

**SATISFACCIÓN DE GERENTES Y MAESTROS EN PROGRAMAS ESOL RESPECTO
A LOS ADIESTRAMIENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE SEGUIMIENTO: UNA
REVISIÓN DE LITERATURA SISTEMÁTICA**

Por:

Roberto Carrero Patrón

Disertación Doctoral sometida al Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico para optar por el grado de Doctor en Educación con especialidad en Gerencia y Liderazgo Educativo.

Mayo 2025

**SATISFACCIÓN DE GERENTES Y MAESTROS EN PROGRAMAS ESOL RESPECTO
A LOS ADIESTRAMIENTOS Y PROCEDIMIENTOS DE SEGUIMIENTO: UNA
REVISIÓN DE LITERATURA SISTEMÁTICA**

Nosotros, los miembros del Comité de Disertación Doctoral y del Comité de Defensa del estudiante Roberto Carrero Patrón, certificamos que la investigación sometida por este cumple con los requisitos para las disertaciones doctorales establecidos por el Programa Doctoral en Educación del Recinto de San Germán, de la Universidad Interamericana de Puerto Rico y, para que así conste, firmamos, certificando la aprobación de la misma.

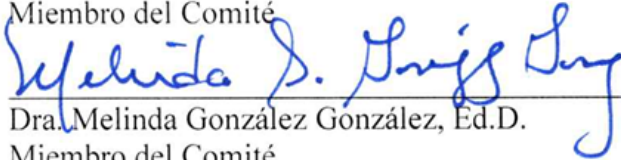
Aprobada: 2 de mayo de 2025
Fecha



Dra. Mari Olga Valentín Caro, Ed.D.
Presidente del Comité



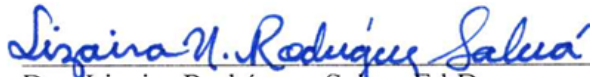
Dr. Richard Mercado Rivera, Ed.D.
Miembro del Comité



Dra. Melinda González González, Ed.D.
Miembro del Comité



Dr. Heriberto Ruiz Aponte, Ed.D.
Lector de Defensa

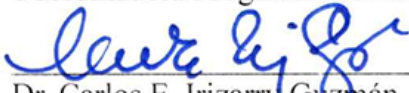


Dra. Lizaira Rodríguez Salva, Ed.D.
Lector de Defensa



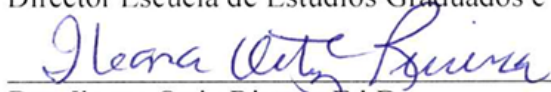
Dra. Mary Luz Martínez Aldebol, Ed.D.
Directora de Ciencias Sociales, Educación y Humanidades
Coordinadora Programa Doctoral en Educación

2 de mayo de 2025
Fecha



Dr. Carlos E. Irizarry Guzmán, DBA
Director Escuela de Estudios Graduados e Investigación

2 de mayo de 2025
Fecha



Dra. Ileana Ortiz Rivera, Ed.D.
Decana Interina de Asuntos Académicos

2 de mayo de 2025
Fecha

Certificación de Autoría

Yo, Roberto Carrero Patrón, certifico que la disertación doctoral titulada: Satisfacción de Gerentes y Maestros en Programas ESOL respecto a los Adiestramientos y Procedimientos de Seguimiento: una Revisión de Literatura Sistemática, la cual presento como requisito para optar por el Grado de Doctor en Educación en el Programa Graduado de Educación del Recinto de San Germán de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, es el producto de mi labor investigativa. Asimismo, doy fe de que este trabajo es uno original e inédito.



Roberto Carrero Patrón

Prefacio

La satisfacción laboral de los docentes en programas de Enseñanza del Inglés como Segundo Idioma (ESOL) representa un tema crítico en la educación moderna, afectando directamente la calidad de la enseñanza y el bienestar general del personal docente. Frente a desafíos como la diversidad lingüística de los estudiantes y la necesidad de adaptar constantemente las estrategias pedagógicas, este estudio examina cómo diversos factores, tales como el apoyo institucional y el desarrollo profesional, inciden en la satisfacción de los docentes y gerenciales de programas ESOL. La investigación proporciona un análisis que sirve para mejorar las prácticas de los programas de ESOL, ofreciendo recomendaciones para fortalecer tanto la eficacia pedagógica como la satisfacción laboral en un ambiente educativo desafiante.

Dedicatoria

En primer lugar, quiero dedicarme este trabajo a mí mismo, por la constancia, la entrega y la determinación que me han acompañado a lo largo de este camino. Porque detrás de cada esfuerzo, desvelo y reto superado, estuve yo, creyendo en mis sueños y trabajando para hacerlos realidad. Esta dedicatoria es un reconocimiento al crecimiento personal y profesional que he alcanzado, y a la valentía de seguir adelante, incluso cuando el camino se hizo cuesta arriba.

En segundo lugar, quiero dedicar este trabajo a mi mejor amiga y a su mamá. Jaeliz, comenzaste esta aventura conmigo, pero la vida te llevó por otro camino y aun así no pierdo la fe que lo culmines algún día. Sé que tu mamá hubiera querido verte alcanzar este sueño y graduarte como doctora algún día, y estoy seguro de que, desde el cielo, ella intercedió ante Dios para darme las fuerzas necesarias y seguir adelante por ambos. ¡Esta meta también es tuya!

En tercer lugar, este trabajo es dedicado a todos los docentes que, con vocación y compromiso, dedican su vida a la enseñanza, enfrentando desafíos diarios con pasión y entrega. A aquellos que inspiran, motivan y transforman vidas a través del conocimiento, en especial a los maestros de ESOL, cuyo esfuerzo y dedicación abren puertas a un futuro lleno de oportunidades para sus estudiantes. Finalmente, a todas las personas que creen en el poder de la educación como herramienta de cambio y equidad, que trabajan incansablemente para construir un mundo donde el aprendizaje sea accesible para todos.

Reconocimiento

En primer lugar, agradezco a mi pareja, Ernesto, quien, con su paciencia, ánimo y apoyo incondicional, me motivó a seguir adelante en este proceso. Su confianza en mí ha sido un pilar fundamental en mi crecimiento académico y profesional. De igual modo, mi eterna gratitud a mi presidenta de tesis, la Dra. Mari Olga Valentín, por embarcarse en la aventura de dirigirme en este proceso largo y exigente. Su apoyo y orientación fueron fundamentales para el desarrollo de este trabajo. Su conocimiento y consejos me ayudaron a fortalecer el enfoque de esta investigación.-Finalmente, reconozco el esfuerzo de todas las personas dedicadas a la educación de estudiantes ESOL. Su labor es esencial para la construcción de entornos inclusivos y equitativos, y espero que esta investigación contribuya a mejorar sus experiencias y el desarrollo del programa.

Resumen

El objetivo de este estudio fue determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. El estudio se basó en la teoría de satisfacción laboral de Herzberg (1959) y la teoría de diseño de trabajo de Hackman y Oldham (1976). Se utilizaron varios motores de búsqueda y se evaluaron los estudios encontrados. Para el análisis, se empleó el método PRISMA para la identificación sistemática de artículos relevantes, y se creó una tabla de mapeo (*mapping*) para describir las investigaciones seleccionadas. Se concluye que los factores claves que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL incluyen el reconocimiento profesional, el desarrollo continuo, una infraestructura adecuada, y un soporte administrativo efectivo, todos esenciales para mejorar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos educativos. No obstante, este estudio discute cómo los procedimientos de seguimiento en programas ESOL mejoran significativamente la percepción de satisfacción y la efectividad de los adiestramientos, ya que permiten ajustes personalizados y proporcionan apoyo continuo, fundamentales para atender las necesidades específicas de los docentes y estudiantes. Además, los modelos de capacitación más efectivos en programas ESOL, en términos de satisfacción de los participantes, son aquellos que se enfocan en las necesidades específicas, promueven la interactividad y la práctica, brindan apoyo emocional y profesional, ofreciendo oportunidades constantes para el desarrollo profesional. Finalmente, se proponen recomendaciones para futuras investigaciones.

Tabla de Contenido

Página de Aprobación	<i>ii</i>
Certificación de Autoría	<i>iii</i>
Prefacio	<i>iv</i>
Dedicatoria	<i>v</i>
Reconocimiento	<i>vi</i>
Resumen	<i>vii</i>
Tabla de Contenido	<i>viii</i>
Índice de Tablas	<i>x</i>
Índice de Ilustraciones	<i>xi</i>
Índice de Apéndices	<i>xii</i>

Capítulo I. Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación 1

Antecedentes	2
Problema de investigación	6
Propósito del estudio	9
Justificación	10
Marco Teórico	12
Definiciones operacionales y conceptuales	17

Capítulo II. Revisión de Literatura 18

Introducción	18
Procedimiento de apoyo en programas educativos	18
Satisfacción de los gerenciales en programas educativos	33
Satisfacción de los maestros en programas educativos	42
Relación entre adiestramiento y procedimientos de apoyo	50

Capítulo III. Método 70

Introducción	70
Diseño de la Investigación	70
Metodología del Estudio	71
Procedimientos	72
Método para analizar la información recopilada	76

Capítulo IV. Resultados 78

Resultados de las preguntas de investigación	78
PRISMA	80

Capítulo V. Discusión 89

Conclusiones **89**

Discusión **90**

Limitaciones metodológicas **103**

Recomendaciones para el Programa de ESOL **104**

Recomendaciones para la Gerencia y Liderazgo Educativo **104**

Recomendaciones futuras investigaciones **105**

Referencias 107

Apéndices 129

Índice de Tablas

Tabla 1. *Definiciones de Variables.* **16**

Tabla 2. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 1 y 2* **81**

Tabla 3. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 3 y 4.* **83**

Tabla 4. *Resumen de las características generales de los artículos de investigaciones 5.* **86**

Índice de Ilustraciones

Figura 1. Diagrama del Marco Teórico 16

Figura 2. Ejemplo PRISMA 77

Figura 3. PRISMA de la investigación 80

Capítulo I.

Introducción: Planteamiento del Problema de Investigación

A nivel internacional, las políticas educativas han implementado diversas estrategias para atender a estudiantes cuyo idioma principal no es el inglés, con el objetivo de promover la equidad y la justicia social, garantizando así igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y reduciendo las disparidades sociales (Coady & de Jong, 2015). Los programas *English for Speakers of Other Languages* (ESOL) están diseñados como enfoques de enseñanza del inglés como segundo idioma, orientados a brindar a los estudiantes no nativos las herramientas lingüísticas necesarias para integrarse en entornos académicos y sociales. Estos programas se centran en desarrollar habilidades fundamentales como gramática básica, vocabulario y expresiones cotidianas que faciliten la comunicación en el entorno inmediato (Wiley University Services, s.f.) & (Robinson, 1997).

Al igual que en otros modelos de enseñanza de idiomas, los programas ESOL requieren la participación de los maestros, quienes desempeñan un papel esencial en el proceso de enseñanza. Los maestros no solo definen los objetivos de aprendizaje, sino que también seleccionan los métodos, actividades y materiales adecuados para atender las necesidades específicas de estudiantes de diferentes contextos culturales y lingüísticos (Díaz, Martínez, Roa & Sanhueza, 2010). Además, adaptan las evaluaciones y ajustan el contexto de aprendizaje para maximizar la eficacia del proceso educativo. La satisfacción y el desempeño de los maestros en estos programas dependen en gran medida de la capacitación y el apoyo continuo que reciben, especialmente cuando deben enfrentar los desafíos únicos de la enseñanza del inglés como segundo idioma (Machado-Casas, Sánchez & Ek, 2014).

En este capítulo se presentan los antecedentes de la investigación, resumiendo los hallazgos más relevantes de estudios previos. En el planteamiento del problema de investigación se destaca la evidencia que respalda la necesidad de este estudio. Se establece el propósito del estudio y se formulan las preguntas de investigación. La justificación del estudio expone la importancia que podrían tener de los resultados de la investigación en el futuro. El marco teórico que sustentó este estudio se basó en la Teoría de la Satisfacción e Higiene de Frederick Herzberg (1976), en conjunto con la Teoría del Entrenamiento de Hackman y Oldham (1974). Finalmente, se definen las variables y los términos clave que serán utilizados en el estudio.

Antecedentes

El desarrollo de programas de enseñanza del inglés para hablantes de otros idiomas (ESOL) ha sido fundamental en la adaptación de sistemas educativos a la realidad multicultural y multilingüe de muchos países. Estos programas tienen sus raíces en los procesos migratorios masivos que, desde principios del siglo XX, han transformado demográficamente a países como Estados Unidos, Canadá, Australia y diversas naciones de Europa. En el caso de Estados Unidos, el crecimiento acelerado de la población inmigrante, especialmente después de la Primera Guerra Mundial, motivó la implementación de políticas de inclusión educativa. Este contexto llevó a la creación de programas bilingües y de enseñanza compensatoria en áreas de alta densidad migratoria, como Nueva York, Chicago y California (Akerman, 2012).

La promulgación de la Ley de Derechos Civiles en 1964 en Estados Unidos fue un punto de inflexión para los programas ESOL, ya que estableció la prohibición de la discriminación en la educación por motivos de raza, color, religión o nacionalidad. Este hito legal marcó el inicio de una mayor equidad educativa para los estudiantes con dominio limitado del inglés (*LEP* por sus siglas en inglés), quienes, por barreras idiomáticas, enfrentaban desventajas en el acceso y

éxito en el sistema educativo (Kouakou, 2014). A nivel internacional, el reconocimiento de la educación como un derecho humano por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 inspiró políticas similares en otros países, apoyando la creación de programas de educación compensatoria y bilingües en regiones como Europa Occidental y Australia, que enfrentaron desafíos similares al recibir población migrante (UNESCO, 2006).

Las políticas de inclusión de estudiantes con dominio limitado del inglés (*LEP*) en el sistema educativo estadounidense fueron replicadas por otros países que experimentaron flujos migratorios en las últimas décadas, como Alemania, Suecia y el Reino Unido. Estos países desarrollaron programas similares a ESOL para asegurar el aprendizaje del idioma local a sus estudiantes migrantes. En estos contextos, la implementación de programas de enseñanza de idiomas ha sido guiada por principios de equidad y justicia social, así como por el compromiso de brindar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes (Coady & de Jong, 2015). De esta manera, se ha consolidado un marco de políticas educativas que buscan reducir las barreras idiomáticas y mejorar la integración de los estudiantes en los sistemas educativos locales (Siefert, 2010).

En el desarrollo y gestión de programas ESOL, los gerentes y maestros juegan un papel crucial, y su satisfacción con los adiestramientos recibidos es determinante para la efectividad de estos programas. Según Pennington (1991), el éxito de los programas de enseñanza de idiomas no solo depende de su diseño, sino también de la percepción y satisfacción de los educadores respecto a los adiestramientos. Locke (1976) subrayó que la satisfacción laboral es un proceso multidimensional que depende de la congruencia entre las expectativas del trabajador y su realidad laboral. En el caso de programas ESOL, los maestros necesitan una capacitación que no solo fortalezca sus competencias lingüísticas, sino que también les proporcione estrategias

metodológicas específicas para la enseñanza de un segundo idioma en contextos diversos (Moorman, 1993).

La capacitación de los maestros en estos programas incluye la formación en pedagogías interculturales y en métodos de enseñanza adaptativos, aspectos que varios estudios han identificado como factores clave para elevar la satisfacción y efectividad de los docentes en programas ESOL (Cheng, 1994 at. Álvarez, 2018). Al respecto, Hobbs (2013) señaló que los adiestramientos de ESOL, además de proporcionar competencias lingüísticas, deben facilitar la colaboración entre profesionales de diferentes disciplinas. Esto no solo permite una mejor prestación de servicios, sino que también incrementa la satisfacción laboral de los maestros, al ofrecerles un ambiente de apoyo y trabajo en equipo.

La incorporación de estándares de calidad y de seguimiento en los programas ESOL ha sido una constante en los últimos años en muchos países, lo que ha llevado a una revisión y actualización de los métodos de formación docente. En este sentido, Kauffman (2015) destacó que la satisfacción de los docentes en estos programas está relacionada con el diseño y la organización de los adiestramientos, así como con las expectativas claras en cuanto al seguimiento de lo aprendido en el aula. Por lo tanto, los adiestramientos no solo deben centrarse en las competencias técnicas, sino también en el desarrollo de habilidades interculturales y en el acompañamiento continuo del proceso de enseñanza.

La satisfacción de los docentes en los programas ESOL también depende del apoyo institucional y de la infraestructura disponible para implementar lo aprendido. Según un estudio sobre procesos de capacitación, tanto la formación recibida como la interacción con colegas y formadores influyen directamente en la satisfacción de los docentes y administradores participantes. El estudio halló que la percepción de los docentes respecto a su preparación para

enfrentar las demandas del aula influía en su grado de satisfacción, un hallazgo que puede extrapolarse a otros contextos donde los programas ESOL tienen alta demanda y los recursos son limitados.

En contraste, Hernández y Díaz (2012) sugieren que el compromiso de los líderes educativos para garantizar un entorno de apoyo en los programas ESOL es un factor que influye positivamente en la satisfacción tanto de los maestros como de los administradores. Los líderes educativos que invierten en capacitación continua y en metodologías inclusivas contribuyen a crear un clima laboral positivo y colaborativo, lo cual es fundamental para enfrentar los retos que surgen en la enseñanza de un segundo idioma en contextos multiculturales. Según Hernández y Díaz, la satisfacción de los docentes está estrechamente vinculada con el respaldo que reciben de la administración, especialmente en cuanto a recursos pedagógicos y acceso a adiestramientos específicos.

Finalmente, la literatura sobre satisfacción laboral en programas de enseñanza de idiomas, como la investigación de Sarabia, Álvarez, Álvarez, González & Sandoval (2023), sugiere que los programas ESOL deben evaluarse de manera continua para ajustar los adiestramientos y el seguimiento según las necesidades de los maestros y gerentes. La evaluación y retroalimentación en estos programas son esenciales para mantener la motivación y asegurar la efectividad de los métodos empleados. Esto es especialmente relevante en contextos de diversidad cultural, donde la adaptabilidad y el apoyo continuo son clave para una educación inclusiva y efectiva.

Los programas ESOL se han consolidado como una herramienta educativa crucial para la inclusión de estudiantes con dominio limitado del inglés (*LEP*) a nivel internacional. Sin embargo, su efectividad depende de la satisfacción de los profesionales involucrados, quienes

requieren de una capacitación integral y un apoyo continuo en sus roles. La satisfacción de los maestros y administradores es fundamental para garantizar un servicio educativo de calidad, y su análisis permite identificar áreas de mejora en los programas de adiestramiento y en las políticas de seguimiento que apoyen su desarrollo profesional y, en última instancia, el éxito de los estudiantes (Hackman & Oldham, 1974).

Problema de Investigación

De los antecedentes antes expuestos surge la inquietud de determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. A medida que crece la población de estudiantes cuyo idioma principal no es el inglés, los programas ESOL han ganado importancia en numerosos países, buscando no solo enseñar inglés como segunda lengua, sino también promover la integración cultural y académica de estos estudiantes. Los adiestramientos específicos para docentes y administradores en programas ESOL son esenciales, ya que dotan al personal de competencias lingüísticas y metodológicas adecuadas para responder a las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa (García, Menken, Velasco & Vogel, 2018).

Diversos estudios han señalado que los programas de adiestramiento profesional, especialmente aquellos enfocados en la enseñanza del inglés como segunda lengua, promueven la satisfacción laboral al contribuir al desarrollo de competencias y al éxito en el rol educativo (Guskey, 2000; Hobbs, 2013). Las instituciones educativas que priorizan y estructuran de forma adecuada estos adiestramientos pueden mejorar la retención y satisfacción del personal, ya que asegura que los maestros y gerentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos que supone la enseñanza en contextos multilingües (Rönnerman, 2011; Bulilan, 2020).

La importancia de evaluar la satisfacción de los educadores y gerentes en programas ESOL no solo reside en el mejoramiento de su desarrollo profesional, sino también en cómo impacta en el rendimiento y el bienestar de los estudiantes. Hackman y Oldham (1976) señalan que la satisfacción en el ámbito laboral depende de la percepción de que el trabajo cumple con las necesidades y aspiraciones individuales, lo cual está directamente relacionado con la efectividad de los adiestramientos. Además, el diseño de los procedimientos de seguimiento debe proporcionar a los educadores el apoyo necesario para aplicar las competencias adquiridas, promoviendo una práctica reflexiva y ajustada a las necesidades de los estudiantes (Cheng, 1994; Asgarova, 2019).

Los cambios demográficos globales han impulsado el crecimiento de la población de estudiantes ELL (*English Language Learners*) y han intensificado la demanda de programas de adiestramiento para los docentes de ESOL. Países como Canadá, Australia y Reino Unido han implementado políticas similares a las de EE. UU. para capacitar y brindar apoyo continuo a su personal educativo en estos programas, buscando así mejorar la integración y los resultados académicos de los estudiantes (UNESCO, 2006; Coady & de Jong, 2015). Este enfoque refuerza la necesidad de evaluar de forma continua la satisfacción del personal, dado que una adecuada capacitación y un seguimiento estructurado pueden mejorar la eficacia de los programas ESOL (Sarabia et al., 2023).

El desarrollo de competencias específicas a través de adiestramientos en ESOL permite a los docentes enfrentar los desafíos propios de la enseñanza del inglés en ambientes multilingües y multiculturales. Sin embargo, diversos autores han señalado que la satisfacción laboral de los docentes depende de cómo se estructuren y conduzcan estos adiestramientos. Locke (1976) y Pennington (1991) argumentan que el nivel de satisfacción puede verse afectado cuando los

programas no logran cumplir las expectativas en términos de metodología, relevancia cultural y apoyo institucional. En este sentido, el diseño y los contenidos de los adiestramientos en programas ESOL juegan un papel fundamental en la percepción de satisfacción de los docentes y gerentes (Kauffman, 2015; Chowdhury & Ha, 2008).

Un análisis integral de la satisfacción de los maestros y gerentes en programas ESOL requiere también explorar la influencia de los procedimientos de seguimiento. Estos procedimientos son clave para asegurar la implementación exitosa de las estrategias aprendidas en los adiestramientos y permiten a los educadores ajustar su práctica pedagógica de acuerdo con las necesidades cambiantes de sus estudiantes. Estudios como el de Moorman (1993) enfatizan que el seguimiento efectivo no solo fortalece las habilidades docentes, sino que también refuerza la percepción de apoyo y compromiso institucional, elementos que inciden en la satisfacción y la efectividad laboral.

Además, algunos estudios sugieren que la satisfacción laboral en los programas ESOL está directamente relacionada con la percepción de eficacia de los adiestramientos y la calidad del seguimiento que reciben los docentes. Demiral (2017) argumenta que el nivel de satisfacción post-adiestramiento es un indicador crucial para evaluar la efectividad de los programas de formación y determinar si cumplen con las expectativas de los participantes. Este tipo de evaluación ayuda a identificar áreas de mejoramiento y a ajustar los adiestramientos para asegurar una experiencia profesional enriquecedora y adecuada para los docentes en un contexto global.

La satisfacción de los gerentes y maestros en programas ESOL también tiene un impacto directo en el rendimiento organizacional. La literatura sugiere que la implementación de adiestramientos específicos y procedimientos de seguimiento bien estructurados contribuye a

crear un ambiente de trabajo favorable, lo cual, a su vez, puede elevar el nivel de compromiso y mejorar la calidad del proceso educativo (Hackman & Oldham, 1974; Hobbs, 2013). Este enfoque es fundamental, ya que permite a los líderes educativos adaptar los programas ESOL a los cambios y demandas del entorno, fortaleciendo el sentido de satisfacción y pertenencia del personal educativo (Asgarova, 2019).

En conclusión, la satisfacción de gerentes y maestros en los programas ESOL es un componente clave para el éxito de estos programas y para la creación de entornos educativos inclusivos y efectivos. Comprender cómo los adiestramientos y los procedimientos de seguimiento influyen en la percepción de satisfacción de los educadores permite a las instituciones diseñar programas que no solo favorezcan el desarrollo profesional de sus docentes, sino que también contribuyan al éxito de los estudiantes (Siefert, 2010). Un análisis continuo y sistemático de la satisfacción laboral en programas ESOL ofrece una oportunidad invaluable para identificar fortalezas y áreas de mejoramiento en los adiestramientos, promoviendo una educación de calidad en contextos multilingües y multiculturales (Kauffman, 2015; García et al., 2018).

Propósito del estudio

El propósito de este estudio es determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento.

Preguntas

Las preguntas que guiarán esta investigación son:

1. ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros con los adiestramientos recibidos en programas ESOL?

2. ¿Cómo afectan los procedimientos de seguimiento en los programas ESOL la percepción de satisfacción y la efectividad de los adiestramientos según la literatura existente?
3. ¿Qué modelos de adiestramiento en programas ESOL han sido identificados como los más efectivos en términos de satisfacción de los participantes?

Justificación

Uno de los efectos más visibles de la inmigración en la educación a nivel internacional es la creciente diversidad cultural en los salones de clase. Rivera (s.f.) explica que las escuelas se han convertido en espacios de encuentro para estudiantes provenientes de distintos países y culturas. En este contexto, los programas ESOL han surgido como una respuesta educativa integral, diseñados para ayudar a estudiantes que hablan otros idiomas a aprender inglés y desarrollar destrezas en comprensión auditiva, expresión oral, escritura y lectura. La importancia de evaluar la satisfacción de gerentes y maestros con los adiestramientos y procedimientos de seguimiento en estos programas radica en asegurar que el personal educativo esté adecuadamente preparado para enfrentar los desafíos asociados con la enseñanza en entornos multiculturales y multilingües. Para justificar este estudio y subrayar el valor de sus resultados, es relevante considerar los aspectos sugeridos por Hernández, Fernández y Baptista (2014): conveniencia, relevancia social, implicaciones prácticas, valor teórico y utilidad metodológica.

Conveniencia. Este estudio será conveniente para determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento, permitiendo así identificar fortalezas y áreas de mejora en la capacitación y el apoyo continuo que estos programas ofrecen. Los resultados podrán sugerir temas relevantes para futuros talleres de desarrollo profesional y ajustes en los procedimientos de seguimiento, contribuyendo potencialmente a la optimización de los programas ESOL. Además, esta investigación podrá

fomentar iniciativas por parte de los administradores, quienes, al obtener un mayor entendimiento sobre las necesidades y expectativas del personal educativo, podrán implementar estrategias más efectivas que favorezcan tanto el desarrollo profesional de los educadores como la integración y éxito académico de los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma.

Relevancia social. Este estudio será relevante para gerentes y maestros de programas ESOL, impactando indirectamente a los estudiantes que participan en estos programas, especialmente aquellos que son inmigrantes y que enfrentan el desafío de aprender inglés como segundo idioma. Los datos que se obtengan podrán contribuir a mejorar los adiestramientos y procedimientos de seguimiento, haciéndolos más efectivos y orientados hacia un aprendizaje de calidad. Además, la información que se genere podrá ser útil para que otras instituciones y distritos escolares, tanto en Estados Unidos como en otros países, optimicen sus prácticas en programas ESOL, tomando en cuenta las necesidades y expectativas de su personal educativo para así promover una educación inclusiva y equitativa.

Implicaciones prácticas. La investigación podría tener implicaciones prácticas significativas al ayudar a identificar la efectividad de los adiestramientos y procedimientos de seguimiento en programas ESOL. Los hallazgos podrán servir como base para mejorar los adiestramientos ofrecidos a maestros y gerentes, así como optimizar los procedimientos de seguimiento implementados. Al comprender mejor cómo estos factores influyen en la satisfacción y desempeño del personal, los resultados podrían contribuir a elevar la calidad de la enseñanza y, en última instancia, mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en programas ESOL. Además, estas recomendaciones prácticas podrían ser adoptadas por otros distritos y programas en diversos contextos para fortalecer la educación de estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma.

