden compensar experiencias tempranas negativas. A partir de Leithwood et al. (2004), se ha demostrado que la variable que tienen mayor influencia en los aprendizajes de los niños, son las interacciones que estos tienen con los docentes. La segunda variable con mayor influencia es el liderazgo educativo del director(a) del establecimiento, debido a que las decisiones de los líderes educativos sobre los focos de trabajo impacta en el proceso de enseñanza. Sin embargo, no hay claridad respecto a cuáles son los mecanismos a través de los cuales el liderazgo de directores(as) influye en el bienestar de niños y niñas, sobre todo en educación parvularia, donde la evidencia es más escasa que en educación escolar. Una explicación posible es que el liderazgo influya en el clima laboral del centro educativo, lo que a su vez podría asociarse a la calidad de las interacciones dentro del aula entre docentes y niños. Esta tesis de magíster busca aportar evidencia sobre la relación entre el liderazgo del director(a) de los centros de educación inicial y el clima laboral. Este estudio podría aportar información relevante para comprender por cuales vías las características del líder impactan en la calidad de la educación en primera infancia.

Marco conceptual y empírico

Caracterización de la educación parvularia en Chile

La educación de párvulos en Chile es aquella que va entre los 0 y los 5 años. Los niveles que existen de educación parvularia y su porcentaje de matrícula son: sala cuna menor (1,9%), sala cuna mayor (4,39%), nivel medio menor (7,76%), nivel medio mayor (15,41%), primer nivel de transición (27,34%), segundo nivel de transición (30,89%), heterogéneo sala cuna (4,77%), heterogéneo nivel medio (0,99%), heterogéneo niveles transición (0,01%) y heterogéneo medio y transición (6,53%). La Caracterización Oficial de Educación Parvularia de la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2022), ha calculado que en Chile existen alrededor de 12.545 establecimientos que imparten educación parvularia, según datos del Mineduc (2022), los cuales se componen de 5.091 salas cunas y jardines infantiles y 7.454 escuelas, contando con una matrícula total de 739.112 niños y niñas a lo largo del país. Hay un total de 11.167 establecimientos con financiamiento estatal: 35,53% de escuelas particulares subvencionadas, 25,72% de JUNJI y 21,44% de establecimientos municipales.

Con respecto a la dotación de directoras(es), educadoras(es) y asistentes/técnicos de aula según tipo de dependencia, se encuentran en la Tabla 1 (SdEP, 2022)

Tabla 1

Directoras(es), educadoras(es) y asistentes/técnicos¹ en educación parvularia según tipo de dependencia

Dependencia	Directores y directoras	Educadores y educadoras	Asistentes/Técnicos en educación parvularia
JUNJI Administración directa	711	3.550	12.295

¹ En el caso de salas cunas y jardines infantiles de JUNJI e INTEGRA se considera el rol declarado por los sostenedores y no su formación inicial (SdEP, 2022).

JUNJI VTF	1.710	4.532	14.327
F. Integra	1.225	3.829	11.693
Total JUNJI-Integra	3.646	11.911	38.315
Escuela municipal	42	6.092	8.332
Escuela SLEP	5	933	1.279
Escuela particular subvencionada	318	7.568	12.983
Escuela particular pagada	157	3.139	868
Sub-total	522	17.750	23.462
Total	4.168	29.661	61.777

En cuanto a las diferencias por sexo en la dotación, docentes y asistentes/técnicos en educación parvularia están altamente representados por el sexo femenino, con un 99,93% y un 99,94% respectivamente. De esta manera, en Chile la fuerza laboral en educación parvularia está compuesta casi exclusivamente por mujeres, siendo las educadoras de párvulos las profesionales con peores remuneraciones, condiciones laborales, lo cual se acentúa aún más en las técnicas en educación parvularia, lo cual puede afectar su identidad con el trabajo y la satisfacción laboral (Poblete y Falabella, 2020).

A partir de un estudio realizado por la Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2018), los jardines infantiles se caracterizan por poca complejidad organizacional, alta presencia de labores administrativas y un alto nivel de feminización en los centros. Además, se señaló que los jardines suelen ser organizaciones pequeñas con jerarquías simples, que cuentan entre 2 a 10 educadoras y los cargos son directora, educadoras y técnicos de aula.

Por otro lado, existe una fragmentación del sistema de educación parvularia en nuestro país, donde existen distintas entidades como JUNJI, Fundación Integra, establecimientos VTF (vía transferencia de fondos), jardines particulares pagados y establecimientos escolares subvencionados, existiendo financiamientos diferenciados, donde jardines infantiles y salas cunas VTF mantienen una subvención significativamente menor al resto y que varía según la asistencia de los párvulos y la matrícula (Poblete y Falabella, 2020).

Si bien en Chile la cobertura y acceso a la educación parvularia se ha incrementado durante los últimos años, no son suficientes para garantizar educación de calidad para niños y niñas que asisten a salas cunas, jardines infantiles y escuelas. Para obtener los efectos positivos de la educación inicial en la población, es necesario contar con un financiamiento adecuado y altos estándares de calidad en educación; esto permite generar equidad, debido a que niños y niñas de familias de bajos ingresos son los que tienen mayor probabilidad de asistir a instituciones con menores estándares de calidad (UNICEF, 2020).

Importancia de la calidad en Educación Parvularia

La evidencia ha demostrado que contar con estándares de calidad altos y apropiados en educación inicial tiene efectos positivos en el desarrollo de niños y niñas. García et al. (2016) ha demostrado que la educación inicial de calidad tiene efectos positivos significativos en el retorno económico a largo plazo, con mayores ingresos en la edad adulta y mejoras en el desempeño académico, una mejor salud, reducción de la delincuencia y mayor participación social y cívica.

Los programas de educación inicial que han fijado altos estándares en calidad estructural² han tenido efectos positivos en desarrollo cognitivo y socioemocional de niños y niñas, y una alta tasa de retorno social (CPCE, 2015). En Latinoamérica, Gertler et al. (2015) corroboran los resultados positivos de las intervenciones en América Latina en cuanto a retorno social, mejora en las trayectorias de vida y aprendizaje. Por ejemplo, en Chile, el Programa de Educación Inicial (González et al., 2012) tuvo como resultados efectos positivos y significativos en el desarrollo cognitivo de los niños que participaron en el programa, en áreas como el lenguaje, memoria, atención y habilidades numéricas, a través de la promoción de desarrollo integral de niños y niñas y fomentando la participación activa de las familias en la educación y orientando en temas relacionados a la crianza de sus hijos e hijas.

² La calidad estructural se relaciona con factores observables que afectan la calidad de los programas.

Algunos elementos que pueden amenazar y/o afectar la calidad en educación parvularia (Chen & Wolf, 2021) son la falta de formación y preparación de los profesionales y falta de programas de formación continua; no contar con estándares claros y un sistema de evaluación robusto de la calidad; falta de un enfoque integral para el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

Un rol clave para influir en algunos de estos elementos es el del director, debido a que puede crear un enfoque integral dentro del equipo educativo y promover las instancias de desarrollo profesional tanto interna como externamente. Es por esta razón que es relevante analizar el rol de directoras y directores de centros educativos de primera infancia. Además, se ha encontrado que el liderazgo del director(a) es la segunda variable que tiene mayor influencia en el aprendizaje de niños y niñas, debido a que cuando el líder tiene claridad sobre las tareas que implican su labor para promover oportunidades de aprendizajes a los párvulos, permite que docentes y asistentes/técnicos en educación parvularia puedan desarrollar acciones y tareas curriculares pertinentes (Cabrera-Murcia et al., 2019; Leithwood et al., 2004).

A partir de la evidencia anteriormente descrita, se considera el liderazgo como un aspecto central a trabajar si queremos hablar de calidad en educación parvularia, debido a su relación indirecta con los aprendizajes de niños y niñas, a través de la influencia en el trabajo desempeñado del personal del equipo educativo.

Liderazgo en educación

Douglas (2019) señala que el liderazgo implica influir en el cambio o la acción para lograr un propósito u objetivo compartido para una organización o un sistema. En Chile, Garay (2008) a través de un estudio cuantitativo no experimental se planteó un modelo causal sobre las variables de liderazgo que se pueden asociar con buenos resultados de aprendizaje, combinándolos con algunas variables de la gestión. Los resultados apuntaron que el liderazgo

de los directores de colegios explica un 11% de la varianza en cuanto a eficacia escolar (Garay, 2008), siendo una variable relevante a la hora de hablar de la calidad educativa para promover mejores aprendizajes a niños, niñas y jóvenes.

En un estudio realizado por Day et al. (2009) que tenía como objetivo determinar cómo el liderazgo influía en la variación de los resultados académicos de los estudiantes y en los docentes, los resultados apuntan a que las condiciones de trabajo docente y el contexto organizacional son variables mediadoras en los aprendizajes de los y las estudiantes en distintos niveles. Ambas variables pueden ser influenciadas por directivos(as), cuando estos intervienen en el desarrollo profesional de los docentes, la cultura del centro educativo y las condiciones de trabajo (Day et al., 2009). Sin embargo, este estudio abarcó exclusivamente los niveles escolares, por lo que existe una brecha de conocimiento en relación a educación parvularia, dadas las características particulares de este nivel educativo.

Según Fullan (2019), para que los y las directoras puedan potenciar su liderazgo con la comunidad educativa deben promover el sentido colectivo y personal de los trabajadores dentro de la institución; brindar soporte al personal mientras se lideran prácticas de cambio o mejora dentro del establecimiento; promover culturas de colaboración y de aprendizaje mutuo; entender el aprendizaje como un proceso continuo entre toda la comunidad educativa; y desarrollar una claridad compartida respecto al trabajo que se realiza en el centro educativo, donde exista una claridad de roles del personal y cómo su trabajo aporta a los objetivos y/o metas del establecimiento.

Relacionado con lo anterior, Robinson (2007) ha identificado prácticas eficaces de liderazgo dentro de los establecimientos:

1. Definir metas y expectativas, de esta manera, poder establecer objetivos de aprendizaje que sean relevantes para el contexto y mensurable, de manera que exista un seguimiento de estos, y que a su vez todo el personal se vea involucrado mediante exigencias claras en su trabajo diario.

