

Análisis del doble trabajo en docentes de educación básica en América Latina

Manuel Ángel González-Berruga – Universidad Antonio de Nebrija

 0000-0001-7656-680X

Recepción: 25.11.2025 | Aceptado: 01.12.2025

Correspondencia a través de **ORCID**: Manuel Ángel González Berruga  **0000-0001-7656-680X**

Citar: González-Berruga, MA (2025). Análisis del doble trabajo en docentes de educación básica en América Latina. *REIDOCREA*, 14(48), 698-710.

Estudio de investigación sobre calidad de la enseñanza desarrollado por CE-Ed Grupo Investigación en Calidad y Equidad en Educación, Universidad Antonio de Nebrija

Área o categoría del conocimiento: Educación

Resumen: El presente artículo analiza una realidad que influye en el desarrollo profesional de los docentes en América Latina como es la tenencia de otro trabajo remunerado. El análisis se realiza a partir de los datos del ERCE 2019. Se analizan los datos de los docentes de educación básica de los 16 países participantes: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. La muestra la componen 3998 docentes de 3º curso y 5527 de 6º curso. Se analiza la influencia de variables relacionadas con el sexo, la edad, los años trabajados, el tipo de contrato y la formación utilizando una regresión logística binomial y se utilizan estadísticos descriptivos para visualizar las diferencias entre países. Se utilizan la t de student para analizar diferencias significativas con relación a la formación docentes, desarrollo docente, tiempo dedicado a la escuela, al trabajo con estudiantes y a la satisfacción docente. Los datos arrojan luces y sombras que señala la necesidad de seguir investigando en profundidad y de manera contextualizada. Emerge un perfil de docente con doble jornada insatisfecho con su trabajo, que dedica poco tiempo al desarrollo docente, pero que desarrolla práctica de enseñanza de calidad con los estudiantes.

Palabra clave: Doble jornada docente

Analysis of double work among primary school teachers in Latin America

Abstract: The professional development of teachers in Latin America is influenced by the fact that they hold other paid jobs. The analysis is based on data from the 2019 ERCE. Primary school teacher data from the 16 participating countries were analyzed: Argentina, Brazil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Mexico, Nicaragua, Panama, Paraguay, Peru, the Dominican Republic and Uruguay. The sample consists of 3,998 third-year and 5,527 sixth-year teachers. Binomial logistic regression is used to analyze the influence of variables related to gender, age, years of service, type of contract and training, and descriptive statistics are used to visualize the differences between countries. A Student's t-test was used to analyze significant differences relating to teacher training, development, time spent at school, working with students, and satisfaction among teachers. The data reveal both positive and negative aspects, highlighting the need for further in-depth, contextualized research. The profile that emerges is that of a double-shift teacher who is dissatisfied with their work and devotes little time to their own development yet provides quality teaching practice to students.

Keyword: Double Teaching Shift

Introducción

Alcanzar procesos y dinámicas educativas de calidad y eficaces en los centros escolares depende de múltiples causas. Una de ellas tiene que ver con las relaciones de enseñanza aprendizaje que se dan en el aula donde el docente se erige como un factor clave en la relación que mantienen los estudiantes con los contenidos de estudio (Elmore, 2010). Los factores escolares son determinantes a la hora de hablar de una educación de éxito escolar o de una educación eficaz. En la tradición de la investigación sobre eficacia escolar encontramos investigaciones que avalan la importancia de la escuela para la mejora del rendimiento de los estudiantes.

En América Latina, según Murillo y Roman (2011), se realiza un análisis multinivel con datos del SERCE (Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo) y se observa que los factores escolares explican un 22% el rendimiento en matemáticas y un 18% el rendimiento en lengua. Con los mismos datos y utilizando otra técnica, Cervini (2012) encuentra que los factores escolares son del 10,6% para matemáticas y del 16% para lengua. Para República Dominicana, Murillo y Martínez-Garrido (2016) observan un efecto entre el 10% y 15%. Con datos del TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo), Woitschach, Fernández-Alonso, Martínez-Arias y Muñiz (2017), realizando un análisis multinivel descubren que el factor escuela explica el 25% del rendimiento en Ciencias, el 13% para lectura y el 25% para matemáticas. Otras investigaciones por países muestran datos que señalan la importancia del factor escolar como factor influyente en el rendimiento de los estudiantes. Para Colombia, Rodríguez-Jiménez y Murillo (2011), mostraron con datos del SERCE que el efecto escuela se encuentra entre un 6% y 23%. Para Ecuador y con datos del TERCE, Meneses, Yáñez, León y Aguirre (2021) señalan que el efecto escuela está entre 31% y un 52%.

Son muchos los factores que pueden influir en el desempeño de los estudiantes dentro del centro escolar. En los centros escolares en la región latinoamericana se identifican diversos factores relacionados de manera más o menos indirecta con una enseñanza de calidad (Martínez-Garrido y Murillo, 2022). De este corolario de factores, el docente se erige como un elemento clave para comprender las dinámicas de éxito escolar que se están dando en el centro. Son diferentes las variables que influyen en la forma en la que el docente desarrolla la práctica pedagógica en el aula. Murillo y Román (2013) destacan que se ha puesto el foco en investigaciones relacionadas con las condiciones de trabajo de los docentes como el salario de los docentes, la carga de trabajo, el desarrollo profesional, el liderazgo o las instalaciones y recursos con los que cuenta la escuela.

