



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

TESIS

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: UN
ESTUDIO DE SUS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, CONDICIONES
LABORALES Y FORMACIÓN DEL DOCENTE

PRESENTA

Fátima Yazmín Coiffier López

PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

TUTORA

Dra. Laura Elena Padilla González

COMITÉ TUTORAL

Lic. Felipe Martínez Rizo

Dr. Jesús Francisco Galaz Fontes

Aguascalientes, Ags.



UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

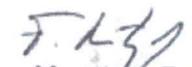
DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
PRESENTE

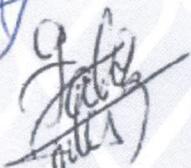
Hacemos de su conocimiento que la Lic. Fátima Yazmín Coiffier López, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado "La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente".

La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello le solicitamos, en nuestra calidad de miembros del comité tutorial de la Lic. Coiffier López, que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 21 de octubre de 2013


LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
TUTOR


FELIPE MARTÍNEZ-RIZO
INTEGRANTE COMITÉ


JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES
INTEGRANTE COMITÉ

c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES



ANIVERSARIO
UAA

ASUNTO: **CONCLUSIÓN DE TESIS**
DEC. CCS y H. OF. N° 1429/2013

DR. FERNANDO JARAMILLO JUÁREZ,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: UN ESTUDIO DE SUS CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÓMICAS, CONDICIONES LABORALES Y FORMACIÓN DEL DOCENTE"**, de la **LIC. FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ**, egresada de la **Maestría en Investigación Educativa**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo..

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 24 de Octubre de 2013
"SE LUMEN PROFERRE"

DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR .- Secretario Técnico de la Maestría en Investigación Educativa.
c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH
c.c.p.- LIC. FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ .- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa
c.c.p.- Archivo

ggl

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo más que un esfuerzo individual, es el resultado de la colaboración y apoyo de diferentes personas e instituciones, a quienes expreso infinita gratitud.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por hacer posible la realización de este trabajo de investigación.

A cada director, personal administrativo, secretarias y secretarios de las instituciones que aceptaron ser parte de este proyecto; pero en especial a cada uno de los profesores que, a pesar de sus múltiples ocupaciones, decidieron participar en la investigación y dispusieron de un tiempo para proporcionar la información necesaria para hacer posible este trabajo, a ellos muchas gracias.

A mi comité tutorial: Dra. Laura Padilla González, Lic. Felipe Martínez Rizo y Dr. Jesús Galaz Fontes, por representar para mí un gran apoyo y orientación en la realización de este trabajo de tesis, que basta decir fue puntual y lleno de profesionalidad; a ellos muchas gracias, porque además de ser grandes académicos, los considero excelentes seres humanos.

A los profesores de la Maestría en Investigación Educativa, en especial a la Dra. Guadalupe Ruiz, Mtro. Leonardo Jiménez y Dr. Bonifacio Barba, porque con sus reflexiones, contribuyeron a mejorar mi apreciación del campo educativo y refrendar mi compromiso con el mismo. Gracias a Elsa y Cintya por su ayuda.

A mis compañeros de generación de la maestría, por haber compartido conmigo esta experiencia académica, que además fue de vida; les agradezco su amistad, apoyo y conocimientos, mejor grupo no pude tener. Julia, Verónica, Cinthya, Angélica y Mónica, su compañía y apoyo fue fundamental.

Y finalmente, infinitas gracias a mi mamá y papá y a Juan Francisco por representar un apoyo incondicional durante todo este tiempo.

DEDICATORIA

A Sabina, mi mamá, mi amiga incondicional,
mi fortaleza y mi indudable ejemplo de mujer.

A José Luis, mi papá, por enseñarme el valor
de la perseverancia y forjar en mí el carácter para nunca caer.

A mis hermanas, Adriana e Iris,
por impulsarme con sus sonrisas a ser mejor persona día a día.

A mi familia, en especial a mi abuelo y abuelas,
que con su experiencia y cariño
me han enseñado grandes lecciones de vida.

A Juan Francisco por su amor y apoyo incondicional.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....iv

ACRÓNIMOS viii

RESUMENix

ABSTRACTx

INTRODUCCIÓN1

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA3

1. El estudio de los docentes 3

2. Preguntas de investigación 8

3. Justificación 12

4. Objetivos de la investigación..... 14

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL15

1. Marco Teórico 15

1.1 Profesionalización de la planta docente en el bachillerato 15

1.1.1 Concepto de profesión 15

1.1.2 Profesión docente y profesionalización 19

1.1.3 Desarrollo profesional..... 24

1.1.4 La profesión docente en el bachillerato 26

1.2 Formación del docente..... 30

1.2.1 Los saberes docentes en la EMS..... 30

1.2.2 Formación disciplinaria y formación para la docencia 33

1.3 Condiciones laborales 36

1.3.1 Condiciones contractuales para el ejercicio de la profesión 40

1.3.2 Ingreso a la profesión, incentivos y promoción	43
1.3.3 Percepción de los docentes de su lugar de trabajo y satisfacción con el mismo	46
1.3.4 Recursos necesarios para el trabajo docente	51
1.4 Características socioeconómicas	54
2. Marco Contextual	56
2.1 La Educación Media Superior en México	56
2.2 La Educación Media Superior en el Estado de Aguascalientes.....	61
2.3 Subsistemas abordados en el estudio	64
2.3.1 Subsistema: bachilleratos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.....	64
2.3.2 Subsistema: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)	65
2.3.3 Subsistema: bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes	67
2.4 Qué se sabe de los docentes de EMS	68
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO	71
1. Descripción de las variables y su relación.....	71
2. Técnica e instrumento de obtención de información	73
3. Población y diseño de la muestra	74
4. Trabajo de campo	77
4.1 Bachilleratos de la UAA	77
4.2 CBTis, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial	78
4.3 Bachilleratos Incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes.....	79

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS...81

1. Perfil del grupo: características demográficas y socioeconómicas81

2. Formación del docente89

 2.1 Formación disciplinaria.....89

 2.2 Formación para la docencia 104

 2.3 Desarrollo profesional y formación..... 111

3. Experiencia y condiciones laborales, y percepción del trabajo docente. ... 120

 3.1 Experiencia laboral en la profesión docente 121

 3.2 Condiciones laborales 127

 3.2.1 Situación contractual..... 127

 3.2.2 Concentración en la profesión docente..... 131

 3.2.3 Carga de trabajo..... 138

 3.2.4 Ingreso a la profesión e incentivos 146

 3.3 Percepción del trabajo docente 154

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y ALCANCES DEL ESTUDIO164

1. Conclusiones 164

2. Alcances del estudio..... 179

GLOSARIO182

REFERENCIAS.....183

ANEXOS.....196

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Figura 3.1 Modelos de asociación de valores72

Tabla 3.1 Población y muestra por subsistema75

Tabla 3.2 Distribución de docentes por plantel respecto a la muestra total del subsistema de CBTis.....75

Tabla 3.3 Distribución de docentes por plantel respecto a la muestra total del subsistema de bachilleratos de la UAA76

Tabla 3.4 Total de cuestionarios distribuidos y recuperados80

Tabla 4.1 Porcentaje de docentes por sexo y estado civil82

Tabla 4.2 Porcentaje de docentes por edad82

Tabla 4.3 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de bienes y servicios85

Tabla 4.4 Porcentaje de docentes por ingreso obtenido de la docencia y nivel de posesión de bienes y servicios85

Tabla 4.5 Porcentaje de docentes por porcentaje que representa su ingreso total mensual en el ingreso total mensual de su familia86

Tabla 4.6 Porcentajes de docentes por escolaridad de la madre88

Tabla 4.7 Porcentaje de docentes por máximo grado de estudios90

Gráfica 4.1 Distribución de docentes por campo disciplinar para el grado de licenciatura92

Tabla 4.8 Porcentaje de docentes por área disciplinar de licenciatura y subsistema94

Gráfica 4.2. Distribución de docentes por campo disciplinar para el grado de maestría95

Tabla 4.9 Porcentaje de docentes por tipo de institución en que cursaron licenciatura97

Tabla 4.10 Porcentaje de docentes por tipo de institución en que cursaron maestría98

Tabla 4.11 Porcentaje de docentes por disciplina de procedencia de maestría y tipo de IES100

Tabla 4.12 Porcentaje de docentes que recibieron apoyo de beca para realizar estudios de maestría y doctorado 101

Tabla 4.13 Porcentaje de docentes por número de cursos, talleres, seminarios y/o diplomados en el área de Educación 105

Tabla 4.14 Porcentaje de docentes por estatus en el Diplomado del PROFORDEMS por subsistema 108

Tabla 4.15 Porcentaje de docentes por estatus en la Especialidad del PROFORDEMS por subsistema 110

Tabla 4.16 Porcentaje de docentes respecto a su percepción sobre las actividades de desarrollo profesional por subsistema 112

Tabla 4.17 Porcentaje de docentes por puntuación en índice de percepción de actividades de formación del docente y subsistema 113

Tabla 4.18 Porcentaje de docentes por nivel de importancia otorgada a temas de formación 115

Tabla 4.19 Intereses y propuestas de los docentes para el desarrollo profesional . 116

Tabla 4.20 Media, SD y porcentaje de docentes por años de experiencia en EMS 121

Tabla 4.21 Porcentaje de docentes por años de experiencia en EMS ($N_T=439$) 124

Tabla 4.22 Porcentaje de docentes por años de experiencia en la institución 124

Tabla 4.23 Porcentaje de docentes por tipo educativo que ha laborado 126

Tabla 4.24 Porcentaje de docentes por tipo de contratación y subsistema . 128

Tabla 4.25 Porcentaje de docentes por número de prestaciones y subsistema 130

Tabla 4.26 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y subsistema 131

Tabla 4.27 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y tipo de contratación 133

Tabla 4.28 Porcentaje de docentes por número de instituciones en que labora y subsistema 134

Tabla 4.29 Porcentaje de docentes por número de instituciones en que labora y tipo de dedicación 135

Tabla 4.30 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y realización de otra actividad remunerada 136

Tabla 4.31 Porcentaje de docentes por el tipo de contratación y realización de otra actividad remunerada 136

Tabla 4.32 Porcentaje de profesores por actividad remunerada 137

Tabla 4.33 Porcentaje de profesores por porcentaje que representa la docencia en su ingreso total mensual 138

Tabla 4.34 Porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y subsistema 139

Tabla 4.35 Porcentaje de docentes por alumnos por grupo y subsistema ... 139

Tabla 4.36 Porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y tipo de dedicación 142

Tabla 4.37 Porcentaje de docentes por opinión sobre la coincidencia entre la asignatura impartida y formación disciplinaria 143

Tabla 4.38 Porcentaje de docentes por características de las asignaturas impartidas y subsistema 144

Tabla 4.39 Porcentaje de profesores por requisito de ingreso 147

Tabla 4.40 Porcentaje de docentes por agente de mayor influencia en su contratación y subsistema 149

Tabla 4.41 Porcentaje de docentes por número y tipo de incentivos que promueve la escuela 151

Tabla 4.42 Porcentaje de docentes por número y tipo de incentivos recibidos 153

Tabla 4.43 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de satisfacción con aspectos de la profesión docente 155

Tabla 4.44 Porcentaje de docentes por puntaje de percepción dimensión del ambiente laboral157

Tabla 4.45 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de percepción del ambiente laboral160

Tabla 4.46 Porcentaje de docentes por puntaje de percepción por dimensión162

Tabla 5.1 Resumen. Características demográficas165

Tabla 5.2 Resumen. Características socioeconómicas.....166

Tabla 5.3 Resumen: formación disciplinaria del docente.....167

Tabla 5.4 Resumen: formación para la docencia.....169

Tabla 5.5 Resumen: desarrollo profesional y formación.....170

Tabla 5.6 Resumen: experiencia laboral.....172

Tabla 5.7 Resumen: situación contractual, ingreso e incentivos en la profesión docente173

Tabla 5.8 Resumen: concentración en la profesión docente175

Tabla 5.9 Resumen: carga de trabajo176

Tabla 5.10 Resumen: percepción del trabajo docente177

ACRÓNIMOS

CBTis. Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios

CERTIDEMS. Certificación del PROFORDEMS

CETis. Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios

COsDAC. Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico

DGETI. Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

DGPP. Dirección General de Planeación y Estadística Educativa

EMS. Educación Media Superior

IEA. Instituto de Educación de Aguascalientes

INEE. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

PROFORDEMS. Programa de Formación Docente de Educación Media Superior

PROSE. Programa Sectorial de Educación 2007–2012

RIEMS. Reforma Integral a la Educación Media Superior

SEMS. Subsecretaría de Educación Media Superior

TICs. Tecnologías de la Información y Comunicación

UAA. Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo describir las características socioeconómicas, las condiciones laborales y la formación de los docentes de bachillerato del estado de Aguascalientes, con la finalidad de valorar su nivel de profesionalización, esperando aportar información que sirva para la determinación de políticas educativas orientadas al mejoramiento de la planta docente del tipo educativo.

El estudio fue de enfoque cuantitativo con metodología tipo encuesta. Se diseñó, validó y aplicó un cuestionario a una muestra de 542 docentes localizados en tres subsistemas de Educación Media Superior del estado de Aguascalientes: Bachilleratos de la UAA, Bachilleratos incorporados al IEA y Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios localizados en el estado. Se recuperaron 439 cuestionarios.

Se identificó que la consolidación institucional tuvo un peso importante en la condición que guardaron los docentes. Los profesores de CBTis reportaron las condiciones laborales más favorables, la mayoría tuvo contratación tipo base y de tiempo completo, además de un mayor número de prestaciones; mientras que los profesores de los Bachilleratos de la UAA presentaron mayores grados académicos, además de las características socioeconómicas más favorables. Por último, los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA tuvieron una situación menos favorable, tanto en aspectos de formación del docente como en las condiciones laborales que reportaron.