2. Manejo y administración de los recursos, priorizando los objetivos de enseñanza y también la dotación del personal tanto dentro como fuera del aula.
3. Acompañamiento y retroalimentación hacia el personal, a través de distintas instancias, promoviendo el uso de evidencia para la mejora continua del establecimiento y del desarrollo profesional de los docentes.
4. Promover instancias formales e informales de aprendizaje profesional para el personal educativo, particularmente para aquellos(as) que interactúan directamente con los niños y niñas.

Nupponen (2006) en su revisión de literatura menciona el liderazgo como uno de los factores claves para hablar de calidad en educación inicial. La evidencia ha demostrado que el liderazgo directivo, entendido como el liderazgo que ejercen los(as) directores(as) de establecimientos educativos, influye de manera indirecta en el aprendizaje de los estudiantes, a través de la incidencia en la motivación, habilidades y condiciones de trabajo de los profesores, que a su vez afectan los resultados de los estudiantes (Anderson, 2010). Çoğaltay & Karadağ (2016) encontraron una relación positiva entre el liderazgo educativo y el clima organizacional de los espacios educativos, lo cual tiene efectos en el desempeño de los docentes, y permite que exista una visión común para el logro de las metas propuestas por el establecimiento.

Existen elementos como la participación en un programa de formación para los y las directoras, junto con las habilidades y características profesionales y personales del director, las cuales influyen directamente en los comportamientos e interacciones que tienen con el personal y el resto de la comunidad educativa (Liebowitz & Porter, 2019). En cuanto al contexto escolar factores demográficos, capital social, preparación escolar, entre otros, interactúan con los comportamientos del director(a) (Liebowitz & Porter, 2019). El comportamiento de los directores se refiere a la gestión instruccional, relaciones internas, gestión organizativa, administración y relaciones externas. Se ha encontrado evidencia directa entre estos comportamientos de los directores y (1) el reclutamiento y retención de

docentes, (2) el bienestar de los docentes, (3) las prácticas de los docentes y (4) la salud organizacional, además todas estas variables presentadas tienen una relación de influencia mutua con los resultados de los estudiantes (Liebowitz & Porter, 2019). La evidencia indica que el liderazgo directivo es un factor clave para el mejoramiento de la calidad en la educación, dado que la presencia de ciertas prácticas de dirección escolar tiene un impacto positivo en las condiciones de trabajo de los docentes, y el ejercicio del liderazgo directivo incluye una visión integral desde la institución hacia las políticas que marcan los límites de la tarea directiva (Leithwood, et al., 2004; REICE, 2009; Weinstein & Muñoz, 2018).

Considerando la evidencia existente sobre liderazgo, existen ciertos aspectos que diferencian el liderazgo, dado que este se ejercen en contextos distintos: cada tipo de centro cuenta con características propias, junto con el tipo y dotación de personal, la edad de los niños que asisten, el currículum, entre otros. El liderazgo en educación parvularia es un tema emergente en comparación con el resto de los niveles educativos (Hujala & Eskelinen, 2013), dado que debe considerar las particularidades de este nivel educativo.

Liderazgo en educación inicial

La Subsecretaría de Educación Parvularia (SdEP, 2018) ha encontrado que el liderazgo en educación en primera infancia en Chile se entiende como un liderazgo enfocado en el cuidado, con una finalidad pedagógica a través del juego y cuidado. Además, enfatiza un alto vínculo con la comunidad donde está situado el jardín y vínculos con las familias. Siraj & Hallet (2013) señalan que el liderazgo en educación inicial debe velar por el cuidado como un principio social, a través de una ética del cuidado, la cual implica desarrollar y mantener relaciones afectivas con todos los miembros de la comunidad (niños, padres y cuidadores y profesionales), lo que guía la acción profesional, colocando el bienestar, intereses y resultados de los niños en el centro del trabajo. Este liderazgo de cuidado o “*Caring Leadership*” tiene como base el aprendizaje y desarrollo holístico de niños y niñas, el cual

incluye que los equipos desarrollen múltiples tareas a través de un liderazgo distribuido y compartido (Siraj & Hallet, 2013).

El liderazgo en educación inicial conlleva funciones administrativas (gestión de las operaciones, incluidos los recursos humanos y finanzas; funciones estratégicas y colaboración con socios y sistemas de la comunidad) y pedagógicas (para apoyar la enseñanza y el aprendizaje), con una estructura que puede ser jerárquica o distribuida. Además, señala que los directores pueden fomentar las relaciones positivas en el lugar de trabajo, una cultura de aprendizaje, toma de decisiones compartidas y desarrollo profesional (Douglas, 2019).

En un estudio sobre los efectos del liderazgo en la salud organizacional en comunidades educativas (Cemaloğlu, 2007) se encontró que en los establecimientos donde existen más prácticas de liderazgo transformacional, tienen una mejor salud organizacional, relaciones positivas entre docentes, mayores esfuerzos por parte de los docentes por mejorar su desarrollo profesional, un mayor foco de los docentes en los aprendizajes de los estudiantes, un uso eficiente y efectivo de los recursos, menos presiones externas sobre los docentes y elevado sentido de pertenencia y moral entre los mismos.

En Chile existen pocas investigaciones que aluden al liderazgo en educación parvularia, entre ellos está el estudio cualitativo realizado en jardines infantiles por Cabrera-Murcia, Yáñez y Alegría (2018) el cual a través de entrevistas a directoras, educadoras y técnicos en educación parvularia, concluyó que se debe fomentar un liderazgo con foco en lo pedagógico, tanto en la formación inicial docente como en el trabajo diario en aula. En este estudio las autoras describen las principales amenazas identificadas para el ejercicio de liderar jardines infantiles con foco en lo pedagógico: altas tasas de licencias médicas del equipo pedagógico, dificultad de mantener el equilibrio entre las tareas administrativas y las pedagógicas, tiempo acotado para realizar tareas colaborativas dentro de las demandas diarias del trabajo en el jardín, exceso de carga administrativa, alta rotación del equipo pedagógico, falta de competencias profesionales para trabajar en educación inicial –por

carencias formativas o formación en paradigmas antiguos y por último, la percepción de directoras sobre la poca validación de su trabajo a nivel central.

Otro de los estudios cualitativos realizados en Chile es el de SdEP (2018) el cual tuvo por objetivo caracterizar las prácticas de liderazgo en educación parvularia en Chile, con foco en el trabajo que se desarrolla en los jardines. Dentro de sus resultados encontraron que estas son organizaciones pequeñas con jerarquías simples, las cuales no cuentan con un equipo directivo, sino que este apoyo se ve dado por una educadora o técnico de confianza de la directora, y que, dependiendo del sostenedor, hay diferentes opciones de formaciones profesionales continuas. Por otro lado, se encontró que las directoras suelen llevar aproximadamente 10 años en sus cargos, sus competencias para el cargo están dadas principalmente por su experiencia, tienen un rol multifuncional y además cumplen un rol “maternal” dentro del jardín. En primer lugar, se centran en las labores administrativas, luego en el bienestar de niños y niñas de manera directa, en tercer lugar, un rol de supervisión a las prácticas pedagógicas, una relación operativa con las familias y por último muy poca incidencia en los procesos de mejora.

No hay más estudios en nuestro país que los anteriormente mencionados sobre liderazgo en educación parvularia, por lo que existe un vacío de investigación en cuanto a evidencia para la mejora en esta área.

Bienestar y malestar laboral en personal de primera infancia

Una razón por la cual el liderazgo del director podría impactar en la eficacia de los centros es porque apoya el clima laboral, y este, a su vez, incidiría en el bienestar o malestar laboral del personal educativo. Según la OCDE (2019a) el clima laboral se descompone en ocho conceptos claves: clima del aprendizaje de los docentes, liderazgo distribuido, número de horas de trabajo, cultura compartida, compromiso del personal, tiempo dedicado a tareas relacionados con el mantenimiento del centro, fuentes de estrés laboral y creencias del equipo en establecer las prioridades. Estos factores del clima tienen una incidencia en el bienestar de los trabajadores y trabajadoras tanto en la salud física y mental, como el a satisfacción y

desempeño laboral, lo cual influye en las interacciones con niños y niñas, y por lo tanto en la calidad de los aprendizajes.

A partir de la revisión de la evidencia respecto al tema, Cumming (2017) señala que la calidad del entorno de trabajo de educadores tiene efectos claros sobre el bienestar, particularmente las condiciones de trabajo (entorno laboral material y relacional, seguridad en el empleo y remuneración justa) y clima laboral (relaciones con los colegas y autonomía laboral). Se ha encontrado que el apoyo de los colegas, tener una función clara y confianza en el desempeño de esta misma, ayudan a prevenir el burnout (Cumming, 2017). Hur, Jeon & Buettner (2016) señalan que los profesores de preescolar que perciben un clima laboral más positivo son también más propensos a tener perspectivas de apoyo a la autonomía de los niños y las niñas, y cuando los profesores se encuentran más satisfechos con su trabajo, es más probable que muestren un mayor compromiso profesional y un mejor rendimiento en el aula. Al parecer un clima que apoye la autonomía de los profesores podría estar relacionado con la disminución del estrés laboral y también influiría en la satisfacción hacia su trabajo. A su vez, Hur et al. (2016) ha encontrado que el bienestar del personal educativo influye el desempeño y en las interacciones con niños y niñas dentro del aula. Finalmente, se ha observado que cuando los directores muestran una actitud y preocupación empática hacia los profesores, es más probable que sean aceptados por los docentes y que mejoren su rendimiento (Cheng, 2013). Esto es preocupante, pues en Chile, Arteaga et. al (2018) señala que el clima laboral de la educación parvularia presenta altos niveles de estrés, escasos tiempos de distracción durante el día y sobrecarga que se mantiene en toda la jornada laboral (Arteaga et. al, 2018).