A nivel internacional, encontramos diferentes investigaciones empíricas que avalan la importancia del docente y los factores asociados a su desempeño profesional. En una revisión para la etapa de Secundaria, Murillo (2024) destaca que el liderazgo, la metodología, la forma de evaluar y la capacidad socioemocional del docente son factores asociados a un adecuado rendimiento académico. La forma de hablar del docente al dirigirse a los estudiantes influye en la mejora de su disfrute y rendimiento académico (Wu y Wang, 2025). Los docentes que se involucran en práctica de liderazgo compartido perciben un ambiente de trabajo basado en la conversación, se desarrolla un fuerte sentido de responsabilidad compartida por la mejora del centro y se relaciona con un enganche de los estudiantes en prácticas de desarrollo del centro (Heikonen y Ahtiainen, 2025). Con datos de PISA 2022, Niu, Xu y Yu (2025) observan que el apoyo docente influye de manera positiva en el rendimiento en matemáticas, Hark y Söylemez (2025) muestra que el apoyo docente influye en el rendimiento de manera general, aumenta el sentimiento de pertenencia a la escuela y reduce los índices de bullying, y Xu, Wenhui y Pei (2025) señalan que el docente es un elemento clave en la digitalización sobre una enseñanza efectiva en los centros escolares. Alzouebi Khurma, Al Arabi, Al Mansoori y Alamoush (2025) relacionan las prácticas de liderazgo escolar con la satisfacción en docentes de los Emiratos Árabes Unidos.

A nivel de región, para América Latina, un buen clima en el aula, el apoyo por parte de la dirección y un ambiente laboral adecuado son factores que explican la satisfacción del docente (Martínez-Garrido, 2017). Con datos del SERCE, Murillo y Román (2012) señalan que los docentes de Perú son los más insatisfechos con su trabajo y los que menos tiempo dedican a preparar las clases y relacionarse con sus compañeros docentes. Con datos del TERCE, Fernández, Woitschach, Álvarez-Díaz y Fernández (2018) destacan que el clima del aula, la práctica en el aula y el desarrollo de los docentes son variables que influyen en el rendimiento de los estudiantes, y Pardo y

Medina (2016) señalan que la presencialidad del docente es el factor que más influye en el rendimiento académico.

Como aportan Murillo y Román (2013), nos encontramos con pocos artículos que analicen el fenómeno de la doble jornada laboral. Un estudio de la UNESCO (2005) señala que el 21% de los docentes en Argentina tienen otro trabajo, en Chile el 20%, en Ecuador el 18%, en México el 17%, en Perú el 32% y el 24% en Uruguay. En el mismo año, Tenti Fanfani (2005) destaca que los docentes en Argentina con doble jornada son un 12,7% del total, en Brasil el 13,8%, en Perú el 15,1% y el 17,3% en Uruguay. Vaillant y Rossel (2006) destacan que muchos docentes presentan una doble jornada de trabajo en Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay, y concluyen que los docentes están insatisfechos con las condiciones laborales como el salario, las infraestructuras y condiciones materiales de la escuela, así como perciben una falta de prestigio social. La investigación de Murillo y Román (2013) es una de las más ilustrativas sobre la realidad de la doble jornada laboral de los docentes. Con los datos del SERCE muestran que un 27,01% de los docentes de 3º de Básica y el 38,34% de 6º de Básica tiene otro trabajo remunerado. En 3º de Básica, un 13,06% tiene otro trabajo en otra escuela y un 4,23% otro trabajo no educativo, y en 6º de Básica, un 21,76% trabaja en otra escuela y un 5,69% fuera de la escuela. El tiempo dedicado en horas semanales es de 21 horas si el trabajo es en otras escuelas y entre 18 y 15 horas si es en otro trabajo que no está relacionado con la escuela. Por sexo, los hombres presentan un porcentaje mayor que las mujeres. En 3º curso, los hombres representan el 28,45% y las mujeres el 26,64% con doble trabajo. En 6º curso, los hombres arrojan un 43,34% y las mujeres un 36,12%. La edad media de los hombres y mujeres ronda los 40 años en 3º y 6º curso. De 3º curso, un 33,09% de los docentes que trabajan en la escuela pública urbana tienen otro trabajo, un 32,89% los docentes de la escuela privada urbana y un 15,02% los docentes de la escuela rural pública. En 6º curso, un 43,30% los docentes de la pública urbana, un 45,51% los docentes de la privada urbana y un 27,61% los docentes de la rural pública. Observan que los docentes con dos trabajos dedican menos tiempo a preparar las clases, atender a los estudiantes fuera de clase y a trabajar en equipo, y dedican su tiempo al trabajo en el aula, sin que se dé un tiempo para la preparación de las clases.

Encontramos investigaciones más novedosas que señalan la problemática de la doble jornada. Peralta (2025) destaca que la doble jornada laboral en los docentes de México de Educación Básica genera cuadros de estrés y desgaste físico y emocional e influye en la atención a los estudiantes y la planificación docente. Velasco, Guerrero y Pacheco (2020) ponen el foco que el trabajo de las docentes de educación preescolar en México es visto como una prolongación de los cuidados que se dan en la familia produciéndose dinámicas de doble jornada de trabajo laboral y doméstica.

Objetivos

Con la intención de ahondar en el fenómeno de la doble jornada laboral de los docentes proponemos el siguiente objetivo general de investigación: Analizar la doble jornada de trabajo en docentes de educación primaria de América Latina a partir de los datos del ERCE 2019. Para alcanzar el objetivo, nos hemos planteado dos objetivos específicos:

- 1) Identificar los factores asociados a la doble jornada laboral.
- 2) Analizar la influencia de la doble jornada en la formación, tiempo dedicado, labor docente y satisfacción docente.

Método

La investigación es un análisis secundario de bases de datos de evaluaciones internacional que se enmarca en las investigaciones ILSA -International Large-Scale Assessment- (Gonzalez, 2022). En nuestro caso, nos centramos en la base de datos del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de 2019 -ERCE 2019- (UNESCO, 2021).

El ERCE 2019 recoge datos sobre el estado de la educación en América Latina y el Caribe de 16 países entre los que se encuentra Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Se evalúan más de 4.000 escuelas y se recogen datos de más de 160.000 niños, así como una muestra amplia de docentes y familiares. La muestra del estudio es representativa de los cursos de 3º y 6º de Educación Básica que provienen de un muestreo probabilístico y estratificado (UNESCO, 2022).