Valor teórico. Se espera que los datos que se obtengan de esta investigación puedan ayudar a determinar la satisfacción de gerentes como a los docentes en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento recibidos. Este estudio podría aportar al conocimiento teórico sobre satisfacción laboral en el contexto de programas educativos multilingües, proporcionando una base para entender mejor cómo la capacitación y el seguimiento impactan la satisfacción y efectividad de los educadores. Además, los resultados de esta investigación podrían ser utilizados como base para futuras investigaciones en Estados Unidos y sus territorios. Además, es probable que surjan ideas para futuras investigaciones y temas adicionales para talleres de desarrollo profesional, basados en las necesidades identificadas durante la evaluación, enriqueciendo así el campo de la educación de segunda lengua y la gerencia educativa en contextos multiculturales.

Utilidad metodológica. La utilidad metodológica de este estudio se centrará en la aplicación de un enfoque de revisión de literatura sistemática para evaluar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. Este enfoque permitirá sintetizar y analizar los hallazgos de investigaciones previas sin la necesidad de desarrollar un instrumento de investigación propio, aportando un marco metodológico riguroso que puede servir de referencia para futuros estudios. Además, el estudio podría ofrecer perspectivas sobre cómo aplicar métodos de revisión sistemática en investigaciones educativas, lo cual contribuirá a una comprensión más amplia y precisa de la efectividad de los programas de apoyo lingüístico en diversos contextos educativos.

Marco Teórico

Este estudio pretende determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. A través de una revisión

sistemática de la literatura se examinarán factores que influyen en el nivel de satisfacción del personal educativo, así como en la efectividad de los programas de capacitación en el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua. El marco teórico de esta investigación se fundamenta en: la teoría de la satisfacción laboral de Herzberg (1976) y la teoría de trabajo de Hackman y Oldham (1976).

Teoría de satisfacción laboral de Frederick Herzberg (1976)

La teoría de satisfacción laboral según Frederick Herzberg ha sido fundamental para comprender los factores que influyen en el bienestar de los empleados en el lugar de trabajo. Herzberg argumentó que la satisfacción laboral es el resultado de los esfuerzos individuales para superar los obstáculos laborales, destacando que los empleados satisfechos son más productivos que los insatisfechos (Herzberg, Maunser, & Snyderman, 1959). Aunque la satisfacción laboral puede ser percibida como un concepto subjetivo, influenciado por variables como la edad y la personalidad (García, 2005), es crucial que los empleados establezcan una conexión positiva con su trabajo para compensar cualquier sentimiento de desvalorización.

Según Herzberg (1976), no es responsabilidad exclusiva de las empresas crear satisfacción laboral; más bien, los empleados deben asumir la responsabilidad de superar los desafíos en el trabajo. No obstante, para fomentar tanto la satisfacción como la productividad, es esencial incorporar factores motivacionales, tales como ofrecer tareas desafiantes y estimulantes a través de adiestramientos (Sanjeev & Surya, 2016). Estos adiestramientos pueden enriquecer el trabajo, aumentando la responsabilidad y los objetivos, transformando el trabajo en un reto gratificante (Quijano & Navarro, 2012).

Además, es vital reconocer el aprendizaje a partir del fracaso como un componente esencial para el éxito profesional. Aunque muchas empresas castigan severamente a los

trabajadores por fracasos (Fisher, 2002), promover una cultura que acepte los errores y fomente el crecimiento es clave. Integrar los principios de la teoría de Herzberg puede resultar en un programa de capacitación efectivo y equilibrado que satisfaga las necesidades de los estudiantes y los objetivos de aprendizaje (Porter, Lawler, & Hackman, 1978). Un programa de capacitación ideal debe ofrecer refuerzo positivo, retroalimentación correctiva y una instrucción relevante y útil, asegurando que los estudiantes se sientan competentes y satisfechos con su formación (Lawler & Porter, 1967).

Teoría de Entrenamiento de trabajo según Hackman y Oldham (1976)

La teoría del entrenamiento de Hackman y Oldham (1976) es ampliamente reconocida como un factor crucial para evaluar los resultados efectivos del desempeño laboral. Según la teoría, el entrenamiento es un proceso planificado de cambio de actitudes, conocimientos, habilidades o comportamientos a través de experiencias de aprendizaje para el desempeño eficaz en una actividad o serie de actividades. Esta definición subraya que la adecuación del modelo de entrenamiento debe alinearse con la naturaleza del trabajo, buscando determinar los procesos de formación óptimos que mejoren la toma de decisiones y fomenten la creatividad en la gestión empresarial (Szilagyi, & Sims, 1974). Además, esta definición se centra en los principios del entrenamiento como objetivo de clarificar y sistematizar la relación entre las características del trabajo y las respuestas laborales individuales. De igual forma, identifica cinco dimensiones del trabajo que influyen en tres estados mentales clave (diversidad de habilidades, identidad de la tarea, importancia de la tarea, autonomía y retroalimentación).

Es importante resaltar que la Teoría de Hackman y Oldham no distingue entre individuos en lo que respecta a su aproximación al cumplimiento del trabajo. Los autores definen las dimensiones del trabajo como factores que influyen en la confianza de los empleados en su

dominio del trabajo, así como en el papel fundamental que estas dimensiones desempeñan en la satisfacción laboral, especialmente en relación con los entrenamientos y/o adiestramientos.

Hackman y Oldham sostienen que las personas adquieren conocimientos explorando nuevos temas o ideas y aprendiendo sobre sus puntos fuertes y débiles. Una vez que los involucrados en el aprendizaje comprenden sus fortalezas y debilidades, pueden planificar sus propios caminos de aprendizaje (Afshar & Doosti, 2016). Los formadores pueden facilitar este proceso identificando las áreas de desconocimiento y dificultad para los maestros y gerentes escolares. Además, es esencial que estos entiendan que el dominio no implica perfección, sino confianza en sus propias habilidades y satisfacción con su nivel de competencia.

Ambos teóricos creen que aprender una nueva habilidad es un proceso individual que depende de la actitud del alumno. Por lo tanto, los adiestramientos representan una forma de aprendizaje continuo que ayuda a las personas a mejorar sus habilidades y adquirir más conocimientos, siendo una parte vital de su desarrollo personal y profesional. Sin embargo, la satisfacción general con el entrenamiento puede verse afectada por diversos factores que dependen de la experiencia y antecedentes individuales. Es crucial considerar estos factores al interpretar la satisfacción general con los adiestramientos. Aunque existen muchos aspectos a tener en cuenta, la satisfacción con la capacitación se ve significativamente influenciada por el conocimiento y las habilidades adquiridas durante el proceso formativo (Kandas, 1993). Este aumento en el conocimiento y las habilidades conduce a una mayor satisfacción, tanto en el ámbito laboral como personal.

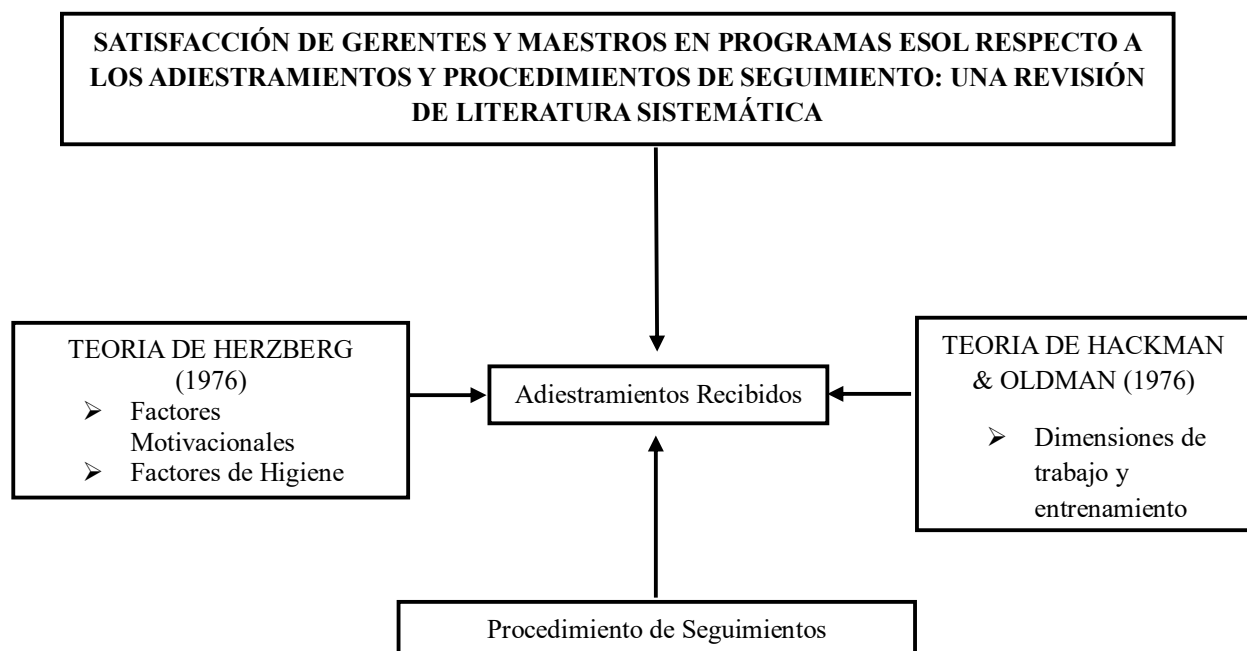
Al tener un conjunto más amplio de habilidades, las personas encuentran más oportunidades laborales y se vuelven más atractivas para los empleadores. Además, una mayor competencia en el campo elegido puede resultar en una mayor satisfacción laboral. La

ampliación del conjunto de habilidades también puede llevar a la exploración de nuevos intereses y pasatiempos, lo que incrementa la satisfacción general. Los conceptos presentados por Hackman y Oldham (1976) continúan siendo relevantes en la actualidad y siguen siendo aplicados por los formadores para facilitar el aprendizaje de nuevas habilidades. Estos profesionales siguen un proceso similar al enseñar nuevas habilidades a los estudiantes, evaluando primero sus intereses, fortalezas y necesidades (Brief & Aldag, 1975).

A continuación, en la Figura 1, se presenta el diagrama del marco teórico del estudio

Figura 1

Diagrama del Marco Teórico



Definiciones

A continuación, se presenta la Tabla 1 donde se definen las variables de manera conceptual y operacional.

Tabla 1. *Definiciones de Variables.*

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL (Variable dependiente)	Puede ser entendida como un indicador de la alineación entre las expectativas profesionales de los gerentes y maestros y las realidades prácticas y de apoyo en el programa ESOL (DelliCarpini, 2008).	Se realizará una búsqueda de literatura en diferentes bases de datos. Se incluirá estudios, ensayos, artículos y otras publicaciones académicas que aborden el tema de satisfacción en programa ESOL.
Adiestramientos en programas ESOL (Variable independiente)	Actividad formativas y educativas diseñadas para capacitar a maestros, personal administrativo y otros profesionales involucrados en la enseñanza de inglés como segundo idioma mediante el programa de ESOL (Echevarria, Vogt, & Short, 2017)	Se llevará a cabo una búsqueda exhaustiva de literatura en diversas bases de dato académicas, con el propósito de identificar estudios, ensayos, artículos y publicaciones académicas que aborden el tema de adiestramientos en programas ESOL.
Procedimientos de seguimiento en programas ESOL (Variable independiente)	Los procedimientos de seguimiento en programas ESOL implican una serie de pasos estructurados que se implementan regularmente para medir y registrar el progreso lingüístico y académico de los estudiantes de inglés como segundo idioma (WIDA, 2020).	Se llevará a cabo una búsqueda exhaustiva de literatura en diversas bases de dato académicas, con el propósito de identificar estudios, ensayos, artículos y publicaciones académicas que aborden el tema de procedimientos de seguimientos en programas ESOL.

Capítulo II.

Revisión de Literatura

El propósito de este estudio es determinar el nivel de satisfacción de gerentes y maestros en el programa ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. La revisión de literatura tiene como propósito según Hernández, Fernández y Baptista (2014) analizar y discernir si la teoría y la investigación anterior sugiere una respuesta (aunque sea parcial) a la pregunta o las preguntas de investigación, o si provee una dirección a seguir dentro del planteamiento del estudio. Este capítulo estará dividido en las siguientes temáticas: procedimientos de apoyos en programas educativos; satisfacción de los gerenciales en programas educativos; satisfacción de los maestros en programas educativos; y relación entre adiestramientos y procedimientos de apoyo.

Procedimientos de Apoyo en Programas Educativos

El apoyo en los programas educativos es fundamental para garantizar que los estudiantes, especialmente aquellos de diversas procedencias como en los programas ESOL, tengan acceso a los recursos y la asistencia necesarios para alcanzar el éxito académico. Estos apoyos incluyen medidas concretas diseñadas para asegurar que los estudiantes enfrentan desafíos idiomáticos o académicos reciban la atención adecuada. Al establecer sistemas de seguimiento y asistencia personalizados, las escuelas pueden responder de manera más efectiva a las necesidades de cada estudiante, fomentando un ambiente más inclusivo y equitativo dentro del salón de clases (Samson & Collins, 2012).

El estudio de Sánchez y López (2021), titulado Estrategias de apoyo para maestros en programas de formación docente, examina en detalle las herramientas y métodos utilizados para

mejorar el apoyo a los maestros durante su desarrollo profesional. Los autores destacan la importancia del acompañamiento continuo que integra aspectos teóricos y prácticos, permitiendo a los docentes en formación aplicar lo aprendido directamente en el aula. Una estrategia clave explorada en el estudio es la mentoría activa, que consiste en asignar mentores experimentados a los maestros en formación para proporcionar orientación práctica, apoyo emocional y retroalimentación constructiva, enfrentando así los desafíos cotidianos del aula. Este tipo de acompañamiento ayuda a los docentes a ganar confianza y desarrollar habilidades específicas necesarias para su crecimiento profesional. Además, en el estudio de Sánchez y López, resaltan el valor del desarrollo profesional colaborativo, donde actividades como talleres y seminarios, realizados en un entorno de colaboración, promueven el intercambio de experiencias y la creación de redes de apoyo entre maestros. Este enfoque no solo facilita la difusión de buenas prácticas sino también la resolución de problemas comunes en la enseñanza.

Por otro lado, la observación de clases en vivo, seguida de sesiones de retroalimentación detallada, es una herramienta fundamental para mejorar la enseñanza. Sánchez y López (2021) destacan que los maestros en formación reciben comentarios específicos sobre su desempeño en el aula y pueden ajustar sus estrategias de enseñanza en tiempo real. Esta estrategia, junto con el aprendizaje basado en la práctica, fortalece las competencias docentes. Los autores enfatizan la importancia de que los programas de formación docente ofrezcan oportunidades regulares para enseñar en el aula bajo la supervisión de un mentor o supervisor, permitiendo a los maestros aplicar lo aprendido en un entorno real y enfrentar los desafíos típicos de la profesión, facilitando su transición hacia la práctica profesional.

Además, Sánchez y López (2021) destacan la importancia del apoyo emocional, señalando que los docentes, especialmente los nuevos, suelen enfrentar altos niveles de estrés y

presión durante sus primeros años. Para contrarrestar estos niveles de estrés, Sánchez y López argumentan que, al proporcionar un entorno que ofrezca apoyo emocional, reduce el riesgo de agotamiento y mejora la resiliencia profesional, lo cual es crucial para su permanencia y éxito en la profesión. Los autores también abordan la provisión de recursos y herramientas pedagógicas, indicando que el acceso a materiales didácticos, tecnología educativa y otros recursos es esencial para que los maestros en formación puedan desempeñar su labor de manera efectiva. La falta de acceso a estas herramientas limita el desarrollo profesional de los docentes y obstaculiza su capacidad para implementar buenas prácticas educativas.

Finalmente, Sánchez y López (2021) enfatizan que el acompañamiento continuo es fundamental en los programas de formación docente, no solo durante la etapa inicial, sino también en los primeros años de práctica profesional. Además, subrayan que la integración de teoría y práctica es esencial; los maestros necesitan enfrentar situaciones reales en el aula y contar con el apoyo necesario para reflexionar sobre su práctica y mejorarla. La retroalimentación constante es otro elemento clave, permitiendo a los docentes refinar sus métodos y estrategias pedagógicas, lo que impacta positivamente en su efectividad y en el rendimiento de los estudiantes.

El estudio Apoyo emocional y académico en programas de mentoría educativa, realizado por Pérez y Márquez (2017), destaca cómo los programas de mentoría no solo deben enfocarse en el rendimiento académico, sino también en el bienestar emocional de los participantes. Según los autores, mantener un equilibrio entre estos dos aspectos es fundamental para el éxito en entornos educativos. Una red de apoyo emocional sólida es crucial para que estudiantes y docentes puedan manejar el estrés, la ansiedad y otros desafíos inherentes a la educación. Al integrar este tipo de apoyo en los programas de mentoría, se facilita la creación de un ambiente

educativo donde los individuos se sientan valorados y comprendidos, mejorando así sus resultados académicos.

Además, los programas de mentoría proporcionan orientación estructurada que es esencial para el desarrollo de habilidades claves como la organización, la gestión del tiempo y la resolución de problemas. Esta orientación promueve una experiencia educativa más completa y efectiva. Pérez y Márquez (2017) concluyen que, al equilibrar adecuadamente el apoyo emocional y académico, los programas de mentoría educativa pueden elevar significativamente la motivación y el desempeño de los participantes. Los autores recomiendan que las instituciones educativas adopten estos modelos de mentoría para fomentar un entorno inclusivo y comprensivo que favorezca el desarrollo integral de estudiantes y docentes. Este enfoque integral no solo beneficia el rendimiento académico, sino que también fortalece la resiliencia emocional de los participantes, promoviendo su éxito tanto en el ámbito educativo como en el personal.

En su estudio Hernández y Ríos (2018), exploran la relación entre la asistencia en la enseñanza el apoyo emocional y el desempeño académico de los estudiantes. Los autores analizan varios programas y métodos educativos que fueron diseñados para mejorar el aprendizaje, concluyendo que un soporte educativo integral puede llevar a obtener calificaciones más altas. El estudio destaca la importancia de proporcionar a los estudiantes un marco de instrucción claro y recursos de aprendizaje adecuados, adaptando los métodos de enseñanza a las necesidades individuales, integrando tecnología en el aula y promoviendo el desarrollo profesional continuo de los docentes. Según estos autores con una formación adecuada para los educadores y la disponibilidad de materiales educativos de calidad, es probable que los logros académicos de los estudiantes mejoren significativamente.

Además, el estudio resalta el papel crucial del apoyo emocional en el rendimiento académico. Hernández y Ríos (2018) afirman que un entorno escolar solidario ayuda a los estudiantes a gestionar el estrés, desarrollar confianza y obtener mejores resultados en sus clases. La implementación de tutorías, programas de asesoramiento y la enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas son esenciales para que los estudiantes se sientan más apoyados y motivados a aprender. Este enfoque integral no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta el bienestar emocional de los alumnos, contribuyendo a un entorno educativo más inclusivo y comprensivo.

El artículo de Álvarez & Pérez (2019) titulado: El papel del apoyo pedagógico en programas educativos inclusivos, examina cómo el apoyo pedagógico facilita la inclusión de estudiantes con necesidades especiales en programas educativos. Los autores sostienen que una inclusión efectiva requiere un enfoque integral que combine tanto el apoyo académico como emocional. Este enfoque integral no solo asegura el acceso a la educación, sino que también fomenta la participación activa y el progreso de los estudiantes en un ambiente inclusivo.

Álvarez y Pérez (2019) enfatizan el rol crítico de los maestros en la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades diversas de los estudiantes. Resaltan la importancia de la formación continua en prácticas inclusivas para los docentes, permitiéndoles, personalizar su enseñanza, ofrecer apoyo individualizado y utilizar herramientas pedagógicas diferenciadas. Entre estas adaptaciones, mencionan el uso de tecnologías de asistencia, modificaciones curriculares y la creación de materiales didácticos adaptados a diversos estilos de aprendizaje.

Además, el artículo subraya la importancia del apoyo emocional para los estudiantes con necesidades especiales, indicando que un entorno emocionalmente seguro y comprensivo es

fundamental para que los estudiantes se sientan valorados y respetados en el aula. Este tipo de apoyo promueve la autoestima, la motivación y el bienestar general de los estudiantes, aspectos esenciales para su desarrollo integral. Álvarez y Pérez (2019) concluyeron que la inclusión exitosa de estudiantes con necesidades especiales depende de un compromiso institucional para crear un entorno inclusivo, donde las diferencias sean valoradas y donde se implementen estrategias pedagógicas y emocionales apropiadas. Sugieren que las escuelas y los sistemas educativos adopten políticas inclusivas que trasciendan la mera integración física de los estudiantes en las aulas.

Fullan (2019) analiza en profundidad el proceso de cambio en la educación y su impacto en los sistemas escolares, los docentes y otros actores educativos. Sostiene que el cambio educativo va más allá de la mera implementación de nuevas políticas o programas; implica una transformación profunda en la cultura profesional de las escuelas. El autor destaca que, para que los cambios sean verdaderamente efectivos, es fundamental una colaboración significativa entre docentes, administradores y otros actores del sistema educativo. Propone que el cambio educativo genuino ocurre cuando las escuelas y los sistemas escolares adoptan una mentalidad de aprendizaje continuo, en la que se valore la mejora constante y el trabajo en equipo.

Según Fullan (2019), uno de los temas centrales del libro es la importancia de la coherencia en el cambio educativo, argumentando que las iniciativas aisladas o mal coordinadas tienden a no ser sostenibles. Expresa que el cambio debe estar alineado con los valores, la visión y los objetivos de la institución para que sea efectivo. Además, indica que la implicación de todos los niveles del sistema educativo es crucial, ya que tanto los líderes escolares como los docentes deben comprometerse activamente con el proceso. Fullan no solo resalta el papel de los maestros en este proceso, quienes no solo deben adaptarse a las nuevas políticas o enfoques, sino

que también deben convertirse en agentes de cambio. Expresó que los docentes necesitan oportunidades para desarrollar sus habilidades y participar activamente en el diseño e implementación de las reformas educativas. En resumen, el autor enfatiza que el éxito del cambio educativo depende de un enfoque integral que incluya la transformación cultural dentro de las escuelas, el liderazgo colaborativo y el compromiso de todos los actores educativos con el aprendizaje continuo y la mejora profesional.

El artículo de Kardos y Johnson (2019), titulado *Professional Culture and Support in New Teacher Induction Programs*, explora la relevancia de los programas de inducción para maestros recién llegados y cómo la cultura profesional en las escuelas influye en su éxito. Los autores sostienen que una cultura de apoyo y colaboración entre el personal docente y administrativo es fundamental para que los nuevos maestros se adapten y prosperen en su entorno educativo. Asimismo, subrayan que los programas de inducción efectivos no solo deben enfocarse en la formación inicial y la orientación de los nuevos maestros, sino que también es crucial fomentar un ambiente colaborativo donde los docentes se sientan respaldados por sus colegas y líderes escolares. Esta cultura de apoyo facilita la integración de los nuevos maestros, ayudándoles a establecer relaciones sólidas con otros educadores y a construir una red de apoyo que les permita enfrentar los desafíos de su primer año de enseñanza.

Kardos y Johnson (2019) destacan que la cultura profesional debe promover la apertura, la confianza y la comunicación efectiva. Los nuevos maestros que se sienten parte de un equipo colaborativo y reciben retroalimentación constructiva tienen mayores probabilidades de estar comprometidos y motivados. Esto, a su vez, impacta positivamente su desarrollo profesional y su capacidad para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes. Además, los autores discuten el papel del liderazgo en la creación de una cultura de apoyo. Un liderazgo efectivo, que valore la

colaboración y el aprendizaje continuo, influye en la experiencia de los maestros durante su proceso de inducción. Los líderes escolares deben ser proactivos en la oferta de oportunidades para que los nuevos docentes interactúen con sus colegas y participen en actividades de desarrollo profesional.

A medida que el programa ESOL ha crecido, ha enfrentado desafíos demográficos, especialmente en estados como Florida, donde en el 2023 más de 300,000 estudiantes ELL estaban registrados, hablando más de 243 idiomas diferentes. Estos desafíos demográficos han reflejado una evolución más amplia del programa, como lo señalan August y Shanahan (2006) en su trabajo *Developing Literacy in Second-Language Learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Según los autores, el programa de ESOL en los Estados Unidos ha evolucionado significativamente en respuesta a cambios políticos, legales y demográficos. Los autores destacan cómo legislaciones federales, como la Ley de Educación para personas con discapacidades (U.S. Department of Education, IDEA, 1990) y la Ley de Educación Primaria y Secundaria (U.S. Department of Education, ESEA, 1965), han influido en la financiación y prestación de servicios educativos para estudiantes de inglés. Estas políticas buscan garantizar la equidad y accesibilidad para todos los estudiantes, independientemente de su origen lingüístico o cultural; sin embargo, el camino hacia la plena inclusión ha sido desafiante. Las tensiones políticas y sociales han generado debates sobre las mejores estrategias para enseñar inglés a estudiantes de ESOL, así como sobre la financiación y los recursos disponibles.

En respuesta a las leyes IDEA (1990) y ESSAE (1965) la normativa 6A-4.02451 (Florida Department of Education, 2011) para la acreditación de maestros en enseñanza de inglés como segundo idioma los docentes deben recibir formación continua en lingüística, metodología de

enseñanza y comprensión cultural para garantizar una educación efectiva y equitativa. Además, tanto maestros como administradores deben cumplir con requisitos específicos de capacitación. Los maestros de educación primaria, artes del lenguaje y lectura deben completar 30 créditos de servicio o poseer un grado en enseñanza de ESOL, mientras que los docentes de materias como matemáticas o ciencias deben completar 60 puntos de servicio ESOL.

La normativa exige que el personal docente con credenciales provisionales o profesionales participe en un proceso de formación continua. Este proceso implica completar 120 créditos de capacitación ESOL en el primer año y 60 créditos en cada año siguiente, según lo establece el Manual de Aprendizaje de Inglés del Departamento de Educación del Estado de Florida (FLDOE, 2023). De forma simultánea, 6A-4.02451 del 2011 brinda en los programas educativos información que destaca varias formas cruciales para los gerenciales como para los maestros. Estas incluyen el apoyo administrativo, que garantiza que los procesos y políticas se implementen de manera efectiva; recursos didácticos, que proveen materiales específicos para facilitar la enseñanza de estudiantes ELL; y el soporte tecnológico, esencial para integrar herramientas digitales que ayuden en la instrucción y en la evaluación del progreso académico.

Guijt y Woodhill (2002) definen el seguimiento como un monitoreo del desempeño enfocado en las actividades realizadas durante el desarrollo de la intervención educativa. Este proceso abarca varias etapas clave. En primer lugar, es fundamental establecer objetivos claros y medibles antes de implementar el programa, asegurando que sean específicos, alcanzables, relevantes y oportunos. También es necesario definir criterios para evaluar el éxito del programa. Una vez establecidos los objetivos, se procede con la implementación, llevando a cabo las actividades de enseñanza y aprendizaje según lo planificado y utilizando los recursos y materiales adecuados. Durante la implementación, se recopilan datos relevantes, como resultados

de pruebas de competencia lingüística, evaluaciones de habilidades comunicativas y retroalimentación de los estudiantes. Estos datos se analizan para evaluar el progreso hacia los objetivos y detectar áreas que requieren mejoras. Con base en este análisis, se proporciona retroalimentación a los docentes y administradores, y se proponen ajustes para optimizar la efectividad del programa.