Cuando las educadoras experimentan desequilibrios entre las exigencias de su trabajo, su control sobre ellas y apoyos de los cuales disponen, informan altos niveles de estrés, que se asocian a su vez con síntomas depresivos y mayores niveles de conflicto en las relaciones con los niños y niñas (Cumming, 2017). Cuando hay rotación laboral, las personas que se mantienen experimentan aumento de estrés y de carga laboral, junto con una sensación de pérdida de una relación de trabajo valiosa y conocimientos compartidos

sobre cómo funcionan las cosas (Cumming, 2017). Otro estudio (Nislin et al como se citó en Cumming, 2017) menciona que al compartir una misma filosofía y tener funciones y tareas bien definidas, los miembros del equipo dicen estar llenos de energía y se sienten capaces de gestionar las exigencias del trabajo con eficacia. A su vez, las relaciones difíciles con compañeros se asocian al síndrome psicológico de agotamiento o burnout. El apoyo de los colegas, tener una función laboral clara y confianza en el desempeño de la misma ayudan a prevenir el burnout. La falta de oportunidades para colaborar y gasto de tiempo personal adicional en el trabajo para cumplir con las responsabilidades, se relacionan con la pérdida del compromiso de las educadoras con su trabajo y con el desarrollo de síntomas de agotamiento (Cumming, 2017). La satisfacción laboral de las educadoras se ve influida por factores asociados al contexto nacional, y, además, el bienestar de las educadoras no es una respuesta individual o una negociación de recursos y demandas, sino que también se ve afectada por el bienestar de los demás en el entorno (Cumming, 2017).

Participar de la toma de decisiones se ha visto como un factor que puede ayudar a disminuir los niveles de estrés de las educadoras (Hur, Jeon & Buettner, 2016). Aquellas educadoras que perciben un clima laboral más positivo suelen tener más creencias centradas en los niños y niñas porque se encuentran más satisfechas con su trabajo. Por otro lado, profesores muy estresados también informaron altos niveles de creencia centradas en el niño, por lo que es posible hipotetizar que los profesores que no se preocupan por su trabajo y enseñanza no estén estresados por su trabajo (Hur, Jeon & Buettner, 2016).

Un estudio realizado por Jeon et. al (2019) revela que el estrés relacionado con el trabajo de los maestros en primera infancia, no se relacionaba con las creencias sobre los niños o prácticas de enseñanza. Una de las posibles explicaciones a este hallazgo es que el estrés puede no estar directamente relacionado con las creencias, si no de manera indirecta por diferentes procesos. Se encontró también que el estrés relacionado con su trabajo puede moderar el bienestar psicológico, la motivación profesional y prácticas docentes. Por último, también se mencionó que los síntomas depresivos de profesores se vinculaban de manera indirecta con la motivación profesional, es decir, que quienes tienen más síntomas

depresivos, tienen una menor motivación profesional. En la Tabla 2 se resumen las variables que afectan el bienestar de las educadoras.

Tabla 2

Resumen de variables que afectan el bienestar de educadoras

1. Presión del tiempo predictor del agotamiento emocional.
2. Tener funciones y tareas bien definidas se relaciona con autoeficacia en el trabajo
3. Relaciones difíciles con compañeros se asocian al síndrome psicológico de agotamiento o burnout.
4. Desequilibrios entre las exigencias del trabajo y apoyo de los que disponen, los docentes presentan mayores niveles de estrés.
5. El apoyo de los colegas, tener una función laboral clara y confianza en el desempeño de la misma ayudan a prevenir el burnout.
6. La rotación laboral puede aumentar los niveles de estrés de los docentes debido al aumento de carga laboral.
7. Participar de la toma de decisiones se ha visto como un factor que puede ayudar a disminuir los niveles de estrés de las educadoras.

***Nota.* Elaboración propia a partir de Cumming, 2017; Hur. Jeon & Buettner, 2016; Jeon, Kwon, Walsh, Burnham & Choi, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2021.

En el estudio de Klassen & Chiu (2010) se encontró que profesoras y profesores que reportaban mayores niveles de estrés laboral, tenían menos niveles de satisfacción laboral en relación a sus pares con menores niveles de estrés.

En cuanto a la cantidad de años de experiencia laboral, según Klassen & Chiu (2010), los años de experiencia junto con el estrés laboral se relaciona con la autoeficacia de las profesoras de manera no lineal, y esto a su vez influye en los niveles de satisfacción laboral.

De esta manera, la autoeficacia de los profesores aumenta en etapas tempranas y medias de su carrera (0 a 23 años de experiencia) y luego disminuye en etapas tardías, a medida que aumentan los años de experiencia.

En relación al género, Klassen & Chiu (2010) también encontraron diferencias de género modestas pero persistentes en relación al estrés laboral entre docente, donde las profesoras mostraron niveles más altos en dos tipos de estrés laboral “carga laboral” y “estrés en el aula”. Además, se ha encontrado que el conflicto en la relación trabajo-familia es el predictor más fuerte de agotamiento emocional para hombres y mujeres, sin embargo, es significativamente mayor para las mujeres que para los hombres, lo que indica que el tiempo y presión derivados del trabajo, interfieren con las responsabilidades del trabajo, aún más que la carga laboral (Rajendran et al., 2020).

Con respecto a la edad cronológica y la antigüedad laboral, un estudio longitudinal realizado por Dobrow et al. (2018) durante 40 años para determinar la satisfacción laboral de los trabajadores, con las variables de edad cronológica y antigüedad. Los resultados señalan que las personas disminuyen su nivel de satisfacción a medida que aumenta su antigüedad dentro de una organización, sin embargo, si las personas envejecen, pero cambian de organización, su satisfacción laboral aumenta. Además, las recompensas laborales (como el sueldo), mediaban estas relaciones. Sin embargo, Çoğaltay & Karadağ (2016) encontraron que el liderazgo del director influye de manera positiva en la satisfacción laboral de los trabajadores, cuando se ejercen buenas prácticas.

Liderazgo y bienestar

El liderazgo y la gestión de directoras(es) de centros que imparten educación parvularia influyen en diversas áreas del establecimiento, una de ellas es el bienestar del personal.

En un estudio realizado en jardines infantiles de Taiwán por Cheng (2013) se encontró que la preocupación empática por parte de los directores de jardines de primera infancia era la mejor forma de promover el rendimiento laboral de profesores. Sumado a esto, la

preocupación empática disminuyó las tasas de rotación. Las maestras de jardín de primera infancia se identificaron más fuertemente con los comportamientos de liderazgo ligados a la empatía y cuidado de directores. Directores que premien o castiguen a los maestros(as) impactan negativamente en su rendimiento laboral y pueden causar oposición y conflicto, pero las órdenes asertivas por parte de los directores también pueden mejorar el rendimiento laboral de profesores, sin embargo, la correlación no es muy alta. Esto se explica dado que las y los maestros de primera infancia son responsables del bienestar y educación de niños y niñas, por lo que pueden desarrollar fuertes sentimientos de culpa si no pueden enseñar bien, lo que les provoca una gran presión y necesitan experimentar cierta preocupación por parte de los directores(as), y mostrando preocupación y empatía, son más aceptado por los maestros(as) (Cheng, 2013).

El presente estudio

Tomando en consideración que el director tiene un rol aparentemente relevante en el bienestar laboral, y que este a su vez parece apoyar las interacciones de calidad, es interesante preguntarse en una muestra chilena si el rol del director influye en el bienestar laboral. El presente estudio busca aportar evidencia local sobre la relación entre el liderazgo de los directores de establecimientos de educación inicial y el bienestar laboral del personal educativo, utilizando una base de datos pública sobre los resultados de la Encuesta Talis Starting Strong 2018 de OCDE. Los objetivos del estudio son:

i. Objetivo general

Describir la relación entre liderazgo de las directoras(es) de establecimientos que imparten educación parvularia y el bienestar laboral del personal del centro

ii. Objetivos específicos

- Describir prácticas de liderazgo de directoras y directores en centros que imparten educación en primera infancia.

- Describir el clima laboral del personal del centro educativo.
- Analizar la asociación entre el liderazgo del director(a) y el bienestar laboral del personal de los establecimientos que imparten educación parvularia.

A partir de estos objetivos, las hipótesis que se plantean son las siguientes:

1. La presencia de prácticas de liderazgo distribuido en un centro que imparte educación parvularia se asocia a una mejor satisfacción del personal con las condiciones de trabajo.
2. La presencia de prácticas de liderazgo distribuido en un centro que imparte educación parvularia se asocia a menor necesidad de desarrollo profesional del personal.
3. La presencia de prácticas de liderazgo distribuido en un centro que imparte educación parvularia se asocia con menores fuentes de estrés laboral del personal.
4. El soporte del líder para el aprendizaje pedagógico en un centro que imparte educación parvularia se asocia a una mejor satisfacción del personal con las condiciones de trabajo.
5. El soporte del líder para el aprendizaje pedagógico en un centro que imparte educación parvularia se asocia a menor necesidad de desarrollo profesional del personal.
6. El soporte del líder para el aprendizaje pedagógico en un centro que imparte educación parvularia se asocia con menores fuentes de estrés laboral del personal.

Metodología

Data

Se utilizará la base de datos Starting Strong Teaching and Learning International Survey o Talis Strong (2018) utiliza el paradigma teórico de “input – process – output” para comprender la relación entre liderazgo y equipo docente con el aprendizaje e interacciones de los niños y niñas menores de 5 años en la sala de clases. Se utilizaron los datos recogidos por el instrumento Talis Starting Strong 2018, que provienen de un cuestionario de autorreporte para directivos y personal de los Centros de Educación y Cuidado Temprano (ECEC por sus siglas en inglés) que imparten educación en primera infancia, que incluye un cuestionario para describir aspectos relevantes de cada centro educativo.

Dentro de los países participantes se encuentra Chile, el cual es codificado como “*CHL*” y dentro de la categoría “ISCED level 02”, que refiere a centros que brindan educación diseñada para apoyar el desarrollo temprano en preparación para la participación en la escuela y la sociedad, y que atienden a niños desde los tres años hasta el comienzo de la educación primaria (nivel medio mayor, primer y segundo nivel de transición). A diferencia de los países categorizados dentro de U3 que atienden a niños menores de tres años.