ABSTRACT

The research was done with the aim of identifying and describing the socioeconomic characteristics, working conditions and training of high school teachers in the state of Aguascalientes, as a means to assess their level of professionalization. It is expected to provide information that will help inform educational policy decision-making focused on teachers' improvement.

The study follows a quantitative approach with survey-type methodology. A questionnaire was designed, validated and administered to a sample of 542 teachers located in three high school sub-systems in the state of Aguascalientes: high school of Autonomous University of Aguascalientes, high schools regulated by Education Institute of Aguascalientes, and industrial and technological high school centers. 439 questionnaires were filled out and properly returned.

It was found that institutional strength had an important role in the conditions that teachers maintain. Teachers at the industrial and technological high school centers sub-system presented the best working conditions as most teachers had a permanent and full-time contract and the highest level of benefits; while teachers from Autonomous University of Aguascalientes's high school sub-system had higher academic degrees and the best socioeconomic status. Finally, the teachers from schools regulated by Education Institute of Aguascalientes presented the less favorable position in terms, teacher training and working conditions.

INTRODUCCIÓN

Con la Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el decreto de obligatoriedad del tipo educativo en 2012, la Educación Media Superior (EMS) cobró la relevancia que tiene y que no había sido del todo atendida.

Desde su creación, la EMS ha estado compuesta por una serie de subsistemas que, hasta antes de la RIEMS, operaban de manera independiente, sin correspondencia con un panorama general articulado y sin que existiera suficiente comunicación entre ellos (SEMS, 2008a, p. 5), articulación que resulta más necesaria ante la universalización del tipo educativo.

La RIEMS contempló la creación de un Sistema Nacional de Bachillerato con base en un Marco Curricular Común que parte del enfoque de la educación basada en competencias. Con este sistema, la RIEMS pretende atender los retos de ampliación de la cobertura, mejoramiento de la calidad y búsqueda de la equidad a través de facilitar el tránsito de los estudiantes entre los subsistemas, instituir un perfil de egreso común para los alumnos de EMS, y plantear prácticas educativas centradas en el alumno, en su desarrollo integral y en el aprender haciendo, orientadas a la formación para la vida y el trabajo (SEMS, 2008a).

Una política educativa de las dimensiones de la RIEMS no puede prescindir de la colaboración de los profesores para su operación, quienes además de los alumnos, son los principales actores del proceso educativo, los responsables de las prácticas de enseñanza que se desarrollan en las escuelas, y por tanto, los directamente relacionados con la formación de los estudiantes así como con el cumplimiento de los objetivos del currículum, y de la EMS en general. Por tanto, el docente de EMS desempeña una función compleja y las expectativas que se tienen de él igualmente lo son, basta mirar el perfil del docente que plantea la reforma.

En este sentido, conocer la condición de los profesores de bachillerato, resulta fundamental para la toma de decisiones enfocadas en lograr una planta docente más profesional, en tanto se proporciona información sobre uno de los principales actores de la EMS.

El presente trabajo de investigación plantea un análisis de la formación y condiciones laborales del docente de bachillerato, como indicadores de profesionalización, además de considerar a las características socioeconómicas como una variable asociada.

El documento está conformado por cinco capítulos. El primer capítulo denominado "Planteamiento del problema" integra los antecedentes, preguntas de investigación, justificación y objetivos del estudio.

En el segundo capítulo, "Marco teórico y contextual", se presenta el fundamento teórico de la investigación y la descripción del contexto en que se desarrolló. En el siguiente capítulo se presenta la información relativa al enfoque y metodología del estudio, la población y muestra considerada en la investigación, el instrumento de obtención de información y la descripción del trabajo de campo realizado.

Posteriormente, en el capítulo cuatro, se presentan los hallazgos para cada una de las variables consideradas, así como su interpretación. El capítulo inicia con la caracterización demográfica y socioeconómica de la población y posteriormente presenta los resultados para las variables formación del docente y condiciones laborales.

Finalmente, a partir del marco teórico y análisis de los datos, en el quinto y último capítulo se establecen las conclusiones y alcances de la investigación.

CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El presente capítulo está integrado por cuatro apartados. En el primero se describen estudios que analizan las características socioeconómicas, condiciones laborales y formación de los profesores que, a pesar de enfocarse en niveles educativos distintos a la Educación Media Superior (EMS) y provenir de distintas regiones, contribuyeron a orientar la investigación. En el segundo punto se plantean las preguntas de investigación que guiaron el trabajo empírico y que se buscó responder con los hallazgos obtenidos. En el siguiente apartado se establecen los argumentos que justifican la realización del estudio, para finalmente establecer los objetivos del trabajo.

1. El estudio de los docentes

Pocos son los estudios realizados en México —con la salvedad de omitir alguno— que aportan información sobre los docentes de EMS y en específico de los profesores de bachillerato, que atienden directa o indirectamente uno o más de los siguientes rubros: características sociodemográficas, formación del docente y condiciones laborales. A nivel nacional se encuentran las aportaciones de Lozano (2009) y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2011a, 2011b), y a nivel estatal, el estudio de Guzmán (2011).

En lo que respecta a la información proporcionada por el INEE, en 2011 el instituto dedicó un volumen del *Panorama Educativo de México, Indicadores del Sistema Nacional de Educación 2009* al análisis de la EMS. En el apartado “Agentes y recursos” de esta publicación se incorpora el indicador perfil laboral de los docentes de EMS que describe los siguientes atributos personales y laborales de los profesores: sexo, tipo de docente considerando la asignatura impartida, asignación de tiempo frente a grupo, y grado académico (INEE, 2011a).

En las conclusiones del indicador se establece que la información proporcionada es limitada y resultaría necesario conocer otros aspectos de los docentes como el salario que perciben, el grado de estabilidad de su situación laboral, edad, capacitación, especialidad, entre otros (INEE, 2011a, p. 125).

Posteriormente el mismo INEE (2011b) publicó el *Informe Anual 2010–2011, La Educación Media Superior en México*, documento que incluye un capítulo denominado “Las condiciones de la oferta de la educación media superior” que entre otras cosas, describe las características sociodemográficas, la experiencia docente, la formación disciplinar, las condiciones laborales, los procesos de selección, y las oportunidades de desarrollo profesional de los profesores de EMS.

Aunque este informe es valioso al proporcionar un panorama general de las condiciones de la planta docente de EMS, la información que presenta se desagrega únicamente de manera nacional.

Una última contribución que contiene información nacional de los docentes de EMS es la de Lozano (2011) quien, con base en las estadísticas de la Secretaría de Educación Pública (SEP), realizó un análisis de incremento del personal docente desde 1999 hasta 2007, sin abordar otro elemento.

A nivel estatal, el estudio de Guzmán (2011), titulado *El síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación media superior, el centro de educación media de la UAA, sus bachilleratos incorporados y los CBTIS*, aporta información de los docentes respecto a la presencia del síndrome de desgaste profesional y su relación con algunas variables sociodemográficas, condiciones laborales y del ambiente organizacional.

Con lo anterior, se concluye que son escasas las aportaciones que analizan las características socioeconómicas, formación y condiciones laborales del docente de bachillerato. Sin embargo, fueron identificados estudios enfocados en otros

tipos educativos y desarrollados en otros países que contribuyeron a orientar el acercamiento al docente de bachillerato.

A nivel nacional, la investigación sobre los docentes de la educación básica y la educación superior, aportó orientaciones a este estudio. De Ibarrola, Silva y Castelán (1997) realizaron una caracterización de los docentes de educación básica del Distrito Federal, a través de datos obtenidos con una encuesta cuyo objetivo fue conocer y describir el perfil sociodemográfico, académico y ocupacional del maestro. Las autoras afirman que la información es útil para emprender políticas educativas públicas que en ocasiones, consideran, se crean sin considerar la formación académica y oportunidades de actualización, condiciones personales y familiares, y rasgos de vida laboral y cotidiana de los profesores.

Además del estudio mencionado, existen otras investigaciones ubicadas igualmente en la educación básica que se ocupan de la satisfacción y condiciones laborales de los profesores, tanto a nivel nacional (Ávila, 2009; Fuentes, 2009 y Toriz, 2009; y, Rodríguez, Oramas, y Rodríguez, 2007) como internacional (Cornejo, 2009; Gómez, Rodríguez, Patilla, y Avella, 2009; y, Prieto, y Bermejo, 2006), que aportaron elementos al presente trabajo.

La investigación realizada sobre académicos en el ámbito de la educación superior en México, también brindó orientaciones para el trabajo que se realizó; entre los principales autores en el rubro se encuentran, Galaz (2002), Galaz y Gil Antón (2009), Gil Antón (2008), Grediaga (2001), y Padilla, Jiménez, y Ramírez (2007, 2008).

A nivel internacional también se identificaron estudios que analizan las características de los docentes en distintos niveles educativos: cuatro investigaciones situadas en Latinoamérica, un estudio realizado en Australia, una orientación generada en el contexto europeo y otra más en Estados Unidos.

Tenti (2007a) publicó los resultados de la investigación *La condición docente, Análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*, un estudio basado en la aplicación de cuestionarios a muestras representativas nacionales de docentes de nivel primaria y secundaria de cada país. Esta investigación se ocupó de las características sociodemográficas de los docentes y el lugar que ocupan en la estructura social, sus relaciones con el trabajo, sus valores y opiniones respecto a dimensiones relevantes de las políticas educativas, sus posiciones sobre valores sociales y sus consumos culturales.

Otro eje de referencia es la publicación *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión* editada por Vaillant y Rossel (2006) y elaborada en el marco de las actividades del Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. Este trabajo proporciona información de las características personales y profesionales de los maestros de educación básica de Argentina, Colombia, El Salvador, Honduras, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay con el objetivo de describirlos en tanto cuerpo profesional.

La *Encuesta longitudinal de docentes*, elaborada por el Centro de Microdatos del Departamento de Economía de la Universidad de Chile (Bravo, Falck y Peirano, 2008), describe características socioeconómicas de los hogares de los docentes, así como su formación inicial, perfeccionamiento, historia laboral, y participación en los programas del Ministerio de Educación, información que los autores plantean es fundamental y casi inexistente.

La investigación denominada *Condiciones de trabajo y salud docente* (Robadino y Körner, 2005), es un estudio exploratorio de los casos de Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay que analiza las condiciones de trabajo y de salud de los docentes de esos países, dos factores del desempeño profesional poco analizados.

En Australia, la investigación *Staff in Australia's School* presenta datos cuantitativos obtenidos de una encuesta aplicada en línea a profesores de nivel primario y secundario (equivalente al nivel medio superior en México), y a directivos de ambos niveles. Esta encuesta obtuvo un panorama del profesorado de Australia recuperando datos acerca de su perfil demográfico, formación docente, razones por las cuales ingresó el maestro a la profesión y diversas características del ejercicio profesional (McKenzie, Kos, Walker y Hong, 2008).

La Red Europea de Información en Educación (Eurydice) a lo largo de cuatro informes denominados *Temas clave de la educación en Europa*, cristaliza una serie de estudios sobre la profesión docente en la secundaria baja. El primer informe es el resultado de un estudio comparativo de la formación inicial e integración a la vida laboral de los profesores; el segundo analiza la oferta y demanda del profesorado e incluye indicadores demográficos para predecir la oferta del profesorado en diez años; el tercer informe describe las condiciones de servicio del profesorado; finalmente, en el cuarto y más reciente informe se examinan los modelos relacionados con todos los aspectos tratados en los informes previos (Eurydice, 2002).

Finalmente, el *National Study of Postsecondary Faculty* en su versión 2004 que incluye la aplicación de un instrumento denominado *Faculty Questionnaire*, también aportó elementos. El cuestionario aborda las características del empleo de los académicos, antecedentes académicos y profesionales, actividades escolares, satisfacción en su trabajo, compensaciones recibidas y características sociodemográficas.

Los estudios antes mencionados, además de configurar los antecedentes de la investigación, proporcionan algunas bases teóricas y metodológicas (elementos que se desarrollan en los capítulos II y III del presente documento) que soportan la intensión de este trabajo, el análisis de las características socioeconómicas, laborales y de formación de los profesores de bachillerato.

2. Preguntas de investigación

Para algunos autores la EMS es el eslabón perdido de la educación (Canales, *et al.* 1999) y esto no es gratuito. Si se compara la atención que de manera histórica ha recibido la EMS por parte del Sistema Educativo Nacional en comparación con la educación básica y la educación superior, se podría concluir que ha sido un tipo educativo menos considerado, pero que en los últimos años ha recuperado la importancia que tiene y que poco se había tomado en cuenta; atención cristalizada en la creación de la RIEMS en 2008 y el decreto de obligatoriedad del tipo educativo en 2012.

La EMS resulta clave en el Sistema Educativo Nacional pues no sólo representa el puente para transitar a la educación superior o la oportunidad de insertarse en el campo laboral, también es una posibilidad para contribuir a que el país esté a la altura de los retos del desarrollo económico que la sociedad globalizada plantea (Consejo de Especialistas para la Educación, 2006), argumento que se refuerza con el planteamiento de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe que afirma que quienes no concluyen la EMS, al quedar expuestos a un alto grado de vulnerabilidad social, tenderán a ser personas excluidas del desarrollo (INEE, 2011b).

Con estas atribuciones, la EMS debe ser reconocida como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades les permitan desarrollarse de manera satisfactoria, sea en sus estudios superiores o en el trabajo, y de manera más general, en la vida (SEMS, 2008a, p. 4). Esta visión de la EMS no resultará fácil de lograr a la luz de las dificultades estructurales y académicas que presenta, además de complejizarse con el decreto de su obligatoriedad.

En cuanto a lo estructural, desde los inicios de la EMS, la falta de un órgano rector y normas para su funcionamiento llevó a que las diferentes opciones educativas que la conforman plantearan sus propias normativas y tomaran decisiones sobre cómo y de qué manera satisfacer las necesidades locales de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

las entidades federativas (INEE, 2011a), lo que contribuyó a que la EMS se desarrollara como un tipo educativo desarticulado y con dificultades para configurar su identidad y definir metas comunes entre los subsistemas que la integran (SEMS, 2008a).