La muestra la componen todos los docentes que participan en la investigación. Se analizan datos de 3998 docentes de 3º de Educación Básica y 5527 docentes de 6º de Educación Básica. De los docentes de tercer curso, 630 son hombres y 3020 son mujeres. Sobre la titulación, 3419 tiene un título como docente y 231 no tienen. Sobre la relación laboral con el centro, 2672 tienen un puesto indefinido, 714 tiene contrato para un año o más con posibilidades de renovar, 146 tienen contrato por plazo menor de un año y 118 docentes tienen otro tipo de contrato. La medida de edad es de 42,13 y la media de años trabajados es de 16,05.

De los docentes de sexto curso, 1301 son hombres y 3706 son mujeres. Sobre la titulación, 4609 tienen una titulación en educación y 398 no la tienen. Sobre la relación laboral con el centro, 3793 tienen un puesto indefinido, 897 tiene contrato para un año o más con posibilidades de renovar, 179 tienen contrato por plazo menor de un año y 138 docentes tienen otro tipo de contrato. La media de edad es de 44,58 años y la media de años trabajados de 16,52.

Se utiliza la regresión lineal logística para calcular los factores relacionados con la doble jornada laboral tomando en cuenta la relación laboral, la titulación, el sexo, la edad y los años como docente. Para conocer las diferencias significativas sobre la formación continua, el tiempo dedicado, el trabajo con los estudiantes y la satisfacción del docente se utiliza la T de Student. Utilizamos los estadísticos de descripción de los datos para conocer las diferencias observadas (Cohen, Manion y Morrison, 2018). En la tabla 1 se pueden observar las variables de estudio.

Tabla 1.
Variables de estudio.

Variable	Tipo	Categoría
Doble trabajo	Dummy	Si=1, No=2
Tipo de relación	Nominal	Por tiempo indefinido=1 A plazo mayor de un año=2 A plazo menor de un año=3 Otro=4
Sexo	Dummy	Hombre=1, Mujer=2
Título docente	Dummy	Si=1, No=2
Edad	Continua	
Años como docente	Continua	
Formación continua	Dummy	Si=1, No=2
Magíster		
Diplomado		
Curso de pedagogía		
Curso en lenguaje		
Curso en matemática		
Curso en ciencias		

Desarrollo docente	Dummy	Si=1, No=2
Una red de docentes		
Trabajo grupal con docentes		
Conferencias o seminarios		
Observación de docentes		
Reuniones docentes por asignatura		
Reuniones docentes por curso		
Tiempo dedicado	Escala	Tanto por ciento
Labores administrativas		
Mantener el orden		
Actividades de enseñanza aprendizaje		
Trabajo con estudiantes	Escala	Poco=1 Algo=2 Bastante=3 Muy=4
Lograr el pensamiento crítico		
Plantear preguntas interesantes		
Potenciar habilidades socioemocionales		
Explicar un contenido difícil de varias formas distintas		
Usar estrategias didácticas variadas y alternar entre ellas		
Satisfacción docente	Escala	Muy en desacuerdo=1 En desacuerdo=2 De acuerdo=3 Muy de acuerdo=4
Me gusta trabajar en esta escuela		
Satisfacción con el trabajo		
Satisfacción salarial		
La dirección apoya a los docentes		

Resultados

En primer lugar, vamos a conocer el número de docentes que tienen otro trabajo remunerado en cada país. Del total de los docentes de 3º analizados, un 7,7% tiene otro trabajo remunerado. En el caso de 6º curso, un 10,9% de docentes tiene otro trabajo. En la tabla 2 podemos observar la distribución por países. Cuba es el país con menos docentes con otro trabajo en tercer y sexto curso con un 0,8% y 2,5%, respectivamente, y Uruguay es el país con más docentes con otro trabajo con un 18,3% y un 25,3%, en tercer y sexto curso, respectivamente. En el caso de tercer curso, podemos dividir los países en tres categorías: Los que tiene un 5% o menos de docentes con otro trabajo donde estarían Cuba, Brasil, Panamá, El Salvador y Nicaragua; entre un 5% y un 10%, donde se enmarcarían Ecuador, Colombia, República Dominicana, Perú, Paraguay, México y Guatemala, los países entre 10-15% encontramos a Costa Rica y Argentina, y con más del 15% está Uruguay. En sexto curso, utilizando la misma división, con menos del 5% donde solo estaría Cuba, entre el 5% y el 10% encontramos a Panamá, Paraguay, El salvador, Nicaragua, Guatemala, República Dominicana, y Ecuador, entre el 10-15% están Perú, Brasil y Costa Rica, y con más del 15% estarían donde se encuentra Colombia, México, Argentina y Uruguay.

Tabla 2.
Porcentaje de docentes de 3º y 6º curso con otro trabajo según el país.

	Curso	
	3º	6º
Cuba	0,8	2,5
Brasil	2,8	11,2
Panamá	2,9	7,4
El Salvador	3,2	8,2
Nicaragua	5,0	6,1
Ecuador	5,3	6
Colombia	5,7	17,1
República Dominicana	5,9	9,3
Perú	6,4	10,8
Paraguay	6,8	8,3
Guatemala	8,9	8
México	9,7	20,3
Costa Rica	11,3	15
Argentina	13,35	15,8
Uruguay	18,3	25,3
Total de países	7,7	10,9

A continuación, se analizan los factores que pueden explicar la doble jornada de los docentes de 3º y 6º curso de Educación Básica. Como se observa en la tabla 3, la relación laboral indefinida y con contrato de más y menos de un año y el sexo emergen

como variables significativas del modelo en el caso del tercer curso y en el caso del sexto curso hay que añadir la variable de la titulación. Por otro lado, no se observa una influencia significativa según la edad y los años como docente, lo que quiere decir que la jornada doble se reparte de manera regular según la edad y la experiencia.