El seguimiento es un proceso continuo que incluye evaluaciones periódicas para medir el progreso a largo plazo y adaptar el programa según las necesidades cambiantes de los estudiantes y del contexto educativo. El impacto de los procedimientos de seguimiento y evaluación en la satisfacción y el desempeño del personal educativo es significativo. Jeffrey, Harrison y Freeman (2017) destacan que los procesos de seguimiento son esenciales para garantizar la eficacia de los programas de formación, ya que implican la observación y evaluación sistemáticas del progreso y desempeño de los participantes. Métodos como sesiones de retroalimentación, evaluaciones de desempeño y seguimiento continuo del progreso son fundamentales para mejorar la calidad y efectividad de estos programas.

Donaldson y Grant-Vallone (2002) señalan que un monitoreo efectivo puede identificar y abordar problemas durante el proceso de aprendizaje, lo que contribuye a mantener la motivación y el compromiso de los participantes, además de mejorar su satisfacción con el programa. Por su parte, Smith (2019) argumentan que el uso de registros detallados de capacitación permite a los capacitadores evaluar el programa de manera continua y realizar los ajustes necesarios. No obstante, aún se requiere más investigación para identificar los procesos de seguimiento más efectivos y optimizar su implementación.

Phillips y Phillips (2009) enfatizaron la importancia de evaluar tanto el trabajo planificado como el realizado, ya que esto proporciona información valiosa sobre el progreso y

el rendimiento. Bartel (1994) sostiene que un monitoreo cercano garantiza que el programa de capacitación sea efectivo y esté alineado con los objetivos establecidos. Asimismo, Olbrecht (2009) destacó la relevancia de establecer puntos de referencia para medir el progreso del proyecto. La combinación de herramientas de monitoreo y evaluación, junto con métodos cuantitativos y cualitativos, resulta fundamental para llevar a cabo una revisión exhaustiva y una planificación estratégica basada en el análisis del progreso y los resultados obtenidos (Educational Research Service, 2000).

La calidad de la formación y el apoyo recibido son factores fundamentales para la satisfacción laboral y la eficacia de los programas educativos. Torrington y Weightman (1994) subrayaron que la evaluación continua del progreso no solo permite identificar áreas de éxito, sino también ajustar los programas de formación según las necesidades cambiantes de los participantes. Este seguimiento facilita la implementación de ajustes en tiempo real, mientras que la retroalimentación oportuna incrementa la motivación y el compromiso de los involucrados.

Baldwin y Ford (1988) destacaron que estos procesos también contribuyen a demostrar el impacto de la formación en el desarrollo de habilidades y el mejoramiento del desempeño, reforzando así la efectividad del apoyo educativo. El impacto del apoyo en la satisfacción ha sido ampliamente estudiado. Pike (2003) resaltó la importancia de medir la satisfacción de los empleados con la formación para evaluar el impacto de las iniciativas de capacitación, subrayando que dicha medición permite realizar mejoras continuas en los programas de desarrollo profesional. Surbhi (2015) argumentó que los beneficios intangibles, como la satisfacción laboral y el disfrute del aprendizaje, desempeñan un papel crucial en la motivación y disposición de los empleados para participar en procesos formativos. Johnson (2006) complementa esta perspectiva al indicar que el placer en el aprendizaje aumenta la participación

y la retención de información, lo que se traduce en una mejor aplicación de nuevas habilidades en el entorno laboral.

Orey (2014) y Shahri (2023) examinaron cómo factores subjetivos, tales como la personalidad, las actitudes y las expectativas, influyen en la motivación para aprender en relación a la satisfacción con los programas de formación. Además, las organizaciones educativas suelen emplear una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos para evaluar la efectividad de la capacitación y la satisfacción de los participantes. En el contexto de los programas ESOL, estudios como el de Murphy y Torff (2019) evidencian que estos programas no solo favorecen la adquisición del idioma, sino que también impactan positivamente en la satisfacción de los estudiantes y en su éxito académico. García y Sánchez (s.f.) afirman que los programas ESOL facilitan la socialización y la integración en la comunidad, lo que contribuye a una experiencia educativa más enriquecedora. Por su parte, Villalba y García (2008) resaltan el potencial de estos programas para empoderar a los estudiantes, brindándoles herramientas que fortalecen su integración social y mejoran su calidad de vida.

La historia del programa ESOL en los Estados Unidos está estrechamente vinculada a la inmigración y a la diversidad cultural del país. Surgido a principios del siglo XX con el propósito de enseñar inglés a inmigrantes europeos, el programa ha evolucionado para atender las necesidades de estudiantes provenientes de América Latina, Asia y África. Aunque en sus inicios se centraba en un enfoque tradicional de enseñanza del inglés, con el tiempo ha adoptado métodos más inclusivos, incorporando tecnología educativa y una mayor sensibilidad cultural (Akerman, 2012). Durante la Segunda Guerra Mundial, los programas de formación lingüística se expandieron para capacitar al personal militar. Posteriormente, en 1963, se implementó el primer programa bilingüe a gran escala en respuesta al aumento de la inmigración cubana. Con la

aprobación de la Ley de Derechos Civiles de 1964, se prohibió la discriminación por origen nacional, lo que permitió garantizar mayores oportunidades educativas para los estudiantes con dominio limitado del inglés (LEP) (Storch, 2011). Más adelante, el fallo del caso Plyler v. Doe (1982) consolidó el derecho de los niños indocumentados a acceder a la educación básica, representando un hito fundamental en la protección de los derechos de los inmigrantes.

En las últimas décadas, el programa ESOL ha enfrentado desafíos políticos y sociales, adaptándose a la creciente diversidad demográfica y a las necesidades de una población estudiantil en expansión. A pesar de sus logros, persisten debates sobre la efectividad de sus enfoques, con algunos especialistas abogando por prácticas de alfabetización más equitativas (Bristor, Pelaez, & Crawley, 2000). No obstante, el objetivo fundamental del programa ESOL sigue siendo mejorar las oportunidades educativas y de vida para los estudiantes con dominio limitado del inglés.

A pesar de los avances en los programas ESOL, los administradores y maestros enfrentan barreras significativas que pueden afectar tanto la efectividad de los procedimientos de apoyo como su satisfacción laboral. Entre los desafíos más comunes se encuentra la falta de recursos adecuados, ya que estos programas no siempre disponen de suficientes materiales pedagógicos ni de acceso a tecnología educativa para brindar un apoyo efectivo a los estudiantes (Menken & Solorza, 2014). Esta situación incrementa la carga de trabajo de los docentes, quienes deben adaptar el contenido y buscar recursos adicionales por su cuenta. Como resultado, su motivación y satisfacción pueden verse afectadas al percibir que no cuentan con las herramientas necesarias para desempeñar su labor de manera óptima.

Entre 2017 y 2023, el Departamento de Educación del Estado de Florida reportó que el condado de Seminole ha experimentado un crecimiento significativo en su población, impulsado

en parte por la migración nacional e internacional. Este fenómeno ha resultado en una creciente diversidad en la población estudiantil, con un aumento en el número de estudiantes que requieren los servicios del programa ESOL. En términos de origen étnico y lingüístico, es probable que la población de estudiantes ELL en el condado de Seminole refleje la diversidad étnica y cultural de la población general de Florida (Florida Department of Education, & English Language Proficiency & English Language Progress Data, 2023).

El crecimiento constante de la población inmigrante en los condados de Florida representa un desafío, ya que ha generado un incremento significativo en el número de estudiantes inscritos en el programa ESOL en las escuelas locales. En la región, las escuelas han reportado un aumento de hasta un 20% en la matrícula de estudiantes ESOL en los últimos dos años, un crecimiento directamente relacionado con el flujo migratorio hacia la zona. Estos estudiantes provienen de una amplia variedad de países, incluyendo Centroamérica, México, Haití, Venezuela, Puerto Rico, Ucrania y Rusia, entre otros (U.S. News & World Report, 2024).

El autor Olsen (2010) argumenta que muchos maestros y gerenciales no reciben una formación continua y especializada en estrategias pedagógicas para la enseñanza de estudiantes con dominio limitado del inglés (LEP). Esta falta de capacitación reduce la efectividad de la enseñanza y genera frustración entre los docentes, quienes se sienten poco preparados para atender las diversas necesidades de sus estudiantes. Este autor indica que otra barrera significativa es la carga de trabajo excesiva, ya que la enseñanza de estudiantes ELL implica una mayor carga administrativa para maestros y gerenciales. Entre estas responsabilidades se incluyen la elaboración de planes individualizados, la coordinación con otros departamentos y la implementación de exámenes adicionales, lo que eleva los niveles de estrés y afecta negativamente la satisfacción laboral.

Por otro lado, Reeves (2006) menciona que algunos gerenciales y maestros experimentan una falta de comunicación y apoyo por parte de la administración escolar, lo que dificulta la implementación efectiva del programa ESOL. Esto deja a los docentes sintiéndose aislados y sin el respaldo necesario para enfrentar los desafíos del aula. La incertidumbre legislativa y los cambios en las políticas educativas representan otra barrera importante. Las modificaciones en las leyes de inmigración o en las regulaciones escolares pueden afectar el financiamiento y la estructura de los programas, impactando la planificación y el compromiso de los docentes. Asimismo, Reeves destaca los desafíos culturales y lingüísticos como un obstáculo relevante, ya que los maestros a menudo enfrentan dificultades para trabajar con estudiantes ELL provenientes de diversas comunidades. Esto puede complicar la comunicación efectiva y dificultar la construcción de relaciones sólidas entre los docentes, los estudiantes y sus familias.

Por último, Staehr y Snyder (2017) analizan cómo la falta de participación de las familias de los estudiantes ELL en el proceso educativo representa una barrera significativa. Si bien la participación familiar es clave para el éxito estudiantil, la ausencia de estrategias efectivas para fomentarla puede generar sentimientos de impotencia entre los educadores. Estas barreras afectan directamente la satisfacción de gerenciales y maestros, ya que la falta de recursos, capacitación y apoyo institucional puede provocar agotamiento y disminuir su compromiso con el programa.

En conclusión, la ausencia de factores motivacionales, como el reconocimiento y el apoyo adecuado contribuye significativamente a una menor satisfacción laboral entre los profesionales de la enseñanza, lo cual puede impactar negativamente en la retención de educadores calificados en el ámbito de los programas ESOL. Cuando estos factores no se abordan de manera efectiva, se corre el riesgo de disminuir la calidad de la enseñanza y los

resultados de los estudiantes. Es fundamental implementar soluciones que no solo resuelvan las barreras estructurales y organizativas, sino que también fomenten un entorno laboral positivo, donde los docentes reciban el apoyo necesario para su desarrollo profesional y emocional. Esto puede incluir programas de formación continua, oportunidades de colaboración entre colegas, y políticas de reconocimiento que valoren el esfuerzo y compromiso de los educadores. Al abordar estos desafíos, no solo se mejorará la calidad de los programas ESOL, sino que también se incrementará la satisfacción y la permanencia de los profesionales educativos, asegurando un impacto más duradero y efectivo en el aprendizaje de los estudiantes de inglés. De esta manera, se contribuirá a la construcción de un sistema educativo más inclusivo y equitativo, capaz de responder a las necesidades diversas de los estudiantes ELL, y a la vez, se fortalecerá el bienestar y el compromiso de los docentes.

Satisfacción de los Gerenciales en Programas Educativos

En cuanto a la satisfacción de los profesionales educativos, estudios como el de Owen (1996) sobre directores de bandas en Texas revelan que la educación y la clasificación escolar están estrechamente relacionadas con la satisfacción laboral. Esto sugiere que un apoyo eficaz en la formación también puede influir en la satisfacción profesional. Esta relación se vincula con la Teoría de satisfacción de Herzberg, la cual, si bien no explica completamente la satisfacción en todos los contextos, refuerza la idea de que un respaldo adecuado en la formación y en los procedimientos puede aumentar significativamente la satisfacción de los educadores en programas como ESOL.

En el estudio titulado Liderazgo educativo y la satisfacción laboral en docentes de las instituciones educativas de El Carmen de Bolívar, Llamas (2024) explora la relación entre el liderazgo educativo y la satisfacción laboral de los docentes en esta región. A través de encuestas

y entrevistas, el autor analiza cómo diferentes estilos de liderazgo, como el transformacional y el colaborativo, impactan la motivación, el compromiso y el bienestar de los profesores. Los resultados de la investigación proporcionan una comprensión más profunda de las dinámicas dentro de los centros educativos, revelando que un liderazgo efectivo y participativo tiene un impacto positivo en la satisfacción laboral de los docentes. El estudio indicó que los líderes educativos que fomentan un ambiente de colaboración, apoyo y reconocimiento logran que los docentes se sientan valorados y comprometidos con su trabajo. En contraste, un estilo de liderazgo autoritario o distante puede generar descontento y disminuir la moral del personal. Además, Llamas destaca la importancia de implementar estrategias de formación y desarrollo profesional para los líderes educativos. Estas iniciativas son esenciales para fortalecer sus habilidades de liderazgo y, en última instancia, mejorar la satisfacción laboral de los docentes, lo que contribuye a un entorno educativo más positivo y productivo.

El artículo Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas del Carmen de Bolívar (Beltrán, 2024) examina la efectividad de los directores escolares desde las perspectivas de distintos grupos: padres, maestros y directores adjuntos. El autor destaca que las habilidades gerenciales son fundamentales para el éxito de un director, ya que incluyen la gestión de recursos, la coordinación del personal y la creación de un ambiente escolar positivo. A través de sus hallazgos, el estudio demuestra que estas habilidades suelen ser más relevantes que el liderazgo pedagógico, especialmente desde la perspectiva de padres y maestros. Este enfoque resalta la importancia de implementar prácticas organizativas eficaces para mejorar los resultados escolares. El estudio adopta un enfoque triangulado, recopilando datos de diversas fuentes, lo que permite una comprensión más profunda de la efectividad del director. Este método ofrece

una visión más completa al considerar las diferentes experiencias y expectativas de los miembros de la comunidad escolar.

En el estudio Beltrán (2024) sugiere que la capacidad de un director para gestionar las dinámicas escolares y fomentar relaciones interpersonales es tan crucial como su conocimiento pedagógico. Esto implica que la formación y el desarrollo profesional de los directores deben incluir un enfoque específico en las habilidades gerenciales, además de las técnicas pedagógicas. Integrar estas competencias no solo mejora el ambiente laboral de los docentes, sino que también optimiza la experiencia educativa de los estudiantes. En cuanto a los resultados específicos encontrados, el estudio revela que los directores con habilidades gerenciales efectivas están asociados con una mayor satisfacción de los padres y un mejor desempeño docente, lo que, a su vez, contribuye a un ambiente escolar más positivo y a mejores resultados académicos.

El artículo *Principals and Stress: Few Coping Strategies for Abundant Stressors* de Schafer y Choi (2018), publicado en *Educational Management Administration & Leadership*, analiza los diversos factores de estrés que enfrentan los directores escolares y la falta de estrategias efectivas para gestionarlo. Los autores sostienen que los directores están sometidos a una presión constante para mejorar el rendimiento académico y atender las necesidades de estudiantes, personal y comunidad. Entre los principales factores de estrés se encuentran la escasez de recursos, la gestión de conflictos, las expectativas de los padres y la carga administrativa, lo que genera un desgaste emocional considerable.

Schafer y Choi (2018) realizaron entrevistas y encuestas a directores de diferentes escuelas, el estudio revela que menos del 30% de los encuestados afirma contar con estrategias efectivas para manejar el estrés, lo que resalta la necesidad de formación en este aspecto. Además, un 65% de los directores señaló que el estrés afecta su salud mental, contribuyendo a

altos niveles de ansiedad y agotamiento. Los hallazgos sugieren que las escuelas deberían implementar programas de apoyo que incluyan capacitación en manejo del estrés y bienestar emocional para los directores. Esto no solo mejoraría su salud y bienestar, sino que también tendría un impacto positivo en el clima escolar y el rendimiento de los estudiantes. El artículo concluye que es fundamental abordar el bienestar de los directores como un componente clave para mejorar el liderazgo escolar. La implementación de políticas que promuevan el desarrollo de habilidades para gestionar el estrés, así como la creación de redes de apoyo entre directores, son pasos cruciales para fortalecer el entorno educativo.

El artículo *School Leadership and Its Impact on Student Achievement: The Mediating Role of School Climate and Teacher Job Satisfaction*, escrito por Dutta y Sahney (2016), analiza cómo el liderazgo escolar influye en el rendimiento académico de los estudiantes, con un enfoque en el papel mediador del clima escolar y la satisfacción laboral de los docentes. Los hallazgos del estudio evidencian una relación positiva significativa entre las prácticas de liderazgo escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Los líderes educativos que aplican estrategias efectivas no solo incrementan la motivación y el compromiso de los docentes, sino que también impactan directamente en el desempeño estudiantil.

Asimismo, Dutta y Sahney (2016) resaltaron cómo el clima escolar es un mediador esencial en la relación entre el liderazgo escolar y el rendimiento académico. Esto sugiere que el estilo de liderazgo adoptado por los directores puede ser un factor determinante en el éxito educativo de los alumnos. Un clima escolar positivo, caracterizado por un ambiente colaborativo y de apoyo, potencia la efectividad de las prácticas de liderazgo y, como resultado, mejora los resultados de aprendizaje. De igual modo, la satisfacción laboral de los docentes se considera un factor mediador clave en este contexto, ya que puede traducirse en una mayor dedicación y

esfuerzo por parte de los maestros, lo que, a su vez, impacta positivamente en el rendimiento estudiantil. Los autores, Dutta y Sahney, subrayan que la satisfacción de los docentes no solo influye en su desempeño profesional, sino que también genera un efecto en cadena que beneficia el aprendizaje de los estudiantes.

El estudio de Wells y Klocko (2018) se centra en el bienestar de los directores escolares, analizando cómo los factores de estrés y los mecanismos de afrontamiento inciden en su satisfacción laboral. A través de una investigación cualitativa, los autores realizaron entrevistas con directores de diversas escuelas, lo que les permitió identificar estresores comunes, y cómo la presión influye en el rendimiento estudiantil, la gestión de conflictos entre el personal y la carga administrativa. Los hallazgos revelaron que los directores que adoptan mecanismos de afrontamiento saludables, como buscar apoyo social y practicar el autocuidado, experimentan una mayor satisfacción en su labor. En contraste, aquellos que no manejan adecuadamente el estrés tienden a reportar niveles más altos de agotamiento y una disminución en la efectividad de su liderazgo. El estudio enfatiza la necesidad de implementar estrategias de apoyo y desarrollo profesional que ayuden a los directores a gestionar el estrés y a promover un ambiente laboral positivo.

El artículo de Leithwood y Azah (2016) examina las características de los distritos escolares de alto rendimiento y la satisfacción de los líderes educativos en esos contextos. A través de una revisión de la literatura, los autores identifican diversas prácticas efectivas y condiciones que contribuyen al éxito de estos distritos. La investigación destaca que los líderes en distritos de alto rendimiento suelen experimentar una mayor satisfacción en sus roles, lo que, a su vez, tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar. El hallazgo reveló que, en los distritos analizados, el 75% de los líderes reportaron altos niveles de satisfacción laboral, lo que

se asocia con la implementación de prácticas de liderazgo colaborativo y un sólido respaldo por parte de la comunidad.

Locke & Latham (1984) sostienen que la satisfacción con estos adiestramientos de los gerenciales depende de diversos factores, como la calidad del contenido, su relevancia para las funciones laborales, la disponibilidad de recursos y el apoyo administrativo. Para que sean efectivos, los adiestramientos deben ser prácticos, interactivos y estar centrados en las necesidades específicas de los directores y administradores escolares. Además, es fundamental implementar mecanismos de retroalimentación, como encuestas de satisfacción, grupos de discusión y evaluaciones de desempeño, para ajustar y mejorar continuamente estos programas. De este modo, se garantiza que los adiestramientos fomenten un liderazgo sólido y una gestión eficaz de los programas ESOL (Switzer, Nagy, & Mullins, 2005).

Albert (2012) encontró que cuando los participantes tienen la oportunidad de elegir su formación, tienden a estar más motivados y perciben una mayor transferencia de los conocimientos adquiridos. Asimismo, resalta que la satisfacción laboral está estrechamente vinculada al apoyo organizacional hacia la capacitación. Su estudio sugiere que la percepción de un desarrollo profesional continuo refuerza la lealtad hacia la organización y disminuye la rotación de personal. También menciona que los empleados que reciben oportunidades de capacitación relevantes experimentan un aumento en su confianza y desempeño laboral. Del mismo modo, señala que una cultura organizacional que valora el aprendizaje fomenta un ambiente de trabajo más colaborativo y productivo. Finalmente, su investigación resalta que el acceso a formación constante permite a los empleados adaptarse mejor a los cambios y desafíos del mercado laboral.

La investigación de Keith (2023) demostró que el apoyo administrativo durante el primer año es clave para la retención y satisfacción laboral de los maestros de ESOL, lo que subraya la importancia de la intervención temprana de los administradores. Por su parte, Carranza (2010) exploró cómo el liderazgo ético de los directores, especialmente en contextos de enseñanza bilingüe, influye en la satisfacción de los maestros de ESOL. Su estudio señala que la falta de capacitación específica para los líderes escolares en este ámbito es un factor de insatisfacción.

Asimismo, McGee, Haworth y MacIntyre (2014) identificaron que muchos gerentes escolares expresan insatisfacción debido a la falta de formación en ESOL, lo que repercute en la motivación de los maestros y en la efectividad del programa. Este estudio también destaca la importancia de alinear las expectativas de los directores con los programas de capacitación para mejorar la satisfacción general. Además, subraya la necesidad de crear un entorno escolar inclusivo, implementar estrategias pedagógicas efectivas y proporcionar apoyo continuo, tanto a los docentes como a los estudiantes. El liderazgo debe ser colaborativo, centrado en las necesidades de los estudiantes y respaldado por políticas educativas que favorezcan el desarrollo de los estudiantes ELL. A lo largo de su investigación, los autores también exploran las implicaciones de estas prácticas de liderazgo para mejorar el desempeño académico y social de los estudiantes de inglés en el salón.

Por otro lado, autores como Guskey (2002) enfatizan que fomentar un entorno de apoyo mutuo y promover el desarrollo profesional continuo son factores clave para el éxito tanto de los estudiantes ELL como del personal involucrado. En el contexto de los programas ESOL, la satisfacción de los gerenciales suele estar vinculada a la adquisición de habilidades específicas y conocimientos prácticos que les permitan afrontar con eficacia los desafíos que presentan los estudiantes ELL. Idealmente, estos adiestramientos deberían proporcionar herramientas

concretas y estrategias aplicables para mejorar la instrucción y el apoyo a los alumnos. No obstante, con frecuencia se observa una brecha entre las expectativas de los gerenciales y la realidad de los adiestramientos recibidos, lo que puede afectar negativamente la eficacia del programa ESOL.

A pesar de ello, la discrepancia entre expectativas y realidades también puede extenderse a los procedimientos de apoyo. Los gerenciales suelen anticipar un soporte continuo y recursos adecuados para la implementación del programa, incluyendo orientación de expertos, materiales actualizados y asistencia técnica. Sin embargo, cuando estos procedimientos de apoyo no cumplen con las expectativas, puede generarse un desajuste en la implementación del programa, lo que afecta la capacidad de los gerenciales para aplicar de manera efectiva las estrategias aprendidas en los adiestramientos. Esta desalineación puede provocar frustración y una percepción negativa del programa, impactando la moral y el compromiso de los equipos educativos (Borko & Putnam, 1996).

Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon (2001) destacan que, para abordar estos desafíos, es fundamental llevar a cabo una evaluación continua de la satisfacción de los gerenciales y ajustar tanto los adiestramientos como los procedimientos de apoyo en función de la retroalimentación recibida. La implementación de encuestas y la realización de entrevistas periódicas pueden proporcionar información valiosa sobre las áreas donde las expectativas y la realidad no coinciden. Con base en esta retroalimentación, se pueden formular recomendaciones para mejorar los programas de adiestramiento y los procedimientos de apoyo, garantizando que se alineen mejor con las necesidades y expectativas de los gerenciales. Este enfoque no solo aumenta su satisfacción, sino que también contribuirá a una implementación más efectiva y a un mayor éxito en los programas ESOL.

Como resultado, Garet, Porter, Desimone, Birman y Yoon (2001) atribuyen la percepción del liderazgo como un papel fundamental en la satisfacción de los gerenciales en programas educativos, incluidos aquellos orientados a ESOL. Los estilos de liderazgo y la calidad de la gestión influyen significativamente en cómo los gerenciales perciben el soporte y los recursos proporcionados para implementar y mejorar estos programas. Un liderazgo efectivo puede facilitar una comunicación abierta, fomentar un ambiente de colaboración y proporcionar apoyo y recursos adecuados, lo que se traduce en una mayor satisfacción entre los gerenciales.

Leithwood y Jantzi (2000) señalan que los líderes que adoptan un estilo transformacional, caracterizado por inspirar y motivar a sus equipos, suelen generar un impacto positivo en la satisfacción de los gerenciales. Este tipo de liderazgo no solo implica la creación de una visión compartida y el fomento de la innovación, sino también el reconocimiento y la valoración del trabajo del equipo. Leithwood y Jantzi, igualmente, exponen que el liderazgo transformacional también pone un énfasis considerable en el reconocimiento del esfuerzo y el desempeño del equipo. Los líderes que practican este estilo son conscientes de la importancia de la retroalimentación positiva, no solo para mantener alta la moral, sino también para fortalecer la cohesión grupal y el sentido de pertenencia.

Por otro lado, un liderazgo autoritario o una gestión deficiente pueden generar insatisfacción y desconfianza entre los gerenciales. La falta de comunicación, el escaso apoyo en la resolución de problemas y la insuficiencia de recursos pueden llevar a una percepción negativa de los programas y sus procedimientos (Bass & Avolio, 1994). En estos casos, los gerenciales pueden sentirse desmotivados y frustrados, lo que afecta negativamente su desempeño y la efectividad del programa. Evaluar la calidad del liderazgo y la gestión, y realizar ajustes según las necesidades y expectativas de los gerenciales, es esencial para garantizar una alta satisfacción

y el éxito en la implementación de programas educativos. Day y Sammons (2013) destacan que los gerenciales que perciben que sus líderes están comprometidos con su desarrollo profesional y valoran su esfuerzo son más propensos a estar satisfechos con los adiestramientos y los procedimientos de apoyo, lo que, a su vez, puede mejorar la implementación y el éxito de los programas educativos.

En síntesis, los estudios previamente discutidos en esta sección, subrayan la interconexión entre la colaboración de los gerentes, la preparación de los educadores y la implementación de políticas educativas efectivas para fortalecer el aprendizaje de los estudiantes ELL. En conjunto, proponen un enfoque integral que no solo reconozca la presencia de estos estudiantes en el sistema educativo, sino que también atienda sus necesidades específicas a través de prácticas pedagógicas efectivas, recursos adecuados y una colaboración docente continua. Esta perspectiva holística resulta fundamental para garantizar el éxito académico de los estudiantes que aprenden inglés y para fomentar una cultura educativa inclusiva y equitativa.

Satisfacción de los Maestros en Programas Educativos

Una revisión de la literatura sobre la satisfacción puede abordar múltiples aspectos del tema. Desde la psicología, por ejemplo, se ha estudiado cómo factores internos como la motivación, la emocionalidad y las expectativas influyen en la experiencia subjetiva de la satisfacción. Desde una perspectiva sociológica, la satisfacción puede analizarse en función de normas sociales y relaciones interpersonales dentro de un contexto determinado (Emmons & McCullough, 2003). En el ámbito económico, las condiciones laborales, los salarios y la seguridad financiera desempeñan un papel clave en el bienestar de una persona. Finalmente, la filosofía aborda preguntas fundamentales sobre la naturaleza de la satisfacción y su relación con la vida y la búsqueda de significado (Clark, 1997). Estas diversas perspectivas ofrecen una visión

multidimensional de la satisfacción. Aunque esta variedad de enfoques puede parecer dispersa, todos comparten un terreno común en la experiencia humana, formando así un marco de análisis coherente.