Participantes

La muestra de directores en Chile corresponde a 228, lo que implica la misma cantidad de centros educativos participantes, los cuales se estratifican según las fuentes de financiamiento: escuela pública; escuela privada con fondos públicos; escuela privada; jardín infantil INTEGRAL; jardín infantil JUNJI; jardín infantil privado; fondos públicos, administración delegada de jardín infantil, lo que resultó en un total de siete estratos explícitos. El resumen se encuentra en la Tabla 3.

Tabla 3*Resumen de los centros participante*

Grupo	N° de centros participantes
Escuelas públicas	61
Escuelas particulares subvencionadas	71
Escuelas Privadas	16
Jardines infantiles INTEGRA	18
Jardines infantiles JUNJI	12
Jardines infantiles privados	12
Jardines infantiles de administración delegada (VTF)	28
Total	228

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Los participantes del personal del centro educativo corresponden a: educadoras de párvulos, técnicos en educación parvularia, practicantes y otros profesionales de la educación. Estos se especifican en la Tabla 4.

Tabla 4*Participantes del personal*

Categoría del personal (staff)	Participantes con respuestas válidas
Profesores	493
Asistentes	507
Personal individual para niños	153
Personal para tareas especiales	195
Internos (practicantes)	3
Total	1351

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Variables

Variables del director. Las variables del director que se incluirán en el modelo son Liderazgo distribuido (S1LEADP) y Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico (S1LEADS).

Los ítems para la escala "Liderazgo distribuido" (S1LEADP) incluyen afirmaciones sobre el liderazgo compartido en la educación inicial y cuidado de la infancia (OCDE, 2019b). La Tabla 5 proporciona el texto y las opciones de respuesta para estos ítems.

Tabla 5

Redacción de los ítems para la escala S1LEADP

S1LEADP: Liderazgo distribuido

SL1G33: ¿En qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con estas afirmaciones en relación a este centro de ECEC?

Opciones de respuesta: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4)

SL1G33A Este <ECEC> brinda oportunidades al personal del <ECEC> para participar activamente en las decisiones.

SL1G33B Este <ECEC> brinda oportunidades a los padres o tutores para participar activamente en las decisiones del <ECEC>.

SL1G33C Este <ECEC> brinda oportunidades a los niños para participar activamente en las decisiones.

SL1G33D Este <ECEC> tiene una cultura de responsabilidad compartida en asuntos del <ECEC>

SL1G33E³ Yo tomo las decisiones importantes por mi cuenta.

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Para medir los niveles de confiabilidad de la escala y el ajuste del modelo, el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b) realizaron análisis factoriales, mostrando un coeficiente de confiabilidad adecuados ($\Omega = 0.943$) y un buen ajuste del modelo en CFI (0.987) y TLI (0.968). Además, se examinaron los errores de aproximación

³ Este ítem fue codificado en sentido inverso

raíz cuadrada media (RMSEA= 0.058) y el error de cuadrado medio estandarizado (SRMR=0.027), lo que indica un buen ajuste del modelo propuesto.

a) Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico (S1LEADS)

Ítems

Los ítems que conforman la escala Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico (S1LEADS) representan diferentes áreas de liderazgo dentro de un ECEC (OCDE, 2019b). La Tabla 6 proporciona el texto de los ítems y sus opciones de respuesta.

Tabla 6

Redacción de los ítems para la escala S1LEADS

S1LEADS: Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico

SL1G23: Por favor, indica con qué frecuencia participaste en las siguientes actividades en este <centro de ECEC> durante los últimos 12 meses.

Opciones de respuesta: nunca (1), menos de una vez al mes (2), mensualmente (3), semanalmente (4), diariamente (5)

SL1G23A Colaboré con el personal de <ECEC> para mejorar cómo los niños juegan juntos.

SL1G23D Tomé medidas para apoyar la cooperación entre el personal de <ECEC> y desarrollar nuevos enfoques en las prácticas de ECEC.

SL1G23E Tomé medidas para asegurar que el personal de <ECEC> asuma la responsabilidad de mejorar sus habilidades para trabajar con los niños.

SL1G23F Tomé medidas para asegurar que el personal de <ECEC> se sienta

responsable del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños.

SL1G23G Trabajé en el desarrollo de una <visión> para este <centro de ECEC>.

SL1G23I Facilité el uso del espacio interior o exterior para el aprendizaje

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Para medir los niveles de confiabilidad de la escala y el ajuste del modelo, el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b) realizó análisis factoriales, mostrando un coeficiente de confiabilidad adecuados ($\Omega = 0.870$) y un ajuste aceptable del modelo en CFI (0.947) y TLI (0.901). Además, se examinaron los errores de aproximación raíz cuadrada media (RMSEA= 0.106) y el error de cuadrado medio estandarizado (SRMR=0.047), lo que indica un ajuste moderado del modelo.

Variables del Personal

Las variables del personal educativo que se incluirán en el modelo son: Satisfacción con las condiciones de trabajo (S1JOBSA), necesidad del personal de desarrollo profesional en el conocimiento del contenido pedagógico (S1PDPE), necesidades del personal para el desarrollo profesional en el manejo de la diversidad (S1PDIV), fuentes de estrés laboral (S1STRES). Se escogieron estas variables porque representan el clima laboral dentro de los establecimientos que imparten educación en primera infancia.

a) Satisfacción con las condiciones de trabajo (S1JOBSA)

Ítems

La escala de Satisfacción con las condiciones de trabajo (S1JOBSA) se basó en elementos de una pregunta. Los encuestados debían indicar su (des)acuerdo con afirmaciones sobre

diferentes aspectos de su trabajo (OCDE, 2019b). La Tabla 7 proporciona los ítems y sus opciones de respuesta.

Tabla 7

Redacción de los ítems para la escala S1JOBSA

S1JOBSA: Satisfacción con el entorno laboral o las condiciones de trabajo

SS1G44: Nos gustaría saber cómo te sientes en general acerca de tu trabajo. ¿Con qué fuerza estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?

Opciones de respuesta: en desacuerdo total (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3), totalmente de acuerdo (4)

SS1G44B	Estoy satisfecho/a con el salario que recibo por mi trabajo.
SS1G44C	Además de mi salario, estoy satisfecho/a con los términos de mi <contrato/empleo> (por ejemplo, beneficios, horario de trabajo).
SS1G44D	Disfruto trabajar en este centro de ECEC.
SS1G44E	Estoy satisfecho/a con el apoyo que recibo de los padres o tutores en este centro de ECEC.
SS1G44F	Necesito más apoyo de mi líder del centro de ECEC.
SS1G44H	Recomendaría este centro de ECEC como un buen lugar para trabajar.
SS1G44K	En general, estoy satisfecho/a con mi trabajo.

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Fiabilidad de la escala y ajustes del modelo

Para medir los niveles de confiabilidad de la escala y el ajuste del modelo, el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b) realizó análisis factoriales, mostrando un coeficiente de confiabilidad adecuados (Omega = 0.834) y un excelente ajuste del modelo en CFI (0.975) y TLI (0.960). Además, se examinaron los errores de aproximación raíz cuadrada media (RMSEA= 0.046) y el error de cuadrado medio estandarizado (SRMR=0.025), lo que indica un buen ajuste del modelo.

b) La necesidad del personal de desarrollo profesional en el conocimiento del contenido pedagógico (S1PDPE)

Ítems

Los ítems incluidos en la escala Necesidad del personal de desarrollo profesional en el conocimiento del contenido pedagógico (S1PDPE) representaban diferentes áreas de desarrollo profesional y requerían que los encuestados evaluaran el nivel de necesidad para cada uno (OCDE, 2019b). En la Tabla 8 se presentan los ítems de esta escala.

Tabla 8

Redacción de los ítems para la escala S1PDPE

S1PDPE: Necesidad del personal de desarrollo profesional en el conocimiento del
contenido pedagógico

SS1G16: Para cada una de las áreas mencionadas a continuación, indique en qué medida necesita actualmente desarrollo profesional.

Opciones de respuesta: no se necesita en este momento (1), bajo nivel de necesidad (2), nivel moderado de necesidad (3), alto nivel de necesidad (4)

SS1G16H Teorías de aprendizaje (por ejemplo, sociocultural, conductual, cognitiva,

constructivista)

SS1G16I Facilitar el aprendizaje en lectura y lenguaje oral

SS1G16J Facilitar el aprendizaje en matemáticas/numeración

SS1G16K Facilitar el aprendizaje en ciencia y tecnología

SS1G16L Facilitar el aprendizaje en artes

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Fiabilidad de la escala y ajustes del modelo

Para medir los niveles de confiabilidad de la escala y el ajuste del modelo, el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b) realizó análisis factoriales, mostrando un coeficiente de confiabilidad adecuados ($\Omega = 0.904$) y un ajuste aceptable del modelo en CFI (0.944), mientras que TLI (0.888) se encuentra por debajo del punto de corte. Además, se examinaron los errores de aproximación raíz cuadrada media (RMSEA= 0.119), lo que sugiere un ajuste no óptimo del modelo a los datos y el error de cuadrado medio estandarizado (SRMR=0.036), el cual si indica un buen ajuste del modelo.

En general, los resultados indican que la escala tiene una confiabilidad muy alta en todos los países participantes, exceptuando Chile. Cuando se analizan en conjunto los índices de ajuste indican un ajuste aceptable a bueno en la mayoría de los países.

c) Necesidades del personal para el desarrollo profesional en el manejo de la diversidad (S1PDIV)

Ítems

Los ítems incluidos en la escala "Necesidades del personal para el desarrollo profesional en el manejo de la diversidad" (S1PDIV) (consultar Tabla 9) representan diferentes áreas de desarrollo profesional relacionadas con el manejo de la diversidad y requirieron que los encuestados evaluaran el nivel de necesidad en cada una de las tres áreas (OCDE, 2019b).

Tabla 9

Redacción de los ítems para la escala S1PDIV

S1PDIV: Necesidades del personal para el desarrollo profesional en el manejo de la diversidad

SS1G16: Para cada una de las áreas enumeradas a continuación, indique en qué medida necesita actualmente desarrollo profesional.

Opciones de respuesta: sin necesidad en este momento (1), nivel bajo de necesidad (2), nivel moderado de necesidad (3), nivel alto de necesidad (4)

SS1G16M Trabajar con niños con necesidades especiales.