Tabla 3.
Factores que explican la doble jornada de los docentes de 3º y 6º curso.

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.
Docentes 3º curso					
Indefinido			11,647	3	,009
Un año o más	-,354	,163	4,751	1	,029
Menos de un año	-,810	,264	9,452	1	,002
Otro	-,172	,360	,228	1	,633
Titulación	-,205	,236	,755	1	,385
Sexo	,564	,149	14,297	1	,000
Edad	,004	,010	,125	1	,724
Años como docente	,004	,011	,144	1	,705
Constante	2,037	,339	36,017	1	,000
Docentes 6º curso					
Indefinido			18,528	3	,000
Un año o más	-,383	,117	10,641	1	,001
Menos de un año	-,714	,210	11,578	1	,001
Otro	-,167	,274	,372	1	,542
Titulación (Sí)	-,531	,144	13,546	1	,000
Sexo (H)	,498	,097	26,299	1	,000
Edad	,010	,006	2,577	1	,108
Años como docentes	-,004	,007	,362	1	,548
Constante	1,565	,219	50,997	1	,000

Tanto en tercero como en sexto curso, la variable sexo influyen en la tenencia de otro trabajo. Como vemos en la tabla 4, hay un mayor porcentaje de mujeres que tienen otro trabajo por encima de los hombres menos en el caso de México que se observan porcentajes similares en el tercero curso y en el caso de Colombia para sexto curso donde hay un mayor porcentaje de hombres que de mujeres con doble jornada laboral.

Tabla 4.
Porcentaje de hombres y mujeres con otro trabajo de 3º y 6º curso por país.

	3º curso		6º curso	
	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer
Brasil	0,47	2,34	4,38	6,81
Colombia	0,52	5,21	10,33	6,80
Costa Rica	1,41	9,86	3,31	11,76
Cuba	0	0,76	0,55	1,91
República Dominicana	0,50	4,98	2,78	6,60
Ecuador	2,04	2,86	2,83	3,18
Argentina	2,48	9,71	4,49	9,62
Guatemala	2,13	6,81	2,79	5,18
México	4,84	4,84	7,49	12,83
Nicaragua	2,32	2,70	2,21	3,93
Panamá	1,23	1,64	2,21	5,15
Perú	3,02	3,36	5,14	5,68
Paraguay	2,95	3,80	2,49	5,81
El Salvador	1,61	1,61	3,09	5,09
Uruguay	1,28	17,52	1,84	22,58
Total	1,83	5,27	3,82	7,03

En el caso de la titulación, solo se destaca una influencia significativa en el caso de 6º curso. La tabla 5 ilustra que casi un 10% del total de docentes que tienen titulación tienen otro trabajo remunerado. En el caso de Brasil, Colombia, Costa Rica y Argentina superan este 10% quedando a la cabeza México con un 19,25% y Uruguay con un 25%. Aunque no se observa una influencia significativa, se ha obtenido los porcentajes para el tercero curso, lo que evidencia también que tener un título no asegura que vayas a tener una carrera profesional dedicada a la enseñanza o una seguridad económica teniendo que buscar otras alternativas para poder generar ingresos.

Tabla 5.
Porcentaje docentes de 3º y 6º curso con y sin titulación.

	Con otro trabajo				Sin otro trabajo			
	Con titulación		Sin titulación		Con titulación		Sin titulación	
	3º	6º	3º	6º	3º	6º	3º	6º
Brasil	2,35	11,14	0,47	0,25	93,43	83,42	3,76	5,20
Colombia	5,32	12,31	0,53	4,87	85,64	66,15	8,51	16,67
Costa Rica	9,95	14,23	1,42	0,75	86,26	81,27	2,37	3,75
Cuba	0,78	1,94	0	0,28	93,41	94,17	5,81	3,61
República Dominicana	4,64	7,53	1,55	2,15	83,51	79,57	10,31	10,75
Ecuador	2,87	3,57	1,64	2,50	84,02	75,71	11,48	18,21
Argentina	11,92	13,03	0,22	0,63	84,55	83,83	3,31	2,51
Guatemala	8,66	6,45	0,43	1,61	87,01	86,29	3,90	5,65
México	9,68	19,25	0	1,07	80,11	72,73	10,22	6,95
Nicaragua	4,65	5,91	0,39	0,25	86,05	89,41	8,91	4,43
Panamá	2,06	5,97	0,82	1,49	91,36	88,06	5,76	4,48
Perú	4,36	7,36	2,01	3,27	84,23	80,93	9,40	8,45
Paraguay	6,78	7,14	0,00	0,84	91,95	89,50	1,27	2,52
El Salvador	3,28	6,96	0,00	1,28	92,46	86,45	4,26	5,31
Uruguay	18,22	25,35	0,42	0,47	79,66	72,30	1,69	1,88
Total	6,53	9,43	0,64	1,43	86,97	82,59	5,86	6,54

Según la relación laboral, en la tabla 6 se observa que, para un conjunto de los docentes, tener un contrato laboral indefinido no supone una estabilidad profesional y económica, principalmente entre los docentes de 6º curso, aunque no siempre, ya que el porcentaje de docentes es ligeramente mayor en Guatemala, Perú y Ecuador. En el caso de un año de contrato, Costa Rica, República Dominicana, Argentina, México y Uruguay presentan un mayor porcentaje que los de 6º curso. En el caso de contratos de menor de un año o de otro tipo los porcentajes son menores, aunque en el primer caso dan un resultado significativo.

Tabla 6.
Porcentaje de los docentes de 3º y 6º curso con otro trabajo y según la relación laboral.