Aspectos como incrementar la cobertura y eficiencia terminal del servicio educativo, a la vez que se trata de disminuir los indicadores de deserción y reprobación, y mejorar los niveles de logro de estudiantes, son retos académicos importantes que se le plantean a la EMS.

Para el ciclo escolar 2010–2011, la EMS presentó una cobertura neta de 53.2%, indicador que representa el porcentaje de la población de 15 a 17 años matriculada en el tipo educativo; y si se estimara la cobertura sólo para el grupo de edad antes mencionado pero con educación básica completa, entonces la cobertura sería de 69%. Este indicador deja ver el desafío que tiene el Sistema Educativo Nacional al declarar la obligatoriedad del tipo educativo, pues es justo a esta población a la que el estado debe asegurar un lugar en las instituciones de EMS, además de pensar en lograr previamente la universalización de la educación básica (INEE, 2011b).

Para este mismo ciclo escolar, se registró un 63.3% de eficiencia terminal, indicador que permite conocer el porcentaje de alumnos que terminan sus estudio de EMS en el tiempo estipulado (SEP, 2005, 2011); se podría decir que cuatro de cada diez estudiantes se rezagan en sus estudios, aspecto que se puede asociar al rendimiento escolar de los alumnos y/o las condiciones académicas que éstos encuentran en las instituciones de EMS.

Disminuir la deserción total, es otro asunto pendiente; este indicador que da cuenta del número de alumnos que abandonan la escuela antes del inicio del siguiente ciclo escolar, para el periodo 2009-2010 registró un 14.9%, reflejo de la incapacidad de los servicio educativo de EMS para retener a una parte de sus estudiantes, cuestión que hace pensar en la pertinencia curricular del tipo educativo, entre otras aspectos (INEE, 2011b).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Para el ciclo escolar 2010-2011, la EMS registró una reprobación del 32.2%, que indica que aproximadamente una tercera parte de los estudiantes se vieron en la necesidad de repetir un grado o curso (SEP, 2005, 2011). Se sabe que la reprobación en ocasiones desemboca en deserción, con lo que resulta fundamental buscar mejores estrategias para disminuir la cantidad de alumnos que se retrasan en sus estudios.

Si bien los indicadores antes mencionados tienen que ver con la permanencia y culminación de los estudios de EMS, dos aspectos importantes, también está el hecho de asegurar que quienes egresen del tipo educativo lo hagan con niveles de logro adecuados, lo que representa un desafío más en términos de la obligatoriedad de la EMS y eficiencia del sistema educativo.

Una manera de acercarse a conocer el nivel de desempeño de los estudiantes es a través de los resultados del estudio comparativo de evaluación PISA (*Program for International Student Assessment*). De acuerdo con PISA, los estudiantes que se ubican por debajo del nivel 2 de desempeño no cuentan con un nivel mínimo adecuado para desenvolverse en la sociedad actual, condición que resulta preocupante (INEE, 2011b).

En la versión 2009 de PISA, a nivel nacional, el 21% de los estudiantes para el área de lectura, el 30% para el área de matemáticas y el 28% para el área de ciencias, se encontraron por debajo del nivel dos de desempeño (INEE, 2011b). Esto representa que sin distinguir entre las áreas, al menos dos de cada diez estudiantes no cuentan con lo mínimo esperado para desarrollarse en esta sociedad, con lo que la EMS tiene un doble reto: asegurar que los estudiantes culminen sus estudios a la par de garantizar que lo hagan con aprendizajes efectivos que les permitan desarrollarse de manera adecuada.

Ahora bien, la presencia de estas cifras poco alentadoras tiene que ver con varios elementos; por un lado, están las variables socioeconómicas inherentes a los alumnos que pueden contribuir a que éstos interrumpan, abandonen o culminen sus estudios, y por el otro, las variables asociadas a instituciones

educativas que también se ven relacionadas con ello, por ejemplo, la condición y desempeño de los profesores en las aulas.

Aunque es bien sabido que los docentes son elementos fundamentales para el logro de mejores resultados de aprendizaje de los estudiantes, los alumnos han sido y siguen siendo atendidos por maestros que no cuentan con una formación disciplinaria completa y consolidada, así como con la preparación pedagógica suficiente para desempeñar adecuadamente su función (INEE, 2011a), lo que resulta preocupante ante la necesidad de mejorar los niveles de desempeño y disminuir los índices de deserción y reprobación, aún más, en aras de la universalización del tipo educativo.

Ante esta condición de los profesores, la RIEMS consideró a la formación docente como un mecanismo para asegurar la calidad de la EMS y por ende el cumplimiento de los objetivos previstos para ésta. Sin embargo, planear estrategias para la mejora de la planta docente no es asunto fácil, pues tomar decisiones sobre un sistema educativo implica tener conocimiento sobre su estado, en donde el cambio de uno de sus elementos necesariamente afecta el resto de las estructuras que lo componen (Esteve, 2006).

En adición a lo anterior, se debe tomar en cuenta que para mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la contratación, la formación, la situación laboral y las condiciones de trabajo del personal docente, así como asociarlo más estrechamente con la toma de decisiones (Bello, 1999, p. 46), para lo cual, la información sobre la condición actual de los docentes resulta un insumo indispensable.

Con base en esta necesidad de contar con información acerca de las características del docente de EMS, sea como insumo para fines académicos o toma de decisiones, y reconociendo al maestro como un profesionista de la educación fundamental para el funcionamiento del sistema educativo, cuyo trabajo implica el dominio de serie de conocimientos y habilidades que los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

diferencian de aquellos que ejercen la docencia como un oficio y no una profesión; el presente trabajo pretende responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué tan profesionalizada se encuentra la planta docente de los Bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), de los Bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), y de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis), a partir de sus condiciones laborales, formación y características socioeconómicas?
- ¿Existen diferencias entre las características socioeconómicas, condiciones laborales y formación de los profesores respecto al tipo de institución a la que están adscritos?

Para aproximarse al conocimiento de la profesionalización de los docentes, se toman tres grandes dimensiones relacionadas con ella, mismas que componen preguntas más específicas:

- ¿Cuáles son las condiciones laborales de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA, Bachilleratos de la UAA y CBTis?
- ¿Cuál es la formación disciplinaria y en aspectos pedagógicos de los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA, Bachilleratos de la UAA y CBTis?
- ¿Cuáles son las características socioeconómicas de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA, Bachilleratos de la UAA y CBTis?

3. Justificación

El objetivo de la EMS es formar personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos, así como para acceder a la educación superior o integrarse exitosamente al sector productivo, además de asegurar que la formación que reciba el estudiante contribuya a su crecimiento como individuo a través del desarrollo de habilidades y actitudes que le permitan desempeñarse adecuadamente como miembro de la sociedad (SEMS, 2008a).

Analizar el perfil de egreso del estudiante que establece la RIEMS es útil para saber que los objetivos de la EMS son complejos y ambiciosos y que en su cumplimiento los docentes son fundamentales. En este sentido cabe reflexionar sobre la profesionalización de la plantilla docente para desempeñar tal papel.

Castrejón (1998) plantea que cuando un tipo educativo en crecimiento no tiene resuelto el problema de sus recursos humanos, permanecerá en crisis permanente. Para atender las necesidades de formación y las condiciones en que los docentes ejecutan la difícil tarea de facilitadores del aprendizaje, es imprescindible saber quiénes son, cuáles son sus características socioeconómicas, y con qué formación y condiciones laborales cuentan, más aún si la información al respecto es limitada como se describe en el punto 2.3 del capítulo II de este documento.

Obtener una caracterización del profesorado de EMS, no sólo es importante para el ámbito de la investigación educativa, también puede contribuir a:

- Mejorar la calidad de la EMS en el estado de Aguascalientes, al aportar datos sobre uno de los principales recursos humanos del sistema educativo, los profesores. Esta vinculación se justifica en tanto un rasgo de la calidad educativa es la suficiencia, que se refiere a la satisfacción de las necesidades de los centros educativos en materia de recursos humanos, físicos y materiales, siendo los profesores un recurso humano para el logro de la calidad educativa (INEE, 2011a).
- Contar con información que permita a los tomadores de decisiones definir políticas públicas educativas informadas, que consideren la situación actual y real de los docentes como profesionistas de la educación.
- Orientar la oferta educativa de formación y actualización docente, al realizar una descripción de los usuarios de estos programas.

A pesar de los beneficios de generar información sobre la profesionalización de los docentes, abarcar la totalidad del bachillerato en el estado de Aguascalientes resultaría muy ambicioso y requeriría contar con mayores

recursos relacionados con el tiempo, financiamiento y personas involucradas en el presente estudio.

Por lo anterior, el estudio se realizó en tres subsistemas que mostraran la diversidad de instituciones que componen a la EMS, siendo estos el integrado por los Bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes, el de los Bachilleratos de la UAA, y el de los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) incluyendo a los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETis) de la entidad. Los criterios utilizados para la selección de los subsistemas se especifican en el tercer punto del capítulo II de este documento, y mayor información sobre sus características en el apartado 2.3 del capítulo III.

4. Objetivos de la investigación

A partir de las consideraciones realizadas en los apartados anteriores, los objetivos generales de esta investigación son:

- Describir las características socioeconómicas, las condiciones laborales y la formación de los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA, Bachilleratos de la UAA y CBTis del estado de Aguascalientes, con la finalidad de aportar información sobre su condición, que permita valorar su profesionalización.
- Contribuir al conocimiento del docente de bachillerato de manera que se cuente con una base sólida de información que permita a las autoridades educativas la determinación de políticas educativas orientadas al mejoramiento de la planta docente de esas instituciones de Educación Media Superior.

Desarrollados los antecedentes, las preguntas de investigación, la justificación y los objetivos del estudio, el siguiente capítulo presenta la fundamentación teórica y contextual que da soporte a la investigación para el cumplimiento de los objetivos mencionados.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

El estudio de la profesionalización de la planta docente en el bachillerato a partir de la formación, condiciones laborales y características socioeconómicas de los profesores, requirió de la revisión de la literatura relacionada con el tema y de información que permitiera contextualizar el estudio. Con lo anterior, el primer apartado del presente capítulo se ocupa de la fundamentación teórica en que se basó la investigación, y el segundo de la descripción de la EMS a nivel nacional y estatal, así como de la información relativa a los docentes.

1. Marco Teórico

La fundamentación teórica para el análisis de la profesionalización de la planta docente de bachillerato está integrada por cuatro puntos. En el primero se define la profesión docente en el bachillerato; en el segundo se tratan aspectos de las condiciones laborales; en el tercer punto se desarrolla el concepto de formación del docente; y finalmente, el cuarto punto versa sobre las características socioeconómicas de los profesores.

1.1 Profesionalización de la planta docente en el bachillerato

Para definir la profesión docente en el bachillerato, objetivo de este apartado, se precisa qué es una profesión, y se desarrollan los conceptos de profesión docente, profesionalización y desarrollo profesional.

1.1.1 Concepto de profesión

El concepto de profesión ha sido definido por múltiples autores y se ha ido transformando con el tiempo, como lo muestra Fernández (2001) en la recopilación cronológica de definiciones de profesión que realiza, que van desde la revolución industrial hasta la década de 1980.

Con su trabajo, Fernández (2001) concluye que la profesión ha estado ligada a la evolución y desarrollo de las sociedades y que es difícil tener una definición única del término; sin embargo, señala que es posible identificar algunos elementos que inciden en la determinación de una actividad como una profesión, como la formación educativa de alto nivel debidamente acreditada, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el estatus, la actualización continua y la búsqueda de autonomía.

En coincidencia con Fernández (2001), Vaillant y Rossel (2004) plantean que la profesión es un concepto socialmente construido, que varía en el marco de las relaciones con las condiciones sociales e históricas de su empleo y que, por tanto, una profesión es el resultado de un marco sociocultural e ideológico que influye en una práctica laboral. De esta manera, las profesiones son legitimadas por el contexto social en que se desarrollan.

Partiendo de lo anterior, conviene reflexionar acerca de lo que diferencia a una profesión de una ocupación u oficio. De acuerdo con Ibarra (2006), la separación entre una profesión y un oficio ocurre en la medida en que la profesión tiene el control sobre el conocimiento en que se funda la experticia, y los oficios mantienen el control sobre los dominios técnicos mediante los cuales se realizan las acciones; es decir, los oficios concentran las habilidades prácticas derivadas de una rutina laboral, y las profesiones se fundan en un conocimiento abstracto que surge de una familiaridad con un cuerpo de conocimiento especializado.

Mientras los oficios se marginan socialmente y se posicionan como espacios de saber ocupacional no calificado, la profesión denota estatus social al caracterizarse por la posesión de conocimientos especializados que generalmente no son de dominio público, al ser adquiridos a través de un largo proceso de entrenamiento y estudios formales promovidos por instituciones educativas que, a través de un título, acreditan a las personas para el ejercicio profesional (Corrigan y Haberman, 1990; Fernández, 2001; Finckel citado por

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Silva, 2004; Ibarra, 2006; Lieberman, citado por Holey, 2001; Schön, citado por Ibarra, 2006, y Vaillant y Rossel, 2004).

Con lo anterior, toda profesión está configurada por una base de conocimientos que es común entre sus miembros, y con ello cuenta con controles que permiten asegurar que los candidatos que pretenden ser parte de ese grupo profesional, poseen los conocimientos y las habilidades para ser parte de él (Corrigan y Haberman, 1990; Finckel, citado por Silva, 2004; y Lieberman, citado por Holey, 2001).