Para algunos autores, la satisfacción es un estado emocional y psicológico fundamental en la experiencia humana y ha sido objeto de profundo interés en diversas disciplinas académicas. Desde la perspectiva psicológica, la satisfacción se entiende como un componente crucial del bienestar subjetivo, influenciado por una interacción compleja entre factores internos (como las expectativas y los valores personales) y factores externos (como las condiciones socioeconómicas y las relaciones interpersonales) (Knowles & Knowles, 1984). En el ámbito sociológico, la satisfacción se estudia en relación con la calidad de vida y las dinámicas sociales. Los investigadores analizan cómo los individuos perciben su satisfacción en distintos contextos, como el trabajo, la familia y la comunidad, y de qué manera estas percepciones están influenciadas por factores culturales y estructurales más amplios.

Desde una perspectiva económica, la satisfacción se considera un indicador clave del bienestar económico y social (Acton & Golden, 2003). Los estudios en esta área emplean tanto medidas objetivas como subjetivas para evaluar el impacto de políticas y programas en la calidad de vida de las personas. Asimismo, buscan comprender los determinantes de la felicidad y la satisfacción a nivel individual y colectivo.

Desde un enfoque filosófico, la satisfacción se examina en relación con cuestiones fundamentales sobre el significado de la vida y el propósito humano (Diener, Oishi & Tay, 2012). Los filósofos han reflexionado sobre las condiciones necesarias para alcanzar una satisfacción genuina y su vínculo con conceptos como la virtud, la libertad y la realización personal. En conjunto, la satisfacción emerge como un tema multidimensional que trasciende los límites

disciplinarios, ofreciendo una perspectiva integral para comprender la complejidad de la experiencia humana y los mecanismos que sustentan nuestro sentido de bienestar y plenitud en la vida (Kodwani & Kodwani, 2021).

En el estudio titulado Liderazgo educativo y la satisfacción laboral en docentes de las instituciones educativas de El Carmen de Bolívar, Llamas (2024) explora la relación entre el liderazgo educativo y la satisfacción laboral de los docentes en esta región. A través de encuestas y entrevistas, el autor analiza cómo diferentes estilos de liderazgo, como el transformacional y el colaborativo, impactan la motivación, el compromiso y el bienestar de los profesores. Los resultados de la investigación proporcionan una comprensión más profunda de las dinámicas dentro de los centros educativos, revelando que un liderazgo efectivo y participativo tiene un impacto positivo en la satisfacción laboral de los docentes. El estudio indicó que los líderes educativos que fomentan un ambiente de colaboración, apoyo y reconocimiento logran que los docentes se sientan valorados y comprometidos con su trabajo. En contraste, un estilo de liderazgo autoritario o distante puede generar descontento y disminuir la moral del personal. Además, Llamas destaca la importancia de implementar estrategias de formación y desarrollo profesional para los líderes educativos. Estas iniciativas son esenciales para fortalecer sus habilidades de liderazgo y, en última instancia, mejorar la satisfacción laboral de los docentes, lo que contribuye a un entorno educativo más positivo y productivo.

El principal objetivo del programa de ESOL es dotar a los estudiantes cuyo primer idioma no es el inglés de las habilidades lingüísticas y académicas necesarias para alcanzar el éxito tanto en el entorno escolar como en otros ámbitos de la vida. Por ejemplo, en algunos casos, es fundamental asegurar que el proceso de evaluación sea adecuado, tenga un propósito

claro y aporte valor al estudiante. Esto implica diseñar evaluaciones que realmente midan su progreso en el dominio del idioma inglés (Cavallaro & Sembiente, s.f.).

En el aula, los profesores de ESOL deben garantizar que la planificación de las lecciones incluya objetivos lingüísticos que permitan a los estudiantes participar plenamente en las actividades y contenidos. Esto implica seleccionar cuidadosamente materiales y actividades que apoyen el desarrollo de sus habilidades lingüísticas (Pelaez-Morales, 2020). Al elegir un programa y adquirir experiencia práctica en la enseñanza de ESOL, los futuros profesores deben considerar sus objetivos y asegurarse de que se alineen con sus propias metas y competencias. Esto contribuye a una enseñanza efectiva y a una experiencia significativa para los estudiantes de ESOL (Frantz & Wexler, 1994). En otros contextos, como los programas de ESOL en entornos culturales, los objetivos pueden centrarse en la educación y la inmersión cultural. En estos casos, el propósito es brindar a los estudiantes una comprensión más profunda de la cultura y la historia del país de habla inglesa, además de mejorar sus habilidades lingüísticas (Frantz & Wexler, 1994). Estos tres estudios abogan por un enfoque integral que no solo reconozca la presencia de los estudiantes ELL en el sistema educativo, sino que también atienda sus necesidades específicas mediante prácticas pedagógicas efectivas, recursos adecuados y una colaboración continua entre docentes. Esta perspectiva holística es fundamental para garantizar el éxito académico de los estudiantes que aprenden inglés y para fomentar una cultura educativa inclusiva y equitativa.

El informe de Samson y Collins (2012) enfatiza que la preparación adecuada de los docentes es esencial para la enseñanza efectiva de los estudiantes ELL. Los autores destacan la importancia de integrar enfoques culturalmente relevantes y métodos pedagógicos específicos que respondan a las diversas necesidades de estos estudiantes. Esta necesidad de formación se

refleja en el trabajo de Samson y Collins, quienes subrayan la colaboración entre docentes no solo debe ser promovida, sino también acompañada de un enfoque en el desarrollo profesional continuo. Ambos estudios sugieren que, sin una capacitación adecuada y el compromiso de todos los educadores, los esfuerzos para mejorar la enseñanza de los estudiantes ELL pueden verse obstaculizados.

Wright (2015) destaca que los factores institucionales y políticos influyen significativamente en la satisfacción de los maestros de ESOL, con un 60% de ellos señalando la falta de apoyo institucional como una barrera importante. Coady, Harper y de Jong (2011) encontraron que el 77% de los maestros de primaria en Florida se sentían mal preparados para trabajar con estudiantes ELL debido a una formación inicial insuficiente. Asimismo, Gándara, Maxwell-Jolly y Driscoll (2005) señalaron que el 74% de los maestros de ESOL en California enfrentaban desafíos significativos, lo que resalta la necesidad de contar con un desarrollo profesional adecuado y recursos suficientes.

La satisfacción de los maestros en el programa ESOL está influenciada por diversos factores interrelacionados. Uno de los principales es la carga de trabajo, ya que los docentes suelen asumir responsabilidades adicionales, como la elaboración de planes de lecciones individualizados, la administración de exámenes especializados y la coordinación con otros departamentos para brindar apoyo a los estudiantes de ESOL. Este aumento en las tareas administrativas puede generar estrés y agotamiento, afectando negativamente su bienestar (Borg & Riding, 1991). Sin embargo, sin el respaldo del liderazgo escolar es un factor clave en la insatisfacción de los maestros. Cuando los administradores proporcionan recursos adecuados, como tiempo para planificar, formación continua y un ambiente colaborativo, los docentes se sienten más apoyados y preparados para enfrentar los retos del aula. La percepción de un

liderazgo receptivo y comprensivo puede aumentar la motivación y reducir los niveles de estrés (Collie, Shapka & Perry, 2012).

Con base en lo anteriormente expuesto, el estudio de Malet (2014) analiza la satisfacción laboral de los maestros, enfocándose en factores como el ambiente de trabajo, las relaciones entre colegas, la carga laboral, el apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional. La investigación destaca cómo estos elementos influyen en la motivación, el desempeño y el bienestar emocional de los docentes. Dentro de este estudio, Güell examina cómo el entorno físico y organizacional de las escuelas impacta la satisfacción de los maestros. Esto incluye aspectos como la calidad de las instalaciones, la disponibilidad de recursos y la distribución del espacio de trabajo, elementos que pueden afectar directamente la comodidad y eficiencia del personal docente.

Asimismo, la autora analiza el impacto de las interacciones interpersonales entre los maestros y otros miembros del personal escolar en su satisfacción laboral. Las relaciones positivas y colaborativas pueden fomentar un ambiente de apoyo mutuo, mientras que los conflictos y tensiones pueden contribuir a la insatisfacción. La calidad de estas relaciones en el entorno escolar es crucial para el bienestar emocional y la motivación de los docentes. Otro aspecto central del estudio es la carga de trabajo. Malet (2014) investiga cómo la cantidad y naturaleza de las tareas asignadas a los maestros afectan su satisfacción laboral. Esto abarca la carga horaria, las responsabilidades adicionales y el equilibrio entre la vida profesional y personal. Una carga excesiva o mal gestionada puede generar altos niveles de estrés y disminuir la satisfacción general de los docentes.

Por su parte, el estudio Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid (Frutos, Sanchez & Lopez, 2007) analiza cómo las condiciones

laborales afectan la satisfacción de los maestros en el contexto específico de las escuelas católicas de Madrid. La investigación explora diversos factores relacionados con el entorno de trabajo, incluyendo la infraestructura escolar, la carga laboral, el apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional. Su objetivo es identificar tanto las áreas que contribuyen a la satisfacción como aquellas que generan insatisfacción, ofreciendo una visión integral de la experiencia docente en estas instituciones educativas. Frutos, Sánchez & López emplearon encuestas y entrevistas para recolectar datos de los docentes, centrándose en aspectos como las condiciones físicas del entorno de trabajo, la organización del tiempo, la gestión de recursos y el nivel de apoyo recibido por parte de la administración. Los resultados revelan que una infraestructura adecuada y un respaldo institucional sólido son elementos clave para la satisfacción de los docentes. Sin embargo, también se identifican factores que afectan negativamente su bienestar y motivación, como la sobrecarga de trabajo y la falta de recursos.

Frutos, Sánchez & López (2007) concluyeron la satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid está estrechamente relacionada con las condiciones de trabajo a las que están expuestos. Mejorar el entorno físico, optimizar la gestión del tiempo y garantizar la provisión de recursos adecuados son estrategias fundamentales para incrementar la satisfacción docente y, en consecuencia, mejorar el desempeño educativo. El estudio sugiere que las instituciones educativas deben prestar especial atención a estos aspectos para fomentar un ambiente de trabajo positivo y apoyar el desarrollo profesional de los maestros, lo que, a su vez, impactará en la calidad de la enseñanza. Las oportunidades de desarrollo profesional también desempeñan un papel determinante en la satisfacción laboral de los docentes. Aquellos maestros que reciben capacitación especializada en estrategias pedagógicas para atender a estudiantes de ESOL y que tienen acceso a talleres o cursos de formación continua reportan sentirse más

competentes y satisfechos con su labor. En contraste, la falta de preparación adecuada puede generar frustración, ya que los docentes pueden sentirse incapaces de responder eficazmente a las diversas necesidades de sus estudiantes (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Además, la investigación identifica y examina las principales causas de insatisfacción entre los maestros. Entre ellas se incluyen la falta de recursos adecuados, el estrés asociado con la gestión del aula y las tareas administrativas, así como la percepción de falta de reconocimiento o apoyo por parte de la administración. Estos factores pueden contribuir significativamente a la insatisfacción laboral y aumentar la rotación de personal dentro de las instituciones educativas.

Cabe mencionar, Al igual que Malet (2014) quien exploró cómo los diversos factores mencionados afectan la motivación y el desempeño en el aula, autores como Esteve (2009) y Larrosa (2010) argumentan que la satisfacción laboral está estrechamente vinculada con la eficacia en la enseñanza y el compromiso con la profesión, lo que puede influir en la calidad educativa ofrecida a los estudiantes. El bienestar emocional de los maestros es un aspecto central en esta línea de investigación. Un entorno de trabajo positivo es fundamental para mantener un equilibrio emocional adecuado, prevenir el agotamiento y reducir el estrés prolongado. A su vez, esto contribuye a un mejor desempeño profesional y a una mayor satisfacción general en el ejercicio docente.

El artículo de Torres (2010), titulado Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente, investiga la percepción de satisfacción de los docentes de educación secundaria respecto a su trabajo. En su estudio, Torres examina diversos factores que influyen en la satisfacción laboral de los profesores, incluyendo el ambiente de trabajo, la carga laboral, el apoyo institucional y las oportunidades de desarrollo profesional. A través de encuestas y análisis de datos, el estudio identifica elementos que

contribuyen tanto a la satisfacción como a la insatisfacción de los docentes. El artículo resaltó una alta satisfacción laboral está asociada con un ambiente de trabajo positivo, una adecuada gestión del tiempo y los recursos, así como el reconocimiento de los logros profesionales. Por otro lado, identifica la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo y recursos, y la baja remuneración como las principales causas de insatisfacción. El estudio concluye que la mejora de estos aspectos podría fortalecer la satisfacción laboral y, en consecuencia, optimizar el desempeño y el bienestar de los docentes.

El artículo de Wright, (2010) analiza la implementación de la *Ley No Child Left Behind (NCLB)* y su impacto en los estudiantes ELL. Si bien esta ley ha aumentado la visibilidad de los ELL en el sistema educativo, los autores destacan que aún persisten desafíos significativos, como la falta de recursos y la insuficiente capacitación docente. Este punto coincide con las conclusiones de los otros dos estudios, los cuales también abogan por un enfoque político más coherente y sistemático para la preparación de los educadores. La ausencia de recursos adecuados y de formación específica puede limitar la efectividad de las políticas educativas, lo que resalta la necesidad de una acción conjunta para mejorar la capacitación docente y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Relación entre Adiestramientos y Procedimientos de Apoyo

La satisfacción con los adiestramientos gerenciales en el programa ESOL es un factor clave para evaluar la efectividad del programa y su impacto en los profesionales que participan. Esta satisfacción influye en la motivación, el compromiso y la retención del personal educativo, así como en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula. Los adiestramientos deben capacitar a los directores y administradores para liderar de manera eficaz los programas de inglés como segundo idioma (ESOL). Esto implica abordar temas como la planificación curricular, la

evaluación del progreso estudiantil, la gestión de recursos y la colaboración docente (Elnaga & Imran, 2013).

El estudio de DelliCarpini & Gulla (2009) aborda de manera integral la situación de los estudiantes que aprenden inglés como segundo idioma (ESOL/EFL) y destaca la importancia de la colaboración entre docentes, la preparación de los educadores y la implementación de políticas educativas efectivas. El estudio resalta cómo la colaboración entre docentes en la enseñanza de ESL/EFL puede enriquecer las prácticas pedagógicas y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Este enfoque no solo beneficia a los educadores, al facilitar el intercambio de estrategias y la creación de un ambiente de apoyo, sino que también promueve un entorno de aprendizaje más inclusivo y efectivo para los estudiantes. En este sentido, la colaboración se presenta como un elemento clave que complementa las recomendaciones de DelliCarpini & Gulla sobre la necesidad de preparar a todos los docentes para atender las necesidades de los estudiantes ELL. Los autores subrayan que, además de implementar estrategias pedagógicas, la formación continua y el desarrollo de comunidades de aprendizaje colaborativo son fundamentales para la efectividad educativa.

DelliCarpini & Gulla enfatizaron que la preparación adecuada de los docentes es esencial para la enseñanza efectiva de los estudiantes ELL. Destacan la importancia de integrar enfoques culturalmente relevantes y métodos pedagógicos específicos que respondan a las diversas necesidades de estos estudiantes. Esta necesidad de formación se vincula con el trabajo de DelliCarpini (2009), quien sostiene que la colaboración entre docentes no solo debe promoverse, sino también ir acompañada de un enfoque en el desarrollo profesional continuo.

En su estudio titulado *Teacher Collaboration for ESL/EFL Academic Success*, DelliCarpini (2008) resalta la importancia de la colaboración docente en la enseñanza del inglés

como segundo idioma (ESL/EFL). A través de un enfoque cualitativo basado en entrevistas a maestros, la autora demuestra que el trabajo conjunto en la planificación y ejecución de lecciones no solo mejora la práctica pedagógica, sino que también fomenta un ambiente de apoyo fundamental para el éxito académico de los estudiantes. DelliCarpini señala que esta colaboración facilita el intercambio de estrategias efectivas, recursos y experiencias, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es especialmente valioso, ya que la diversidad de métodos y enfoques permite atender mejor las necesidades de los estudiantes de ESOL/EFL.

El estudio también reveló que la colaboración docente se fortalece cuando existe un sólido respaldo institucional. Los resultados sugieren que cuando las escuelas asignan tiempo y recursos para el trabajo en equipo, los maestros reportan una mayor satisfacción en su labor, lo que está estrechamente relacionado con un aumento en su motivación y compromiso con la enseñanza. La investigación concluye que, para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes de ESL/EFL, es esencial fomentar un entorno que facilite la colaboración entre educadores, apoyando así la idea de que el desarrollo profesional continuo y el trabajo en equipo son clave en la educación.

En el libro *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, Echevarría, Vogt y Short (2017) presentan un enfoque sistemático para la enseñanza de estudiantes de inglés mediante el Modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol). Este modelo proporciona una estructura que ayuda a los educadores a diseñar lecciones accesibles para los estudiantes de inglés como segundo idioma (English Language Learners, ELL). A través de observaciones en el aula y encuestas a maestros, los autores documentan cómo la aplicación del modelo contribuye significativamente a la mejora en la comprensión del

contenido por parte de los estudiantes y a una enseñanza más efectiva. El SIOP enfatiza la integración de la enseñanza del contenido con el desarrollo del lenguaje, lo que facilita el aprendizaje y permite a los estudiantes fortalecer sus habilidades lingüísticas mientras interactúan con el currículo académico.

Echevarría, Vogt y Short (2017) sostienen que la capacitación en el Modelo SIOP es fundamental para que los educadores se sientan seguros en su capacidad de enseñar a estudiantes de inglés como segundo idioma (*English Language Learners, ELL*). A medida que los maestros adoptan este enfoque, los resultados muestran un aumento en la participación estudiantil y una reducción en la ansiedad de los alumnos, quienes se sienten más respaldados en su proceso de aprendizaje. Es importante destacar que Echevarría, Vogt y Short concluyen que la implementación efectiva del Modelo SIOP no solo beneficia a los estudiantes de inglés, sino que también proporciona a los educadores herramientas valiosas para mejorar su práctica pedagógica. Sus hallazgos del estudio indican que los maestros que reciben capacitación en el Modelo SIOP reportan niveles más altos de satisfacción laboral y mayor confianza en sus habilidades para enseñar a estudiantes de inglés. Los autores subrayan la relevancia de la formación continua y el desarrollo profesional en la implementación del modelo.

En su artículo *Preparing Teachers for English Language Learners: Research, Policy, and Practice*, Gándara y Maxwell-Jolly (2005) examinan cómo la formación profesional de los maestros influye en la enseñanza efectiva de estudiantes de inglés. A través de un enfoque mixto que combina el análisis de políticas educativas y encuestas a educadores, los autores destacan que la falta de preparación específica para enseñar a ELL es un factor clave en la insatisfacción laboral y en la rotación del personal docente. Los hallazgos indican que muchos educadores se sienten poco preparados para enfrentar los desafíos que presentan los estudiantes de inglés, lo

que impacta directamente en su motivación y en su eficacia en el aula. Los autores sugieren que las políticas educativas deben centrarse en ofrecer formación adecuada y continua a los maestros que trabajan con ELL. Este estudio enfatizó la necesidad de desarrollar programas de formación que no solo aborden las técnicas pedagógicas, sino que también tengan en cuenta el contexto sociocultural de los estudiantes. Gándara y Maxwell-Jolly (2005) concluyen que, al invertir en la formación de los docentes, se puede mejorar significativamente la calidad de la educación para los estudiantes de inglés, lo que a su vez podría disminuir la alta tasa de rotación de maestros en programas ESOL.

En su libro *Preparing Quality Educators for English Language Learners*, Téllez y Waxman (2006) analizan diversos estudios sobre la preparación docente para la enseñanza de estudiantes de ESOL. A través de un análisis exhaustivo de datos cuantitativos y cualitativos, los autores concluyen que las condiciones laborales y el apoyo institucional son factores cruciales que influyen en la satisfacción de los maestros. El estudio revela que los educadores que reciben el respaldo adecuado, tanto en recursos como en formación, muestran mayores niveles de satisfacción y eficacia en la enseñanza de estudiantes de inglés. Además, Téllez y Waxman destacan la importancia del desarrollo profesional continuo como un medio para mejorar las prácticas pedagógicas. Los hallazgos sugieren que los programas de formación que fomentan la colaboración entre docentes y el intercambio de mejores prácticas son esenciales para preparar a los educadores ante los desafíos del aula. En síntesis, el estudio ofrece recomendaciones prácticas para mejorar la preparación docente, resaltando la necesidad de un enfoque holístico que combine formación técnica con apoyo emocional y profesional.

Por su parte, el informe *Preparing All Teachers to Meet the Needs of English Language Learners*, de Samson y Collins (2012), examina la importancia de la formación docente para

atender las necesidades de los estudiantes que aprenden inglés. A través de encuestas y entrevistas, los autores descubren que muchos maestros carecen de la capacitación necesaria para enseñar a ELL, lo que impacta negativamente, tanto en su satisfacción laboral como en su efectividad en el aula. El estudio subraya que la falta de recursos y apoyo institucional representa un obstáculo significativo para la enseñanza efectiva de estos estudiantes. Además, el informe propone políticas educativas que fomenten el desarrollo profesional específico para todos los educadores, no solo para aquellos que trabajan en programas ESOL. Los hallazgos indican que al capacitar a todos los docentes en estrategias para apoyar a ELL, se puede crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y efectivo. Finalmente, Samson y Collins concluyen que es crucial implementar un enfoque sistemático y coherente en la formación docente para garantizar que todos los estudiantes, sin importar su nivel de inglés, reciban una educación de calidad.

No obstante, en su revisión titulada *Effective Instruction for English Learners*, Calderón, Slavin & Sánchez (2016) examinan diversas intervenciones educativas diseñadas para mejorar la enseñanza a estudiantes de inglés. Los autores encontraron que las prácticas de enseñanza estructuradas y el apoyo a los educadores son esenciales para elevar el rendimiento académico de los estudiantes de ESOL. El estudio demuestra que, cuando los maestros reciben la formación y los recursos adecuados, su satisfacción laboral y efectividad aumentan de manera significativa. Calderón, Slavin & Sánchez analizan cómo la implementación de programas de apoyo y desarrollo profesional puede transformar la experiencia educativa de los estudiantes de inglés. Los autores subrayan que las mejores prácticas en la enseñanza deben incluir estrategias específicas para abordar las barreras lingüísticas y culturales que enfrentan estos estudiantes. En conclusión, su investigación resalta la necesidad de invertir en la formación y el apoyo a los

educadores, lo que podría resultar en un aumento del rendimiento académico de los estudiantes de inglés y en una mejora de la satisfacción de los docentes.

Igualmente, los autores Hersi y Watkinson (2012), en su trabajo *Supporting English-language Learners in the Classroom*, exploran las mejores prácticas para apoyar a los estudiantes de inglés, especialmente en la identificación y enseñanza de aquellos que pueden tener discapacidades de aprendizaje. A través de observaciones en el aula y entrevistas con maestros, los autores descubrieron que la capacitación específica y el apoyo institucional son esenciales para una enseñanza efectiva de ELL. Los hallazgos indican que los educadores que se sienten respaldados en su formación son más propensos a reportar niveles más altos de satisfacción laboral.

Hersi y Watkinson (2012) también destacan la importancia de proporcionar a los maestros las herramientas y recursos necesarios para diferenciar la instrucción y adaptar las estrategias a las necesidades individuales de los estudiantes. El estudio concluye que, al fortalecer la capacitación de los educadores y fomentar un ambiente de apoyo, es posible mejorar la identificación de las necesidades de los estudiantes de inglés y su éxito académico. Hersi y Watkinson enfatizan que una preparación adecuada no solo beneficia a los estudiantes, sino que también contribuye a la satisfacción y retención de los docentes en el ámbito educativo.

Investigaciones como *Job Satisfaction: Factor Analysis of Greek Primary School Principals' Perceptions* de Saiti y Fassoulis (2012) sostienen que tanto los maestros como los administradores consideran la satisfacción laboral un aspecto crucial de su profesión, basado en sus perspectivas laborales, metas y objetivos. Este estudio se centró en entrevistar a 100 docentes de una escuela del sur de Italia que enseñaban inglés como segundo idioma extranjero a estudiantes de entre 11 y 16 años en una institución secundaria bilingüe. De los entrevistados,

que incluyeron a 32 maestros y seis administradores encargados de la enseñanza del inglés como segundo idioma, el 86% manifestó un alto interés en continuar impartiendo la materia. Este entusiasmo se atribuyó, en gran medida, a la estrecha colaboración entre la administración escolar y los educadores, quienes recibían instrucciones claras sobre cómo estructurar y desarrollar la enseñanza de manera coherente y sistemática.

Por otro lado, la investigación doctoral de Gheralis-Roussos, *The Motivation of English Language Teachers in Greek Secondary Schools*, realizada en 2003 para la Universidad de Nottingham, argumenta que la satisfacción de los administradores escolares podría estar relacionada con el tipo de apoyo proporcionado por el programa de ESOL en el sistema educativo de Atenas, Grecia. Gheralis-Roussos sugiere que los entrenamientos y herramientas ofrecidos pueden influir en la satisfacción de los administradores al implementar y evaluar el progreso del programa. Investigaciones más recientes respaldan esta idea, señalando una relación entre la satisfacción laboral de los empleados y los factores que la determinan. En estos estudios, el 91% de los encuestados identificó la gestión y la formación docente como elementos clave para la motivación y satisfacción. No solo se consideran indicadores, sino también factores esenciales que permiten a los administradores cumplir con estándares y objetivos, además de evaluar de manera efectiva un programa de estudios de posgrado.

Por su parte, el investigador Wilson Chadwick llevó a cabo en 2009 un estudio titulado *Relative Influence of Arizona High School Principals Job Satisfaction*, centrado en la satisfacción laboral de los directores de escuelas secundarias en la Universidad Central de Arizona. Los hallazgos revelaron que el 73% de los encuestados, en su mayoría mujeres, mostraban un alto interés en recibir formación adicional que mejorara la evaluación académica y el desarrollo de estrategias para los programas de formación ESOL de la universidad. En

consecuencia, más del 83% de los directores de escuela encuestados expresaron su insatisfacción con los recursos disponibles en ese momento para la capacitación y evaluación, elementos clave para el éxito del programa dentro de la escuela. Algunos administradores señalaron que en Arizona había una falta de desarrollo estratégico, especialmente en lo referente al proceso de monitoreo. Esto generó un sentimiento de frustración e insatisfacción respecto a la ejecución de las tareas requeridas por el estado para alcanzar los objetivos y metas del programa.

Por otro lado, el estudio de los doctores Aslan y Thompson (2017), titulado *Are They Really 'Two Different Species*, analizó la percepción de los estudiantes sobre los maestros hablantes nativos de inglés (NESTs) y los no hablantes nativos de inglés (NNESTs). Además, este estudio abordó el proceso de seguimiento posterior a la capacitación con el fin de desarrollar técnicas más efectivas para la implementación de las habilidades adquiridas por los directores de escuelas en Iowa. La investigación reveló que el 83% de los encuestados expresó satisfacción con el proceso de monitoreo y las herramientas de medición utilizadas en el condado de Polk, Iowa. Asimismo, el 83% de los participantes consideró necesario contar con un proceso de seguimiento continuo durante el ciclo escolar para gestionar adecuadamente el monitoreo académico. Sin embargo, el 17% restante de los encuestados manifestó no estar completamente satisfecho con dicho seguimiento, argumentando que la responsabilidad de la supervisión y el monitoreo administrativo recaía más en los docentes o en los coordinadores del programa que en los directores de escuela.