SS1G16P Trabajar con niños de diversos orígenes (por ejemplo, multiculturales, en situación de desventaja económica, religiosa).

SS1G16Q Trabajar con estudiantes que están aprendiendo un segundo idioma.

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Fiabilidad de la escala y ajustes del modelo

A partir de los análisis realizados por el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b), la escala presenta un coeficiente de confiabilidad Omega de 0.716 para Chile. Sin embargo, los índices de ajustes no se informan, dado que la escala solo se basó en 3 ítems.

d) Fuentes de estrés laboral (S1STRES)

Ítems

La escala de Fuentes de estrés laboral (S1STRES) se basó en elementos de una pregunta. Los encuestados debían indicar el nivel de intensidad de diferentes fuentes de estrés tal como

ellos las percibían en su trabajo (OCDE, 2019b). En la Tabla 10 se presentan los ítems para esta escala.

Tabla 10

Redacción de los ítems para la escala S1STRES

S1STRES: Fuentes de estrés en el trabajo

SS1G45: Pensando en tu trabajo en este centro de educación y cuidado temprano (ECEC), ¿hasta qué punto estas fuentes de estrés afectan tu trabajo?

Opciones de respuesta: nada en absoluto (1), muy poco (2), en cierta medida (3), mucho (4)

SS1G45A Tener demasiado trabajo de preparación para las actividades de los niños.

SS1G45B Tener demasiado trabajo relacionado con documentar el desarrollo de los niños.

SS1G45C Tener demasiado trabajo administrativo que hacer (por ejemplo, completar formularios).

SS1G45D Tener tareas adicionales debido a la ausencia del personal de ECEC.

SS1G45E Ser responsable del desarrollo, bienestar y aprendizaje de los niños.

SS1G45F Gestionar el comportamiento en el aula/juego en grupo.

SS1G45G Mantenerse al día con los cambios en los requisitos de las autoridades locales, municipales, regionales, estatales o nacionales/federales.

SS1G45H Atender las preocupaciones de los padres o tutores.

SS1G45I Acomodar a los niños con necesidades especiales.

- SS1G45J Tener demasiados niños en mi aula/playgroup/grupo.
- SS1G45K Tener demasiadas tareas adicionales (por ejemplo, limpieza).
- SS1G45L La falta de recursos (por ejemplo, apoyo financiero, recursos materiales, personal de ECEC).

Nota: Adaptado de OCDE (2019b)

Fiabilidad de la escala y ajustes del modelo

Para medir los niveles de confiabilidad de la escala y el ajuste del modelo, el equipo encargado de Talis Starting Strong 2018 (OCDE, 2019b) realizó análisis factoriales, mostrando un coeficiente de confiabilidad adecuado ($\Omega = 0.702$) y un ajuste aceptable del modelo en CFI (0.939) y TLI (0.920). Además, se examinaron los errores de aproximación raíz cuadrada media ($RMSEA = 0.057$) con un ajuste moderado y el error de cuadrado medio estandarizado ($SRMR = 0.044$) con un buen ajuste del modelo propuesto.

Variables de control

Se usaron diferentes variables de control para tener en cuenta la varianza explicada por factores que sabemos que se asocian al Liderazgo y Clima del centro educativo. Estas variables son: Fuentes de financiamiento del ECEC, Tipo de administración del ECEC, Nivel más alto de educación formal completado, Horas dedicadas durante la semana a tareas relacionadas con el trabajo en el ECEC, Trabajo con niños aprendices de segundo idioma, Rol del personal, Años de experiencia laboral como personal de ECEC, Percepción sobre la valoración del personal por parte de los niños como personal del ECEC y la Percepción sobre la valoración del personal por parte de las familias.

Análisis

Debido a la naturaleza anidada de los datos, se realizó un análisis de regresión múltiple multinivel, donde las variables del director y centro se modelaron como variables de nivel 2, y las del personal, de nivel 1. Para trabajar con datos anidados, es necesario un modelo multinivel (Goldstein, 1995) que permite visualizar la relación entre los sujetos y su contexto. Los modelos de datos multinivel o también conocido como modelos lineales jerárquicos, reconoce que el personal de un centro educativo, se encuentran anidados dentro de un líder o director del establecimiento.

Los datos fueron trabajados con IBM SPSS Statics 29.0.1.0. para realizar un análisis multinivel de datos anidados con el comando de Modelos lineales mixtos.

El modelo de multinivel permite conocer la variación de los efectos en los niveles superiores y poder trabajar con la diferencia en la varianza que producen los distintos niveles, lo cual permite una solución estadística para manejar errores correlacionados y además cuentan con métodos para analizar datos con efectos aleatorios, por lo que es importante en el uso de modelos jerárquicos lineales, distinguir entre efectos considerados aleatorios o fijos (Dronkers & Robert, 2008; Gaviria & Castro, 2005).

Para calcular los datos anidados se utiliza un enfoque aditivo, donde se van incorporando los distintos bloques de variables explicativas paso a paso (Dronkers & Robert, 2008).

Resultados

Estadísticas Descriptivas

La Tabla 11 muestra los promedios y desviaciones estándar de todas las variables del modelo y la Tabla 12 muestra las correlaciones bivariadas.

Tabla 11

Estadísticos descriptivos de las variables

	N	Media	Desv. estándar	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
Liderazgo distribuido	1346	10,5382933	2,53613365	-0,735	0,067	1,168	0,133
Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico	1347	10,8070636	2,19730338	-0,282	0,067	-0,113	0,133
Satisfacción con las condiciones de trabajo	1340	11,3574717	1,94849818	-1,176	0,067	1,509	0,134
Desarrollo profesional necesidades pedagógicas	1295	9,5809386	2,23345782	-0,073	0,068	-0,923	0,136
Desarrollo profesional necesidades de diversidad	1297	10,6460564	2,00287720	-0,263	0,068	-0,808	0,136
Fuentes de estrés laboral	1332	9,3000561	1,94411364	0,446	0,067	-0,275	0,134
Cuál es el nivel más alto de educación formal que has completado	1340	5,46	1,338	0,091	0,067	2,082	0,134
Cuántas horas en total dedicaste en la última semana calendario completa a tareas relacionadas con tu trabajo en este centro de ECEC	1294	39,56	14,482	-0,582	0,068	0,996	0,136
Cuántos años de experiencia tienes como staff de ECEC total	1339	9,81	9,276	1,269	0,067	1,249	0,134
Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los niños valoran mi labor como personal de ECEC	1299	3,73	0,493	-1,772	0,068	3,743	0,136
Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los padres o guardianes valoran mi labor como personal de ECEC	1296	3,50	0,639	-1,197	0,068	1,549	0,136
N válido	1242						

Tabla 12

Correlaciones bivariadas entre las variables.

	Liderazgo distribuido	Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico	Satisfacción con las condiciones de trabajo	Desarrollo profesional: necesidades pedagógicas.	Desarrollo profesional: necesidades de diversidad	Fuentes de estrés laboral	¿Cuál de las fuentes proporcionó financiamiento para este centro de ECEC? Gobierno.	Este ECEC es de administración pública o privada	Eres hombre o mujer	Cual es el nivel más alto de educación formal que has completado	¿Cuántas horas en total dedicaste durante la última semana calendario completa a tareas relacionadas con tu trabajo en este centro de ECEC?	Trabajas con niños que son aprendices de una segunda lengua?	Rol del staff	Cuantos años de experiencia tienes como staff de ECEC en total	Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los niños valoran mi labor como personal de ECEC.	Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los padres o guardianes valoran mi labor como personal de ECEC.
Correlación de Pearson	1															
Liderazgo distribuido		,273**		0,001	-0,013	-0,010	-0,022	-,286**	-0,005	-0,039	0,049	-0,009	-0,050	-0,006	-0,010	0,046
Apoyo del líder para el aprendizaje pedagógico		1	0,027	-0,031	-0,001	-0,014	,136**	0,041	-0,030	-0,014	0,005	0,031	-0,044	0,007	-0,001	0,032
Satisfacción con las condiciones de trabajo			1	-0,051	-,065*	-,287**	0,013	-0,040	-0,034	-,094**	-0,052	,080**	-0,034	,074**	,421**	,409**
Desarrollo profesional: necesidades pedagógicas.				1	,568**	,197**	-,088**	-,095**	-0,031	-0,030	0,053	-0,042	-,076**	,085**	-0,047	-0,041
Desarrollo profesional: necesidades de diversidad					1	,217**	-,083**	-,073**	0,032	0,042	0,038	-0,052	-0,021	,066*	-,067*	-0,034
Fuentes de estrés laboral						1	-,086**	-,116**	,117**	,128**	,121**	-,095**	,064*	0,049	-,080**	-,125**
¿Cuál de las fuentes proporcionó financiamiento para este centro de ECEC? Gobierno							1	,298**	-0,035	0,045	0,010	0,020	-0,005	0,023	0,005	0,031
Este ECEC es de administración pública o privada								1	-0,013	0,034	-,073**	,092**	-0,016	-0,011	0,019	-,057*
Eres hombre o mujer									1	,126**	-,129**	-,064*	,442**	-,103**	0,004	-,059*
Cual es el nivel más alto de educación formal que has completado										1	-0,003	-0,010	0,027	,076**	-0,040	-0,042
¿Cuántas horas en total dedicaste durante la última semana calendario completa a tareas relacionadas con tu trabajo en este centro de ECEC?											1	0,023	-,199**	,101**	,061*	0,046
Trabajas con niños que son aprendices de una segunda lengua?												1	-,077**	-0,042	0,013	0,015
Rol del staff													1	-,168**	-0,041	-,085**
Cuantos años de experiencia tienes como staff de ECEC en total														1	0,026	,072**
Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los niños valoran mi labor como personal de ECEC															1	,585**
Declaraciones sobre el sentimiento hacia tu trabajo/los padres o guardianes valoran mi labor como personal de ECEC.																1

Análisis multinivel

Satisfacción con las condiciones de trabajo

El modelo para “Satisfacción con las condiciones de trabajo” explicó 1% de la varianza. La Tabla 13 muestra los coeficientes. Como se puede ver, las variables asociadas al liderazgo: “Liderazgo distribuido” ($t= 1,240$, $p=0,217$) y “Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico” ($t=0,415$, $p=0,679$) no son significativas. El análisis reveló que las variables “Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC”, “Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total”, “Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma”, “Valoración del personal por parte de los niños”, “Valoración del personal por parte de las familias” son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% ($p<0,05$).