	Por tiempo indefinido		A plazo de un año		A plazo menor de un año		Otro	
	3º	6º	3º	6º	3º	6º	3º	6º
Brasil	2,38	4,87	0,00	3,65	0,48	1,70	0,00	0,97
Colombia	2,11	10,35	3,16	5,30	0,00	1,26	0,53	0,25
Costa Rica	6,57	10,99	4,23	3,66	0,00	0,37	0,47	0,00
Cuba	0,76	2,47	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
República Dominicana	3,00	7,67	3,00	1,39	0,00	0,00	0,00	0,35
Ecuador	3,67	3,60	1,22	2,52	0,41	0,00	0,00	0,00
Argentina	7,37	10,03	2,01	1,72	2,01	1,41	0,67	0,47
Guatemala	6,87	3,21	1,72	3,61	0,00	0,40	0,43	0,80
México	5,41	16,67	1,08	0,54	2,16	3,23	1,08	0,00
Nicaragua	4,31	4,99	0,39	0,75	0,39	0,25	0,00	0,00
Panama	2,47	5,24	0,41	1,50	0,00	0,37	0,00	0,00
Perú	3,01	2,44	3,01	7,86	0,33	0,00	0,00	0,54
Paraguay	6,44	6,64	0,43	1,66	0,00	0,00	0,00	0,00
El Salvador	2,26	6,18	0,97	1,64	0,00	0,00	0,00	0,36
Uruguay	9,75	19,75	6,78	3,78	1,69	1,68	0,42	0,42
Total	4,52	7,28	1,86	2,64	0,56	0,68	0,24	0,31

A continuación, vamos a explorar algunas variables y las diferencias significativas que se observan según si los docentes tienen o no una doble jornada. Comenzamos por los docentes de 3 curso. En la tabla 7 se muestra el cálculo de la T de Student para las categorías de formación continua, desarrollo docente, tiempo dedicado y trabajo con estudiante. Se observan diferencias significativas en la categoría formación continua en la realización de cursos de lenguaje y matemáticas; en la categoría desarrollo docente en la variable trabajo grupal con docentes, observación de docentes y en las reuniones docentes por curso; en la categoría tiempo dedicado no se observan diferencias significativas; en la categoría trabajo con estudiantes se observan diferencias en la categoría potencias habilidades socioeconómicas, en la explicación de un contenido difícil de diferentes formas y en el uso de estrategias didácticas variadas; y en la categoría de la satisfacción docente se observan diferencias significativas en la variable

sobre la satisfacción con el salario. En el resto de las variables no influye que los docentes tengan otro trabajo remunerado.

Tabla 7.

Diferencias significativas entre docentes de 3º curso con y sin otro trabajo remunerado.

	t	gl	Sig. (bilateral)
Formación continua			
Magíster	-1,947	226,158	,053
Diplomado o postítulo	-,938	3147	,348
Curso en pedagogía general	1,479	3391	,139
Curso en lenguaje	2,829	257,393	,005
Curso en matemáticas	2,338	268,503	,020
Curso en ciencias	,877	3082	,381
Desarrollo docente			
Una red de docentes	-,647	3354	,518
Trabajo grupal con docentes	2,946	288,489	,003
Conferencias o seminarios	-1,949	3452	,051
Observación de docentes	2,925	3462	,003
Reuniones docentes por asignatura	1,804	287,189	,072
Reuniones docentes por curso	2,901	3463	,004
Tiempo dedicado			
Labores administrativas	,106	3483	,916
Mantener el orden en la sala de clases	-1,960	320,389	,051
Actividades de enseñanza y aprendizaje	-1,417	3562	,157
Trabajo con estudiantes			
Lograr el pensamiento crítico	1,092	306,313	,275
Plantear preguntas interesantes	,802	302,624	,423
Potenciar habilidades socioemocionales	2,393	308,099	,017
Explicar un contenido difícil de varias formas distintas	2,785	3745	,005
Usar estrategias didácticas variadas y alternar entre ellas	2,261	305,167	,024
Satisfacción docente			
Me gusta trabajar en esta escuela	-1,666	3729	,096
Estoy satisfecho con mi salario	-2,531	310,475	,012
Después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo	-2,000	3718	,046
La dirección apoya a los docentes	-1,897	3715	,058

En la tabla 8 se muestra la media de la respuesta docentes que tienen y no tiene otra jornada laboral. En el caso de la formación, los docentes se forman menos en lengua y matemáticas y en cursos, aunque no ocurre así en la formación de Magíster o Diplomado, lo que se explica que estos docentes se siguen formando para mejorar sus condiciones y los que tienen un trabajo fijo no necesitan formarse, aunque siguen cursos de formación continua. En el caso del desarrollo docente, los docentes con otro trabajo participan en menor medida del trabajo grupal, de la observación y de las reuniones de curso y también por asignatura con otros docentes en comparación con aquellos que no tiene doble jornada. Los docentes con doble jornada le dedican más tiempo a labores administrativas que ha mantener el orden en clase y a realizar actividades de enseñanza aprendizaje. En el caso del trabajo con los estudiantes, los docentes con doble jornada presentan una percepción más favorable sobre el tipo de actividades que realizan. No así ocurre con la satisfacción, donde no se observa una satisfacción con el trabajo realizado, con la escuela, el salario o el apoyo que recibe por parte de dirección.

Tabla 8.

Promedio de respuestas de los docentes de 3º curso con y sin otro trabajo remunerado.