Así, de manera similar a los gremios de la edad media configurados por un grupo de personas que realizaban la misma actividad económica y cuya finalidad era cuidar sus intereses y regular la entrada a la ejecución de esa actividad, los miembros de una profesión configuran un grupo ocupacional de organización colegial, formal y autogobernada que controla y regula la adquisición y aplicación del cuerpo de conocimientos de su dominio (Finckel, citado por Silva, 2004; Lieberman, citado por Holey, 2001; y Schön, citado por Ibarra, 2006), y por ende la entrada a la profesión al definir estándares para aceptar a un miembro más (O´Sullivan, 2010).

Esta regulación de la profesión tiene que ver con otros de sus componentes, la ética y valores compartidos entre los miembros, los cuales regulan su actuación en el ejercicio de la profesión (Finckel, citado por Silva, 2004; y Vaillant y Rossel, 2004) y que de cierta manera ofrecen garantías a las personas de que sus intereses están protegidos (O´Sullivan, 2010).

Además de los conocimientos especializados, sistemáticos y calificados cuya aplicación es regulada por el grupo profesional, existen otros elementos que también integran y consolidan la profesión. Corrigan y Haberman (1990) plantean que una profesión debe contar con los recursos para ser ejecutada de manera profesional, por ejemplo, salarios adecuados, equipamiento, instalaciones y otros como el desarrollo profesional.

Adicionalmente, quien ejerce una profesión de manera eficiente, debe poseer autonomía y autoridad para actuar respecto a su conocimiento en su entorno de trabajo que se distingue por su particularidad (Abbott, citado por Ávalos, Calva, Pardo y Sotomayor, 2010; Corrigan y Haberman, 1990; y Lieberman, citado Holey, 2001).

Una última característica de la profesión es el hecho de desempeñar una función social (Vaillant y Rossel, 2004) definida por brindar un servicio esencial y social único (Lieberman citado por Holey, 2001), que a su vez reclama el reconocimiento de referentes sociales como la opinión pública, sistemas organizados y sistemas legales (Abbott, 1998, citado por Avalos, *et al.*, 2010).

En este sentido, se podría entender que un profesional, al tener una función social específica, resuelve problemas específicos, lo que requiere de conocimientos especializados que se adquieren a través de procesos de formación y cuyo dominio condiciona la entrada a la profesión (Yinger y Daniel, 2010), como se mencionó en párrafos anteriores.

A partir de las estas aportaciones, se puede concluir que una profesión implica poseer conocimientos especializados que permitan la resolución autónoma de problemas inherentes a un campo de trabajo específico; asumir un conjunto de valores y ética que rigen el actuar de quienes la practican; contar con las condiciones y recursos necesarios para ejercerla profesionalmente; tener una organización que a través de sistemas de control, regula la pertenencia a la profesión así como los criterios de prestigio y reconocimiento dentro de ésta; y que sus miembros reconozcan la función social de la profesión, la cual es única (Abbott, 1998, citado por Ávalos, *et al.*, 2010; Corrigan y Haberman, 1990; Lieberman, citado por Holey, 2001; y Vaillant y Rossel, 2004).

Establecido el concepto de profesión, el siguiente apartado versa sobre la profesión docente y profesionalización. Cabe mencionar que, aunque la mayoría de la bibliografía referente a la profesión docente que se encontró y

utilizó, hace alusión a una profesión docente ubicada en el ámbito público y en los niveles básicos de la educación, se considera pertinente para la EMS.

1.1.2 Profesión docente y profesionalización

De acuerdo con Tenti (2007a y 2009), la docencia como categoría social, tiene la edad del estado nacional y del sistema escolar moderno que se remontan a mediados del siglo XIX.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, en los países occidentales tuvo lugar la tensión entre concebir a la docencia como una actividad fuertemente vocacional ligada al innatismo, la gratuidad y la misión, que no demandaba conocimientos demasiado complejos ni aprendizaje permanente y cuya ejecución no debería estar condicionada a la obtención de un beneficio; o bien, concebirla como una actividad profesional, resultado de una elección racional que requiere contar con una serie de conocimientos adquiridos en un periodo de formación más o menos prolongado que se asocian con la autonomía para hacer las cosas (Tenti, 2009 y Robadino y Körner, 2005).

A la base de esta disyuntiva, se podría decir que a partir del siglo XX los docentes fueron asumiendo el carácter de profesionales en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida (Ávalos, *et al.*, 2010), además de cubrir paulatinamente otras características propias de una profesión como contar con las condiciones laborales y recursos necesarios para ejercerla profesionalmente, configurar sistemas de control que la regulan, tener el reconocimiento de desempeñar una función única, y el hecho de asumir un conjunto de valores y ética compartidos, aspectos descritos en el apartado anterior.

Si bien la profesión docente se define a partir de las características inherentes a toda profesión, ésta guarda una particularidad en relación con las profesiones liberales, es regulada por instituciones educativas a través de normas. El hecho

de que el trabajo docente se ubique en instituciones educativas, presupone para los profesores un control jerárquico, la imposición de sus alumnos y la idea de que su carrera depende inexorablemente de su desempeño (Dubet, 2002, citado por Tenti, 2007b). Estas organizaciones o instituciones son las escuelas, que a su vez dependen de un sistema educativo más general.

Estas instituciones y sistemas educativos que albergan a la profesión docente, pueden o no reforzarla; pueden reforzarla en la medida en que las acciones emprendidas por las instituciones educativas para mejorar la base de conocimientos de los docentes vayan acompañadas de un reconocimiento de las condiciones necesarias para realizar las tareas que les son propias: cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo (laborales) acordes, respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación con su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen (Avalos, *et al.*, 2010).

Para ejemplificar lo anterior, se puede aludir a lo que ocurre con el grupo profesional de médicos adscritos al Instituto Mexicano del Seguro Social, que a pesar de encontrarse regulados por la institución, mantienen la autonomía en el ejercicio de su profesión y la institución simplemente se cerciora de proporcionar las condiciones necesarias para que ejerzan su trabajo; en contraste con ellos, se encuentran los obreros de una fábrica, quienes al desempeñar una función y actividades prescritas, la aplicación compleja de conocimiento por parte de éstos, y con ello el ejercicio de la autonomía en lo que realizan, no son aspectos presentes y ni siquiera necesarios, en este sentido su trabajo depende inexorablemente de lo que la empresa determine.

Autores como Apple, Lawn y otros (citados por Silva, 2004), señalan que los docentes pueden encontrar algunos puntos en común con los obreros, como que ambos son trabajadores que perciben un salario, que constituyen un colectivo que ha sufrido cambios en su composición interna como el aumento cuantitativo de personal, y que tienen una vinculación laboral con un

empleado, ya sea el estado en el caso de las instituciones educativas públicas, o la administración de las instituciones de educación privada.

Tomando en cuenta lo anterior, Tenti (2007a) plantea que la docencia como actividad profesional es heterogénea y desigual al contar diferentes características que dependen tanto de la institución educativa en la que se encuentra inmersa, como de elementos relacionados con rasgos individuales de los maestros.

De acuerdo con este autor, de la institución educativa dependen las características estructurales que determinan el mercado de trabajo de los docentes como la historia y estructura de los sistemas educativos nacionales, las regulaciones y autonomía de las instituciones, las tendencias de desarrollo, los discursos pedagógicos dominantes, la introducción de innovaciones científicas en el campo y las condiciones laborales que ofrecen; en lo que confiere a las propiedades individuales de los maestros se encuentran su origen social, nivel de formación, género, estado civil, dedicación a la docencia y peso del salario docente en el conjunto de sus ingresos.

Otra característica de la profesión docente es que a pesar de estar enmarcada y normada por una institución, el trabajo docente es una actividad más individual que colectiva. La mayor parte del tiempo, los docentes trabajan de manera individual con un grupo de estudiantes más que con sus colegas, siendo el trabajo con los alumnos dentro y fuera de las aulas, el núcleo principal de la labor de los profesores (Imants y Van Veen, 2010).

Con esto, el análisis de aspectos relativos a cómo los docentes se auto-perciben, se identifican a sí mismos e interpretan su trabajo resulta una arista diferente en el estudio de la profesión docente que tiene que ser considerada al plantear elementos que refuerzan o devaluación la profesión docente a partir de un enfoque más centrado en el profesor y no en la institución (Avalos *et al.*, 2010 y Vaillant y Rossel, 2004).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Respecto a estos elementos centrados en el profesor, Esteve (2005, citado por Robadino y Körner, 2005) señala que la profesión docente es una actividad ambivalente, los docentes pueden vivir la enseñanza como una forma de autorrealización profesional que da sentido a su vida, o como una profesión exigente, a veces físicamente agotadora; Gavilán (1999) señala que es una actividad que involucra un compromiso emocional por parte del profesor con la institución en la que desarrolla su trabajo y con el aula en donde pasa la mayor parte de su tiempo; y Avalos, *et al.* (2010) señalan que la profesión docente está constituida por personas que elaboran y reconstruyen una identidad profesional específica.

Ahora bien, las discusiones en torno a la profesionalización docente con frecuencia están centradas en aspectos como el dinero, el estatus, la autonomía y el respeto. Todos estos elementos de la profesión son importantes pero no son los principales aspectos que la definen, ni las razones principales de la profesionalización; la principal razón que guía la búsqueda de la profesionalización, es aumentar la posibilidad de que los alumnos reciban una formación adecuada (Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

Con lo anterior, la profesionalización entonces, implica que los profesores posean conocimientos especializados, autorregulen el colectivo al que pertenecen, atiendan las necesidades únicas del alumno, se desempeñen de manera autónoma, y asuman la responsabilidad de beneficiar al estudiante.

En este sentido, Darling-Hammond y E. Wise (1992) plantean que la profesionalización depende del cumplimiento de los siguientes principios de conducción y gobernabilidad de una profesión:

- El conocimiento es la base que permite la práctica y la toma de decisiones respecto a las necesidades únicas de los clientes.
- Quienes practican la profesión se comprometen a que su primera preocupación es el bienestar del cliente.

- TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS
- La profesión por definición asume la responsabilidad colectiva, la transmisión y aplicación de normas profesionales en su ejercicio y ética.

Siguiendo en la línea de estos mismos autores, si se consideran los elementos enlistados, la profesionalización no es algo dicotómico, no es un estado en que la profesión claramente pueda caer o no. La profesionalización describe los puntos a lo largo de un continuo que representa la medida en que los miembros de una de ocupación comparten un cuerpo común de conocimientos, y utilizan normas comunes en la práctica del ejercicio de ese conocimiento a favor de los alumnos y su familia, además de contar con otras circunstancias que refuerzan a la profesión como tener las condiciones adecuadas para ejercerla, entre éstas las laborales.

Tomando en cuenta tanto las características de una profesión que se mencionaron en el primer apartado, así como las especificidades de la profesión docente que han sido mencionadas, se puede destacar que en la profesión docente y en su grado de profesionalización intervienen aspectos relacionados tanto con características de sus miembros como con características de la institución educativa a la que pertenecen.

Por un lado, la profesión docente y su profesionalización implica fundamentalmente que quienes la ejercen dispongan de un cuerpo de conocimientos especializados adquiridos a través de procesos de formación reconocidos por una institución, que posibiliten dar respuesta autónoma a los problemas propios de su campo de trabajo, y cumplir con la función social que la institución educativa les adjudica; que establezcan mecanismos de control que regulen la pertenencia y actuación en la profesión, así como los criterios de prestigio y reconocimiento, desempeñando un papel activo dentro de los procesos que la institución educativa establece; que reconozcan su función social y compartan un conjunto de valores y ética; y finalmente, que dediquen la mayor parte de su tiempo de trabajo a la actividad docente.

Una desprofesionalización de la docencia, implicaría menores requisitos de entrada, menor tiempo destinado a la formación y con objetivos limitados, menor tiempo personal dedicado a la docencia en cuanto tal, alta carga administrativa como parte de la tarea docente, y el desempeño de otros trabajos a menudo no relacionados con la docencia (Torres, 1996).

Por otro lado, las instituciones educativas y el sistema educativo en general, deben proporcionar a quienes ejercen la profesión docente, las condiciones y recursos para realizar su trabajo de manera profesional, es decir, deben contribuir a lograr una mayor profesionalización de los profesores a través del desarrollo profesional, concepto del que trata el siguiente apartado.

1.1.3 Desarrollo profesional

De acuerdo con Bacharach y Mitchell (1992), cuando una persona decide ser docente entra en relación con una institución educativa que a su vez, es parte de un sistema educativo más amplio; esta institución debe valorar al profesor como un profesional y proveerlo de oportunidades para desarrollarse profesionalmente.

Un error fundamental en la concepción del desarrollo profesional del docente es relacionarlo y construirlo únicamente como un acto técnico centrado en el mejoramiento de los conocimientos y habilidades del profesor, es decir, concebirlo sólo como un proceso enfocado en lo que los profesores hacen, o deberían hacer, visión que asume que existen exclusivamente problemas en la enseñanza (Smyth, 1995).

Atendiendo esta consideración, Vaillant y Rossel (2004) plantean que el desarrollo profesional es el conjunto de acciones y procesos que crean o fortalecen las condiciones que permiten al profesor el ejercicio eficaz de la profesión docente, que implica el mejoramiento de los conocimientos y habilidades para la docencia, y el fortalecimiento de aspectos éticos, sociales, laborales y contextuales en que el profesor desarrolla su trabajo.

De acuerdo con Smyth (1995) ver a la docencia como una actividad centrada en la enseñanza y además como un proceso laboral, resulta fundamental para el desarrollo profesional. La atención a aspectos relacionados con la estructura y organización del trabajo docente, como la carga de trabajo, los salarios, la infraestructura, las posibilidades de crecimiento y promoción dentro de la profesión, etcétera, pueden limitar o entorpecer la labor del profesor; así mismo, la formación en servicio, como parte del desarrollo profesional, puede contribuir a un mejoramiento de las prácticas de enseñanza de los profesores, de la formación del docente se ocupa el apartado 1.2 del presente capítulo.