Por su parte, Tsutsumi (2013), en su investigación *EFL Teachers' Career and Satisfaction at Universities in Japan*, estudió la enseñanza del inglés como segundo idioma en instituciones privadas bilingües en Japón, específicamente en la zona de Tokio. Este estudio descriptivo incluyó a 30 docentes de inglés y 17 directores de escuelas secundarias, con el objetivo de

evaluar su nivel de satisfacción a partir de la implementación de nuevas capacitaciones y del seguimiento disponible en el distrito de Tokio. Los participantes mostraron un alto grado de satisfacción con el proceso de enseñanza y las tareas administrativas establecidas en las escuelas bilingües para medir el progreso académico y el aprendizaje de los estudiantes de inglés como segunda lengua extranjera. Además, el 94% de los encuestados expresó entusiasmo por la formación orientada al desarrollo profesional, la autonomía, la creatividad y, en especial, el uso de herramientas tecnológicas, tanto para docentes como para directores.

Solo el 6% de los docentes encuestados manifestó su descontento con estas herramientas y con el proceso de seguimiento, al considerarlos complejos y, en ocasiones, difíciles de aplicar. No obstante, el 100% de los participantes expresó un fuerte interés en continuar comprometidos con la capacitación para mejorar su gestión e implementar procesos de seguimiento más efectivos en colaboración con el programa ESOL del distrito escolar. Esto sugiere un alto nivel de motivación y compromiso por parte del personal docente y administrativo para mejorar continuamente sus habilidades y prácticas en la enseñanza del inglés como segunda lengua extranjera (Tsutsumi, 2013).

El estudio de Sandlin (2005), titulado *Andragogy and Its Discontents: An Analysis of Andragogy from Three Critical Perspectives*, encuestó a 45 directivos de 32 escuelas secundarias con el objetivo de cuantificar su satisfacción con la formación y el proceso formativo. Los hallazgos de Sandlin indicaron que los directivos tenían una visión personal sobre la satisfacción laboral y que los maestros experimentaban una mayor satisfacción cuando recibían capacitación precisa y directa en la recopilación de información, el análisis de datos y la implementación del plan de estudios. Sin embargo, la mitad de los docentes del estudio expresaron insatisfacción

debido a la sobrecarga de trabajo que implicaba registrar y documentar el progreso de sus lecciones de inglés.

Por otro lado, McCracken (2017) descubrió en su estudio de doctorado *Principal Perceptions of Professional Development* que los factores que afectaban la satisfacción laboral de los directores estaban relacionados con la capacitación y el monitoreo basado en el sistema. McCracken dividió su investigación en dos categorías según sus hallazgos y pidió a los encuestados que calificaran su nivel de satisfacción laboral en una escala de 5 puntos. Los resultados mostraron que el 46% de los encuestados otorgó puntuaciones altas de satisfacción laboral (4-5 en una escala de 5 puntos), mientras que el 54% restante obtuvo puntuaciones más bajas (1-3 en la misma escala). En particular, el estudio reveló que los encuestados dispuestos a continuar con el desarrollo profesional expresaron una preferencia por el acceso temprano al contenido y los materiales de aprendizaje para completar las lecturas y otras preparaciones antes y después de las sesiones de desarrollo profesional. Esto sugiere que el acceso oportuno a recursos y materiales de aprendizaje puede influir en la satisfacción laboral y el compromiso con el desarrollo profesional de los directores escolares (McCracken, 2017).

En el estudio, *Pretraining Impacts and Change Dimensions of Preparedness: Focusing on Static and Dynamic Problems*, realizado por Steele-Johnson, Debra, Anupama, Kristin, Cole y Phyllis (2010), se encontró que la razón más común mencionada por los participantes para recibir capacitación en inglés fue el interés personal, representando aproximadamente el 50% de todas las razones mencionadas. Además, el 33% de los participantes mencionaron una relación entre el entrenamiento y la satisfacción percibida. Los datos de la encuesta también mostraron que el 62% y 2% de los gerentes estaban muy satisfechos con su satisfacción laboral después de la capacitación. Varios participantes informaron sentirse más satisfechos con sus trabajos después

de completar la capacitación, mencionando que se sentían más seguros al interactuar con clientes y colegas, lo que aumentó su satisfacción laboral. Uno de los participantes afirmó que su satisfacción laboral se multiplicó por diez al completar el curso, y que su forma de tratar a los miembros de su equipo también mejoró como resultado. Además, los miembros del personal se sintieron más seguros a medida que aprendieron nuevas habilidades que mejoraron su desempeño en el lugar de trabajo.

En el estudio de Kindler (2002), titulado *Survey of the States' Limited English Proficient Students and Available Educational Programs and Services & Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs*, se argumenta que los niveles de formación y la experiencia de los capacitadores desempeñan un papel crucial en la satisfacción de los participantes en un programa de capacitación. Estos factores se consideran variables clave para medir la satisfacción, por lo que se solicita a los participantes que la califiquen en una escala dicotómica: 1 ("Sí", satisfecho) o 0 ("No", no satisfecho), en relación con las calificaciones y la experiencia de los capacitadores. El estudio encontró que la satisfacción con el instructor es un componente fundamental que contribuye a la percepción general del programa de formación. Esto se debe a que los participantes valoran los nuevos conocimientos y habilidades adquiridos durante la capacitación, especialmente cuando pueden aplicarlos en su lugar de trabajo. La implementación de estos aprendizajes puede generar mejoras tanto a nivel individual como organizacional, lo que a su vez incrementa la satisfacción profesional.

Además, según Contreras, Hernández y Arroyo (s.f.), los profesionales consideran la formación continua como una oportunidad para mejorar sus habilidades, competencias y la calidad de su desempeño laboral, lo que subraya la importancia de contar con formadores cualificados y experimentados para ofrecer programas de capacitación eficaces. La investigación

ha demostrado que las calificaciones y la experiencia de los formadores influyen positivamente en la satisfacción de los participantes, como lo refleja un alto índice de satisfacción del 93.8% en un programa de formación específico. En este sentido, los programas de capacitación deben garantizar que los formadores posean las credenciales y la experiencia necesarias para cumplir con las expectativas de los participantes y asegurar su satisfacción.

Los autores han definido la satisfacción laboral como un estado emocional y actitudinal que refleja el grado de bienestar y conformidad de los docentes con su entorno de trabajo y las condiciones laborales. Además, las oportunidades de desarrollo profesional desempeñan un papel fundamental en la satisfacción laboral. Los docentes que perciben oportunidades de crecimiento y formación continua tienden a experimentar un mayor nivel de satisfacción en su trabajo (Frutos, Sánchez, & López, 2007).

Los entrenamientos proporcionados por el programa de ESL (English as a Second Language) en las escuelas públicas de EE. UU. destacan varios aspectos clave. Desde la década de 1960, estos programas han sido implementados bajo el marco de la Ley de Educación Primaria y Secundaria (Elementary and Secondary Education Act, ESEA) y la Ley de Educación Bilingüe de 1968, con el propósito de fortalecer las habilidades lingüísticas de los estudiantes ELL (English Language Learners). Para alcanzar este objetivo, es esencial que los docentes reciban una capacitación adecuada, no solo en la enseñanza del idioma, sino también en los aspectos culturales y emocionales que influyen en el aprendizaje de estos estudiantes (Gándara & Maxwell-Jolly, 2006).

La formación docente en ESL es un componente clave para garantizar el éxito del programa en el aula. Los maestros deben desarrollar un enfoque integrador que combine la enseñanza de contenidos académicos con la instrucción del idioma inglés. Esto implica la

enseñanza explícita del vocabulario académico y la implementación de estrategias que fomenten la interacción oral en clase. Asimismo, la diferenciación de la instrucción es esencial, ya que los estudiantes ELL presentan distintos niveles de dominio del inglés, lo que requiere que los docentes adapten sus métodos para asegurar un acceso equitativo a los contenidos. Estudios como el de Echevarría, Vogt y Short (2017) sugieren que metodologías como el *Sheltered Instruction Observation Protocol* (SIOP) son especialmente efectivas para alcanzar este propósito.

Además de las habilidades lingüísticas, los maestros deben estar preparados para trabajar en un entorno culturalmente diverso. Los estudiantes ELL provienen de distintos contextos culturales, por lo que la formación docente debe incluir competencias interculturales que les permitan crear un entorno inclusivo y receptivo. Diversos estudios indican que una mayor sensibilidad cultural por parte de los docentes no solo facilita la integración de los estudiantes en el aula, sino que también promueve su bienestar emocional. Según Lucas, Villegas y Freedson-González (2008), considerar la diversidad cultural como un recurso en lugar de un desafío es fundamental para fomentar una enseñanza efectiva en entornos multiculturales.

Darling-Hammond, Hyler y Gardner (2017) argumentan en su artículo *Effective Teacher Professional Development* que, además de los aspectos pedagógicos, los factores emocionales desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de los estudiantes ELL. La adaptación a una nueva cultura, las barreras del idioma y el ajuste social pueden generar ansiedad y estrés en los estudiantes, afectando negativamente su rendimiento académico. Por ello, los maestros deben recibir formación en estrategias que promuevan el bienestar emocional de los alumnos, como la creación de un entorno de apoyo donde se sientan seguros para participar y aprender. La capacitación en inteligencia emocional y en el manejo de aulas inclusivas es esencial para

abordar estas necesidades socioemocionales. Darling-Hammond, Hyler y Gardner expresan que los beneficios de una formación docente que se adapte en ESL son amplios. Los maestros que reciben una capacitación adecuada no solo mejoran el rendimiento académico de los estudiantes ELL, sino que también fortalecen su propia autoeficacia, lo que contribuye a reducir el agotamiento profesional. Además, un entorno escolar inclusivo y de apoyo no solo favorece a los estudiantes ELL, sino que también mejora la dinámica general de la escuela.

Estudios como el de Guskey (2002) han demostrado que los maestros capacitados en competencias interculturales y lingüísticas contribuyen a la creación de un ambiente escolar donde se valora la diversidad y se promueve la equidad. Desde una perspectiva de políticas educativas, es fundamental que los distritos escolares inviertan en el desarrollo profesional continuo de los docentes que trabajan con estudiantes ELL. Esto no solo implica la oferta de talleres y seminarios, sino también la implementación de estrategias de aprendizaje a largo plazo, como programas de mentoría y retroalimentación constante. Además, el apoyo administrativo es clave para garantizar que los docentes puedan aplicar efectivamente las estrategias adquiridas en los entrenamientos (Echevarría et al., 2017). Los líderes escolares deben proporcionar los recursos necesarios y fomentar un entorno que promueva la colaboración y la implementación efectiva de las mejores prácticas en la enseñanza del inglés como segundo idioma.

Smith y Johnson (2019) realizaron un estudio en escuelas públicas de Estados Unidos para investigar cómo el ambiente escolar y la carga laboral afectan la satisfacción de los docentes. Los hallazgos revelaron que los maestros en entornos de trabajo positivos, con un adecuado apoyo administrativo, mostraban niveles más altos de satisfacción y menor rotación. La investigación también destacó que las escuelas que implementaron programas de desarrollo profesional continuo lograron mejorar significativamente la satisfacción laboral de sus docentes.

El estudio encontró que un clima escolar colaborativo y un apoyo administrativo efectivo estaban estrechamente relacionados con una mayor satisfacción entre los docentes. En estas escuelas, los maestros experimentaban menor rotación y demostraban mayor motivación y compromiso con su trabajo. Además, la implementación de programas de desarrollo profesional continuo desempeñó un papel crucial en la mejora de la satisfacción laboral, ya que proporcionaban oportunidades de crecimiento profesional y desarrollo de habilidades. Esto, a su vez, contribuyó a un mayor sentido de realización en sus roles. Los resultados subrayan la importancia de crear un ambiente de trabajo favorable y de ofrecer soporte continuo para el desarrollo profesional como estrategias clave para aumentar la satisfacción laboral y reducir la rotación del personal docente en las escuelas públicas (August & Shanahan, 2006).

Por otro lado, González y Rivera (2020), en un estudio de caso realizado en escuelas privadas de América Latina, examinaron cómo las condiciones laborales, incluyendo la infraestructura escolar y la disponibilidad de recursos, impactaban la satisfacción laboral de los maestros. Los resultados mostraron que las escuelas con mejores instalaciones y recursos adecuados lograban una mayor satisfacción entre los docentes. En este estudio se observó que el reconocimiento y la valoración del trabajo de los maestros por parte de la administración influían positivamente en su nivel de satisfacción. Los docentes que trabajaban en entornos con instalaciones modernas y bien mantenidas, así como con recursos accesibles, reportaron una mejor experiencia laboral, atribuida en gran parte a la calidad del ambiente físico en el que desempeñaban su labor. González y Rivera subrayan la importancia del reconocimiento y la valoración del trabajo docente por parte de la administración. En las escuelas donde los administradores mostraban aprecio y reconocían el esfuerzo de los maestros, se registró un aumento en la satisfacción laboral. Este reconocimiento contribuyó a generar un ambiente de

trabajo más positivo y motivador, lo que a su vez elevó el nivel de satisfacción entre los docentes.

Harrison y Schmidt (2018), en un estudio de caso realizado en universidades de Europa, exploraron cómo las oportunidades de desarrollo profesional influyen en la satisfacción laboral de los profesores universitarios. La investigación se centró en la relación entre el acceso a programas de formación continua y el nivel de satisfacción en los roles docentes. Los resultados indicaron que los académicos con acceso a oportunidades de capacitación y desarrollo profesional reportaron niveles significativamente más altos de satisfacción laboral. Estos programas les permitieron mejorar sus habilidades, mantenerse actualizados en sus campos de estudio y avanzar en sus carreras, lo que contribuyó a una mayor satisfacción en su trabajo.

Harrison y Schmidt (2018) estas oportunidades institucionales, a través de programas de formación y desarrollo profesional, desempeñó un papel crucial en la satisfacción laboral. Las universidades que implementaron estos programas no solo facilitaron el crecimiento profesional de los docentes, sino que también aumentaron su compromiso con la institución. El apoyo continuo y el reconocimiento del esfuerzo de los profesores por parte de la administración fueron factores clave que mejoraron su bienestar y motivación.

En la misma línea, Harrison y Schmidt (2018) analizaron en diversas universidades europeas la relación entre las oportunidades de desarrollo profesional y la satisfacción laboral de los profesores universitarios. Su objetivo principal era determinar cómo la calidad y la frecuencia de los programas de formación afectan la satisfacción de los académicos en sus roles docentes. Los hallazgos revelaron que los profesores que participaban en programas de formación continua bien estructurados y pertinentes a sus áreas de especialización mostraban niveles

significativamente más altos de satisfacción en comparación con aquellos que no accedían a estas oportunidades.

Además, los resultados indicaron que la percepción de un apoyo institucional adecuado, a través de oportunidades de desarrollo profesional, contribuye significativamente al bienestar y la motivación de los docentes (Lucas, Villegas y Freedson-González, 2008). Se observó que las universidades que implementaban programas de capacitación efectivos no solo mejoraban la satisfacción laboral, sino que también aumentaban el compromiso y la retención del personal académico. Estos hallazgos sugieren que invertir en el desarrollo profesional de los profesores tiene un impacto positivo tanto en la calidad educativa como en la dinámica laboral dentro de las instituciones académicas.

Chen y Tan (2021) investigaron en instituciones educativas de Asia los efectos de las condiciones laborales, el equilibrio entre la vida personal y profesional, y el apoyo institucional en la satisfacción laboral de los docentes. Los resultados mostraron que un entorno laboral favorable, con buenas instalaciones y recursos adecuados, es esencial para mantener altos niveles de satisfacción entre los maestros. Además, el apoyo institucional, manifestado en una gestión efectiva del ambiente laboral y el reconocimiento del trabajo docente, se identificó como un factor crucial para la satisfacción laboral. El estudio realizado por Chen y Tan, también resaltaron la importancia de un equilibrio adecuado entre la vida personal y profesional para el bienestar de los docentes. Los investigadores observaron que aquellos docentes que lograban gestionar eficazmente su carga laboral y mantenían un balance saludable entre el trabajo y la vida personal experimentaban menos agotamiento y mostraban mayor motivación. Como conclusión, la investigación enfatizó la necesidad de que las instituciones educativas implementen políticas

que promuevan tanto el desarrollo profesional como la gestión eficiente del tiempo, con el objetivo de mejorar el bienestar y la satisfacción de los docentes.

Por otro lado, un estudio reciente llevado a cabo en diversas instituciones educativas de Asia examinó el impacto de las condiciones laborales y el apoyo institucional en la satisfacción laboral de los docentes, enfocándose específicamente en los programas de capacitación y desarrollo profesional como los de Wang y Kim (2020), que encontraron que la calidad del entorno de trabajo y el equilibrio entre la vida personal y profesional desempeñan roles cruciales en la satisfacción docente. Los resultados revelaron que los maestros que recibían capacitaciones continuas y efectivas reportaban niveles significativamente más altos de satisfacción laboral. El estudio enfatizó que los programas de formación bien diseñados, que no solo ofrecen habilidades prácticas relevantes, sino que también cuentan con el respaldo de un apoyo administrativo adecuado, impactan positivamente la motivación y el bienestar de los docentes. Además, se destacó la importancia de gestionar adecuadamente la carga laboral para prevenir el agotamiento y mantener altos niveles de motivación.

El artículo de Sargent y Hannum (2005) profundiza en los factores que afectan la satisfacción laboral de los docentes de primaria en las zonas rurales del noroeste de China, específicamente en la provincia de Gansu. A través de una encuesta realizada en el año 2000, se recopilaron datos de maestros, directores y líderes comunitarios. Los resultados revelaron que las características personales de los docentes, como el género, el estado civil, el nivel educativo y la experiencia laboral, influyen significativamente en su satisfacción laboral. Además, se identificaron condiciones laborales y factores institucionales que impactan en el bienestar y desempeño de los maestros en estas regiones rurales. Este estudio destaca la importancia de

abordar las necesidades y desafíos específicos de los docentes en contextos rurales para mejorar la calidad educativa en China.

Capítulo III.

Método

Introducción

Esta investigación pretendió determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. En este capítulo se describe el diseño de investigación y metodología a ser utilizados. Se presentan los procedimientos para establecer la búsqueda de documentos. Por último, se establece la metodología a utilizarse para analizar la información recopilada.

Diseño de la Investigación

El diseño de investigación utilizado fue uno cualitativo de revisión de literatura sistemática. La investigación cualitativa es un enfoque para explorar y comprender el significado de individuos o grupos que atribuyen a un problema social o humano (Cresswell, 2014). Este autor expone que el proceso de investigación implica preguntas y procedimientos emergente; la recolección de datos típicamente se realiza en el entorno natural del participante y el análisis es inductivo, construyendo patrones o temas. Por otro lado, Hernández, Fernández y Batista (2014) indican que este tipo de investigación se utiliza para la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Dezin & Lincoln (2018) exponen que la investigación cualitativa busca estudiar los fenómenos en sus contextos naturales, intentando interpretar los significados que las personas les otorgan. Nassaji (2020) plantea que una investigación cualitativa puede definirse en términos generales con un tipo de investigación naturalista que trata con datos no numéricos; busca comprender y explorar más que explicar y manipular variables; en contextualizado e

interpretativos, enfatizando el proceso o patrones de desarrollo más que el producto o resultado de la investigación.

Metodología del estudio

La metodología utilizada en el estudio de la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento fue la revisión de literatura sistemática. Según Petticrew y Roberts (2006) una revisión de literatura sistemática es un proceso riguroso y explícito que sintetiza evidencia de múltiples estudios de investigación sobre un tema específico, siguiendo un enfoque estructurado y reproducible. Gough, Oliver, & Thomas (2017) indican que este método nos permite realizar una revisión de investigación existente bajo un tema en particular. Además, nos ayuda a conocer lo que ya se ha estudiado bajo el tema. Esta metodología Brinda la oportunidad de tomar decisiones en la práctica y poder establecer nuevas políticas públicas. Grand y Booth (2009) establecen que esta metodología combina las ventajas de la revisión crítica con un proceso de búsqueda exhaustiva. Por lo general, abordan cuestiones amplias para producir una síntesis de la mejor evidencia. Guirao (2015) establece que esta metodología es explícita y precisa y que además sigue un protocolo claramente delineado estandarizado y replicable que asegura la calidad y consistencia y transparencia de proceso de revisión. Además, expone que en este proceso podemos determinar que artículos pueden ser elegibles para la inclusión en el estudio.

Petticrew y Roberts (2006) exponen que la revisión de literatura sistemática posee cuatro características principales. En primer lugar, utiliza criterios predefinidos para la selección de estudio. En segundo lugar, implica una búsqueda amplia y sistemática de la literatura. En tercer lugar, se evalúa la cantidad de los estudios. Y, por último, se sintetiza los resultados de manera clara y comprensible. El proceso de búsqueda deber ser minuciosamente documentado para

asegurar el procedimiento pueda ser replicado y para permitir la evaluación de su exhaustiva y transparencia (Higgins, Thomas, Chandler, Compton, Li, Page & Welch, 2011). Higgins y Green indican que debe tomarse en consideración desde el principio que las estrategias de búsqueda completas para cada base de datos deberán incluirse en un apéndice de la revisión. Recomendamos que los autores de revisiones utilicen un diagrama de flujo del estudio, conforme a la evaluación PRISMA. Este diagrama debe incluir el número de registros únicos identificados en las búsquedas, el número de registros excluidos tras la selección preliminar (títulos y resúmenes, por ejemplo), y los números de registros recuperados al texto completo.

Según Gough, Oliver, & Thomas (2017), la metodología de síntesis de hallazgos implica integrar los resultados de diversos estudios para responder a las preguntas de investigación planteadas. Esta integración permite consolidar la evidencia disponible, destacando patrones o tendencias comunes entre los estudios analizados. El objetivo principal es proporcionar una comprensión más completa y detallada de la temática investigada.

Procedimientos

Para realizar la búsqueda sobre la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento, se empleó la base de datos del Sistema de Centros de Acceso a la Información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico. Se comenzó utilizando *Academic Search Ultimate* (EBSCO por sus siglas en Inglés). Esta es una base de datos multidisciplinar. El texto completo ofrece una colección de revistas académicas revisadas por pares, monografías, informes, video y más (*EBSCO Information Services*, 2024). Esta base de datos es uno de los proveedores de información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Al inicio del proceso de búsqueda, se utilizó EBSCO y se seleccionó la opción de *Advanced Search*. En el proceso de búsqueda se utilizó la estrategia booleana con el fin de establecer relaciones simples entre los términos de búsqueda. Los operadores booleanos u operadores de búsqueda son palabras o símbolos utilizados en la programación para combinar o modificar condiciones lógicas, por lo que están presentes en casi todos los lenguajes de programación (Universidad de Puerto Rico - Operadores booleanos, s.f.). Los términos utilizados fueron ESOL, satisfacción, adiestramientos y procedimientos de seguimiento (en español), y *ESOL and Satisfaction and Training and Monitoring Process* (en inglés). Los criterios que se tomaron en consideración fueron: revisión de pares (peer reviewed). La revisión por pares es un proceso crítico mediante el cual expertos en un campo revisan y evalúan el trabajo de otros en el mismo campo antes de que se publique, asegurando la calidad, relevancia y originalidad de la investigación (Ware, 2008). Según Smtih (2006) las revisiones por pares actúan como un filtro para la ciencia, permitiendo que solo el trabajo de alta calidad relevante y bien fundamentado sea publicado, además de proporcionar retroalimentación para mejorar los estudios.

Otro de los criterios utilizados para recopilar y analizar los estudios investigativos fue el uso de revistas académicas. De acuerdo con Day (2008) las revistas académicas son publicaciones a la que se presenta investigaciones originales y revisiones de literatura y artículos teóricos escritos por expertos en un campo específico, dirigidas principalmente a una audiencia académica y profesional. Bjork (2010) establece que las revistas académicas se distinguen por publicar investigaciones empíricas y teóricas de alta calidad que contribuyan al desarrollo de una disciplina y que son revisados por expertos para garantizar su validez y relevancia académica. Otros de los criterios que se utilizó es de los años de publicación; para esto se seleccionó los años que fueran entre 2014 al 2024. En muchas disciplinas, es aconsejable limitar la revisión de

literatura a artículos publicados en los últimos 10 años para asegurarse de que la investigación refleje las tendencias y descubrimientos más actuales (Higgins, Thomas, Chandles, Cumpuston, Li, Page y Welch, 2019).

Como último criterio, se estableció que el lenguaje de búsqueda debía ser en inglés. Esta decisión se tomó tras realizar una búsqueda inicial en español con términos como ESOL, adiestramiento y procesos de seguimiento, la cual no arrojó resultados. Una búsqueda similar en inglés tampoco produjo resultados, reafirmando la necesidad de ajustar la estrategia de búsqueda.

Se realizó una segunda búsqueda de información utilizando el buscador *Scientific Electronic Library Online* (SciELO por sus siglas en inglés. Este es un modelo para la publicación de revistas científicas en Internet. Su objetivo principal es aumentar la difusión y visibilidad de la Ciencia generada en Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal. Es un modelo cooperativo descentralizado que agrupa colecciones nacionales y temáticas de revista científicas que cumplen unos ciertos criterios de calidad. Su filosofía es facilitar el acceso universal y gratuito a las publicaciones científicas del ámbito latinoamericano y de este modo aumentar su visibilidad (Bojo, Fraga, Hernández & Primo, 2009).

Durante la etapa inicial de búsqueda en SciELO el investigador estableció que la información a ser identificada sea *Journals*. Los *Journals* son instrumentos clave de la comunicación académica, en los que se publican artículos sometidos a revisión por pares, lo cual garantiza la credibilidad y validez de los hallazgos en las áreas de investigación específicas (Waller, 2001). Se colocó el término ESOL para ampliar la búsqueda de artículo, ya que en una búsqueda previa no se encontraron artículos relacionados a los términos previamente establecidos. En esa primera búsqueda utilizando el término ESOL aparecieron cinco artículos. El investigador comenzó a establecer los criterios para facilitar la búsqueda del tema. Estableció

que los artículos fueran 2014 al 2024. Que el idioma fuera en español, ya como se mencionó anteriormente SciELO es una red generada en Latinoamérica. En el área de filtro la categoría fuera educación y el tipo de literatura fuera artículo. Una vez se aplicó los filtros de búsqueda dio como resultado dos artículos. El investigador procedió a leer cada uno de los artículos para identificar si cumple con los criterios de búsqueda. Una vez leído los títulos y resúmenes, el investigador determinó que ninguno cumplía con los criterios de tema de investigación.

Se realizó una tercera búsqueda de información utilizando el buscador Dialnet. Es un portal de acceso a la producción científica hispana que proporciona información sobre artículos de revista, tesis, libros y otros documentos académicos, facilitando la difusión y el acceso al conocimiento científico en español (Dailnet, s.f.). Esta plataforma se centra en los siguientes aspectos: difusión de la producción científica, acceso a la literatura académica, colección de recursos, herramientas de búsqueda, colaboración con instituciones, promoción del acceso abierto y referencias y citas.

Con el propósito de iniciar la búsqueda, se definieron como criterios los términos ESOL, adiestramiento y procedimientos de seguimiento, empleando el operador booleano *AND* para establecer la relación entre ellos. Para esta primera búsqueda no apareció ni un solo artículo. Nuevamente se realizó otra búsqueda utilizando el término ESOL y el resultado fueron setenta y tres. Luego de seleccionar el filtro de revista, no permitió aplicar más filtros. El investigador hizo lectura de cada uno de los títulos y resúmenes para identificar aquellos que son relevantes al área de ESOL. En una primera lectura se identificaron cinco.