Las “Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC” mostró un efecto significativo ($t=-3,035$, $p= ,002$), lo que indica que existe una relación inversa entre esta y la variable dependiente. De esta manera, por cada hora adicional dedicada al trabajo, la satisfacción con las condiciones de trabajo disminuye en promedio 3,035 unidades.

Los “Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total” mostró un efecto positivo significativo ($t=2,503$, $p=0,002$), lo cual indica que un incremento en la cantidad de años de experiencia en centros de primera infancia se asocia con un aumento en la satisfacción con las condiciones de trabajo. De esta manera, cada año de experiencia laboral, aumenta en promedio 2,503 unidades la satisfacción con las condiciones de trabajo.

El “Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma” mostró un efecto positivo significativo ($t=2,933$, $p=0,003$), esto señala que trabajar con niños aprendices de segunda lengua aumenta en promedio 2,933 unidades la satisfacción con las condiciones de trabajo.

La “Valoración del personal por parte de los niños” mostró un efecto positivo significativo ($t=9,396$, $p < 0,001$), por lo que, si el personal del centro cree que los niños lo valoran, por cada unidad de este, la satisfacción con las condiciones de trabajo aumenta un 9,396 en promedio.

La “Valoración del personal por parte de las familias” mostró un efecto positivo significativo ($t=6,826$, $p < 0,001$), esto señala que, si el personal del centro cree que las familias o los cuidadores los valoran, aumenta su satisfacción con las condiciones de trabajo. Cada unidad adicional de “Valoración del personal por parte de las familias” aumenta en promedio 6,826 la satisfacción con las condiciones de trabajo.

Tabla 13**Coeficientes del modelo para la variable de Satisfacción con las condiciones de trabajo**

Parámetro	Estimaciones de efectos fijos ^a					Intervalo de confianza al 95%	
	Estimación	Error estándar	gl	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Intersección	2,831	1,393	783,867	2,032	0,043	0,096	5,565
Liderazgo distribuido	0,036	0,029	181,019	1,240	0,217	-0,022	0,094
Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico	0,013	0,032	200,688	0,415	0,679	-0,050	0,076
Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC	-0,011	0,003	1216,998	-3,035	0,002	-0,017	-0,004
Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total	0,014	0,005	1212,223	2,503	0,012	0,003	0,024
Fuente de financiamiento ECEC - Gobierno	1,127	0,719	186,313	1,567	0,119	-0,292	2,546
Tipo de administración del ECEC - administración pública	0,195	0,145	205,707	1,345	0,180	-0,091	0,482
Tipo de administración del ECEC - administración privada	0 ^b	0					
Género - Mujer	0,248	0,222	1152,034	1,120	0,263	-0,187	0,684
Género - Hombre	0 ^b	0					
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 1	0,647	0,629	1171,971	1,029	0,304	-0,586	1,880
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 2	-0,521	1,684	1161,360	-0,309	0,757	-3,826	2,784
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 3	0,292	0,289	1186,347	1,009	0,313	-0,276	0,859
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 5	0,287	0,246	1166,608	1,164	0,245	-0,196	0,770
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 64	0,005	0,213	1144,264	0,022	0,983	-0,413	0,422
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 7	0 ^b	0					
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - Sí	-0,417	0,142	1063,431	-2,933	0,003	-0,695	-0,138
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - No	0 ^b	0					
Rol del personal - Educadora	0,253	0,971	1199,589	0,260	0,795	-1,653	2,158
Rol del personal - Técnico en educación parvularia	0,353	0,975	1199,744	0,362	0,717	-1,560	2,267
Rol del personal - Personal de apoyo para niños individuales	0,033	0,981	1202,564	0,034	0,973	-1,891	1,958
Rol del personal - Personal de apoyo para tareas especiales	0,542	0,982	1202,341	0,553	0,581	-1,384	2,469
Rol del personal - Prácticas	0 ^b	0					
Valoración de los niños como personal del ECEC	1,121	0,119	1181,357	9,396	0,000	0,887	1,356
Valoración de padres o cuidadores como personal del ECEC	0,633	0,093	1190,062	6,826	0,000	0,451	0,816

Desarrollo profesional- Necesidades pedagógicas

El modelo para “Necesidades pedagógicas” explicó 1,1% de la varianza. La Tabla 14 muestra los coeficientes. Como se puede ver, las variables asociadas al liderazgo: “Liderazgo distribuido” ($t = -0,667$, $p = 0,5$) y “Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico” ($t = -0,762$, $p = 0,447$) no son

significativas. El análisis reveló que las variables “Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total” y “ECEC de gestión pública” son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$).

Los “Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total” mostró un efecto positivo significativo ($t=2,011$, $p=0,045$), lo cual indica que un incremento en la cantidad de años de experiencia en centros de primera infancia se asocia con un aumento en las necesidades de desarrollo profesional en conocimiento pedagógico del contenido. Cada año de experiencia, aumenta en promedio 2,011 unidades la necesidad de conocimientos pedagógicos de contenido.

Tabla 14

Coefficientes del modelo para la variable de Necesidades pedagógicas

Parámetro	Estimaciones de efectos fijos ^a					Intervalo de confianza al 95%	
	Estimación	Error estándar	gl	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Intersección	9,874	1,704	820,634	5,796	0,000	6,530	13,218
Liderazgo distribuido	-0,020	0,030	141,316	-0,677	0,500	-0,079	0,039
Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico	-0,025	0,033	166,244	-0,762	0,447	-0,090	0,040
Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC	0,007	0,005	1166,786	1,465	0,143	-0,002	0,016
Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total	0,014	0,007	1181,639	2,011	0,045	0,000	0,029
Fuente de financiamiento ECEC - Gobierno	0,407	0,745	142,883	0,546	0,586	-1,065	1,879
Tipo de administración del ECEC - administración pública	0,300	0,151	179,719	1,981	0,049	0,001	0,598
Tipo de administración del ECEC - administración privada	0 ^b	0					
Género - Mujer	-0,121	0,298	1201,827	-0,407	0,684	-0,707	0,464
Género - Hombre	0 ^b	0					
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 1	1,588	0,835	1205,557	1,902	0,057	-0,050	3,226
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 2	2,903	2,239	1207,097	1,297	0,195	-1,489	7,295
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 3	0,228	0,383	1209,482	0,595	0,552	-0,523	0,979
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 5	0,141	0,327	1202,342	0,432	0,666	-0,501	0,784
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 64	-0,036	0,285	1186,068	-0,127	0,899	-0,594	0,522
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 7	0 ^b	0					
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - Sí	0,188	0,176	731,499	1,067	0,287	-0,158	0,535
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - No	0 ^b	0					
RoI del personal - Educadora	0,419	1,281	1209,513	0,327	0,744	-2,095	2,932
RoI del personal - Técnico en educación parvularia	0,089	1,286	1209,611	0,069	0,945	-2,435	2,613
RoI del personal - Personal de apoyo para niños individuales	0,065	1,292	1209,984	0,050	0,960	-2,471	2,600
RoI del personal - Personal de apoyo para tareas especiales	-0,086	1,294	1209,986	-0,067	0,947	-2,625	2,452
RoI del personal - Prácticantes	0 ^b	0					
Valoración de los niños como personal del ECEC	-0,130	0,159	1209,959	-0,818	0,414	-0,441	0,182
Valoración de padres o cuidadores como personal del ECEC	-0,110	0,124	1208,450	-0,889	0,374	-0,352	0,133

Desarrollo profesional: Necesidades de diversidad

El modelo para “Necesidades de diversidad” explicó 0,8% de la varianza. La Tabla 15 muestra los coeficientes. Como se puede ver, las variables asociadas al liderazgo: “Liderazgo distribuido” ($t = -1,048$, $p = 0,296$) y “Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico” ($t = 0,323$, $p = 0,747$) no son significativas. El análisis reveló que la variable “Valoración del personal por parte de los niños” mostró un efecto inverso significativo ($t = -1,997$, $p = 0,046$). Esto señala que existe una relación inversa entre esta y la variable dependiente. Por lo que, si el personal del centro cree que los niños los valoran, disminuye las necesidades de desarrollo profesional en relación a la diversidad.

Tabla 15

Coefficientes del modelo para la variable de Necesidades de diversidad

Parámetro	Estimaciones de efectos fijos ^a					Intervalo de confianza al 95%	
	Estimación	Error estándar	gl	t	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Intersección	10,780	1,551	812,180	6,953	0,000	7,737	13,824
Liderazgo distribuido	-0,030	0,028	148,653	-1,048	0,296	-0,086	0,026
Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico	0,010	0,031	172,266	0,323	0,747	-0,052	0,072
Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC	0,006	0,004	1189,447	1,400	0,162	-0,002	0,014
Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total	0,010	0,006	1200,153	1,571	0,117	-0,003	0,023
Fuente de financiamiento ECEC - Gobierno	0,738	0,709	153,724	1,041	0,299	-0,662	2,138
Tipo de administración del ECEC - administración pública	0,215	0,143	182,932	1,507	0,134	-0,067	0,497
Tipo de administración del ECEC - administración privada	0 ^b	0					
Género - Mujer	-0,249	0,266	1190,782	-0,935	0,350	-0,772	0,274
Género - Hombre	0 ^b	0					
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 1	1,184	0,747	1198,870	1,585	0,113	-0,282	2,651
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 2	2,592	2,003	1199,623	1,294	0,196	-1,337	6,522
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 3	0,216	0,344	1205,884	0,628	0,530	-0,459	0,891
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 5	0,442	0,294	1193,683	1,500	0,134	-0,136	1,019
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 64	0,195	0,256	1173,629	0,762	0,446	-0,307	0,697
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 7	0 ^b	0					
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - Sí	0,175	0,161	806,528	1,086	0,278	-0,141	0,490
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - No	0 ^b	0					
Rol del personal - Educadora	0,118	1,147	1208,824	0,103	0,918	-2,133	2,370
Rol del personal - Técnico en educación parvularia	-0,495	1,152	1208,988	-0,430	0,667	-2,755	1,765
Rol del personal - Personal de apoyo para niños individuales	-0,136	1,158	1210,083	-0,117	0,907	-2,407	2,136
Rol del personal - Personal de apoyo para tareas especiales	0,024	1,159	1210,057	0,021	0,983	-2,249	2,298
Rol del personal - Prácticantes	0 ^b	0					
Valoración de los niños como personal del ECEC	-0,284	0,142	1207,177	-1,997	0,046	-0,563	-0,005
Valoración de padres o cuidadores como personal del ECEC	0,031	0,111	1210,656	0,284	0,777	-0,186	0,249

Fuentes de estrés en el trabajo

El modelo para las fuentes de estrés en el trabajo explicó 8% de la varianza. La Tabla 16 muestra los coeficientes. Como se puede ver, las variables asociadas al liderazgo: Liderazgo distribuido” ($t = -0,881$, $p = 0,379$) y el “Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico” ($t = -0,63$, $p = 0,950$) no son significativas. El análisis reveló que las variables “Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC”, “Tipo de administración del ECEC”, “Nivel más alto de educación formal completado”, “Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma”, “Valoración del personal por parte de las familias” son estadísticamente significativas a un nivel de confianza del 95% ($p < 0,05$). Esto implica que las variables tienen un impacto significativo en la variable fuentes de estrés en el trabajo.