Siguiendo la línea del mismo autor, la colegialidad es otra posibilidad para el desarrollo profesional, entendida como la oportunidad para que los profesores trabajen en grupos y equipos para participar en procesos de toma de decisiones y determinación de políticas que les atañen. Esto, implica que el profesor reflexione no sólo individualmente sobre su enseñanza, sino también en una dimensión colectiva y colaborativa.

Aunado a lo anterior, el desarrollo profesional debe considerar otros aspectos: dar preferencia a los valores educativos sobre los valores administrativos y jerárquicos; superar los mitos y mensajes ocultos dominantes en que la educación y la enseñanza están organizadas; potenciar una mutua rendición de cuentas entre los maestros, administradores, padres de familia y estudiantes; considerar que el conocimiento en el campo de la docencia es tentativo e incompleto, y que por tanto, puede ser modificado continuamente a través de la práctica; y finalmente, que el desarrollo profesional ocurre de manera más eficiente cuando se inicia a partir de las experiencias de quienes forman la escuela, al ser ellos quienes describen, informan, confrontan y reconstruyen sus teorías sobre la práctica (Smyth, 1995).

Finalmente, aunque se reconoce que no hay una única manera de establecer un desarrollo profesional ideal, se considera prudente tomar en cuenta las características del desarrollo profesional antes mencionadas, además de

considerar las etapas de la carrera de los docentes y los factores que influyen en éstas, ya que las necesidades y características de los profesores difieren respecto a la fase en la que se encuentren.

Respecto a las etapas en la carrera docente, de acuerdo con Fessler (1995) están determinadas y construidas a partir de los años de experiencia que el profesor tiene en la docencia y cada una agrupa un conjunto de características que definen a los sujetos que están en ellas.

Hasta este momento se ha hablado de la profesión docente, la profesionalización y el desarrollo profesional, cuya distinción es pertinente aclarar. La profesión docente está compuesta por un conjunto de características relacionadas principalmente con el dominio de un bagaje de conocimientos y habilidades y otros elementos que permiten la ejecución eficaz de una función específica; la profesionalización es el grado en que la docencia se ubica como una profesión, atendiendo las características de ésta; y finalmente, el desarrollo profesional, es el conjunto de acciones, procesos y condiciones que se establecen para mejorar el grado de profesionalización y hacer de la docencia un trabajo profesional.

Puntualizado lo anterior, y considerando que la docencia es una actividad profesional que adquiere tintes diferentes dependiendo del contexto educativo en que se ubica, para los objetivos de este trabajo de investigación, se establecen algunas características de la profesión docente en el bachillerato, aspecto que se desarrolla en el siguiente punto.

1.1.4 La profesión docente en el bachillerato

Para el análisis de la profesión docente en el bachillerato como modalidad de la Educación Media Superior (EMS) en México, no sólo es necesario considerar los elementos propios de una profesión en general y de la profesión docente en particular, también es necesario tener en cuenta aspectos que se derivan del contexto en que se desarrolla.

La profesión docente situada en el bachillerato adquiere matices diferentes a los que tendría si se ubicara en la educación básica o superior, por diferentes razones: la estructura y características inherentes a la EMS, las características de los docentes que la integran y los cambios planteados por la RIEMS.

Que la EMS esté integrada por opciones educativas heterogéneas tanto en aspectos administrativos como académicos, no sólo ha dificultado la configuración de su identidad y definición de metas; esta característica también ha diversificado la profesión docente dentro del tipo educativo, pues a pesar de que los profesores pertenecen a un mismo grupo profesional, el hecho de que un maestro sea parte de una institución u otra, es un aspecto que marca diferencias entre quienes ejercen la docencia en la EMS (Tenti, 2007a).

Respecto a las características de los docentes de bachillerato, la mayoría de los profesores encargados del proceso formativo de los estudiantes no están habilitados específicamente para eso, sino que son profesionales de alguna disciplina o campo de conocimiento distinto a la educación que, por alguna razón, se desempeñan como docentes en ese espacio académico (Lozano, 2009).

Lo anterior representa que, derivado de su formación inicial, la mayoría de los profesores de EMS cuentan con el dominio de un área disciplinar más no necesariamente con el cúmulo de conocimientos inherentes a la docencia que resultan fundamentales para considerarla como una profesión. Al respecto, con el establecimiento de la RIEMS y la obligatoriedad de la EMS se vislumbra la necesidad de contar con docentes que además de contar con los conocimientos disciplinarios, también cuenten con el otro cúmulo de conocimientos inherentes a la docencia para que ésta sea ejercida de manera profesional.

Esta característica de los docentes de bachillerato de ser profesionistas de disciplinas distintas a la educación es compartida hasta cierto punto con los profesores del nivel de secundaria de la educación básica, pero de manera más

general con los académicos de la educación superior, aunque no con los docentes de nivel primaria de la educación básica.

De acuerdo con Sandoval (2001), las estadísticas oficiales indican que el 70% de los profesores de secundaria del Distrito Federal son profesionistas sin formación pedagógica, egresados de instituciones universitarias no normalistas, cuestión que el autor le adjudica a la restricción del mercado de trabajo para los profesionistas liberales.

En lo que respecta a los académicos del ámbito de la educación superior, éstos son profesionistas de otras disciplinas que se dedican a la docencia, al igual que los docentes de bachillerato, y a la realización de otras funciones relacionadas con la academia como la investigación, gestión y divulgación del conocimiento (Grediaga, Rodríguez y Padilla, 2004), funciones que los diferencian de un docente.

A diferencia de los profesores de bachillerato, los docentes de nivel primaria de la educación básica sí cuentan con una formación universitaria para ejercer la profesión docente, formación que podría asegurar la configuración de conocimientos especializados en torno a la docencia y que no necesariamente está presente en los docentes de bachillerato.

Sobre el contexto educativo en el que se ubican los profesores de bachillerato, no se pueden dejar de lado las implicaciones que la RIEMS y el decreto de obligatoriedad del tipo educativo plantean para su trabajo y profesión.

La RIEMS supone cambios en el papel de los docentes de bachillerato pues a partir de ésta, los profesores deben instrumentar un marco curricular común basado en la formación de competencias genéricas, disciplinares y profesionales, y asumir el compromiso de cumplir con el perfil docente establecido, que les requiere, entre otras cosas: "enseñar a aprender",

“dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo” y “planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias” (López B. y Tinajero, 2009).

Estos elementos de la RIEMS marcan pautas y cambios para la profesión docente en el bachillerato al establecer de manera implícita y explícita (en el perfil del docente) la función que se espera que los profesores cumplan y las orientaciones sobre cómo deben hacerlo.

Por último, con el establecimiento de la obligatoriedad del tipo educativo, se plantean desafíos importantes para la EMS, como incrementar la cobertura a la par de asegurar que quienes la culminan adquieran un nivel de desempeño suficiente o superior para poder desarrollarse adecuadamente en la sociedad actual, aspecto asociado fuertemente con la labor de los profesores, por lo que contar con una planta docente fortalecida resulta indispensable.

Cabe mencionar que además de los características de los profesores de bachillerato mencionadas en este punto, para comprender la profesión docente en la EMS es necesario ampliar el contexto en que se desarrolla, más elementos al respecto se encuentran en el apartado denominado “Marco contextual” de este capítulo.

Recapitulando, por un lado, la profesionalización de la planta docente no es un concepto dicotómico en el cual la profesión se posiciona, es más bien un continuo en donde la profesión se desplaza. Por el otro, la profesión docente cuenta con dos características fundamentales que la distinguen con claridad; la primera es que la docencia es una actividad directamente relacionada con los estudiantes, por lo que éstos son el núcleo del trabajo del docente, y la segunda, es que la escuela con todos sus componentes, es el lugar de trabajo de los docentes y la profesionalización de los mismos está vinculada con las condiciones que ésta les ofrece.

Como se mencionó, el dominio de conocimientos especializados resulta fundamental para que la docencia se consolide como profesión, y la adquisición de este cúmulo de conocimientos es indisoluble de los procesos de formación por los que atraviesan los profesores; con ello, el siguiente punto aborda el concepto de formación del docente como un indicador de profesionalización.

1.2 Formación del docente

Para hablar de la formación del docente, es necesario desagregar los saberes docentes en la EMS y la formación disciplinaria y para la docencia, aspectos que se tratan en este apartado.

1.2.1 Los saberes docentes en la EMS

Aunque se reconoce que en un campo de estudio más acotado como el de la práctica docente, los conceptos de saber, conocimientos y competencias docentes no se refieren a lo mismo, en este trabajo estos términos se utilizan de manera indistinta para denominar al conjunto de conocimiento, habilidades y actitudes que el docente debe poseer para poder ejercer la docencia profesionalmente.

De acuerdo con los principios de gobernabilidad y conducción de la profesión docente, los profesores deben tomar decisiones, plantear las estrategias y tratamientos con base en los conocimientos de que disponen, y en lo que es mejor para sus alumnos, lo que sugiere que éstos deben contar con las competencias necesarias para ello (Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

Diferentes académicos e investigadores de la educación han enlistado los conocimientos que un profesor y un desarrollo profesional docente de alta calidad deben tener; una comparación de estas listas indica que hay un creciente acuerdo en los principales elementos que son efectivos para las prácticas de enseñanza, sin embargo, no son definitivos (Borko, Jacobs y Koellner, 2010). La EMS en México no es la excepción, a partir de la RIEMS se

estableció una serie de competencias que el profesor debe dominar y que conforman el perfil docente ideal para, según la reforma, ejercer con eficiencia la docencia en el tipo educativo.

Las competencias que configuran el perfil del docente de EMS son las siguientes (SEMS, 2012):

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo.
3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios.
4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional.
5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo.
6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo.
7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes.
8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional.

Dominar estas competencias, implícitamente requiere de la apropiación de dos tipos de conocimiento por parte del profesor, el conocimiento disciplinar y el conocimiento propio de la docencia.

El saber o conocimiento disciplinario o disciplinar, se refiere al dominio de un campo de conocimiento específico (Tardif, 2001 citado por Barrera, 2009), en otras palabras, es el dominio de la materia o contenido a enseñar (Hinostroza, Labb y López, 2010; y, Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque en el perfil del docente no hay una competencia que se refiera específicamente al dominio del conocimiento disciplinar, contar con éste es esencial para el desarrollo de competencias cuya base es de la resolución de problemas auténticos que requieren justamente del dominio de la disciplina. La omisión del dominio del conocimiento disciplinar, probablemente se deba a la idea de que el docente ya cuenta con este conocimiento.

El saber o conocimiento sobre la docencia, se refiere al conjunto de conocimientos sobre educación, generalmente transmitidos por las instituciones de formación del profesorado (Hinostroza, *et al.*, 2010; y, Tardif, 2001 citado por Barrera, 2009) que implica el dominio del currículum, de las características de los alumnos, de las estrategias y procesos de enseñanza y de aprendizaje (aspectos pedagógicos), del medio en que se desarrolla el trabajo docente y de los fines, propósitos y fundamentos de la educación; aspectos que se describen a continuación.

El conocimiento del currículum se refiere a la comprensión del conjunto de discursos, objetivos, contenidos y métodos a través de los cuales la institución escolar presenta los saberes sociales que define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura, es decir, es la comprensión del qué conocer-enseñar-aprender (Abdalla, 2004; Shulman, 1987 citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992; y Tardif, 2001 citado por Barrera, 2009).

Para poder tener prácticas educativas efectivas, los docentes también deben conocer las características de sus alumnos, ocupándose de aspectos relacionados con sus relaciones interpersonales y rasgos cognoscitivos y socioemocionales (Abdalla, 2004 y Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

El conocimiento pedagógico consiste en la aprehensión de teorías que orientan al profesor en la actividad educativa para que ocurra la enseñanza y el aprendizaje y lo auxilian en situaciones didácticas y cuestiones metodológicas relacionadas con los principios y estrategias generales de la gestión y

organización del aula (Abdalla, 2004; Hinostraza, *et al.*, 2010; Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992; y, Tardif, 2001, citado por Barrera, 2009).

De acuerdo con Tardif (2001, citado por Barrera, 2009) e Hinostraza, *et al.* (2010), el saber experiencial es otro conocimiento que el profesor debe poseer, y se refiere al conocimiento informal que el docente adquiere con la experiencia a través de la cual configura hábitos y habilidades para saber hacer y ser con base en el trabajo cotidiano y conocimiento del medio.

Que el docente conozca las finalidades sociales, propósitos, valores y fundamentos históricos y filosóficos de la educación es de suma importancia pues le permite al profesor encontrar sentido a su trabajo al dar respuesta a las preguntas para qué conocer-enseñar-aprender (Abdalla, 2004 y Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

Por último está el conocimiento contextual, que se refiere a la comprensión del docente del lugar, tiempo y espacio social en que desarrolla su trabajo, teniendo presente aspectos relacionados con el aula, la gestión y financiamiento, y la comunidad y la cultura que lo rodean (Abdalla, 2004; y Shulman, 1987 citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

La distinción que se realizó entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento propio de la docencia, conlleva a considerar dos tipos de formación, la formación disciplinar y la formación para la docencia, que en conjunto configuran la formación del docente. Estos aspectos se desarrollan en el siguiente apartado.

1.2.2 Formación disciplinaria y formación para la docencia

Se considera como formación disciplinaria al proceso educativo generalmente reconocido a través de un título emitido por una institución de educación superior que certifica el dominio de un área específica del conocimiento, de un

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

saber disciplinario. Con esto, puede haber docentes formados en las áreas de las ciencias naturales, sociales, económicas, etcétera y no necesariamente en el ámbito educativo.

Si bien el manejo del contenido disciplinar por parte del profesor, resultado de la formación disciplinaria, constituye un aspecto imprescindible para pensar en el la realización de prácticas educativas situadas, éste debe ir acompañado por el resto de los conocimientos propios de la docencia (Esteve, 2006).