Método para analizar la información recopilada

La búsqueda de información se llevó a cabo entre los meses de agosto a noviembre de 2024. Una vez obtenidos los resultados de la búsqueda, se procedió a evaluar la calidad de los estudios, tomando en cuenta los criterios de inclusión y exclusión. Para esto, se tomó en consideración, inicialmente, los títulos y resúmenes (*abstracts*) de los artículos. En algunos casos, se consideró necesario leer el *abstract* o profundizar en los artículos para verificar si cumplía con los términos y criterios definidos en la búsqueda. Toda esta búsqueda se realizó con el interés de realizar una revisión de literatura para satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento.

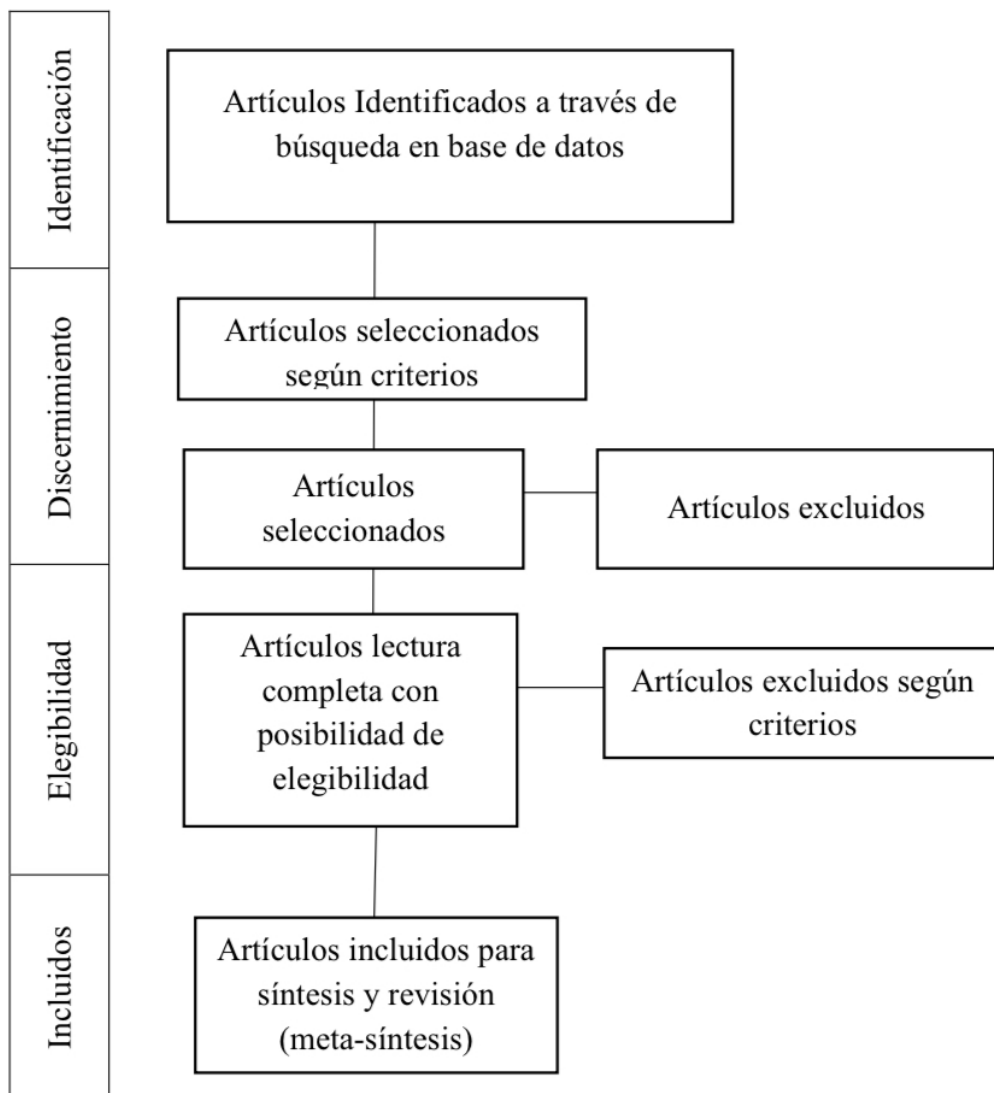
Para estructurar y examinar los estudios incluidos en la revisión, se recurrió al método PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*). Según la Biblioteca de la Universidad de Navarra (2024), este enfoque fue desarrollado por la Revista Española de Salud Pública para estandarizar y mejorar la calidad de las publicaciones de revisiones sistemáticas, especialmente en el campo de la medicina. PRISMA fue publicado por primera vez en 2009 con el propósito de facilitar a los investigadores la justificación de sus estudios, explicando de manera clara tanto los procedimientos seguidos como los hallazgos obtenidos.

Por otro lado, según el portal Tutfg (2024), las revisiones sistemáticas basadas en el método PRISMA son consideradas como el más alto nivel de evidencia, ya que agrupan y analizan estudios relacionados con una pregunta de investigación específica. Este enfoque ha permitido una mejora significativa en la calidad y consistencia de las revisiones sistemáticas. En 2020, el método fue actualizado para reflejar los avances logrados desde su formulación inicial, incorporando, además, un diagrama de flujo que ilustra gráficamente el proceso. El diagrama

PRISMA consta de cuatro fases, las cuales permiten registrar el número de estudios inicialmente considerados hasta llegar a los que finalmente se incluyen en la revisión (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & The PRISMA Group, 2009).

Figura 2

Ejemplo PRISMA



Capítulo IV.

Resultados

El propósito de esta investigación fue analizar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL en relación con los adiestramientos y procedimientos de seguimiento, mediante una revisión sistemática de la literatura. En este capítulo se presentan los hallazgos del estudio, centrados en dar respuesta a las preguntas de investigación formuladas. Las preguntas que guiaron el estudio fueron:

1. ¿Cuáles son los factores que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros con los adiestramientos recibidos en programas ESOL?
2. ¿Cómo afectan los procedimientos de seguimiento en los programas ESOL la percepción de satisfacción y la efectividad de los adiestramientos según la literatura existente?
3. ¿Qué modelos de adiestramiento en programas ESOL han sido identificados como los más efectivos en términos de satisfacción de los participantes?

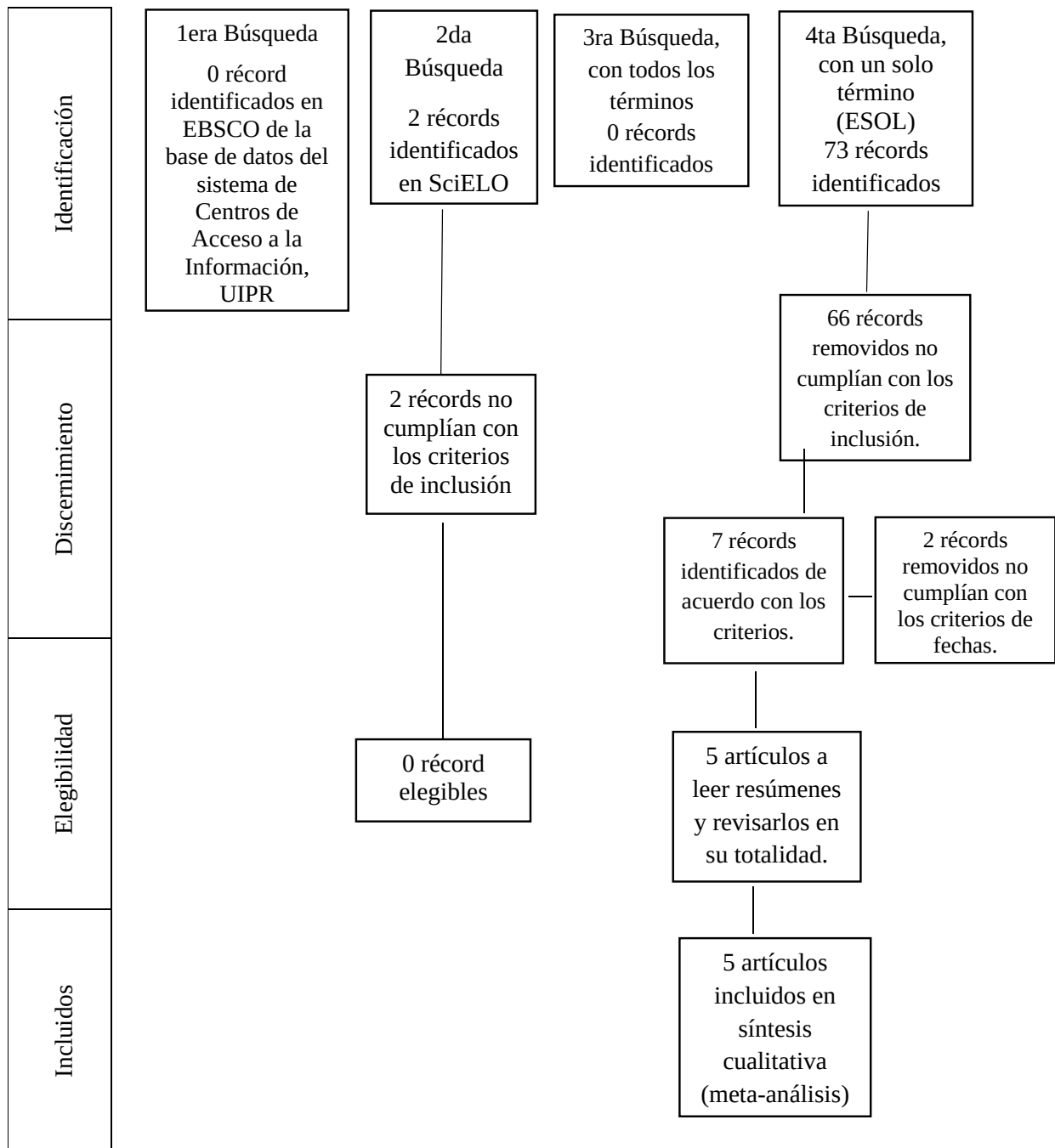
Para la búsqueda de información se usó la base de datos del Sistema de Centros de Acceso a la Información de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, donde se utilizó la base de datos EBSCO, la cual no arrojó resultados ni en inglés ni español. Se realizó una segunda búsqueda donde se empleó el buscador *Scientific Electronic Library Online* (SciELO por sus siglas en inglés). En SciELO se realizó una primera búsqueda en donde no se encontraron artículos, y nuevamente se realizó otra búsqueda incorporando el término ESOL, con el que aparecieron cinco artículos. Luego, se aplicaron los filtros, dando como resultados dos artículos. El investigador leyó los artículos y determinó que ninguno cumplía con los criterios de inclusión establecidos para el estudio.

Una tercera búsqueda se realizó con el portal bibliográfico Dialnet. En la primera búsqueda de Dialnet se utilizaron los criterios de inclusión y no hubo resultados. Una cuarta búsqueda realizada en Dialnet con un solo término que fue ESOL dio como resultado 73 artículos. Se aplicó el filtro de revista debido que no permitió aplicar otros filtros teniendo el investigador que leer todos los títulos y resúmenes. En primera identificación determinó siete (7) artículos para revisarlos en su totalidad. De estos, dos fueron excluidos porque no cumplían con el criterio de fechas que eran de 2014 al 2024. Solo cinco (5) artículos serán incluidos en síntesis cualitativa.

El PRISMA, cuyas siglas significan *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis*, es un conjunto mínimo de ítems basados en la evidencia que hay que incluir al informar una revisión sistemática o metaanálisis (Tutfg, 2024). A continuación, en la Figura 2 se presenta el PRISMA de cómo se identificaron los artículos para informar y realizar el metaanálisis.

Figura 3 PRISMA de la investigación

PRISMA



Para describir las investigaciones se construyó una tabla de atributos, también conocida por Gough, et al. (2017) como *mapping*. El *mapping* o método de mapeo es una herramienta efectiva cuyo uso consiste en la utilización de un mapa conceptual donde se organizan los puntos a tratar (Gough, et al. 2017). En este mapa de sistematización, se describe la actividad de la revisión. A continuación, se presenta la Tabla 2, donde se resumen las características generales de los artículos de investigación 1 y 2.

Tabla 2

Resumen de las características generales de los artículos de investigación 1 y 2.

Descripción	Artículo #1	Artículo #2
Autores y año	Courtney (2017)	Feuerherm & Oshio, (2020)
País	Manchester, England	Michigan USA
Tipo de Investigación	Cualitativo	Cualitativo
Propósito del estudio	Se enfoca en los desafíos que enfrentan los tutores al aplicar las políticas, además de ofrecer una visión sobre su satisfacción.	Abordan la importancia de identificar las necesidades específicas de los estudiantes dentro de una comunidad local para diseñar programas de enseñanza de inglés que sean efectivos y relevantes.
Metodología aplicada	Entrevista	Análisis de Necesidad
Muestra	Tutores que trabajaban en contextos educativos específicos en ESOL.	Los participantes de una comunidad local que son parte de ESOL.

Continuación tabla 2

Colección de datos	Las entrevistas fueron el principal método de recopilación de datos, proporcionando una rica fuente de información sobre las experiencias personales y profesionales de los tutores.	Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas y encuestas realizadas a estudiantes de ESOL, tutores y miembros de la comunidad.
Análisis de datos	Se utilizó un análisis cualitativo que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas de los tutores.	Fue un enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados mediante encuestas y entrevistas con estudiantes, tutores y miembros de la comunidad, y fueron analizados para identificar patrones y temas clave.
Hallazgos de los estudios	El artículo muestra que la satisfacción de los tutores con las políticas de ESOL en el Reino Unido depende de su capacidad para implementar esas políticas de manera práctica y efectiva dentro de los diversos entornos educativos, y de la manera en que esas políticas se ajustan a las necesidades reales de los estudiantes.	Los resultados indicaron que los estudiantes de ESOL necesitaban mejorar habilidades prácticas de comunicación, como el inglés conversacional y vocabulario relacionado con el trabajo y la vida diaria. Prefirieron clases interactivas y prácticas, y solicitaron más acceso a recursos fuera del aula. También se identificaron barreras sociales, como la falta de tiempo debido a responsabilidades laborales y familiares, que afectaban su participación en el programa.

Continuación tabla 2

Conclusiones	Los autores concluyeron que, aunque las políticas de ESOL buscan mejorar la enseñanza y el aprendizaje, los tutores enfrentan desafíos al implementarlas debido a su falta de claridad y dificultad práctica. Sin embargo, algunos tutores creen que estas políticas podrían ser más efectivas con mayor flexibilidad y apoyo. Además, la interpretación y aplicación de las políticas dependen del contexto y las perspectivas individuales de los tutores, lo que destaca la necesidad de un enfoque más reflexivo y colaborativo en su formulación.	Los autores concluyeron que para mejorar los programas ESOL, es clave adaptar los contenidos y métodos a las necesidades prácticas de los estudiantes, enfocándose en habilidades de comunicación como el inglés conversacional y vocabulario relacionado con el trabajo. También sugirieron hacer el programa más flexible, con clases interactivas y recursos adicionales fuera del aula. Además, destacaron que las barreras sociales, como las responsabilidades laborales y familiares, limitan la participación de los estudiantes.
---------------------	--	---

En la tabla 3, se resume las características generales de los artículos de investigación 3 y 4.

Tabla 3

Resumen de las características generales de los artículos de investigación 3 y 4.

Descripción	Artículo #3	Artículo #4
Autores y año	Wong, Fagnoli & Harriot (2022).	Halpern, Ozfidan, & Rasool, (2024).
País	New Jersey, U.S.A.	Florida, U.S.A.
Tipo de Investigación	Cualitativo	Cualitativo

Continuación tabla 3

Propósito del estudio	El estudio buscó comprender cómo la pandemia afectó la salud mental, emocional y profesional de los docentes, así como los desafíos y adaptaciones que enfrentaron al continuar con la enseñanza en circunstancias excepcionales.	Explorar las percepciones de los maestros en formación sobre su competencia cultural para enseñar a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Los autores buscaron comprender cómo los futuros docentes se preparan para abordar las necesidades de estos estudiantes, identificar áreas de fortaleza y debilidad en su preparación, y examinar cómo la formación docente puede mejorar su capacidad para crear entornos de aprendizaje inclusivos y efectivos.
Metodología aplicada	Entrevista semiestructurada	Entrevista semiestructurada
Muestra	Maestros de ESOL	Maestros ESOL
Colección de datos	Se realizaron entrevistas semiestructuradas a maestros de ESOL, seleccionados intencionalmente de diferentes contextos educativos para obtener una variedad de experiencias.	Entrevistas se diseñaron para explorar sus percepciones, experiencias y niveles de confianza en relación con la enseñanza de estudiantes cultural y lingüísticamente diversos. Los participantes fueron seleccionados de programas de formación docente en diferentes niveles, asegurando una diversidad de perspectivas.

Hallazgos de los estudios	El estudio encontró que muchos maestros de ESOL experimentaron estrés y agotamiento por la transición a la enseñanza en línea, la incertidumbre de la pandemia y la adaptación a nuevas plataformas tecnológicas. Los docentes también se sintieron emocionalmente agotados y preocupados por sus estudiantes, con dificultades para equilibrar su vida personal y profesional. Aunque recibieron algo de apoyo institucional, algunos sintieron que no fue suficiente, lo que aumentó su aislamiento y frustración. A pesar de los desafíos, los maestros se adaptaron creando nuevas estrategias para mantener el aprendizaje a distancia. También expresaron la necesidad de más apoyo emocional y profesional para enfrentar los efectos duraderos de la pandemia. En resumen, los hallazgos resaltan la importancia de ofrecer más apoyo a los maestros de ESOL, especialmente en cuanto a bienestar emocional, recursos educativos y equilibrio entre trabajo y vida personal.	Las entrevistas revelaron que los maestros en formación reconocen la importancia de la competencia cultural para enseñar a estudiantes diversos, pero muchos se sienten insuficientemente preparados para enfrentar este desafío. Los participantes destacaron la necesidad de más formación práctica y experiencia directa en entornos multiculturales para desarrollar habilidades efectivas. También identificaron la falta de recursos y estrategias específicas en sus programas de formación docente como una barrera para su preparación. A pesar de estas limitaciones, los maestros en formación mostraron una actitud positiva hacia el aprendizaje y la mejora de su competencia cultural, enfatizando el valor de la empatía, el respeto y la comprensión de las diferencias culturales para promover un aprendizaje inclusivo y efectivo.
---	---	---

Conclusiones	Las conclusiones del estudio indican que, si bien los maestros de ESOL enfrentaron desafíos significativos durante la pandemia, como altos niveles de estrés y dificultades para adaptarse a la enseñanza en línea, pudieron encontrar formas de adaptarse mediante el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. Sin embargo, se destacó la necesidad urgente de un mayor apoyo institucional y emocional para los maestros, tanto a nivel personal como profesional, para poder abordar el agotamiento y las barreras sociales que afectaron su bienestar. El estudio subraya la importancia de ofrecer recursos adicionales, un mejor equilibrio entre la vida personal y laboral, y un apoyo continuo para ayudar a los maestros a manejar los efectos a largo plazo de la pandemia. En definitiva, los resultados muestran que el bienestar de los maestros es crucial para mantener la calidad educativa, especialmente en contextos de enseñanza remota o híbrida.	Las conclusiones del estudio destacan que, aunque los maestros en formación reconocen la importancia de la competencia cultural, muchos sienten que su preparación actual no es suficiente para abordar las necesidades de estudiantes diversos. Los autores enfatizan la necesidad de incorporar más experiencias prácticas, formación en estrategias específicas y recursos en los programas de formación docente para desarrollar una competencia cultural sólida. Además, subrayan que una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo y la comprensión intercultural es fundamental para superar los desafíos y promover entornos de aprendizaje inclusivos. Finalmente, el estudio concluye que fortalecer la competencia cultural de los futuros docentes puede mejorar significativamente su capacidad para apoyar a estudiantes cultural y lingüísticamente diversos.
---------------------	--	--

Por último, en la Tabla 4, se resume las características generales del artículo de investigación 5.

Tabla 4

Resumen de las características generales del artículo de investigación 5.

Descripción	Artículo #5
Autores y año	Mayock & Reino (2023)
País	No indica
Tipo de Investigación	Cualitativo
Propósitos de los estudios	Examinar su impacto tanto en los estudiantes como en la comunidad. Los autores describen el programa como un modelo de enseñanza que no solo busca enseñar inglés, sino también promover valores de buena voluntad y cambio social.
Metodología aplicada	Cualitativa mediante estudio de caso y entrevista.
Muestra	Estudiantes, instructores y miembros de la comunidad, observaciones directas del programa en funcionamiento.
Colección de datos	Se recopilaron datos mediante entrevistas directas del programa en funcionamiento.
Análisis de datos	Se analizaron documentos y materiales del programa para comprender su estructura y los objetivos alcanzados. El análisis se centró en la manera en que los participantes experimentan y perciben el impacto del programa, destacando su papel como embajadores y agentes de cambio en la comunidad.
Hallazgos de los estudios	Los hallazgos mostraron que el programa ESOL mejoró las habilidades lingüísticas de los estudiantes y su confianza al interactuar en inglés, facilitando su integración en la comunidad universitaria. Los estudiantes fueron vistos como "embajadores de buena voluntad", promoviendo la comprensión intercultural y la inclusión. También actuaron como "agentes de cambio", contribuyendo positivamente a la comunidad. Sin embargo, enfrentaron barreras lingüísticas y sociales que dificultaron su integración. El éxito del programa dependió del

	apoyo de la universidad y de los estudiantes nativos como mentores.
<i>Conclusiones</i>	El programa ESOL tuvo un impacto positivo en la mejora de las habilidades lingüísticas de los estudiantes y en su integración en la comunidad universitaria. Los estudiantes desempeñaron un papel crucial como "embajadores de buena voluntad", fomentando la comprensión intercultural y la inclusión. También se identificaron como "agentes de cambio" al contribuir al respeto y la cooperación entre diversas culturas. Sin embargo, se destacó la importancia del apoyo institucional y la participación de estudiantes nativos como mentores para facilitar la integración cultural y lingüística. A pesar de los desafíos, el programa demostró ser eficaz al promover la interculturalidad y mejorar la experiencia universitaria para los estudiantes de ESOL.

Capítulo V.

Discusión

En este capítulo se presenta la discusión de los resultados y el análisis de los hallazgos del estudio. El propósito de esta investigación fue determinar la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL respecto a los adiestramientos y procedimientos de seguimiento. A continuación, se presentan las conclusiones y se discuten los hallazgos comparándolos y contrastándolo con las investigaciones citadas en la revisión de literatura y el marco teórico sobre la teoría de satisfacción de Herzberg (1976) y la teoría de diseño de Hackman y Oldham (1976). Por otro lado, se identifican las limitaciones del estudio y se ofrecen recomendaciones para futuras investigaciones.

Conclusiones

1. Los factores claves que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL incluyen el reconocimiento profesional, el desarrollo continuo, una infraestructura adecuada, y un soporte administrativo efectivo, todos esenciales para mejorar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos educativos.
2. Los procedimientos de seguimiento en programas ESOL mejoran significativamente la percepción de satisfacción y la efectividad de los adiestramientos, ya que permiten ajustes personalizados y proporcionan apoyo continuo, fundamentales para atender las necesidades específicas de los docentes y estudiantes.
3. Los modelos de adiestramiento en programas ESOL más efectivos en términos de satisfacción de los participantes son aquellos que se centran en las necesidades

específicas, ofrecen interactividad y práctica, incluyen soporte emocional y profesional continuo, y proporcionan oportunidades constantes de desarrollo profesional.

Discusión

La primera pregunta de investigación fue: **¿Cuáles son los factores que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros con los adiestramientos recibidos en programas ESOL?** Los factores claves que contribuyen a la satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL incluyen el reconocimiento profesional, el desarrollo continuo, una infraestructura adecuada y un soporte administrativo efectivo, todos esenciales para mejorar la eficacia y el cumplimiento de los objetivos educativos. Feuerherm y Oshio (2020) destacan que uno de los principales es la estructura del desarrollo continuo, que debe garantizar altos estándares de calidad en la evaluación de los estudiantes de inglés como segundo idioma. Para ello, el entrenamiento comienza con talleres intensivos que combinan formación teórica y práctica sobre los estándares de evaluación. Además, se incorporan evaluaciones continuas prácticas para reforzar la comprensión y la aplicación de los criterios de evaluación, asegurando así la consistencia y la imparcialidad. Wong, Fargnoli y Harriot (2022) subrayan que garantizar el bienestar de los maestros de ESOL durante y después de situaciones críticas, como la pandemia de COVID-19, es esencial para mantener su satisfacción y compromiso con el desarrollo profesional. Este enfoque integral no solo mejora la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fortalece la motivación y la eficacia de los docentes al enfrentar desafíos constantes en la educación de estudiantes de inglés como segundo idioma.

Menken y Solorza (2014) señalan que la formación efectiva de maestros en programas ESOL debe incluir un enfoque específico en la evaluación del dominio del inglés, ya que una evaluación adecuada tiene un impacto directo en los resultados académicos de los estudiantes.

Este enfoque permite que los docentes comprendan mejor los desafíos que enfrentan los estudiantes bilingües y adapten sus prácticas pedagógicas para mejorar el aprendizaje. Asimismo, Moorman (1993) destaca que la satisfacción laboral está estrechamente relacionada con el compromiso organizacional y el comportamiento cívico del personal, lo que sugiere que cuando gerentes y maestros perciben que sus esfuerzos son valorados y respaldados, muestran mayor disposición para colaborar en la consecución de los objetivos del programa. Por lo tanto, mantener una formación continua de alta calidad y garantizar que los docentes se sientan apoyados influye positivamente tanto en su desempeño como en la retención del personal, contribuyendo al éxito general del programa ESOL.

Desde la perspectiva de la Teoría de Entrenamientos de Hackman y Oldham (1976), en este sentido, los adiestramientos efectivos en ESOL no solo deben proporcionar conocimientos técnicos sobre evaluación, sino también ofrecer un contenido estructurado pero flexible que permita a los docentes aplicar sus aprendizajes en contextos reales. La integración de ejercicios prácticos fomenta la identidad y significancia de la tarea, mientras que la retroalimentación constante y el monitoreo de estándares refuerzan la confianza de los participantes en la aplicación de los criterios de evaluación. De esta manera, se fortalece el sentido de propósito de los docentes y su efectividad en el desempeño, promoviendo un ambiente de formación en el que perciben un impacto directo en la calidad de enseñanza en ESOL. Por otro lado, la Teoría de la Satisfacción de Herzberg (1976) señala que los factores motivacionales, como el desarrollo profesional, la adquisición de nuevas habilidades y la percepción de crecimiento, influyen significativamente en la satisfacción de los docentes y gerentes.

Además, factores como la claridad de los contenidos, la disponibilidad de recursos y el apoyo institucional pueden afectar negativamente la experiencia de formación si no son

adecuados. Cuando las directrices y metodologías presentadas en los adiestramientos son confusas o difíciles de implementar, los maestros pueden experimentar frustración y dudas sobre su aplicabilidad. Por ello, es fundamental que los programas de formación ofrezcan información clara y recursos accesibles, asegurando que los participantes comprendan y puedan aplicar eficazmente las estrategias de enseñanza en ESOL de manera colaborativa.

Un enfoque colaborativo y reflexivo en el diseño de los adiestramientos permite que estos sean más pertinentes y satisfactorios para los docentes y administradores involucrados, lo que a su vez influye en la implementación efectiva de estrategias ESOL dentro de sus instituciones. Para ello, es necesario establecer procesos regulares de calibración y monitoreo que eviten sesgos culturales o personales (Courtney, 2017). Asimismo, la claridad y accesibilidad de los contenidos impactan directamente en la satisfacción de los educadores. Además, la participación activa de los docentes en el desarrollo de los adiestramientos fomenta un sentido de pertenencia y compromiso con las estrategias implementadas. La inclusión de espacios para la reflexión y el intercambio de experiencias entre maestros permite la identificación de mejores prácticas y el ajuste de metodologías según las necesidades del contexto escolar.