La variable “Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC” tuvo un efecto significativo ($t = 4,500$, $p < ,001$), lo que indica una relación directa. Por cada hora adicional trabajada en tareas relacionadas en el ECEC, la variable dependiente (estrés laboral) aumentó en promedio 4,500 unidades.

La variable “Tipo de administración del ECEC” al ser de administración pública, tuvo un efecto significativo ($t = 2,107$, $p = ,036$), lo que indica una relación directa en el aumento del estrés laboral (variable dependiente) en 2,107 unidades.

La variable “Nivel más alto de educación formal completado” tuvo un efecto significativo ($t = -2,206$, $p = 0,028$), lo que indica una relación inversa. Esta variable es categórica y salió significativa para las personas que solamente completaron educación primaria. Esto significa que las personas que solo completaron la educación primaria (Categoría CINE nivel 1, UNESCO, 2011) disminuye la variable de estrés laboral en 2,206 unidades.

La variable Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma”, tuvo un efecto significativo ($t= 2,521$, $p = 0,012$), lo que indica una relación directa. Cuando el personal si trabaja con niños que están aprendiendo una segunda lengua, el estrés laboral aumenta en promedio 2,521 unidades.

La variable “Valoración del personal por parte de las familias” tuvo un efecto significativo ($t= - 3,053$, $p = 0,002$), lo que indica una relación inversa. Por lo que, si el personal del centro cree que los padres o cuidadores los valoran, disminuye el estrés laboral en 3,053 unidades.

Tabla 16

Coefficientes del modelo para la variable Fuentes de estrés en el trabajo

Parámetro	Estimación	Error estándar	gl	t	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Intersección	10,171	1,486	770,354	6,843	0,000	7,253	13,088
Liderazgo distribuido	-0,026	0,030	163,830	-0,881	0,379	-0,085	0,033
Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico	-0,002	0,033	183,997	-0,063	0,950	-0,066	0,062
Horas dedicadas durante la semana completa más reciente a tareas relacionadas con tu trabajo en el ECEC	0,017	0,004	1212,446	4,500	0,000	0,010	0,024
Años de experiencia laboral como personal de ECEC en total	0,010	0,006	1212,784	1,694	0,091	-0,002	0,022
Fuente de financiamiento ECEC - Gobierno	0,195	0,732	162,095	0,267	0,790	-1,250	1,641
Tipo de administración del ECEC - administración pública	0,313	0,149	191,393	2,107	0,036	0,020	0,607
Tipo de administración del ECEC - administración privada	0 ^b	0					
Género - Mujer	-0,595	0,243	1160,690	-2,454	0,014	-1,071	-0,119
Género - Hombre	0 ^b	0					
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 1	-1,517	0,688	1177,648	-2,206	0,028	-2,866	-0,168
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 2	1,947	1,841	1171,286	1,057	0,291	-1,666	5,559
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 3	0,347	0,319	1191,995	1,087	0,277	-0,279	0,972
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 5	0,505	0,272	1170,716	1,855	0,064	-0,029	1,038
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 64	0,295	0,236	1150,098	1,249	0,212	-0,168	0,758
Nivel más alto de educación formal completado - CINE 7	0 ^b	0					
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - Sí	0,386	0,153	975,727	2,521	0,012	0,086	0,687
Trabajo con niños aprendices de un segundo idioma - No	0 ^b	0					
Rol del personal - Educadora	-0,243	1,060	1206,903	-0,229	0,819	-2,323	1,838
Rol del personal - Técnico en educación parvularia	-1,024	1,065	1206,896	-0,961	0,337	-3,113	1,065
Rol del personal - Personal de apoyo para niños individuales	0,029	1,070	1208,630	0,027	0,978	-2,071	2,129
Rol del personal - Personal de apoyo para tareas especiales	-0,028	1,071	1208,494	-0,026	0,979	-2,130	2,074
Rol del personal - Prácticantes	0 ^b	0					
Valoración de los niños como personal del ECEC	0,014	0,131	1186,469	0,107	0,915	-0,243	0,271
Valoración de padres o cuidadores como personal del ECEC	-0,310	0,101	1197,415	-3,053	0,002	-0,509	-0,111

Discusión

Esta tesis tuvo por objetivo estudiar la asociación entre el liderazgo de los directores y directoras de centros de educación infantil, y el bienestar subjetivo del personal educativo. En este estudio se encontró que las variables de Liderazgo distribuido y Soporte del líder para el aprendizaje pedagógico no son factores que tengan implicancias en el clima laboral de los centros que imparten educación en primera infancia. Por el contrario, los factores que tuvieron efectos significativos sobre la satisfacción, el desarrollo profesional y el estrés en el trabajo, fueron factores individuales de las educadoras, y factores estructurales del centro. Estos fueron el tipo de administración/gestión del centro educativo, las fuentes de financiamiento, la valoración de niños y familias, las horas trabajadas, la experiencia laboral, el nivel educacional y el trabajo con niños de otra lengua.

Los resultados encontrados no se condicen con las hipótesis planteadas, dado que los resultados apuntan a que el liderazgo no sería una variable que afecte el clima laboral (Cheng, 2013; Liebowitz & Porter, 2019). Esto tampoco es consistente con la evidencia teórica y empírica actual en temas de liderazgo en educación parvularia y clima.

Es posible que los resultados obtenidos en el estudio se deban a las particularidades del contexto chileno, las características de la muestra y a las diferencias culturales en comparación con otros contextos. El contexto institucional de la educación parvularia en Chile involucra siete distintos tipos de centros educativos, sujetos a diferentes formas de organización del centro, de la estructura institucional que define las políticas, e incluso en la forma de financiamiento (Poblete y Falabella, 2020; SdEP, 2022). En este sentido, la muestra del estudio presenta limitaciones importantes. Por un lado, se hace una estimación hacia la población de instituciones de educación parvularia, desconociendo las diferencias institucionales y regulatorias que afectan la organización de los centros educativos y las formas que el liderazgo toma en cada una de las vertientes institucionales. Por otra parte, sería deseable que la muestra fuera representativa de cada uno de los estratos que la componen, y que cuente con un número suficiente de educadoras, técnicos y otras funcionarias para modelar adecuadamente las diferencias entre

centros que ofrecen educación parvularia. Estas características únicas pueden contribuir a la comprensión más completa de los factores que impactan en el clima laboral y en el desarrollo de políticas y estrategias adecuadas para el mejoramiento de la educación parvularia en Chile.

Complementariamente, la falta de asociación entre el liderazgo y las variables de resultado también podrían explicarse por la construcción del instrumento, dado que el objetivo del instrumento Talis Starting Strong 2018 es describir el estado actual de la educación parvularia en Chile a través de autoreportes de directivos y del personal. Al ser escalas de autoreporte, los directores(as) podrían sobre estimar su eficacia y estilo de liderazgo dentro del centro educativo, mientras que el personal educativo podría tener una concepción poco clara respecto al rol del director como líder del centro, junto con verse influenciado por el tipo de relación que tienen con el director. Es por esto que se hacen necesarios instrumentos de medición contruidos acorde a la evidencia actual y a la realidad de nuestro país que permitan levantar datos e información empírica en este tema, además de corroborar los datos obtenidos con documentación administrativa. El liderazgo en otros países se ha medido a través de distintos instrumentos, tales como el Inventario de Prácticas de Liderazgo (LPI *por sus siglas en inglés*), la Evaluación de liderazgo en la primera infancia (ECLA *por sus siglas en inglés*) y el Formulario de Evaluación del Cuestionario de Liderazgo Multifactorial (MLQEF *por sus siglas en inglés*).

Limitaciones del estudio

Dentro de las principales limitaciones se encuentra el uso de una base de datos secundaria, por lo que el diseño del estudio y las características del instrumento no necesariamente se generaron en función de los objetivos específicos de esta investigación. De esta forma, el diseño de la muestra, la selección de participantes al interior de los centros educativos, y la especificidad de variables que capturen las diferencias entre las distintas dependencias administrativas detrás de los servicios de educación parvularia no necesariamente están del todo representados en la base de datos utilizada. Sin embargo, es la mejor fuente de datos representativa del país al momento de realizar esta investigación.

Además, es importante considerar las diferencias culturales y de organización educativa de nuestro país. Las prácticas educativas, los sistemas de evaluación, los enfoques pedagógicos y otros factores pueden variar significativamente entre diferentes regiones y países. Particularmente en Chile, los jardines infantiles son entornos altamente feminizados, donde las relaciones y vínculos toman mayor relevancia, lo cual podría afectar la percepción del liderazgo de la directora por parte del equipo educativo. Además, por los altos niveles de ausentismo y rotación laboral, la directora en jardines infantiles cumple rol de apoyo dentro del aula, por lo tanto, es necesario tener precaución al aplicar y generalizar los hallazgos de estudios realizados en otros contextos a la realidad local.