Formación continua	Docentes con otro trabajo	N	Media	DE
Magíster	Sí	207	1,8889	,31503
	No	2742	1,9325	,25088
Diplomado o postítulo	Sí	226	1,7080	,45571
	No	2923	1,7366	,44057
Curso en pedagogía general	Sí	240	1,4875	,50089
	No	3153	1,4383	,49626
Curso en lenguaje	Sí	223	1,6323	,48327
	No	3084	1,5373	,49869
Curso en matemáticas	Sí	230	1,6739	,46980
	No	3014	1,5985	,49028
Curso en ciencias	Sí	218	1,7936	,40567
	No	2866	1,7676	,42242
Desarrollo docente				

Una red de docentes	Sí	240	1,5750	,49538
	No	3116	1,5963	,49072
Trabajo grupal con docentes	Sí	260	1,2346	,42458
	No	3402	1,1549	,36187
Conferencias o seminarios	Sí	249	1,4859	,50081
	No	3205	1,5498	,49759
Observación de docentes	Sí	244	1,5533	,49818
	No	3220	1,4565	,49818
Reuniones docentes por asignatura	Sí	252	1,3532	,47891
	No	3284	1,2969	,45696
Reuniones docentes por curso	Sí	243	1,5514	,49837
	No	3222	1,4553	,49808
Tiempo dedicado				
Labores administrativas	Sí	255	20,4784	21,77711
	No	3230	20,3198	23,08760
Mantener el orden en la sala de clases	Sí	257	20,4125	21,83177
	No	3243	23,2371	26,79119
Actividades de enseñanza y aprendizaje	Sí	260	73,4846	17,09557
	No	3304	75,1389	18,20490
Trabajo con estudiantes				
Lograr el pensamiento crítico	Sí	268	3,1082	,64727
	No	3496	3,0635	,62424
Plantear preguntas interesantes	Sí	267	3,1573	,64713
	No	3478	3,1245	,60367
Potenciar habilidades socioemocionales	Sí	269	3,2937	,63422
	No	3472	3,1979	,61318
Explicar un contenido difícil de varias formas distintas	Sí	269	3,2268	,70491
	No	3478	3,1133	,63892
Usar estrategias didácticas variadas y alternar entre ellas	Sí	270	3,2074	,70153
	No	3480	3,1078	,64349
Satisfacción docente				
Me gusta trabajar en esta escuela	Sí	268	3,4552	,62550
	No	3463	3,5230	,64223
Estoy satisfecho con mi salario	Sí	266	2,2068	,90622
	No	3441	2,3531	,93728
Después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo	Sí	266	3,4737	,57072
	No	3454	3,5457	,56602
La dirección apoya a los docentes	Sí	269	3,1561	,73668
	No	3448	3,2364	,66238

Nota: En subrayado se encuentran las variables con diferencias significativas.

Sobre los docentes de sexto curso, en la tabla 9 encontramos diferencias significativas en la categoría de formación continua en la variable de magíster y diplomado; en la categoría de desarrollo docente en las variable de conferencias o seminarios; en el tiempo dedicado en las variables de mantener el orden en clase y en la realización de actividades de enseñanza; en el trabajo con estudiantes se observan diferencias en todas las variables excepto en la del uso de estrategias didácticas variadas; en satisfacción docente en las variables de satisfacción con el trabajo realizado y con el salario.

Tabla 9.

Diferencias significativas entre docentes de 6º curso con y sin otro trabajo remunerado.

	t	gl	Sig. (bilateral)
Formación continua			
Magíster	-2,934	538,970	,003
Diplomado o postítulo	-4,035	586,653	,000
Curso en pedagogía general	-,073	4635	,941
Curso en lenguaje	1,873	615,783	,062
Curso en matemáticas	,789	609,689	,430
Curso en ciencias	-,395	602,916	,693
Desarrollo docente			
Una red de docentes	-1,363	642,192	,173
Trabajo grupal con docentes	,030	4984	,976
Conferencias o seminarios	-2,356	670,293	,019
Observación de docentes	,586	4739	,558
Reuniones docentes por asignatura	,035	4885	,972
Reuniones docentes por curso	-,945	683,979	,345
Tiempo dedicado			
Labores administrativas	-1,225	747,951	,221
Mantener el orden en la sala de clases	-3,489	752,285	,001
Actividades de enseñanza y aprendizaje	-2,479	692,611	,013
Trabajo con estudiantes			

Lograr el pensamiento crítico	2,031	4900	,042
Plantear preguntas interesantes	3,611	612,478	,000
Potenciar habilidades socioemocionales	3,290	612,880	,001
Explicar un contenido difícil de varias formas distintas	2,678	4886	,007
Usar estrategias didácticas variadas y alternar entre ellas	1,823	4904	,068
Satisfacción docente			
Me gusta trabajar en esta escuela	-1,154	4873	,249
Después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo	-2,900	596,087	,004
Estoy satisfecho con mi salario	-2,423	5081	,015
La dirección apoya a los docentes	-,875	5097	,382

En la tabla 10 se observa que los docentes con otro trabajo se forman en cursos de maestría y diplomado, así como en cursos de pedagogía y ciencias. Los docentes con doble jornada participan en seminarios, así como en redes docentes o en reuniones de curso. De manera general, los docentes con doble jornada dedican menos tiempo a poner orden en el aula, a realizar actividades de enseñanza aprendizaje y, además, a labores administrativas. Si se observa un trabajo dedicado con los estudiantes en el aula. En cuanto a la satisfacción docente, no están satisfechos con su trabajo, el centro, el salario o la manera en la que son apoyados por la dirección.

Tabla 10.

Promedio de respuestas de los docentes de 6º curso con y sin otro trabajo remunerado.