Halpern, Ozfidan, & Rasool (2024) examinaron cómo la formación puede mejorar la capacidad de los maestros para crear entornos de aprendizaje colaborativos y efectivos. Sus entrevistas revelaron que, aunque los docentes en formación reconocen la importancia de la competencia cultural para enseñar a estudiantes diversos, muchos se sienten insuficientemente preparados para afrontar este desafío. En una línea similar, Sánchez y López (2021) subrayan la importancia del acompañamiento continuo en los programas de formación docente, no solo en la etapa inicial, sino también durante los primeros años de ejercicio profesional. Además, enfatizan la necesidad de una mayor formación práctica y experiencias directas en entornos multiculturales

para el desarrollo de habilidades efectivas. Los autores señalan que la escasez de recursos y la falta de estrategias específicas constituyen barreras significativas que dificultan la adecuada preparación de los docentes.

A pesar de estas limitaciones, los docentes en formación han manifestado una actitud positiva hacia el aprendizaje y la mejora de su competencia cultural. Olsen (2010) destaca que la empatía, el respeto y la comprensión de las diferencias culturales son esenciales para promover un aprendizaje inclusivo y efectivo. Aunque los docentes reconocen la relevancia de la competencia cultural, su preparación actual sigue siendo insuficiente para abordar las necesidades de estudiantes diversos. Por ello, es fundamental integrar más experiencias prácticas, formación en estrategias específicas y recursos en los programas de formación docente. Una actitud positiva hacia el aprendizaje continuo y la comprensión intercultural resulta clave para superar los desafíos y fomentar entornos de aprendizaje inclusivos, lo que contribuye significativamente a la satisfacción y desempeño de los docentes en programas ESOL.

La segunda pregunta de investigación es: **¿Cómo afectan los procedimientos de seguimiento en los programas ESOL la percepción de satisfacción y la efectividad de los adiestramientos según la literatura existente?** Los procedimientos de seguimiento en programas ESOL tienen un impacto importante en la percepción de satisfacción y en la efectividad de los entrenamientos, según diversos estudios. Kauffman (2015) resalta la importancia de un seguimiento estructurado y consistente, que permite una evaluación continua de los entrenamientos y ajustes pedagógicos según las necesidades emergentes del aula. Esto, según Kauffman, es crucial para crear un ambiente de aprendizaje más eficaz para los estudiantes de inglés, dado que la evaluación constante permite adaptar los enfoques a medida que surgen nuevas necesidades en el aula. En cambio, Keith (2023) enfatiza el impacto del apoyo

administrativo en los entrenamientos, sugiriendo que el acompañamiento antes, durante y después de los adiestramientos es esencial para la satisfacción y retención de los maestros. Mientras que Kauffman se enfoca en la evaluación continua dentro del aula, Keith pone el énfasis en el apoyo administrativo y la comunicación efectiva para mejorar la experiencia de los docentes.

Por otro lado, Kindler (2002) ofrece una perspectiva complementaria al señalar que los procedimientos de seguimiento no solo mejoran el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también fomentan el desarrollo profesional continuo de los docentes. En este sentido, Kindler coincide con Kauffman (2015) y Keith (2023) al destacar la importancia del acompañamiento continuo, pero va más allá, al afirmar que los procedimientos de seguimiento son esenciales para garantizar que los maestros estén mejor preparados para adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes. A diferencia de Kauffman, que se centra en ajustes pedagógicos dentro del aula, y de Keith, que se enfoca en el apoyo administrativo, resaltando el componente de desarrollo profesional como un elemento clave para la preparación continua de los docentes.

En conjunto, los tres autores coinciden en la relevancia del seguimiento en los programas ESOL, pero ofrecen enfoques distintos sobre los elementos fundamentales para su éxito. Mientras Kauffman (2015) se centra en la evaluación y adaptación pedagógica, Keith resalta la importancia del apoyo administrativo y la comunicación, y Kindler (2023) subraya el valor del desarrollo profesional continuo de los maestros. Estos enfoques se complementan, mostrando que un seguimiento efectivo no solo debe ser estructurado, sino también flexible y multidimensional para atender las necesidades tanto pedagógicas como administrativas y de desarrollo profesional de los docentes.

La implementación de procedimientos de seguimiento en programas ESOL tiene un impacto significativo en la adaptación de los entrenamientos a los desafíos del aula y en la mejora de la satisfacción de los participantes. Según Feuerherm y Oshio (2020), el análisis de necesidades es un paso crucial en este proceso, ya que permite recopilar datos sobre los estudiantes, su entorno sociocultural y sus objetivos de aprendizaje. Este enfoque asegura que los programas de enseñanza sean más efectivos y pertinentes, alineados con las realidades lingüísticas y contextuales de los estudiantes. Este análisis, al centrarse en las necesidades específicas de la comunidad, optimiza la aplicación de los procedimientos de seguimiento, convirtiéndolos en una herramienta clave para mejorar la calidad de los entrenamientos y la adaptación a los desafíos del aula. En este sentido, Feuerherm y Oshio resaltan la importancia de la recopilación de datos para hacer ajustes continuos y asegurar que los entrenamientos sean relevantes.

Por otro lado, Herzberg (1976) ofrece un enfoque distinto al destacar que la falta de seguimiento y oportunidades para aplicar los conocimientos adquiridos puede generar insatisfacción entre los docentes. Herzberg subraya la importancia de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas en la satisfacción laboral, donde el seguimiento continuo se presenta como un factor clave para mantener a los docentes comprometidos y satisfechos con el proceso de formación. En este contexto, las estrategias como mentorías, observaciones en el aula y el acceso a materiales actualizados no solo aseguran la continuidad del aprendizaje, sino que también brindan una oportunidad de retroalimentación que fortalece la confianza y autonomía de los docentes. La satisfacción y la motivación de los docentes se ven directamente afectadas por el apoyo constante, lo que coincide con la idea de Feuerherm y Oshio (2020) de que un seguimiento bien estructurado mejora la efectividad del aprendizaje.

En conjunto, tanto Feuerherm y Oshio (2020) como Herzberg coinciden en que un seguimiento continuo es fundamental para la efectividad de los entrenamientos en programas ESOL, pero ofrecen enfoques complementarios: mientras que Feuerherm y Oshio se centran en la necesidad de un análisis de datos para ajustar los programas de manera más precisa, Herzberg se enfoca en la motivación y satisfacción de los docentes a través del apoyo constante. Ambos enfoques resaltan la importancia de garantizar que los procedimientos de seguimiento no solo sean reactivos, sino que también estén alineados con las necesidades de los docentes y estudiantes para mantener un ambiente de aprendizaje efectivo y motivador.

La literatura sobre los programas de adiestramiento en ESOL subraya la importancia de estrategias basadas en evidencia y formación continua para garantizar una enseñanza efectiva y adaptada a las necesidades de los docentes y estudiantes. Feuerherm y Oshio (2020) destacan que los programas más efectivos comienzan con un análisis exhaustivo de las necesidades de la comunidad, lo que permite diseñar estrategias de enseñanza alineadas con las realidades socioculturales y lingüísticas de los estudiantes. Este enfoque permite a los educadores recibir formación contextualizada y práctica, mejorando su capacidad para ajustar sus metodologías de manera efectiva y optimizando el uso de los recursos disponibles. La satisfacción de los docentes y la mejora de la enseñanza en programas ESOL se logran al asegurar que los recursos y estrategias estén alineados con las demandas del entorno educativo.

Por otro lado, Mayock y Reino (2023) adoptan un enfoque diferente al enfatizar la formación de los docentes como "embajadores del cambio". Este modelo no solo busca que los maestros adquieran habilidades pedagógicas, sino que también los empodera para que desempeñen un papel activo en la transformación social de sus comunidades. Al promover valores inclusivos y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades emergentes de los

estudiantes de inglés, este enfoque va más allá de la capacitación técnica y se enfoca en preparar a los docentes para que sean agentes de cambio. El empoderamiento de los maestros para asumir roles de liderazgo dentro de sus comunidades fortalece el impacto del programa ESOL, pero también promueve cambios más amplios en el entorno educativo y social.

Mientras que Feuerherm y Oshio (2020) se centran en la importancia del análisis de necesidades y la adaptación de las estrategias a contextos específicos para mejorar la enseñanza y la satisfacción, Mayock y Reino (2023) proponen un modelo que coloca a los docentes en un rol proactivo y transformador, buscando que el desarrollo profesional no solo se enfoque en la enseñanza, sino también en el liderazgo social y comunitario. Ambos enfoques, aunque distintos, resaltan la importancia de un desarrollo profesional continuo y contextualizado, aunque uno se enfoca más en la práctica pedagógica adaptada a las necesidades del aula, mientras que el otro pone énfasis en el rol del docente como líder social dentro de la comunidad.

Relacionado a ultimo discutido, Wells y Klocko (2018) enfatizaron la necesidad de estrategias de afrontamiento y apoyo para manejar el estrés destacando la importancia de crear un entorno organizacional que impulse el éxito del liderazgo. Ambos estudios analizan la importancia del liderazgo escolar y la satisfacción laboral de los directores, aunque desde perspectivas distintas. Tanto Leithwood y Azah como Wells y Klocko se enfocaron en cómo el estrés influye en la satisfacción laboral de los directores, subrayando que su adecuada gestión es fundamental para el bienestar y la efectividad de estos líderes. Los datos empíricos indican que un manejo adecuado del estrés puede aumentar la satisfacción laboral y, en consecuencia, mejorar la capacidad de los directores para liderar con éxito.

La tercera pregunta de investigación es: **¿Qué modelos de adiestramiento en programas ESOL han sido identificados como los más efectivos en términos de satisfacción de los participantes?** Los modelos de adiestramiento más efectivos en programas ESOL, en términos de satisfacción de los participantes, se caracterizan por enfocarse en las necesidades específicas de los docentes y estudiantes, ofreciendo interactividad y práctica constante, además de proporcionar soporte emocional y profesional continuo, y oportunidades continuas de desarrollo. Esteve (2009) destaca que los programas de formación más efectivos para los docentes de ESOL son aquellos que integran una base teórica sólida con prácticas efectivas en el aula. Su modelo resalta la importancia de equilibrar la teoría pedagógica con la experiencia práctica, lo que permite a los maestros ajustar sus estrategias de enseñanza a las necesidades cambiantes de los estudiantes de inglés. Este enfoque fomenta el desarrollo profesional reflexivo, donde los maestros no solo aprenden técnicas, sino también habilidades para interpretar y responder adecuadamente a las situaciones del aula, creando un entorno de aprendizaje más adaptado y eficaz.

Numerosos estudios discutidos previamente en capítulos anteriores han relacionado la satisfacción y el bienestar emocional del docente, que constituyen factores fundamentales en su desempeño profesional. Güell (2014) señala que diversos elementos contextuales inciden directamente en la motivación y el rendimiento dentro del aula. Por su parte, Esteve (2009) y Larrosa (2010) enfatizan que la satisfacción laboral está estrechamente ligada tanto a la eficacia en la enseñanza como al nivel de compromiso con la profesión. En conjunto, estos enfoques resaltan la importancia de un entorno laboral positivo, ya que este permite mantener el equilibrio emocional del docente, prevenir el agotamiento y reducir el estrés prolongado, factores que

inciden positivamente en la calidad educativa y en la satisfacción general con el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, Frantz y Wexler (1994) proponen el modelo Ulpan, un enfoque de inmersión funcional que se diseñó originalmente para estudiantes con necesidades educativas especiales, pero que ha demostrado ser igualmente eficaz en la enseñanza de inglés como segunda lengua. Este modelo combina instrucción intensiva con práctica constante, proporcionando un entorno estructurado que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. En lugar de centrarse únicamente en el aprendizaje académico formal, el modelo Ulpan enfatiza la inmersión lingüística y cultural, permitiendo a los estudiantes aprender inglés en contextos reales y funcionales. Esta combinación de inmersión cultural y lingüística no solo mejora la competencia del idioma, sino que también aumenta la satisfacción tanto de los estudiantes como de los docentes, al ofrecer un enfoque más dinámico y contextualizado del aprendizaje del idioma. Este contraste entre el enfoque teórico-práctico propuesto por Esteve y la inmersión funcional de Frantz y Wexler muestra que la flexibilidad en los modelos de adiestramiento y la consideración de las necesidades individuales son factores clave para mejorar la satisfacción y efectividad en los programas ESOL.

Grissom y Loeb (2012) destacan la relevancia del liderazgo efectivo en los programas de adiestramiento, enfatizando que el apoyo constante de los líderes escolares tiene un impacto directo en la percepción de la eficacia y la satisfacción de los docentes. Aseguran que un liderazgo bien gestionado no solo mejora la moral del personal, sino que también optimiza la implementación de los adiestramientos al garantizar un entorno colaborativo y orientado a resultados. Su Modelo de Apoyo Gerencial y Administrativo subraya la importancia de que los administradores proporcionen retroalimentación continua y constructiva, identifiquen áreas de

mejora y ofrezcan apoyo a los docentes para enfrentar los retos del aula. Esta gestión eficaz contribuye a crear un clima laboral positivo, en el que los maestros se sienten valorados y respaldados, lo que incide significativamente en la retención del personal y en la reducción de la rotación de maestros, especialmente en programas ESOL, donde la satisfacción y el apoyo continuo son fundamentales para el éxito.

Por otro lado, Feuerherm y Oshio (2020) afirman que los programas de adiestramiento más exitosos en ESOL deben comenzar con un análisis exhaustivo de las necesidades, lo cual permite identificar los desafíos específicos que enfrentan los docentes y estudiantes en cada contexto. La recopilación de datos sobre el perfil de los estudiantes, su entorno sociocultural y sus objetivos de aprendizaje es esencial para diseñar entrenamientos que respondan a sus realidades y optimicen su desempeño. Además de una sólida base teórica, los programas más efectivos incorporan actividades prácticas e interactivas, como simulaciones, estudios de caso y enseñanza en entornos reales, lo cual permite a los docentes aplicar los conocimientos adquiridos de forma inmediata, fortaleciendo su confianza y competencia. La satisfacción de los participantes se incrementa cuando los programas incluyen mentorías, grupos de apoyo y oportunidades de reflexión sobre la práctica docente, lo que también favorece su desarrollo profesional continuo. Este contraste resalta cómo el apoyo gerencial y la personalización de los adiestramientos según las necesidades del contexto son factores clave para mejorar la satisfacción y efectividad de los programas ESOL.

La Teoría de la Satisfacción de Herzberg (1976) subraya la importancia de ofrecer apoyo continuo a los docentes después del adiestramiento, ya que la falta de este seguimiento puede generar insatisfacción y limitar la aplicación efectiva de los conocimientos adquiridos. Según esta teoría, la tutoría entre pares, las observaciones en el aula y las sesiones de retroalimentación

son fundamentales para reforzar la seguridad y el desarrollo profesional de los educadores. En este contexto, los programas de formación más efectivos no solo se limitan a un adiestramiento inicial, sino que incluyen capacitaciones continuas y el acceso a recursos actualizados. Modelos como SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol) y TELL (Teaching English Language Learners) se destacan por su enfoque práctico y adaptable en la enseñanza de ESOL, como señala Hansen-Thomas (2008). Estos modelos permiten a los docentes desarrollar estrategias que responden a las necesidades de los estudiantes, y su integración en los programas contribuye a mejorar la confianza de los educadores, su preparación para la diversidad en el aula y su percepción positiva sobre el impacto de su trabajo en el aprendizaje de los estudiantes.

Además, la combinación de un diseño estructurado con la flexibilidad necesaria para adaptarse a distintos escenarios educativos es crucial para que los docentes experimenten una mayor satisfacción con los programas de adiestramiento. La integración de un seguimiento sistemático dentro del programa ESOL asegura que los educadores reciban el acompañamiento necesario para aplicar con éxito las estrategias aprendidas. La retroalimentación constante, la calibración de estándares y la incorporación de materiales culturalmente relevantes son factores que refuerzan la efectividad de los entrenamientos, manteniendo la motivación y el compromiso de los participantes. Estos elementos consolidan modelos de formación que no solo promueven el crecimiento profesional de los docentes, sino que también mejoran la calidad de la enseñanza en los programas ESOL. Este enfoque integral resalta cómo el acompañamiento continuo y la actualización constante son claves para el éxito de los programas de adiestramiento en el ámbito de la enseñanza de estudiantes de inglés.

En conclusión, los procedimientos de seguimiento en los programas de adiestramiento ESOL juegan un papel fundamental en la mejora de la satisfacción de los docentes y en la

efectividad de la enseñanza. La literatura revisada resalta la importancia de ofrecer un apoyo continuo que permita a los maestros aplicar de manera efectiva las estrategias aprendidas, reforzando su confianza y habilidades pedagógicas. Modelos como SIOP y TELL, así como el apoyo estructurado proporcionado por un liderazgo gerencial eficaz, contribuyen significativamente a crear un entorno de aprendizaje colaborativo y dinámico. Además, la combinación de un diseño estructurado con la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades cambiantes de los educadores y estudiantes fortalece la eficacia del programa.

El seguimiento constante, las mentorías y las observaciones en el aula no solo mejoran la práctica docente, sino que también permiten la calibración de las metodologías para que sean más pertinentes y efectivas en contextos diversos. La integración de materiales culturalmente relevantes y la actualización continua de los recursos educativos son también esenciales para mantener la motivación de los docentes y optimizar el aprendizaje de los estudiantes. En resumen, los programas de formación que integran estos elementos estructurados y flexibles no solo mejoran la satisfacción profesional de los docentes, sino que también garantizan un impacto positivo en el desempeño académico y social de los estudiantes en los programas ESOL.

El análisis exhaustivo de las necesidades de la comunidad, como proponen Feuerherm y Oshio (2020), y la formación de los docentes como líderes activos dentro de sus comunidades, como sugieren Mayock y Reino (2023), representan enfoques complementarios que refuerzan la efectividad de los programas ESOL. Ambos modelos destacan la importancia de adaptar las estrategias de formación a las realidades socioculturales de los estudiantes, asegurando así que los educadores estén mejor preparados para enfrentar los desafíos del aula y contribuir a la transformación social. De este modo, los programas de formación más efectivos son aquellos que

no solo promueven el desarrollo pedagógico, sino también el empoderamiento de los docentes para generar un impacto más amplio en su entorno educativo y social.

Limitaciones metodológicas

Esta investigación presenta algunas limitaciones metodológicas que se presentan a continuación:

1. Se evidenció que existe escasez de investigaciones publicadas con relación a las variables satisfacción de gerentes y maestros en programas ESOL, lo que limitó la profundidad y alcance de este estudio.
2. La diversidad de metodologías y enfoques en los estudios sobre la satisfacción en programas ESOL dificultó la comparación directa de resultados e influyó en la interpretación de los datos.
3. La revisión se limitó a tres principales buscadores académicos, seleccionando aquellos con mayor alcance de información. Esta restricción podría haber excluido estudios relevantes disponibles en plataformas o bases de datos menos conocidas o accesibles.
4. La búsqueda de literatura relevante se vio limitada al idioma inglés y español, lo que pudo haber omitido estudios importantes publicados en otros idiomas, potencialmente limitando la comprensión global de la satisfacción en programas ESOL.
5. No todos los buscadores utilizados ofrecieron filtros avanzados para la búsqueda de información, lo que pudo afectar la eficiencia y precisión en la selección de estudios relevantes para esta revisión.

Recomendaciones para el Programa de ESOL

1. Realizar un estudio cuantitativo para medir cuán satisfechos están los gerentes y maestros con los adiestramientos y proceso de seguimiento sobre los programas ESOL.

2. Evaluar periódicamente cómo la satisfacción de los gerentes y maestros influye en los adiestramientos, lo cual permitirá ajustarlos según las necesidades actuales.
3. Analizar cómo las políticas de la escuela o del distrito están relacionadas con la satisfacción del personal.
4. Ver si existe relación entre la satisfacción del personal y el rendimiento académico de los estudiantes ELL.
5. Asegurar una comunicación clara y constante entre gerentes y maestros para mejorar la percepción del seguimiento en los adiestramientos y funciones.
6. Ofrecer oportunidades constantes de desarrollo profesional para que los adiestramientos estén actualizados y alineados con las necesidades del campo ESOL.

Recomendaciones para la Gerencia y Liderazgo Educativo

1. Fortalecer los programas de desarrollo profesional continuo dirigidos a docentes y gerentes en programas ESOL, incorporando contenidos actualizados, prácticas contextualizadas y espacios de reflexión.
2. Implementar procedimientos de seguimiento sistemáticos y diferenciados, tales como mentorías, observaciones en el aula, análisis de necesidades y asesoramiento técnico.
3. Fomentar un liderazgo pedagógico y transformacional en los directores escolares, capacitándolos para actuar como facilitadores del desarrollo profesional docente.
4. Involucrar a los docentes en el diseño, implementación y evaluación de los programas de adiestramiento.
5. Desarrollar estrategias institucionales para apoyar el bienestar emocional del personal docente y gerencial.

6. Establecer programas de autocuidado, gestión del estrés y acompañamiento emocional que favorezcan un clima organizacional saludable y sostenible.

Recomendaciones para futuras investigaciones

1. Realizar un estudio cuantitativo para evaluar la satisfacción de gerentes y maestros con los adiestramientos y procedimientos de seguimiento en programas ESOL, identificando áreas clave de mejora y factores de éxito.
2. Desarrollar investigaciones longitudinales que permitan monitorear la evolución de la satisfacción a lo largo del tiempo, proporcionando “insights” sobre la efectividad y sostenibilidad de los adiestramientos y procedimientos de seguimiento.
3. Analizar el impacto de las políticas institucionales y administrativas sobre la satisfacción de los docentes y gerentes, con el fin de optimizar los enfoques de gestión y apoyo en los programas ESOL.
4. Evaluar la correlación entre la satisfacción de los participantes y los resultados educativos de los estudiantes para determinar cómo los niveles de satisfacción influyen en la eficacia pedagógica de los programas.
5. Examinar el rol de la comunicación interna y el *feedback* continuo entre gerentes y maestros en la mejora de la satisfacción con los adiestramientos y procedimientos de seguimiento, proponiendo estrategias para optimizar estos procesos de comunicación.
6. Investigar la influencia de la formación continua y el desarrollo profesional en la satisfacción de los gerentes y maestros, destacando la importancia de programas de capacitación actualizados y alineados con las necesidades emergentes del campo ESOL.
7. Analizar cómo factores externos como la cultura organizacional y las condiciones laborales impactan la percepción de satisfacción de los gerentes y maestros en los programas ESOL.

8. Se sugieren los siguientes temas a investigar:
- a. Evaluación de la Efectividad de Diferentes Modelos de Adiestramiento en Programas ESOL y su Impacto en la Satisfacción de Gerentes y Maestros.
 - b. Rol del Apoyo Institucional en la Satisfacción de Gerentes y Maestros de Programas ESOL: Un Análisis Comparativo.
 - c. Relación entre Satisfacción con los Adiestramientos, Procedimientos de Seguimiento y la Retención de Maestros en Programas ESOL.
 - d. Comparación Internacional de Estrategias de Adiestramiento en ESOL: Influencia en la Satisfacción de los Docentes y Gerenciales.
 - e. Impacto de la Integración Tecnológica en los Adiestramientos ESOL sobre la Satisfacción de Gerentes y Maestros.
 - f. Influencia del Desarrollo Profesional Continuo en la Satisfacción Laboral de los Docentes y Gerentes en Programas ESOL.
 - g. Percepciones de la Eficacia de los Procedimientos de Seguimiento y su Relación con la Satisfacción en Programas ESOL.
 - h. Efectos de Factores Culturales sobre la Satisfacción Laboral en Programas ESOL: Perspectivas de Gerentes y Maestros.
 - i. Identificación y Análisis de Barreras y Desafíos en los Adiestramientos de Programas ESOL y su Impacto en la Satisfacción del Personal.
 - j. Relación entre la Satisfacción de Docentes y Gerenciales con los Adiestramientos y Procedimientos de Seguimiento y los Resultados Académicos de Estudiantes en Programas ESOL.

Referencias

- Acton, T., & Golden, W. (2003). *Training the knowledge worker: A descriptive study of training practices in Irish software companies*. Journal of European Industrial, 27(2), 137-146.
- Afshar, H. S., & Doosti, M. (2016). *Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance*. Iranian Journal of Language Teaching Research, 4(1), 97–115. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1127427>
- Akerman, A. (2012). *Language Learning and the Role of Migratory Demographics in the United States*. Journal of Multicultural Education, 4(3), 115-130.
- Akerman, R. (2012). *La historia del programa ESL/ inglés como segunda lengua y de la Educación Bilingüe*. Diario Judío. Recuperado de <https://diariojudio.com/opinion/la-historia-del-programa-esl-ingles-como-segunda-lengua-y-de-la-educacion-bilingue/25495/>
- Albert, A. (2012). *Effects of training choice on pre-training motivation and perceived training transfer*.
- Álvarez, C., & Pérez, R. (2019). *El papel del apoyo pedagógico en programas educativos inclusivos*. Revista de Educación Inclusiva, 12(2), 45-60.
- Álvarez, L. (2018). *Professional Development and Teacher Satisfaction in ESOL Programs*. Education Studies Journal, 15(1), 44-56.
- Asgarova, A. (2019). *The Role of Training Programs in Employee Satisfaction and Organizational Performance*. Journal of Educational Leadership, 12(2), 101-117.

- Aslan, Erhan & Thompson, Amy (2017). *Are They Really “Two Different Species”? Implicitly Elicited Student Perceptions About NESTs and NNESTs*. *TESOL Journal*. 8. 10.1002/tesj.268.
- August, D., & Shanahan, T. (Eds.). (2006). *Developing literacy in second-language learners: Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41(1), 63-105. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x>
- Bartel, A. (1994). Productivity gains from the implementation of employee training programs. *Industrial Relations*, 33(4), 411-425.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Beltran, J. R. (2024). *Theories of performance: A review and integration*. *The Academy of Management Annals*, 18(2). <https://doi.org/10.5465/annals.2022.0049>
- Bjork., B-C. (2010). *A study of innovative features in scholarly open access journals*. *Journals of Medical Internet Research*, 12(4), e43.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). *Occupational stress and satisfaction in teaching*. *British Educational Research Journal*, 17(3), 263-281. <https://doi.org/10.1080/0141192910170305>
- Borjo, C., Fraga, C., Hernández S., & Primo E. (2009). SciELO: *un-Proyecto cooperativa para la difusión de la Ciencia*. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*. 11:49-56.

- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). *Learning to teach: From novice to expert*. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673-708). Simon & Schuster.
- Brief, A., & Aldag, R. (1975). *Employee reactions to job characteristics: A constructive replication*. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 182-186.
<https://doi.org/10.1037/h0076548>
- Bristor, V. J., Pelaez, G. M., & Crawley, S. (2000). *An Integrated Elementary Education/ESOL Teacher Preparation Program*. *Action in Teacher Education*, 22(2), 25-32. DOI: 10.1080/01626620.2000.10463002.
- Bulilan, C. (2020). *Evaluating Teacher Satisfaction Post-Training in Professional Development Programs*. *Educational Assessment Journal*, 23(3), 56-69.
- Calderón, M., Slavin, R. & Sanchez (2016). Effective instruction for English learners. *The Future of Children*, 21(1), 103-127. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ920369.pdf>
- Carranza, T. (2010). *Principals' ethical and social justice leadership in serving English Language Learners: English as a second language and bilingual teachers' perceptions*.
- Cavallaro, C., & Sembiente, S. (s.f) *Facilitating culturally sustaining, functional literacy practices in a middle school ESOL reading program: a design-based research study*.
Recuperado el 5 de octubre de 2023, de
www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500782.2020.1775244
- Chen, L., & Tan, W. (2021). *Effects of Working Conditions, Work-Life Balance, and Institutional Support on Teacher Job Satisfaction in Asian Educational Institutions*. *Asian Journal of Educational Research*, 19(2), 102-118. <https://doi.org/10.5678/ajer.2021.19.2.102>

- Cheng, Y. C. (1994). *Principals' Leadership as a Critical Indicator of School Performance: Evidence from Multi-levels of Primary Schools*. *Journal of Educational Administration*, 32(2), 40-62.
- Chowdhury, R., & Ha, P. L. (2008). *Reflecting on Western ESOL Training and Communicative Language Teaching: Bangladeshi Teachers' Voices*. *Language, Culture, and Curriculum*, 21(1), 18-30.
- Clark, A. E. (1997). Job satisfaction and gender: Why are women so happy at work? *Labour Economics*, 4(4), 341-372.
- Coady, M. R., & de Jong, E. J. (2015). *Challenges and Opportunities in the Education of English Language Learners*. *Educational Leadership*, 72(6), 10-15.
- Coady, M., Harper, C., & de Jong, E. J. (2011). *From preservice to practice: Mainstream elementary teacher beliefs of preparation and efficacy with English language learners in the state of Florida*. *Bilingual Research Journal*, 34(2), 223-239.
<https://doi.org/10.1080/15235882.2011.598846>
- Collaboration. *English Journal*. 98 (4), 133-137
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). *School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy*. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Contreras, C., Hernández, E., & Arroyo, I. (s. f.). *Diseño de puestos y motivación laboral. El caso del personal administrativo de la División de Ciencias Económico-Administrativas (DCEA) de la Universidad de Guanajuato*.
- Courtney, C. (2017). *Making sense of ESOL policy: Tutor perspectives*. *Bellaterra: Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 10(2), 25-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6062331>

- Cresswal, J.W. (2014) *Researching design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches* (4th ed.) Sage Publications.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C., & Sammons, P. (2013). *Successful school leadership*. Open University Press.
- DelliCarpini, M. (2008). *Teacher Collaboration for ESL/EFL Academic Success*. English
- DelliCarpini, M. (2009). *Dialogues across Disciplines: Preparing ESL Teachers for*
- DelliCarpini, M., & Gulla, A. N. (2009). Success with ELLs: Creating space for collaboration. *The English Journal*, 98(4), 133–137. <https://doi.org/10.2307/40476522>
- Demiral, R. (2017). *The Impact of Training Programs on Employee Job Satisfaction and Performance: A Meta-Analytical Review*. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 1213-1228.
- Dezin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.) Sage Publications.
- Dialnet. (s.f) Dialnet: Portal de Difusión de la Producción Científica Hispana. Recuperado de <https://dialnet.uniroha.es/>
- Díaz, M., Martínez, P., Roa, A., & Sanhueza, A. (2010). El papel de los docentes en la enseñanza del inglés en contextos diversos. *Revista de Pedagogía Internacional*, 35(2), 117-135
- Diener, E., & Oishi, S. (2005). *The importance of subjective well-being for a global perspective on happiness*. *ERIC*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1014779.pdf>
- Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2012). *Easterlin Was Wrong – and Right: Income and psychosocial changes, and the changing happiness of nations*. Manuscript submitted for publication, University of Illinois.

- Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). *Understanding self-report bias in organizational behavior research*. *Journal of Business and Psychology*, 17(2), 245-262.
- Dutta, V., & Sahney, S. (2016). *School leadership and its impact on student achievement: The mediating role of school climate and teacher job satisfaction*. *International Journal of Educational Management*, 30, 941-958.
- https://www.researchgate.net/publication/305877990_School_leadership_and_its_impact_on_student_achievement_The_mediating_role_of_school_climate_and_teacher_job_satisfaction/citation/download
- EBSCO Information Services (2024). Acerca de EBSCO. Recuperado de <https://www.ebsco.com/about>
- Echevarria, J., Vogt, M. E., & Short, D. J. (2017). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model* (5th ed.). Pearson.
- https://www.researchgate.net/publication/318113358_Making_Content_Comprehensible_for_English_Learners_The_SIOP_Model_5e
- Educational Research Service. (2000). *The principal, keystone of a high-achieving school: Attracting and keeping the leaders we need*. Washington, D.C.: National Association of Elementary School Principals and National Association of Secondary School Principals.
- Elementary and Secondary Education Act (ESEA), Pub. L. No. 89-10, 79 Stat. 27 (1965).
- Elnaga, A., & Imran, A. (2013). *The Effect of Training on Employee Performance*. *European Journal of Business and Management*, 5(4), 137. Recuperado de <https://www.iiste.org/journals/index.php/EJBM/article/view/8591>

- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). *Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Esteve, J. M. (2009). *La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. Revista de Educación*, 350, 15-29.
- Feuerherm, E., & Oshio, T. (2020). *Conducting a community-based ESOL programmer needs analysis. ELT Journal: An International Journal for Teachers of English to Speakers of Other Languages*, 74(3), 327-337. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8099067>
- Fisher, C. D. (2002). Antecedents and consequences of real-time affective reactions at work. *Motivation and Emotion*, 26(1), 3-30. <https://doi.org/10.1023/A:1015190007468>
- Florida Department of Education. (2011). *Florida Teacher Standards for ESOL Endorsement* (Fla. Admin. Code Ann. R. 6A-4.02451). <https://www.flrules.org>
- Florida Department of Education. (2023). *English language learner database program handbook* (año fiscal 2023-2024). Recuperado de <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7750/urlt/0081068-1314-ell-databaseprogramhandbook.pdf>
- Frantz, R., & Wexler, J. (1994). *Ulpan: Functional ESOL Immersion Program for Special Education Students*. Recuperado el 5 de octubre de 2023, de eric.ed.gov/?id=ED371634
- Frutos, M., Sánchez, S., & López, J. (2007). *La relación entre las oportunidades de desarrollo profesional y la satisfacción laboral en docentes. Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 45-60.
- Fullan, M. (2019). *Nuance: Why some leaders succeed and others fail*. Corwin.

- Gándara, P., & Maxwell-Jolly, J. (2006). *Preparing teachers for English language learners: Research, policy, and practice*. *The Future of Children*, 16(2), 111-127.
https://www.compcenternetnetwork.org/sites/default/files/archive/issuepaper_preparingELLteachers.pdf
- Gándara, P., Maxwell-Jolly, J., & Driscoll, A. (2005). *Listening to teachers of English language learners: A survey of California teachers' challenges, experiences, and professional development needs*. The Center for the Future of Teaching and Learning.
<https://www.cftl.org/>
- García, M. U. (2005). *Training and business performance: The Spanish case*. En *Gestión Pública*. Fundamentos, técnicas y casos. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- García, O., & Sánchez, M. T. (s.f.). *Transformando la educación de bilingües emergentes en el estado de Nueva York*. City University of New York. <https://edoc.hu-berlin.de/server/api/core/bitstreams/8a616f0f-64f7-4696-929e-db44b7ba453c/content>
- García, O., Menken, K., Velasco, P., & Vogel, S. (2018). *Translanguaging and the Bilingual Turn in Language Education*. *Journal of Language, Identity & Education*, 17(2), 93-108.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gheralis-Roussos, E. (2003). *The motivation of English language teachers in Greek Secondary Schools* (Tesis doctoral). Universidad de Nottingham.

- González, M., & Rivera, L. (2020). *Impact of Working Conditions and Resource Availability on Teacher Satisfaction in Private Schools in Latin America*. *Journal of Latin American Education Studies*, 15(2), 123-145. <https://doi.org/10.1234/jlaes.2020.15.2.123>
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). *An introduction to systematic reviews* (2nd ed.). Sage.
- Grand, M.J., & Booth, A. (2009). *A typology of reviews: An Analysis of 14 review types and associate methodologies*. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2012). *Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills*. *Educational Administration Quarterly*, 48(5), 462-495. <https://doi.org/10.3102/0002831211402663>
- Güell Malet, L. (2014). *Análisis de la satisfacción laboral de los maestros: Ambiente de trabajo, relaciones entre colegas, carga de trabajo, apoyo institucional y oportunidades de desarrollo profesional*. [https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_Malet.pdf]. URL
- Guijt, I., & Woodhill, J. (2002). *Guía para el Seguimiento y Evaluación de Proyectos. Gestión orientada al impacto en el desarrollo rural*. Roma: IFAD, International Fund for Agricultural Development.
- Guirao Goris, Silamani J. Afol. (2015). Utilidad y tipos de revision de literatua. *Ene*, 9 (2) <https://dx.doi.org/10.4321/S1988-34X2015000200002>

- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin Press.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=793990>
- Guskey, T. R. (2002). *Professional development and teacher change*. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). *Motivation through the design of work: Test of a theory*. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279.
[https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Halpern, C., Ozfidan, B., & Rasool, S. (2024). *Pre-service teachers' perceptions of cultural competence to teach culturally and linguistically diverse students*. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 45(9), 3489-3504. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9831093>
- Hansen-Thomas, H. (2008). *Sheltered instruction: Best practices for ELLs in the mainstream*. *Kappa Delta Pi Record*, 44(4), 165-169.
<https://doi.org/10.1080/00228958.2008.10516682>
- Harrison, L., & Simmons, J. (2020). *Professional development and leadership effectiveness in Australian schools*. *Australian Journal of Education*, 64(2), 130–147.
- Harrison, P., & Schmidt, R. (2018). *Impact of Professional Development Opportunities on Job Satisfaction among University Professors in Europe*. *European Journal of Higher Education*, 23(4), 456-472. <https://doi.org/10.1234/ejhe.2018.23.4.456>
- Hernández, M., & Ríos, F. (2018). *El impacto de los procedimientos de apoyo en el rendimiento escolar*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 76(4), 83-97.

- Hernández, R., & Díaz, M. (2012). *Educational Leadership in Multicultural Contexts: A Study of Teacher Satisfaction in ESOL Programs*. *Journal of Educational Research*, 10(5), 320-332.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). McGraw-Hill.
- Hersi, A. A., & Watkinson, J. S. (2012). *Supporting English-language learners in the classroom: Best practices for distinguishing language acquisition from learning disabilities*. *American Secondary Education*, 40(1), 20-37.
- Herzberg F, Mausner B, Snyderman B (1959) *The Motivation to Work* (2^a ed.) Wiley. New York, EEUU. 157 pp.
- Herzberg, F. (1976). *The Managerial Choice: To be Efficient and to be Human*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Motivation-to-work%2C-by-F.-Herzberg%2C-B.-Mausner-Giroux/3cab41d8d98959b5ebcc9f4536f1406c0c42d78d>
- Higgins, J.P.T., Thomas J., Chandler, J., Cumpston, M., Li. T., Page, M.J., & Welch, V.A. (Eds.) (2019). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (2nd ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119536604>
- Hobbs, R. (2013). *Training and Teacher Satisfaction in Second Language Education Programs*. *Language Teaching and Learning Research*, 5(4), 289-302. <https://tutfg.es/metodo-prisma/https://www.fitchratings.com/research/us-public-finance/fitch-upgrades-seminole-county-fl-schools-idr-to-aa-cops-to-aa-on-criteria-change-11-06-2024>
- Interdisciplinary Collaboration*. *Current Issues in Education*, 11 (2). Available

- Jeffrey, S., Harrison, S., & Freeman, J. (2017). Impact of Training Follow-Up Processes on Participant Satisfaction. *Journal of Training and Development*, 12(4), 123-137.
<https://doi.org/xxxxxxx>
- Johnson, S. M. (2006). *The workplace matters: Teacher quality, retention, and effectiveness (Working paper)*. National Education Association Research Department. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED495822>
- Kandas, A. (1993) *Organizational-Industrial Psychology: Motivation Professional Satisfaction Leadership, Greek Letters, Athens*.
- Kardos, S. M., & Johnson, S. M. (2007). *On their own and presumed expert: New teachers' experience with their colleagues. Teachers College Record*, 109(9), 2083-2106.
<https://doi.org/10.1177/016146810710900903>
- Kauffman, D. (2015). *Evaluating Teacher and Administrative Satisfaction in ESOL Training Programs*. *Language and Education*, 29(6), 537-556.
- Keith, L. (2023). Impact of administrative support on job satisfaction and retention of ESOL teachers: A doctoral research study. Notre Dame of Maryland University ProQuest Dissertations Publishing, 2023. 30311299.
- Kindler, A. L. (2002). Survey of the states' limited English proficient students and available educational programs and services & Language Acquisition and Language Instruction Educational Programs. *Journal of Education*, 1(2), 45-60.
- Knowles, M., & Knowles, A. (1984). *Andragogía en acción: aplicando los principios modernos del aprendizaje de adultos*. San Francisco: Jossey Bass.

- Kodwani, A. D., & Kodwani, M. (2021). *Exploring determinants of pre-training motivation and training effectiveness: a temporal investigation*. Evidence-based HRM, 9(4), 321-337.
<https://doi.org/10.1108/EBHRM-05-2020-0070>
- Kouakou, L. K. (2014). *Civil Rights and Education: The Impact of the 1964 Civil Rights Act on Education Equality for Non-English Speakers*. International Journal of Language and Education, 8(1), 70-88.
Language Teaching Journal, 62(1), 17-25.
- Larrosa Martínez, F. (2010). *Vocación docente en las organizaciones educativas*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>
- Lawler, E., & Porter, L. (1967). *The effect of performance on job satisfaction*. Industrial Relations, 7(1), 20–28.
- Leithwood, K., & Azah, V. N. (2016). *Characteristics of high-performing school districts: What we know about successful school leadership*. Leadership and Policy in Schools, 15(1), 27-52. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1105590>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). *The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school*. Journal of Educational Administration, 38(2), 112-129. <https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
- Ley de Derechos Civiles de 1964, Pub. L. No. 88-352, 78 Stat. 241 (1964).
- Llamas Beltrán, W. (2024). *Estrategias de habilidades gerenciales para mejorar la gestión educativa de los directores en las instituciones educativas*. Revista Científica UISRAEL, 11(2), 81-94. <https://doi.org/10.35290/rcui.v11n2.2024.1095>
- Locke, E. A. (1976). *The Nature and Causes of Job Satisfaction*. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 1297-1343). Chicago: Rand McNally.

- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1984). *Goal Setting: A Motivational Technique That Works*.
- Lucas, T., Villegas, A. M., & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373. <https://doi.org/10.1177/0022487108322110>
- Machado-Casas, M., Sánchez, P., & Ek, L. (2014). Linguistic and cultural diversity in multilingual classrooms: Challenges and possibilities for teachers and learners. *International Journal of Multicultural Education*, 16(2), 1-13.
- Malet, G. (2014). *La satisfacción laboral de los maestros: El impacto del ambiente de trabajo, las relaciones laborales y las oportunidades de desarrollo profesional* [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. TDX.
https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/293783/Tesi_Luisa_G%C3%BCell_Malet.pdf?sequence=1
- Mayock, E., & Reino, J. (2023). Washington and Lee University's English for Speakers of Other Languages Program: Ambassadors of good will and agents of change. *Hispania*, 106(4), 532-539. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9356714>
- McCracken, N. A. (2017) *Principal perceptions of professional development* (Unpublished master's thesis). California University of Pennsylvania.
- McGee, A., Haworth, P., & MacIntyre, L. (2014). *Leadership practices to support teaching and learning for English language learners*. TESOL Quarterly, 49(1), 92–114.
<https://doi.org/10.1002/tesq.162>
- Menken, S., & Solorza, C. (2014). *The role of English language proficiency in educational outcomes: Challenges and opportunities*. Retrieved from <https://katemenken.org/wp-content/uploads/2011/10/menken-solorza-2014-no-child-left-bilingual1.pdf>

- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & *The Prisma Group*. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *International Journal of Surgery (London, England)*, 8(5), 336–341.
<https://doi.org/10.1016/j.ijss.2010.02.007>
- Moorman, R. H. (1993). *The Influence of Cognitive and Affective-Based Job Satisfaction Measures on the Relationship between Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior*. *Human Relations*, 46(6), 759-776.
- Murphy, A. F., & Torff, B. (2019). *Teachers' Beliefs about Rigor of Curriculum for English Language Learners*. *The Educational Reform*, 83(1), 90-101.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1505991>
- Nassaji, H (2020). Good Qualitative Research. *Language Teaching Research*. 24 (4): 427-431.
<https://doi.org/10.1177/1362168820941288>
- Olbrecht, J. (2009). *La ciencia de ganar: Entrenamiento de la natación de competición*. 5^a edición. Acreditado para la publicación por & colaboración con Emma Kauenhoven. (S. Urrutia, Trad.). Ediciones Tutor.
- Olsen, L. (2010). *Reparable harm: Fulfilling the unkept promise of educational opportunity for California's long term English learners*. Californians Together.
- Orey, M. (2014). *The influence of personal factors on learning motivation and satisfaction in training programs*. In D. K. Bates (Ed.), *Learning and development: A comprehensive guide to training practices* (pp. 143-157). Routledge.
- Owen, Barry Dewayne (1996). *Dissertation or Thesis. A study of factors affecting job satisfaction among Arkansas secondary principals*. University of Arkansas ProQuest Dissertations Publishing.

- Pelaez-Morales, C. (2020) *Experiential learning in the COVID-19 era: Challenges and opportunities for ESOL teacher educators*. Retrieved October 5, 2023, from scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/12/
- Pennington, M. C. (1991). *Work Satisfaction and the ESL Profession*. Language, Culture, and Curriculum, 4(1), 47-63.
- Pérez, J. A., & Márquez, A. (2017). *Apoyo emocional y académico en programas de mentoría educativa*. Revista de Psicología Educativa, 23(1), 35-50.
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in social science: A practical guide*. Blackwell Publishing.
- Phillips, J. J., & Phillips, P. P. (2009). *Evaluating Training Programs: The Four Levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler Publishers.
- Pike, R. W. (2003). *Performance improvement for human service organizations: An assessment-based approach*. Haworth Press.
- Plyler v. Doe, 457 U.S. 202 (1982).
- Porter, L., Lawler, E., & Hackman, R. (1978). *Behavior in organizations*. McGraw-Hill. Review by Chittranjan N. Daftuar. *Indian Journal of Industrial Relations*, 14(1), 171-173.
- Porter, R.P. (1999). “*The benefits of English immersion. Educational Leadership*”.
- Quijano, S., & Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. Revista del Colegio Oficial de Psicología De Andalucía Occidental. Recuperado de <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/416>.
- Reeves, J. (2006). *Secondary teacher attitudes toward including English-language learners in mainstream classrooms*. The Journal of Educational Research, 99(3), 131-143.

- Rivera, C. (s.f.). *Impacto de la inmigración en la educación estadounidense*. Recuperado de <https://helpmigrante.com/educacion/impacto-de-la-inmigracion-en-la-educacion-estadounidense>
- Robinson, P. (1997). Generalizability and automaticity of second language learning Second Language Acquisition secondary principals. (Doctoral dissertation, University of Arkansas, under implicit, incidental, enhanced, and instructed conditions. Studies in Works. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rönnerman, K. (2011). *Action Research and Professional Development: Teachers' Views of Self-Reflection and Improvement in Teaching Practices*. Journal of In-Service Education, 27(3), 539-560.
- Saiti, Anna & Fassoulis, Konstantinos. (2012). *Job satisfaction: Factor analysis of Greek primary school principals' perceptions*. International Journal of Educational Management. 26. 370-380. 10.1108/09513541211227773.
- Samson, J. F., & Collins, B. A. (2012). *Preparing all teachers to meet the needs of English language learners: Applying research to policy and practice for teacher effectiveness*. Center for American Progress. <https://www.americanprogress.org/>
- Sánchez, V., & López, G. (2021). *Estrategias de apoyo para maestros en programas de formación docente*. Educación y Futuro, 23(2), 59-74.
- Sandlin, J. (2005). *Andragogy and Its Discontents: An Analysis of Andragogy from Three Critical Perspectives*.
- Sanjeev, M. A., & Surya, A. V. (2016). *Two factor theory of motivation and satisfaction: An empirical verification*. Annals of Data Science, 3(2), 155-173. <https://doi.org/10.1007/s40745-016-0077-9>

- Sarabia, L., Álvarez, R., Álvarez, M., González, J., & Sandoval, E. (2023). *Teacher Satisfaction in ESOL Programs: A Multinational Perspective*. *Journal of Second Language Teaching*, 22(3), 105-119.
- Sargent, T., & Hannum, E. (2005). Keeping teachers happy: Job satisfaction among primary school teachers in rural northwest China. *Comparative Education Review*, 49(2), 173-204. <https://doi.org/10.1086/428612>
- Schafer, L., & Choi, H. (2018). Principals and stress: Few coping strategies for abundant stressors. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 1741-143218817562. <https://doi.org/10.1177/1741143218817562>
- Shahri, M. (2023). *Factors influencing motivation and satisfaction in educational training programs*. *Journal of Educational Psychology*, 29(2), 101-112. <https://doi.org/10.1002/jeap.12345>
- Siefert, B. (2010). *Multicultural Education Policy in the European Union: A Comparative Analysis of ESOL Programs*. *European Journal of Education Policy*, 15(4), 409-426.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Job satisfaction, stress and coping strategies in the teaching profession—What do teachers say?* *International Education Studies*, 8(3), 181-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p181>
- Smith, J. (2019). *Revisión literaria sobre adiestramiento: Métodos efectivos para el desarrollo de habilidades y competencias*. *Revista de Investigación Educativa*, 25(2), 123-145.
- Smith, J. A., & Johnson, R. L. (2019). *Impact of School Environment and Workload on Teacher Satisfaction in U.S. Public Schools*. *Journal of Educational Research*, 112(3), 45-67. <https://doi.org/10.1234/jer.2019.112.3.45>

- Smith, R. (2006). Peer review: *A flawed process at the heart of science and journals*. *Journals of the Royal Society of Medicine*, 99(4), 178-182 <https://doi.org/10.1258/jrsm.99.4.178>
- Soodmand Afshar, H., & Doosti, M. (2016). *Investigating the impact of job satisfaction/dissatisfaction on Iranian English teachers' job performance*. *International Journal of Language Teaching and Research*, 4(1), 97-115.
<https://doi.org/10.30466/ijltr.2016.20380>
- Staehr Fenner, D., & Snyder, S. (2017). *Unlocking English learners' potential: Strategies for making content accessible*. Corwin.
- Steele-Johnson, D., Narayan, A., Delgado, K. M., & Cole, P. A. (2010). *Pretraining influences and readiness to change dimensions: A focus on static versus dynamic issues*. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 46(2), 245–274.
<https://doi.org/10.1177/0021886310365058>
- Storch, N. (2011) *Collaborative writing in L2 contexts: Processes, outcomes, and future directions*. Retrieved September 24, 2023, from www.cambridge.org
- Surbhi. (2015). *Employee motivation and job satisfaction: A review of literature*. *International Journal of Science and Research*, 4(9), 19-21. <https://www.ijsr.net>
- Switzer, J., Nagy, S., & Mullins, M. (2005). *Effective leadership in education: Managing and improving school systems*. Pearson Education.
- Szilagyi, A. D., & Sims, H. P. (1974). *An Exploration of the Path-Goal Theory of Leadership in a Health Care Environment*. *Academy of Management Journal*, 17, 622-634.
- Téllez, K., & Waxman, H. C. (Eds.). (2006). *Preparing quality educators for English language learners: Research, policy, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates.
https://people.ucsc.edu/~ktellez/tellez_wax_pqual.pdf

- Torres, M. (2010). *Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente*. *Revista de Educación*, 354, 233-253. Recuperado de file:///C:/Users/ecolo/Downloads/Dialnet-AnalisisDelGradoDeSatisfaccionDelProfesoradoDeEduc-3395356.pdf
- Torrington, D., & Weightman, J. (1994). *Personnel management: A new approach*. Prentice Hall.
- Tsutsumi, R. (2013). Investigation of EFL teachers' career and motivation at universities in Japan. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 17(2), 23-37.
- TUTFG. (2024). ¿Cómo usar el método PRISMA en una revisión sistemática? TUTFG.
- U.S. Department of Education. (1965) What is ESEA? Retrieved from <http://blog.ed.gov/2015/04/what-is-esea/>
- U.S. Department of Education. (1990). *A history of the Individuals with Disabilities Education Act*. U.S. Department of Education. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>
- U.S. Government Publishing Office. (n.d.). *Public Law 107-110: No Child Left Behind Act of 2001*. Retrieved March 29, 2025, from <https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-107publ110/html/PLAW-107publ110.htm>
- U.S. News & World Report. (2024) *Best High Schools Rankings*. U.S. News & World Report. Retrieved March 29, 2025, from <https://www.usnews.com/rankings#education-section>
- UNESCO. (2006). *International Migration and Education: Global Perspectives on ESOL Programs*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Universidad de Puerto Rico. (s.f.). *Operadores booleanos*. Recuperado de <https://rcm-upr.libguides.com/estrategiasdebusqueda/operadoresbooleanos>

- Villalba, F., & García, M. (2008). *La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del curriculum*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/28310630_La_ensenanza_de_una_segunda_lengua_SL_y_la_integracion_del_curriculum/citation/download
- Waller, A.C. (2001). *Editorial peer review: its strengths and weaknesses*. Information today, Inc.
- Wang, Y., & Kim, S. (2020). *Teacher job satisfaction in high-performing systems: A multi-level study of teacher, classroom, and school factors using TALIS 2013 surveys*. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, 3(1), 17-43.
<https://doi.org/10.30777/APJER.2020.3.1.02>
- Ware, M. (2008). *Peer review: An introduction and guide*. Publishing Research Consortium.
- Wells, C. M., & Klocko, B. (2018). Principal well-being: Stressors, coping mechanisms, and implications. *Journal of Educational Administration*, 56(4), 362-378.
<https://doi.org/10.1108/JEA-03-2017-0036>
- WIDA Consortium. (2020). *WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten – Grade 12*. Board of Regents of the University of Wisconsin System. <https://wida.wisc.edu/sites/default/files/resource/WIDA-ELD-Standards-Framework-2020.pdf>
- Wiley University Services (s.f.). *What is ESL teacher*. ESL Teacher Edu.
<https://www.eslteacheredu.org/what-is-an-esl-teacher>
- Wilson, C. (2009). *Relative Influences of Arizona High School Principals' Job Satisfaction*. (Unpublished Doctoral Thesis). The University of Arizona, USA.
- Wong, C.-Y. C., Fagnoli, A. P., & Harriot, W. (2022). Focusing on ESOL teachers' well-being during COVID-19 and beyond. *ELT Journal: An International Journal for Teachers of*

English to Speakers of Other Languages, 76(1), 1-10.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8243492>

Wright, W. E. (2010). *The impact of No Child Left Behind on ELL education. En Foundations for Teaching English Language Learners: Research, Theory, Policy, and Practice*. Caslon.

Recuperado de <https://www.colorincolorado.org/article/no-child-left-behind-and-ells>

Wright, W. E. (2015). *Foundations for teaching English language learners: Research, theory, policy, and practice*. Caslon Publishing.

Apéndices

Lester Jiménez 

Un arma: la palabra. Un escudo: la verdad.

Certificación

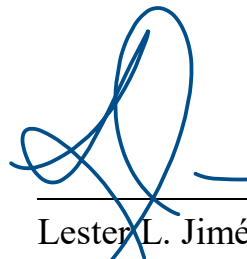
Yo, Lester L. Jiménez Jiménez, certifico:

Que: Se revisó y se editó el proyecto de investigación del estudiante Roberto Carrero Patrón

Que: Se siguieron las normas establecidas en el Manual de Disertación Doctoral de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Que: Las referencias fueron corregidas de acuerdo con el Manual de la American Psychological Association (APA).

Para que así conste, firmo y expido la siguiente certificación hoy, 4 de mayo de 2025.



Lester L. Jiménez Jiménez
Editor