Así, la formación para la docencia o formación docente se reconoce como una posibilidad para que los profesores de EMS adquieran lo necesario para hacer de la docencia una actividad profesional, entendiéndose entonces, como los procesos educativos diseñados para la aprehensión y mejora tanto del conocimiento profesional, como de las habilidades y actitudes de un educador (Guskey, 2000, citado por Imants y Van Veen, 2010).

Para Esteve (2006) la formación para la docencia es la base de preparación del profesor para enfrentar y profesionalizar el cambio social, en el que se considera prioritaria la capacidad para analizar distintas situaciones de interacción, y la adquisición de destrezas sociales relevantes para encauzar las complejas dinámicas sociales en diferentes grupos humanos. En el caso del bachillerato, los docentes en general comienzan a adquirir este componente durante su práctica, ya que previamente la formación que recibieron fue la disciplinar, pasando entonces la formación para la docencia a ser parte de su desarrollo profesional, al igual que su posterior actualización en el campo de conocimiento disciplinar en que se formaron.

Vaillant y Rossel (2004) plantean que en la formación docente, existen dos enfoques, uno que visualiza al perfeccionamiento como una serie de acciones que sirven para subsanar elementos deficientes de los docentes frente a las necesidades actuales, y otro más actual que supone que la formación profesional es un continuo a lo largo de toda la vida.

Independientemente del enfoque, las tendencias actuales y menos tradicionales del desarrollo profesional proponen que los programas de formación de los profesores deben estar centrados en las teorías constructivistas y situadas del aprendizaje que parten de la práctica del salón de clases e involucra la formación de comunidades de aprendizaje profesionales, es decir, son procesos de formación centrados en el aprendizaje de los alumnos, en los problemas de la práctica en el salón de clases y no fuera de él, a través de cursos y talleres aislados de la escuela (Borko, Jacobs y Koellner, 2010 y Francesc, 2006).

Además, los procesos de formación para la docencia deben estar enfocados al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los profesores comprender las complejas situaciones didácticas que tienen que enfrentar con una actitud crítica y reflexiva, a través de la experimentación de su propia práctica (Abdalla, 2004 y Borko, Jacobs y Koellner, 2010).

Otra consideración para los programas de formación docente es que deben contribuir a la configuración de la identidad y cultura profesional del profesor; al dominio de los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales, de desplazamientos o audiovisuales como técnicas básicas de comunicación e interacción en el aula que definen el acto pedagógico; al desarrollo de habilidades para organizar el trabajo en el aula; y, a la adaptación de los contenidos de enseñanza al nivel de conocimientos de los alumnos (Esteve, 2006 y Francesc, 2006).

Por último, en los procesos de formación para la docencia se debe valorar el trabajo en equipo y el ejercicio colectivo de la profesión, reforzando la importancia de los proyectos educativos de la escuela, a través de la participación activa y colectiva de los profesores en comunidades de aprendizaje (Borko, Jacobs y Koellner, 2010, y Francesc, 2006).

Enunciadas algunas características con que los programas de formación para la docencia deben contar, a continuación se describe el Programa de Formación

Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), principal herramienta de formación del profesorado de EMS que surgió a partir de la RIEMS.

El PROFORDEMS tiene como propósito orientar las acciones de formación y actualización del profesorado de la EMS para el logro del perfil docente establecido con la reforma, constituido por una serie de competencias que el profesor debe desarrollar para promover en los jóvenes los valores, habilidades y competencias que les demanda la sociedad actual (SEMS, 2012).

La oferta educativa del PROFORDEMS está integrada por el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior e impartido por instituciones de educación superior adscritas a ésta, y por las Especialidades diseñadas e impartidas por la Universidad Pedagógica Nacional (SEMS, 2012). Ambos programas tienen como objetivo desarrollar las competencias establecidas en el perfil del docente de EMS.

En este apartado se han descrito los saberes del docente en la EMS, los tipos de formación del docente, y algunas características de los programas de formación como elementos que contribuyen a explicar la profesionalización de los docentes de bachillerato; reconociendo que dichos elementos no son los únicos implicados en la profesionalización, el siguiente apartado aborda las condiciones laborales como un indicador más de ésta.

1.3 Condiciones laborales

El trabajo docente se desarrolla en una institución específica denominada escuela, razón por la que describe en tanto escenario del actuar del profesor, para posteriormente definir qué son las condiciones laborales.

Informalmente, la escuela contiene al menos dos esferas de influencia e interacción que convergen en su quehacer diario; la esfera del maestro, que tiene que ver con el trabajo que se realiza con los estudiantes y en donde el

docente se centra la mayor parte del tiempo; y la esfera de la administración, relacionada con las condiciones y procesos de la institución educativa (Imants y Van Veen, 2010).

La escuela puede ser pública o privada según el origen del financiamiento que recibe para su sostenimiento. La escuela pública depende del estado y de él recibe la mayor parte de los recursos para su funcionamiento. La escuela privada obtiene de los alumnos que acuden a ella, los recursos para su funcionamiento. Aunque la escuela privada tiene su propio financiamiento, al igual que la pública es regulada por el estado. En México las condiciones laborales pueden variar de manera importante según el tipo de sostenimiento de la escuela.

Abdalla (2004) propone una visión de los aspectos de la escuela como contexto del trabajo docente; el autor menciona que la gestión escolar, el proyecto político-pedagógico, la organización y articulación del currículum, y el compromiso de la institución, son los elementos que integran a la escuela como lugar de trabajo; éstos se describen a continuación.

- Gestión escolar: da vida al proyecto político-pedagógico, y es la que organiza la escuela y crea las condiciones para su transformación, lo que incluye crear oportunidades para que el profesor (re)construya colectivamente sus saberes y se reconozca como profesional.
- Proyecto político-pedagógico: es el eje conductor de todo el trabajo en la escuela y la base que los docentes toman para la organización, estructuración y transformación de la escuela.
- Organización y articulación del currículum: es el espacio conceptual y de intervención del profesor, que se concibe como un campo de reflexión y de conocimiento; de desarrollo de los aspectos cognoscitivos que tornan el movimiento del acto de enseñar en acto de aprender; y que finalmente constituye un espacio de significación de ser y estar como profesor.
- Compromiso de la institución con el desarrollo profesional del profesor.

Los elementos antes mencionados dan idea de la complejidad de la escuela como la organización que enmarca el trabajo docente. A la luz de éstos elementos del centro de trabajo docente, ¿qué papel juegan los profesores dentro de las escuelas?, ¿cómo estos elementos otorgan sentido al trabajo de los profesores?

De acuerdo con Bacharach y Mitchell (1992), los docentes son los principales proveedores del servicio que la escuela brinda, configurándose como los recursos humanos centrales de la organización y como los directamente vinculados con el éxito de la institución educativa en particular, y del sistema educativo en general; de la efectividad del trabajo de los docentes depende la operación exitosa del sistema escolar.

Además, las personas toman decisiones racionales en la selección de las organizaciones en las que trabajan, y en este proceso de selección existe un componente clave, la percepción del lugar de trabajo. En este sentido, ocuparse de la escuela como lugar de trabajo cobra relevancia por dos razones.

La primera razón es porque del presupuesto destinado a la educación, el mayor porcentaje está destinado al pago de los salarios de los docentes, y con las limitaciones presupuestarias y la presión pública existentes, obliga a centrarse en la mejora de la productividad de las escuelas.

La investigación sobre las escuelas eficaces plantea que existe vinculación entre las condiciones de trabajo y la productividad. Con este supuesto, se esperaría que al mejorar los aspectos del ambiente de trabajo de los maestros, mejore la actitud y la percepción que tienen de su trabajo, desembocando todo ello en el aumento de su productividad y, por tanto, de la productividad de la escuela.

La relación entre las condiciones que la institución ofrece para la ejecución del trabajo y la actitud y percepción que las personas tienen de él, ha sido

abordado de cierta manera por las perspectivas teóricas que consideran la satisfacción del trabajo como la satisfacción de una necesidad, como el cumplimiento del valor y como un juicio de equidad (Galaz, 2003).

La segunda razón es porque se considera que la mejora de las condiciones de trabajo de los docentes atraerá y retendrá a más personas talentosas en la actividad de la enseñanza (Bacharach y Mitchell, 1992).

Con las aportaciones anteriores, se puede concluir que el éxito de la institución educativa depende en gran medida de la actuación de los docentes, aspecto que está vinculado con las condiciones en que desarrollan su trabajo y con la percepción que tienen de él.

De acuerdo con Robadino y Körner (2005), las condiciones de trabajo o condiciones laborales -acepciones utilizadas indistintamente- se definen como el amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las que laboran los docentes. Este escenario es la escuela.

Hasta hace poco, la tendencia en el estudio de las condiciones de trabajo había sido ignorar su efecto en la enseñanza, o bien, asumir que las condiciones de trabajo de la escuela tienen un pequeño efecto en la calidad del trabajo docente (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986, citado por Bacharach y Mitchell, 1992).

El concepto tradicional de condiciones de trabajo ha sido asociado exclusivamente al tema salarial, dejando de lado aspectos que influyen tanto en la calidad de vida y desempeño de los docentes, como en el rendimiento escolar de los alumnos, el clima en el aula, la autoestima de los profesores, las expectativas que estos tienen respecto de sus estudiantes, y la satisfacción laboral de los docente (Robadino y Körner, 2005).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Aunque no hay acuerdo absoluto en torno a las dimensiones, componentes, o elementos que integran las condiciones laborales de los docentes, existen propuestas que permiten conocer qué aspectos han sido considerados.

Con el objetivo de definir las condiciones laborales que se relacionan con el grado de profesionalización de la docencia y que influyen en cómo el docente desarrolla su trabajo, se revisaron aportaciones de autores que las han estudiado (Bacharach y Mitchell, 1992; Bravo, Falck y Peirano, 2008; Francesc, 2006 y Robadino y Körner, 2005) identificándose los siguientes puntos como constitutivos de las condiciones laborales del trabajo docente.

1.3.1 Condiciones contractuales para el ejercicio de la profesión

Las condiciones laborales están relacionadas con la planeación, organización y regulaciones que las instituciones educativas establecen para el trabajo docente, además de las condiciones materiales en que lo realiza.

A través de una normatividad la institución educativa regula la situación laboral de quienes ejercen la profesión docente. Con esta normatividad, la escuela establece para los maestros el tipo y tiempo de contratación, regula sus salarios, controla su pertenencia a sistemas previsionales y de salud (Bacharach y Mitchell, 1992 y Bravo, *et al.*, 2008) y asigna una carga de trabajo; elementos, que cabe mencionar, se relacionan y repercuten en el tiempo de dedicación a la profesión.

En lo que respecta al tipo de contratación de los docentes, la cantidad y las características de los profesores que una institución educativa contrata, dependen de factores como la matrícula de alumnos, las tasas de jubilación de los maestros, el tamaño de los grupos, las prácticas de contratación y las limitaciones de las instituciones (Loeb y Myung, 2010), además de la oferta educativa de la escuela. Lo anterior, tiene implicaciones para la estabilidad laboral de los docentes que tienen determinados tipos de contratación.

Con base en la normatividad de las instituciones en que se realizó esta investigación, se establecieron los siguientes tipos de contratación: plaza o base, cuando el contrato establece un nombramiento ilimitado y permanente; honorarios, cuando el contrato establece un nombramiento limitado que puede ser renovado o no, en donde el docente recibe pago únicamente por el trabajo realizado; e interino, cuando se otorga un nombramiento limitado para cubrir una vacante.

Con base en esta clasificación, se puede decir que los únicos docentes que cuentan con trabajo estable, son aquellos que tienen una contratación tipo base, los demás, están a expensas de la decisión institucional, lo que incide en la fragilidad de la profesión.

Del tipo de contratación y del tipo de institución, dependerán los salarios de los profesores, así como sus prestaciones y pertenencia a sistemas previsionales y de salud. De acuerdo con Loeb y Myung (2010) y Santibáñez (2010), las personas se inclinan por la docencia cuando los salarios de los maestros comienzan a ser relativamente más altos que los salarios en otras profesiones, influyendo en la decisión de una persona de entrar o permanecer en la profesión docente. Las prestaciones y acceso a sistemas de salud y sistemas previsionales –como los de jubilación–, son condiciones que garantizan seguridad a los trabajadores y que contribuyen a la estabilidad de una persona en el ejercicio de una profesión, por tanto las escuelas deberían cerciorarse de que sus trabajadores cuenten con esto.

Otro aspecto de las condiciones contractuales es la carga de trabajo del profesor, que tiene que ver con la distribución del tiempo de contratación y la cantidad y características de los grupos atendidos.

La docencia es una actividad que demanda a los profesores la aplicación de tiempo dentro del aula, y fuera de ella y de su horario habitual de trabajo. Es común que el maestro dedique tiempo a la realización de actividades como planear clases, preparar material didáctico, atender a alumnos en particular,

realizar planificación en equipo y trabajo administrativo (Robadino y Körner, 2005), además de asistir a actividades de desarrollo profesional. Para la realización de estas actividades se debe prever que el docente requiere tiempo, pero tiempo dentro de su horario laboral (Sandoval, 2001).

En este sentido, la distribución del tiempo de contratación del profesor en términos de horas frente a grupo y realización de otras funciones, es algo que la institución educativa debe considerar para que los profesores cuenten con una carga de trabajo razonable que les facilite cumplir en tiempo y forma con sus clases y encomiendas académicas y en ocasiones administrativas asignadas, además de participar en actividades relacionadas con su desarrollo y perfeccionamiento profesional (Bravo, *et al.*, 2008; Robadino y Körner, 2005; y Wilson y Corcoran, 1988 citados por Bacharach y Mitchell, 1992).

Otros aspectos que inciden el desempeño del docente son el número de grupos que la institución le asigna, el número de alumnos que integran esos grupos (tamaño de las clases) y la variedad de materias a impartir. Se considera que atender a un número excesivo de alumnos por aula representa un obstáculo para que el maestro realice un mejor trabajo (Francesc, 2006; y Robadino y Körner, 2005).