		Docentes con otro trabajo	N	Media	DE
Formación continua	Magister	Sí	460	1,8696	,33715
		No	3640	1,9176	,27504
Diplomado o postítulo		Sí	481	1,6320	,48276
		No	3868	1,7254	,44635
Curso en pedagogía general		Sí	515	1,4699	,49958
		No	4122	1,4716	,49925
Curso en lenguaje		Sí	485	1,6763	,46837
		No	3975	1,6340	,48178
Curso en matemática		Sí	483	1,6667	,47189
		No	3931	1,6487	,47744
Curso en ciencias		Sí	481	1,7235	,44774
		No	3866	1,7320	,44296
Desarrollo docente					
Una red de docentes		Sí	512	1,5527	,49770
		No	4113	1,5845	,49287
Trabajo grupal con docentes		Sí	549	1,1603	,36721
		No	4437	1,1598	,36645
Conferencias o seminarios		Sí	532	1,4906	,50038
		No	4229	1,5448	,49805
Observación de docentes		Sí	519	1,5222	,49999
		No	4222	1,5085	,49999
Reuniones docentes por asignatura		Sí	544	1,3143	,46468
		No	4343	1,3136	,46401
Reuniones docentes por curso		Sí	539	1,3302	,47074
		No	4304	1,3506	,47721
Tiempo dedicado					
Labores administrativas		Sí	539	16,5677	17,42729
		No	4331	17,5668	21,04573
Mantener el orden en la sala de clases		Sí	533	16,3677	19,84005
		No	4343	19,6408	24,80422
Actividades de enseñanza y aprendizaje		Sí	544	74,4081	17,41041
		No	4397	76,3755	17,88657
Trabajo con los estudiantes					
Lograr el pensamiento crítico		Sí	500	3,1700	,60152
		No	4402	3,1109	,61893
Plantear preguntas interesantes		Sí	498	3,2751	,60732
		No	4396	3,1715	,60085
Potenciar habilidades socioemocionales		Sí	498	3,2952	,62091
		No	4389	3,1987	,61483
Explicar un contenido difícil de varias formas distintas		Sí	495	3,2747	,62121
		No	4393	3,1944	,63411
Usar estrategias didácticas variadas y alternar entre ellas		Sí	500	3,2460	,64055
		No	4406	3,1916	,63180
Satisfacción docente					
Me gusta trabajar en esta escuela		Sí	498	3,5100	,62227
		No	4377	3,5449	,64054
Después de todo, estoy satisfecho con mi trabajo		Sí	495	3,4788	,61612
		No	4366	3,5630	,57600

Estoy satisfecho con mi salario	Sí	549	2,2113	,92953
	No	4534	2,3136	,93514
La dirección apoya a los docentes	Sí	552	3,2464	,74825
	No	4547	3,2756	,73945

Nota: En subrayado se encuentran las variables con diferencias significativas.

Discusión

En la presente investigación se han analizado los datos del ERCE 2019 relacionados con la doble jornada laboral remunerada de los docentes de América Latina. Aun siendo prudentes en el análisis de los resultados obtenidos, se pueden extraer ciertas ideas sobre la realidad de los docentes que se ven en la necesidad de tener dos trabajos remunerados. El primer dato que destacar es que encontramos menos docentes con una doble jornada laboral. Con los datos del SERCE de 2004 y 2008, Murillo y Román (2013) señalan que un 27,01% de los docentes de 3º de Básica y el 38,34% de 6º de Básica presentan una doble jornada, a diferencia de los datos del ERCE donde los docentes presentan un 7,7% y un 10,9% respectivamente, cifras significativamente inferiores a las tomadas con 15 años de diferencia. No obstante, las cifras varían por países, mientras que Cuba presenta bajos índices en ambos cursos, Uruguay o Argentina presentan altos porcentajes. A diferencia de los hombres, las mujeres son las que presentan el mayor porcentaje de doble jornada laboral. Al hilo de la aportación de Velasco, Guerrero y Pacheco (2020), esto se explica porque en parte el trabajo docente se está dejando a cargo del sector femenino, como otros trabajos relacionados con los cuidados como la enfermería, y puede estar señalando dinámicas sociales y familiares donde las mujeres cargan con el cuidado de la familia y el trabajo como docente no llega para cubrir las necesidades materiales. Aquí se observa un cambio con relación a los observado Murillo y Román (2013) con los datos del SERCE donde los hombres presentaban un mayor porcentaje de docentes con doble jornada. Los docentes de 3º y 6º dedican menos tiempo a las actividades de enseñanza aprendizaje y a mantener el orden en clase, en la línea de lo observador por Murillo y Román (2013), los docentes con dos trabajos dedican menos tiempo a las actividades que permiten desarrollar procesos y prácticas de calidad en el aula.

Aunque el porcentaje de docentes ha descendido, los datos arrojan situaciones y dinámicas que señalan que los docentes se encuentran en una situación de vulnerabilidad profesional. Aunque encontramos una gran mayoría de docentes que poseen una titulación en educación y que tienen un solo trabajo, un grupo importante de docentes posee una titulación y se ve en la necesidad de tener una doble jornada lo que señala que una formación universitaria con el esfuerzo personal y económico que conlleva no supone una mejora de las condiciones laboral y vitales de los docentes, así como tener un contrato fijo no te asegura una mejor situación laboral. En el caso del tercer curso, estos docentes no continúan su formación en áreas con el lenguaje y las matemáticas que son muy importantes para asegurar una enseñanza de calidad. Siguiendo con estos docentes, quienes tienen una con doble jornada no participan tanto en los procesos de desarrollo docente, ni en actividades de control y aprendizaje en el aula, aunque si se observa un trabajo dedicado con los estudiantes, esto es, el tiempo que dedican con los estudiantes en el aula trabajan actividades en la línea de una enseñanza de calidad. En cuanto a la satisfacción docente, están menos satisfechos que aquellos que no tiene una doble jornada.

Los docentes de sexto con doble jornada se forman más en cursos de magisterio y diplomado, a diferencia de los docentes de tercer curso, lo que se explica por la necesidad de ampliar su formación para mejorar sus condiciones laborales, aunque no se forman de manera continua en cursos de matemáticas y lengua al igual que los docentes de tercer curso, pero si lo hacen en pedagogía y ciencias. Participan de procesos de desarrollo docentes, pero no en todos, como los docentes de tercer curso.

Se observa que los docentes de sexto curso dedican menos tiempo a las tareas del centro de manera general, como observa Peralta (2025) lo que señala una posible falta de dedicación completa a los procesos escolares. Igual que los docentes de tercero, los de sexto curso participan de actividades con los estudiantes que conducen a procesos de enseñanza de calidad. Esto puede deberse a la formación docente que están realizando. Al igual que los docentes de tercer curso, los de sexto no están satisfechos de manera general, dato que se relaciona lo señalado por Peralta (2025) y Vaillant y Rossel (2006).