Implicancias en la política pública

Los resultados de este estudio podrían sugerir que el liderazgo de las directoras(es) de establecimientos que tienen nivel medio mayor, primer y segundo nivel de transición debiesen prestar apoyo al personal en el trabajo con niños y niñas de familias extranjeras que no hablan español. Esto, además sugiere no solamente potenciar la formación y desarrollo profesional de directoras y directores en educación inicial, si no que considerar los niños y familias aprendices de español como segunda lengua como parte del rol que deben llevar a cabo dentro de los jardines y estrategias de abordaje y comunicación. El rol de las directoras(es) es promover una cultura inclusiva dentro de los establecimientos y facilitar insumos, materiales y oportunidades para la formación en un abordaje técnico y pedagógico de la diversidad (SdEP, 2021; Jara Males y Vuollo, 2019). Flores-Meza et al. (2023) señala que son los equipos educativos quienes gestionan sus propias estrategias para responder a la barrera idiomática. Las expectativas sobre el trabajo de las educadoras con niños y niñas migrantes es percibida por ellas como una sobrecarga, lo cual afecta su bienestar y puede derivar en estrés y burnout (Valdivia et al., 2003).

También es importante fortalecer las políticas y medidas relacionadas a la administración y financiamiento de los centros con tal de aumentar recursos y apoyos para mejorar la satisfacción de las condiciones laborales de todas las personas que trabajan en educación parvularia y las implicancias que estas pudieran tener en las interacciones con niños y niñas,

debido al estrés y desgaste laboral, de manera que no tengan implicancias en la calidad de la educación que se imparte a los párvulos, especialmente en jardines que son de financiamiento y gestión pública.

Relacionado con lo anterior, las jornadas laborales del personal deben estar acorde a la remuneración y responsabilidades de su rol dentro de las escuelas y jardines (OCDE, 2012). Para evitar horas extras de trabajo se debe contar con la dotación de personal adecuada para llevar a cabo las labores del centro, ya sean educativas, de cuidado o mantención de la higiene.

A diferencia de establecimientos escolares, los jardines infantiles no cuentan con un equipo técnico, por lo que el rol de la directora se enfoca en todas las tareas administrativas y de desarrollo y acompañamiento del equipo. Es importante considerar que no existen formaciones específicas para directoras en cuanto a liderazgo en educación parvularia. Por primera vez, este 2023 se incluyeron a directoras de jardines infantiles en el Plan de Formación de Directores impartido por CPEIP. Por lo que uno de los desafíos es implementar programas y formaciones de liderazgo para directoras de jardines infantiles considerando las características particulares de estos establecimientos.

Futuros estudios

Para futuras investigaciones se sugiere continuar con estudios exploratorios de la educación parvularia en Chile en temas de liderazgo y/o clima laboral en centros que imparten educación inicial que puedan generar evidencia robusta en este tema, tanto para nuestro país como para el resto de Latinoamérica.

No se encontró un instrumento que permitiera medir el liderazgo de las directoras(es) de contextualizado a educación inicial, como consecuencia tampoco hay un buen instrumento para medirlo. Una proyección futura sería generar un instrumento y una conceptualización clara del liderazgo pedagógico en educación parvularia. Si existe este instrumento, sería conveniente que fuese de uso público para que las instituciones pudieran ocuparlo en la mejora continua.

Una línea interesante sería diseñar estudios específicos, con instrumentos validados en Chile para levantar datos empíricos del liderazgo en educación parvularia en Chile, el cual considere las características particulares de este nivel educativo y de la realidad de nuestro país.

Referencias

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas*, 9(2), 34-52.
- Arteaga, P., Hermsilla-Ávila, A., Mena, C., Contreras., S. (2018). Una mirada a la calidad de vida y salud de las educadoras de párvulos. *Facultad de Educación, Departamento Ciencias de la Educación, Universidad del Bío Bío*. Chillán, Chile.
- Banco Mundial (2011). Early Childhood development Policies around the World. objectives, Conceptual Framework and Methodological approach. Banco Mundial.
- Barnett, W. S. (2013). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. National Institute for Early Education Research.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Cabrera-Murcia, P., Yáñez, M. y Alegría, M. (2019). *¿Cómo se concibe el liderazgo en la Educación Parvularia? Evidencias desde las voces de equipos pedagógicos de jardines infantiles en la Región Metropolitana*. Proyecto CEDLE, Centro de Liderazgo Educativo, Santiago, Chile.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (2007). *Carolina Abecedarian Project*. National Invitational Conference of the Early Childhood Research Collaborative.
- Campbell, F.A., Ramey, C.T., Pungello, E., Sparling, J. y Miller-Johnson, S. (2002). Early childhood education: Young adult outcomes from the Abecedarian project. *Applied Developmental Science*, 6 (1), pp. 42-57.

- Centro de Políticas Comparadas de Educación [CPCE] (2015). *Estudio Calidad Educativa en Educación Parvularia: Experiencias Internacionales y Representaciones Sociales Nacionales. Informe final.*
- Chen, S. & Wolf, S. (2021). Measuring the Quality of Early Childhood Education in Low- and Middle-Income Countries. *Frontiers in Psychology*, 12, 774740.
- Cheng, J. N. (2013). The effect of kindergarten principals' leadership behaviors on teacher work performance. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 41(2), 251-262.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 73-112.
- Çoğaltay, N., & Karadağ, E. (2016). The Effect of Educational Leadership on Organizational Variables: A Meta-Analysis Study in the Sample of Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 603-646.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583-593.
- Day, C., et al. (2009). *The Impact of School Leadership on Pupils' Outcomes: Final Report.* University of Nottingham Press, Nottingham.
- Douglass, A. (2019), "Leadership for quality early childhood education and care", *OECD Education Working Papers*, (211), OECD Publishing, Paris.
- Dronkers, J., Robert, P. (2008). Differences in scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent and Private Independent Schools. *Educational Policy*, [S.I.], 22(4), 541-577.
- Flores-Meza, G., Muzzio, M. T. G., & Garrido-Gonzalez, L. (2023). Inclusión de las familias migrantes en la educación inicial chilena: un estudio documental. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 1042-1055.
- Fullan, M. (2007). *Leading in a culture of change.* John Wiley & Sons.
- Garay, P. (2008). Modelo de liderazgo para una dirección efectiva. En O. Maureira (Ed.), *Perspectivas de gestión para la innovación y el cambio educativo* (pp. 135-184). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

- García, J., Heckman, J., Duncan, E. & Prados, M. (2016). The Lifecycle Benefits of an Influential Early Childhood Program. National Bureau of Economic Research.
- Gaviria, J. L.; Castro, M. (2005). *Modelos jerárquicos lineales*. Madrid: La Muralla.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (Volume 922). New York, NY: Ed. Halsted Press.
- González, P., Repetto, A., y Valdés, T. (2012). *Programa de Educación Inicial en Chile Efectos sobre el desarrollo cognitivo de los niños*. Serie Documentos de Trabajo, N°. 320. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Harris, A., & DeFlaminis, J. (2016). Distributed leadership in practice: Evidence, misconceptions and possibilities. *Management in education*, 30(4), 141-146.
- Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. K. (2016). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451-465.
- Jara Males, L. y Vuollo, E. (2019). Por el derecho a la educación de la comunidad migrante en Chile: propuestas integrales desde la sociedad civil y diversos actores educativos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 45(3), 333-351.
- Jeon, Hyun-Joo, Kwon, Kyong-Ah, Walsh, Bridget, Burnham, Melissa M, & Choi, Yun-Jung. (2019). Relations of Early Childhood Education Teachers' Depressive Symptoms, Job-Related Stress, and Professional Motivation to Beliefs About Children and Teaching Practices. *Early Education and Development*, 30(1), 131-144.
- 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
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How Leadership Influences Student Learning. Review of Research. *The Wallace Foundation*.
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.

- Nupponen, H. (2006). Leadership concepts and theories: Reflections for practice for early childhood directors. *Australasian Journal of Early Childhood*, 31(1), 43-50.
- OCDE (2012). Starting Strong III - A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care. *Education Working Papers*.
- OCDE (2019a). TALIS Starling Strong Conceptual Framework. *OCDE Education Working Papers*.
- OCDE (2019b). Talis Starling Strong Technical Report. *OCDE Education Working Papers*.
- Poblete, X. y Falabella, A. (2020). Educación parvularia: Entre la pedagogía del juego, el asistencialismo y la escolarización. En Falabella, A. y García-Huidobro M. (Eds.) *A 100 años de la ley de educación primaria obligatoria* (pp. 26-43). Santiago de Chile: Facultad de Educación, Universidad Alberto Hurtado.
- REICE (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica.
- Robinson, V. M., Hohepa, M., & Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (Vol.41, pp. 1-27). Winmalee: Australian Council for Educational Leaders.
- Robinson, V. M. J. (2008). Forging the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 241-256.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231.
- Siraj, I., & Hallet, E. (2013). *Effective and caring leadership in the early years*. Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 1-15.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2018). *Caracterización del liderazgo y el rol de los/as directores/as en establecimientos de educación para la primera infancia*.
- Subsecretaría de Educación Parvularia (2020). Participación de Chile en Talis 3S. *Gobierno de Chile*, Santiago.

Subsecretaría de Educación Parvularia (2021). *Marco para la Buena Dirección de Educación Parvularia*.

Subsecretaría de Educación Parvularia, Departamento de Estudios y Estadísticas (2022). *Informe de Caracterización Oficial de Educación Parvularia 2022*.

UNICEF (2016). *Inversión Pública en Primera Infancia en Chile: Diagnóstico, Desafíos y Propuestas. Principales resultados*.

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*. Montreal, Canadá.

UNICEF (2018). *Convención sobre los derechos del niño*.

UNICEF (2020). *Orientaciones programáticas sobre la importancia de la calidad de la educación para la primera infancia en América Latina y el Caribe*.

Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A., Scharger, G. (2003). *“Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile” INFORME FINAL DE PROYECTO*.

Weinstein, J., & Muñoz, G. (Eds.). (2019). *Cómo cultivar el liderazgo educativo: trece miradas*. Universidad Diego Portales.