El tipo de contratación y carga de trabajo se relacionan con un último punto, el tiempo de dedicación a la profesión docente. De acuerdo con Tenti (2009), cuando una actividad se desarrolla de manera profesional demanda la mayor parte de tiempo de quien la ejerce y éste a su vez obtiene de ella los recursos necesarios para vivir. En la profesión docente no todos los maestros dedican la totalidad de su tiempo a ejercerla; existen maestros por hora o de asignatura (de 1 a 15 horas a la semana), docentes de medio tiempo (16 a 25 horas a la semana), profesores de tres cuartos de tiempo (de 26 a 35 horas a la semana) y profesores de tiempo completo (de 35 a 40 horas a la semana).

El tiempo de dedicación a la profesión docente no siempre es cubierto en una sola institución, el profesor puede dedicarse de tiempo completo a la docencia

sin necesariamente hacerlo en una sola escuela al tener la posibilidad de estar contratado en diferentes lugares.

Considerando lo anterior, el número de horas contratadas en una misma institución es fundamental para la profesión docente. Sandoval (2001) plantea que los profesores que tienen sus horas de contrato distribuidas en diferentes escuelas tienen pocas oportunidades de comprometerse con un proyecto colectivo e institucional, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral y propiciar la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del grupo de maestros que tienen tiempo completo y base.

Así, el número y tipo de instituciones educativas en las que el profesor trabaja, el tiempo de dedicación a la profesión y si realiza otras actividades remuneradas (Bravo, *et al.*, 2008), requieren ser considerados como aspectos que impactan en la fragilidad o fortaleza de la profesión docente. Lo deseable sería que una escuela tuviera profesores de contratación tipo base y de tiempo completo, que además contaran con una carga razonable de trabajo y participaran de manera decisiva en los procesos de autorregulación de la profesión, desde la selección del profesorado hasta su evaluación y promoción, aspectos de los que se habla en el siguiente punto.

1.3.2 Ingreso a la profesión, incentivos y promoción

Así como la normatividad regula la situación contractual de los docentes, ésta también establece los sistemas de ingreso a la profesión, promociones e incentivos (Bacharach y Mitchell, 1992 y Bravo, *et al.*, 2008).

Es difícil saber quiénes serán buenos profesores antes de su contratación e ingreso a la profesión; aún con esta circunstancia, contar con requisitos para la contratación e ingreso a la docencia incrementa la posibilidad de mejorar la enseñanza a través del establecimiento de estándares mínimos de calidad para todos los profesores (Loeb y Myung, 2010).

Para analizar los requisitos de ingreso a la profesión docente en el bachillerato, el INEE (2011b) construyó un índice que incluye los siguientes: experiencia docente, experiencia profesional en su campo laboral, título de licenciatura o de profesional técnico, formación en la asignatura a impartir, y participación en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes.

De dichos requisitos, el último es fundamental para el fortalecimiento de la profesión ya que en toda profesión sus miembros deben participar de manera directa en los procesos que regulan el ingreso a ella. Son los miembros de la profesión quienes deben cerciorarse de que los candidatos a docentes, además de contar con los requisitos establecidos por la institución, tengan el bagaje de conocimientos suficiente que garantice la ejecución profesional de la docencia.

Lo anterior, no se puede lograr sin el involucramiento de los propios maestros en los procesos de ingreso a la profesión, cuestión que en ocasiones no ocurre, sea porque no se cuenta con un proceso de selección o porque en el proceso, los profesores no tienen incidencia. No sólo se trata de que ingresen buenos profesores, sino que además permanezcan en la profesión; el salario, las promociones y los incentivos pueden ser factores que influyen en ello.

La manera tradicional de pagar a los profesores es a través de un salario que, con base en una tarifa fija, corresponde a sus horas de trabajo por lo que no está diseñado para recompensar o estimular desempeños superiores; con esta situación, el uso de incentivos y la promoción en la carrera docente han resultado estrategias útiles para mejorar el reclutamiento, retención y condiciones de trabajo de los profesores, así como para impulsar el desarrollo profesional de los mismos (Santibáñez, 2010).

Los incentivos pueden contribuir a elevar la productividad de los docentes y mejorar los resultados educativos; las personas tienden a trabajar mejor si saben que serán recompensados por sus esfuerzos. Los incentivos son reconocimientos monetarios y no monetarios otorgados individual o grupalmente a los docentes como reconocimiento a la realización eficaz de su

trabajo (Santibáñez, 2010 y Vegas y Umansky, 2005, citados por Santibáñez, 2010).

Los incentivos monetarios son bonos en los salarios de los docentes derivados de la realización de una tarea específica, o del reconocimiento por cierta trayectoria. Algunas formas de incentivos no monetarios son el otorgamiento de materiales en especie y el reconocimiento público por el cumplimiento de cierta actividad o perfil (como años de antigüedad).

Respecto a la promoción en la carrera docente, un profesor es promovido cuando al atravesar por procedimientos previamente establecidos y cumplir con ciertos requisitos, logra acceder a niveles más altos dentro de la carrera docente (Santibáñez, 2010).

Se pueden identificar a *grosso modo* dos formas de promoción en la carrera docente; la primera consiste en que el profesor, al haber cumplido con una serie de requisitos, alcance una mejor categoría en el tabulador con que es calculado su salario, beneficiándose con más recursos económicos por la realización de la misma función.

De acuerdo con Vaillant y Rossel (2004) la estructura de la docencia es "plana" y son pocos los peldaños a recorrer; en este sentido, una segunda manera de promoción consistiría en lograr desempeñar puestos administrativos con una mayor "jerarquía", de docente a director, y de director a supervisor, o equivalentes, dependiendo de la institución. Este tipo de promoción implica la realización de funciones distintas a la docencia y con ello un alejamiento de la vida en las aulas, que generalmente pero no necesariamente, va acompañado de un beneficio económico.

Contar con programas de promoción que permitan a los profesores hacer carrera en la profesión abre la posibilidad de aumentar la retención de los maestros con potencial y poca experiencia mediante la presentación de oportunidades desafiantes y gratificantes en la carrera (Loeb y Myung, 2010).

A pesar de los aspectos positivos de los incentivos y promociones, en la práctica estos programas con frecuencia no logran sus objetivos por cuestiones de diseño e implementación; por ejemplo, un problema a afrontar es la simulación en el establecimiento e implementación de los indicadores para medir el desempeño de los profesores para otorgarles incentivos o promociones.

Si bien las condiciones contractuales para el ejercicio de la profesión y los aspectos de ingreso, incentivos y promoción en la carrera docente integran una parte importante de las condiciones laborales de los profesores, no son los únicos elementos. La percepción que los docentes tienen de su trabajo, también se relaciona con la manera en que el profesor realiza su trabajo; el siguiente apartado está destinado a desarrollar este aspecto.

1.3.3 Percepción de los docentes de su lugar de trabajo y satisfacción con el mismo

Bacharach y Mitchell (1992) afirman que la percepción que los profesores tienen de su lugar de trabajo es fundamental para la eficacia de la docencia y para la actitud que los docentes toman respecto a él.

Desde un punto de vista empresarial, un buen lugar para trabajar es aquel en el que la persona confía en las personas para las que se trabaja, está orgullosa de lo que hace y disfruta de la compañía de los compañeros con los que labora (Levering, 1989, citado por Bacharach y Mitchell, 1992).

Son dos los aspectos que influyen en la percepción que los profesores tienen de su trabajo, su apreciación respecto a la relación que entablan con los demás miembros de la escuela y su valoración del ambiente laboral de la escuela.

Bacharach y Mitchell (1992) plantean que la enseñanza es una actividad social y que por tanto la eficacia y permanencia del docente en la profesión depende de las relaciones con los otros miembros del sistema escolar. De acuerdo con estos autores, dentro de la escuela el docente establece relaciones con la

administración de la institución, con sus pares académicos y con los alumnos. Cada interacción es diferente y por tanto incide de manera diferente en el trabajo docente.

En las relaciones profesor-administrador, el administrador es el representante del sistema escolar. En esta relación existe una dependencia mutua entre el docente y el administrador, y son dos dimensiones las que se ponen en juego, la supervisión (entendida como un proceso dialéctico, que tendría que desembocar en apoyo y sugerencias para el docente) y la participación del profesor en la toma de decisiones.

En las relaciones profesor-demás personal relacionado con la enseñanza, la colegialidad y el sentido de la equidad son dos factores de importancia significativa que contribuyen a establecer un sentido de comunidad en la escuela. La colegialidad permite a los docentes expresarse y compartir experiencias y conocimientos, tener constante retroalimentación, y contribuir a la toma de decisiones. Para que exista la equidad, las gratificaciones o sanciones que los docentes reciben por la ejecución de su trabajo deben ser consistentes con las reglas, políticas y procesos que proveen estándares para el trato de los maestros.

En lo que respecta a la relación del profesor-alumnos, las actitudes y comportamiento de los estudiantes determinan en gran medida las condiciones de trabajo del docente en la escuela y afectan significativamente las actitudes del profesor hacia su trabajo. Farkas y colaboradores (2000, citado por Loeb y Myung, 2010) plantean que la principal fuente de satisfacción que los maestros nuevos y experimentados encuentran para permanecer en la docencia, es percibir que logran una diferencia en la vida de los estudiantes, un sentimiento de éxito.

De acuerdo con Johnson y Birkeland (2003, citados por Loeb y Myung, 2010) los maestros que no logran encontrar una sensación de éxito con sus

estudiantes es menos probable que consideren a la docencia como un trabajo gratificante y por tanto permanezcan en el salón de clases.

Si bien las relaciones establecidas entre el docente y los diferentes actores de la escuela es un primer aspecto que impacta en la percepción de los docentes, el ambiente laboral también lo es.

Una manera económica y práctica de conocer la valoración del docente del ambiente laboral de la escuela, es a través del marco de referencia proporcionado por la encuesta *Six areas of worklife* desarrollada a partir del trabajo de Leiter y Maslach (1997, citado por Leiter, 2002) con una visión organizacional.

La encuesta evalúa el ambiente laboral a partir de la perspectiva de los docentes considerando seis cualidades predominantes. El instrumento parte del principio de que la coincidencia entre las expectativas y aspiraciones de los empleados con la realidad del ambiente de trabajo promueve el compromiso con el trabajo, un estado caracterizado por la energía, el involucramiento y la efectividad, y que la ausencia de coincidencia puede desencadenar *burnout* o desgaste profesional en los empleados (Leiter, 2002). Las seis áreas se describen a continuación.

1. Carga de trabajo

Se refiere a la cantidad de trabajo que se realiza en un momento dado. Un volumen de trabajo manejable ofrece la oportunidad de hacer lo que se disfruta, de perseguir los objetivos de carrera, y desarrollarse profesionalmente.

Estar de acuerdo con la carga de trabajo indica que la cantidad y tipo de trabajo requerido es consistente con las expectativas de la persona; un desacuerdo indica que la persona está abrumada con la cantidad y el tipo de trabajo. Esto puede ser excesivamente complejo, desconocido o tedioso.

Aunque no tener trabajo suficiente también puede conducir a un desacuerdo en la carga de trabajo, la excesiva carga de trabajo es más común encontrarla.

2. Control

El control es la oportunidad de las persona para hacer elecciones y decisiones, resolver problemas y contribuir con el cumplimiento de responsabilidades. Una buena percepción ocurre cuando existe correspondencia entre el control y la responsabilidad. El desacuerdo con el grado de control ocurre cuando los individuos perciben tener insuficiente autonomía o influencia en las decisiones, pero también surge cuando la persona percibe tener más responsabilidades de las que se puede ocupar, o no cumple con las que tiene.

Que los individuos manifiesten acuerdo en el control indica consistencia entre sus aspiraciones y oportunidades de autonomía e influencia en el lugar de trabajo.

3. Reconocimiento

El reconocimiento puede ser monetario y/o social por las contribuciones en el trabajo. Un sistema de recompensas significativo, reconoce las contribuciones al trabajo y provee indicadores claros de lo que la organización valora. La gente experimenta la falta de reconocimiento como una devaluación de su trabajo y de ellos mismos.

El acuerdo con las recompensas indica un ambiente de trabajo en que la gente se siente realizada, reconocida y recompensada por sus contribuciones. El desacuerdo indica que las personas sienten que la organización pasa por alto sus contribuciones. Cuestiones fundamentales pueden ser las recompensas monetarias, el acceso a las oportunidades de desarrollo profesional, la promoción, las señales de reconocimiento en las interacciones del día a día con las personas del trabajo.

4. Comunidad

Se refiere a la calidad del ambiente social de una organización. Las personas se desarrollan mejor en comunidades caracterizadas por el apoyo, la colaboración y los sentimientos positivos. Las inconformidades con este aspecto ocurren cuando no hay sentido de conexión positiva con los otros integrantes del trabajo.

Manifiestar acuerdo en la percepción de la comunidad indica que la calidad de la interacción social en el lugar de trabajo es consistente con las expectativas de los trabajadores, la gente generalmente se apoya una a otra, este es el sentido de la comunidad en el trabajo. El desacuerdo indica que las personas se sienten aisladas o en conflicto con otros.

5. Imparcialidad

Es el grado en que la organización tiene consistencia y reglas equitativas para todos. Un elemento importante es que los recursos sean asignados bajo un entendimiento generalizado y procesos consistentes. La imparcialidad comunica respeto para los miembros de la comunidad de una organización. La falta de imparcialidad indica confusión en los valores de la organización y en las relaciones entre las personas.

El acuerdo en la imparcialidad indica que los trabajadores sienten que las decisiones se toman de manera abierta, considerando las diferentes perspectivas de las personas que constituyen la organización, además de proyectar respeto por las personas y un sentido de justicia en la organización. Un desacuerdo indica que los trabajadores ven las decisiones importantes como impuestas por los intereses de los grupos o personas con poder, además sugiere que las personas experimentan falta de respeto en su participación, con sus clientes, colegas o supervisores.