Los datos analizados arrojan luces y sombras por igual. Por un lado, los docentes con doble jornada dedican poco tiempo a los procesos escolares, al desarrollo docente y tienen una baja satisfacción con su trabajo, pero por otro lado parece que desarrollan prácticas pedagógicas adecuadas con los estudiantes dentro del aula. Los datos muestran un perfil del docente con doble jornada que dedica tiempo a trabajar con los estudiantes en el aula favoreciendo experiencias de aprendizaje de calidad, pero dedicando menos tiempo al orden del aula.

Estos datos señalan que, por un lado, debemos profundizar en el fenómeno de la doble jornada laboral docente con investigaciones contextualizadas y en profundidad a través de entrevistas grupales y personales, y, por otro, que debemos estar atento a estas dinámicas profesionales para poder mejorar la atención de los estudiantes. Este análisis debe servir como toque de atención para que los países de América Latina presten atención a sus docentes y mejoren las condiciones laborales para que puedan desarrollar su práctica profesional adecuándose a las necesidades del contexto y los estudiantes. El docente se encuentra en el centro de los procesos pedagógicos, las relaciones escolares y con la familia. En la medida que en los centros escolares tengamos docentes satisfechos y motivados con su trabajo, a la par que formados y con las condiciones materiales adecuadas para desempeñar su trabajo, podremos avanzar hacia una enseñanza de calidad, eficaz, inclusiva y de justicia social.

Referencias

- Alzouebi, K, ..., & Alamoush, I (2025). School leadership and teacher stress: Unpacking the mediating role of job satisfaction and the employment status as a moderator. *Acta Psychologica*, 260, 105770.
- Cervini, RA (2012). El "efecto escuela" en países de América Latina: Reanalizando los datos del SERCE. *Education Policy Analysis Archives*, 20, 1-25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v20n39.2012>
- Cohen, L, ..., & Morrison, K (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Elmore, R (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases. Fundación Chile: Salesianos Impresores S.A.
- Fernández, S, ..., & Fernández, R (2018). Análisis de la Oportunidad de Aprendizaje en el estudio TERCE de la UNESCO. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 509-528. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.307831>
- Gonzalez, EJ (2022). Secondary Analysis of Large-scale Assessment Databases: Challenges, Limitations and Recommendations. En T Nilsen, ..., & J Gustafsson (eds.), *International Handbook of Comparative Large-Scale Studies in Education: Perspectives, Methods and Findings* (pp 771-802). Cham: Springer International Publishing.
- Hark, N, & Söylemez, ÖF (2025). The Relationship Between School Belonging, Peer Bullying, Teacher Support, and Academic Performance: A Multigroup Analysis by Gender. *Psychology in the Schools*, 62(10), 4344-4360.
- Heikonen, L, & Ahtiainen, R (2025). Interrelations between teachers' perceptions of school leadership group practices and collaborative school development in Finland. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(5), 1258-1276.
- Martínez-Garrido, C, & Murillo, FJ (2022). Research on effective teaching. A multilevel study for Ibero-America. *Educación*, 31(61), 46-75.
- Martínez-Garrido, C (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(80). <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2851>
- Meneses, K, ..., & Aguirre, K (2021). Escuelas efectivas: el caso de la educación básica de Ecuador. *Problemas del desarrollo*, 52(207), 79-106. <https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2021.207.69726>
- Murillo, NA (2024). Factores asociados al rendimiento académico en educación secundaria: Una revisión sistemática. *Revista de Psicología y Educación*, 19(2) 73-85.

- Murillo, FJ, & Martínez-Garrido, C (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación educativa*, 16(72), 113-132.
- Murillo, FJ, & Román, M (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924.
- Murillo, FJ, & Román, M (2011). La escuela o la cuna?: evidencias sobre su aportación al rendimiento de los estudiantes de América Latina. *Estudio multinivel sobre la estimación de los efectos escolares. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 27-50.
- Murillo, FJ, & Román, M (2012). Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú. *Revista peruana de Investigación Educativa*, 4(4), 7-42. <https://doi.org/10.34236/rpie.v4i4.25>
- Niu, J, ..., & Yu, J (2025). Identifying multilevel factors on student mathematics performance for Singapore, Korea, Finland, and Denmark in PISA 2022: considering individualistic versus collectivistic cultures. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12(1), 1-12.
- Peralta, MG (2025). Los Efectos De La Doble Jornada Laboral En El Profesor De Educación Primaria. *Revista Científica Eletrônica Da Faculdade De Piracanjuba*, 5(8), 47-53.
- Rodríguez-Jiménez, OR, & Murillo, FJ (2011). Estimación del efecto escuela para Colombia. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 299-316. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m3-6.eep>
- Tenti Fanfani, E (2005). La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay. *Siglo XXI*.
- UNESCO (2022). Manual de uso de las bases de datos. *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. OREALC/UNESCO.
- UNESCO (2021). Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe Evaluación de logros de los estudiantes: *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Resumen ejecutivo.
- UNESCO (2005). Condiciones de trabajo y salud docente. *Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. OREALC/UNESCO.
- Vaillant, D, & Rossel, C (2006). Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión. PREAL.
- Velasco, LS, ..., & Pacheco, MAC (2020). Las profesoras de preescolar: extensión de la jornada de trabajo y la naturalización de los cuidados familiares como definición del trabajo docente. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Woitschach, P, ..., Muñiz, J (2017). Influencia de los centros escolares sobre el rendimiento académico en Latinoamérica. *Revista de Psicología y Educación*, 12(2), 138-154. <https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.152>
- Wu, P, & Wang, Z (2025). The impact of the student perception of teacher talk on student language learning attainment. *BMC psychology*, 13(1), 221.
- Xu, F, ..., & Pei, J (2025). Exploring the effect of digitization on education: An empirical analysis based on PISA 2022. *Education and Information Technologies*, 1-39.