6. Valores

Los valores aluden a lo que es importante para la organización y sus miembros. Cuando los valores de la organización y de los miembros son

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

congruentes, el éxito es compartido. Los desacuerdos ocurren cuando existen diferencias entre los valores de la organización y los valores de sus miembros, o si la organización no practica los valores establecidos.

Un acuerdo en los valores indica que los trabajadores se identifican con los objetivos generales y la misión de la organización, lo cual impacta en su rutina diaria. Un desacuerdo indica que los trabajadores están inconformes con la manera en que la organización realiza sus actividades; de existir, la organización debe poner en consideración prioritaria sus servicios o las interacciones con el mundo externo o la manera en que trata a sus empleados.

La percepción que los docentes tienen de su trabajo, puede relacionarse con la satisfacción que éstos encuentran en él, en tanto la satisfacción con el trabajo se concibe como un estado emocional agradable o positivo resultado de la valoración del trabajo personal o la experiencia que brinda el trabajo (Locke, 1976, citado por Galaz, 2003, p. 22).

Además de la percepción de los docentes de su lugar de trabajo y de las condiciones contractuales, existen otros aspectos que también influyen en las dinámicas laborales de los profesores y en sus decisiones, por ejemplo las condiciones de la escuela, la infraestructura física, la disponibilidad de los libros de texto y tecnología, entre otros (Loeb, *et al.*, 2005 citado por Loeb y Myung, 2010), que representan recursos necesarios para el trabajo docente, de esto trata el siguiente punto.

1.3.4 Recursos necesarios para el trabajo docente

Un trabajo bien diseñado se asegura de que los trabajadores cuenten con los recursos necesarios para realizar las tareas asignadas. La infraestructura, el personal de apoyo y el equipamiento, los materiales y suministros, son algunos recursos que impactan en cómo los docentes desempeñan su trabajo (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986, citados por Bacharach y Mitchell, 1992). Cada uno de estos recursos se explica a continuación.

Infraestructura

De acuerdo con Corcorn, Walker y White (1988, citados por Bacharach y Mitchell, 1992) y Robadino y Körner (2005), la infraestructura física se refiere a las instalaciones de la escuela en que el docente desarrolla su trabajo, cuyas características difieren en cuatro aspectos: la infraestructura de la escuela, las características de los espacios destinados para la enseñanza y el trabajo docente, el mobiliario de la institución, y el mantenimiento y limpieza de las instalaciones en general.

La infraestructura de la escuela tiene que ver con su diseño, solidez y antigüedad. Los espacios destinados para la enseñanza y el trabajo de los docentes, hacen alusión a la suficiencia y tamaño de los salones, a la confortabilidad y ergonomía del espacio destinado para el trabajo docente y/o sala de maestros, las características de las oficinas y espacios de almacenamiento, así como las condiciones de los lugares de esparcimiento y servicios básicos de saneamiento.

La valoración del mobiliario con el que cuenta la institución está asociada a su calidad y suficiencia para la ejecución del trabajo docente.

Finalmente, el mantenimiento y limpieza se conciben como aspectos que denotan atención y preocupación por el medio de trabajo de los profesores y se relacionan con la pronta atención a los problemas de reparación, limpieza de las instalaciones, así como con la suficiencia de personal y recursos para realizar ambas acciones.

Personal de apoyo

Cotidianamente los maestros se enfrentan a los problemas educativos, sociales y emocionales de sus alumnos y usualmente toman tiempo de la enseñanza para atenderlos; en consecuencia, se ha incrementado la extensión de los servicios que la escuela provee (Bacharach y Mitchell, 1992).

El profesor necesita apoyo para la atención de estos problemas. Los administradores de las escuelas deben tener presente la necesidad de contar con personal de apoyo como consultores, enfermeras, trabajadores sociales, personal de seguridad y asistentes que colaboren con el docente para aminorar su carga atendiendo y contribuyendo a solucionar los problemas específicos de los alumnos (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986, citados por Bacharach y Mitchell, 1992; Francesc, 2006; y Robadino y Körner, 2005).

Equipamiento, materiales y suministros

En lo que respecta al equipamiento, materiales y suministros que los docentes requieren para realizar su trabajo, su valoración se relaciona con la suficiencia, calidad y forma de obtención (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986, citados por Bacharach y Mitchell, 1992; y Robadino y Köner, 2005).

Por ejemplo, los salones en que los profesores imparten clases deben contar con insumos como escritorios, libros de trabajo, plumones o tizas, borrador, recursos tecnológicos, entre otros, que les permita hacer su trabajo sin contrariedades. Estas herramientas básicas no son problema para algunos maestros, para otros sí; en donde los recursos escasean, existen procesos administrativos que limitan el acceso de los profesores a los recursos que están disponibles.

Para cerrar con el apartado, un buen lugar de trabajo es aquel en donde los docentes realizan sus actividades en instalaciones adecuadas, tienen libre acceso a los recursos que necesitan para la enseñanza, y cuentan con el apoyo de personal para la resolución de problemas específicos de los alumnos (Bacharach y Mitchell, 1992; y Robadino y Köner, 2005). Es la institución educativa, la encargada de asegurar que los docentes cuenten con estos recursos.

Hasta este momento se han desarrollados los conceptos de profesión docente y formación y condiciones laborales de los profesores como indicadores de su nivel de profesionalización. A continuación se definen las características

socioeconómicas como variables asociadas que contribuyen a configurar un perfil de los profesores de EMS.

1.4 Características socioeconómicas

De acuerdo con Tenti (2007a), los docentes como grupo profesional se ubican en diferentes lugares en la estructura social, posición que se puede definir desde dos perspectivas, una objetivista y otra subjetivista. La visión objetivista se basa en el análisis de elementos observables, datos e informaciones, como:

- El ingreso per cápita del hogar, constituido por el total del ingreso de los hogares independientemente de su procedencia.
- El peso del salario docente y su posición en la estructura de distribución del ingreso, (actividades remuneradas, porcentaje del salario docente en el total del ingreso del hogar).
- Bienes materiales que se disponen en el hogar (vivienda, computadora, videocasetera, etcétera).
- Consumos materiales y culturales.
- El nivel de escolaridad alcanzado.
- Procedencia social que se refiere al capital escolar del que disponen las familias donde los docentes nacieron y se criaron (escolaridad de los padres), y tipo de educación que los profesores recibieron.

La visión subjetivista integra las percepciones o imágenes subjetivas que cada agente realiza de sí mismo y de los demás; se basa en la propia clasificación que hace la persona acerca de su posición en el espacio social. Así, los docentes son los que deciden en qué lugar se encuentran situados. Los elementos que considera esta visión son:

- Percepción de los docentes sobre su posición en la estructura social, trayectoria social.
- Posición social en que se encuentran respecto a la de sus papás.
- Posición social que consideran tener en un futuro.

La manera en que Tenti (2007a) aborda las características sociales y económicas de los docentes permite enmarcar los indicadores que otros autores (Ardiles, 2006; Bravo, *et al.*, 2008; y, Vaillant y Rossel, 2004) consideran para describir a los profesores.

Además de los elementos que Tenti (2007a) menciona, existen otros que su propuesta no alberga. Para Bravo *et al.* (2008) resulta relevante conocer el medio familiar del maestro, a través de características del hogar del docente como número de personas que lo integran, el promedio de edad de éstas, y el porcentaje de personas productivas en él.

Aunado a lo anterior, Vaillant y Rossel (2006) consideran importante conocer la actividad de la que provenía el principal sustento de la familia del docente, lo que incluye saber si sus padres tuvieron alguna ocupación dentro del ámbito educativo.

Indicadores como edad, género y estado civil aparecen como fundamentales en la descripción de cualquier grupo social, y que en el caso de los docentes, otorgan información para analizar la profesión a partir de estas variables (Bravo, *et al.*, 2008; Tenti, 2007a; Vaillant y Rossel, 2004 y 2006).

De acuerdo con las aportaciones anteriores, las características sociales y económicas son aquellas que con base en una visión objetivista y subjetivista, definen la posición de los docentes en la estructura social y económica, considerando además elementos demográficos.

Hasta este momento se han desarrollado diferentes conceptos para desembocar en la definición y descripción de la profesión docente en el bachillerato y el establecimiento de los fundamentos teóricos para el análisis de la formación y condiciones laborales de los docentes como variables explicativas de la profesionalización de este grupo profesional, además de establecer una descripción de lo que se entenderá por características socioeconómicas de los profesores como variable asociada. Planteada la base

teórica del estudio, el siguiente punto se enfoca en el contexto en que se desarrolla la profesión docente en el bachillerato, objeto de esta investigación.

2. Marco Contextual

En el presente apartado se realiza una descripción de la EMS en México, de la EMS en el Estado de Aguascalientes, y de los subsistemas que fueron considerados para el trabajo empírico, además de la información que sabe de los docentes del tipo educativo; ello con el objetivo de construir el contexto en que se desarrolla la profesión docente en el bachillerato.

2.1 La Educación Media Superior en México

La Educación Media Superior (EMS) en México ha tenido un desarrollo diferente a la educación básica y a la educación superior. La EMS tuvo su origen en 1867 con la apertura de la Escuela Nacional Preparatoria y desde sus inicios careció de un órgano rector y de normas generales que guiaran su funcionamiento (INEE, 2011a), por lo que se fue desarrollando de manera desarticulada, con objetivos diversos y dificultades para regularse.

La EMS comenzó a tener mayor auge a partir de la década de 1970, periodo en el que el Sistema Educativo Mexicano creció de manera acelerada en sus tres tipos educativos y experimentó cambios importantes como el establecimiento de su base legal con la reforma a la Ley Federal de Educación (Latapí, 1980).

La expansión del Sistema Educativo Mexicano dio lugar al surgimiento de diferentes instituciones de educación media para atender la demanda del tipo educativo, entre éstas el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) (1971), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) (1971), el incremento de los Centros de Bachillerato Agropecuario (CBTA) y Centros de Bachillerato Tecnológico e Industrial y de Servicios (CBTis) (1971) (Larrauri, 1999), el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Colegio de Bachilleres (COLBach) (1973) y el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)(1978).

Al crecer el número de instituciones de EMS, el número de maestros se incrementó. De acuerdo con Solana y Bolaños (2001), en 1970 se registró la cantidad de 22 768 docentes dedicados a atender las escuelas preparatorias, vocacionales y normales; para 1980 se registraron 73 828 profesores.

Con la diversificación que la EMS experimentó en la década de 1970, comenzó una preocupación por atender su estructura, establecer objetivos comunes entre las instituciones que la integraban, definir su identidad y atender la heterogeneidad curricular, con lo se comenzaron a realizar varias reuniones con este objetivo (1971, 1972 y 1975).

Para la década de 1980, la EMS ya presentaba importantes disparidades curriculares y administrativas. Existía una gran diversidad de instituciones que ofrecían educación media con objetivos, planes de estudio y políticas internas diferentes, y que no se encontraban reguladas ni coordinadas entre sí. Para tener una idea de la diversidad de los planes de estudio que había en EMS, para 1981 se encontró que en el país existían 187 modalidades diferentes de bachillerato (Castrejón, 1991).

Con lo anterior, la EMS comienza a ser un punto a resolver en la agenda de la SEP. A solicitud de Fernando Solana (periodo 1977-1982), titular de la Secretaría de Educación, en 1981 se crea la Comisión Interinstitucional para el Estudio de Problemas Generales de Bachillerato integrada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, la SEP y la Universidad Nacional Autónoma de México (Padilla, 1984 y Medina, 1996).

En 1982 se realizó el Primer Congreso Nacional de Bachillerato en Cocoyoc, Morelos, cuya base fue el documento que dicha Comisión preparó en torno a la situación del bachillerato. En este congreso se concluyó: considerar al bachillerato como un ciclo con objetivos y una personalidad muy propios, que

corresponde además, a una edad crucial en la vida del joven y que, por tanto, debe tener un enfoque formativo e integral; así como la posibilidad de establecer curricularmente un tronco común básico y flexible.

Posteriormente, en atención a las metas marcadas para la EMS en el Programa Nacional para la Modernización Educativa 1989–1994, el 14 de febrero de 1990 se creó la Comisión Nacional para la Planeación y Programación de la Enseñanza Media Superior, antecedente de la Comisión Nacional para la Enseñanza Media Superior instaurada en 1994 (Castrejón, 1998).

En los años subsecuentes, la situación de la EMS se fue complejizando aún más y las instituciones creadas hasta entonces no habían contribuido de manera significativa a la transformación y mejoramiento del tipo educativo. Cabe mencionar que para 1991 ya se habían creado los Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEs).

Con este panorama, el Programa Nacional de Educación 2000–2006 fue un parte aguas para la determinación de la política educativa del país. Dicho programa estableció un diagnóstico de la educación básica, media superior y superior, y con base en él, se formularon objetivos, líneas de acción y proyectos para atender las deficiencias detectadas.

En ese documento se reconoce que a pesar de haber avanzado en el incremento de los servicios educativos que ofrecía la EMS (para inicios del ciclo escolar 2000–2001, atendía 2 955 783 estudiantes con un total de 210 033 docentes), aún era necesario superar grandes problemas y retos, los cuales se agrupaban en tres grandes rubros:

1. *El acceso, la equidad y la cobertura:* cobertura insuficiente y desigualdad en el acceso a la educación media superior, baja eficiencia terminal, y rígidos planes y programas de estudio y ambientes escolares.
2. *La calidad:* contar con un currículo que responda a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del desarrollo social y económico del país,

incorporando enfoques educativos centrados en el aprendizaje y el uso intensivo de las TICs; atender la formación y el desarrollo del personal docente; atender con pertinencia a un número creciente de estudiantes procedentes de grupos indígenas y de sectores sociales desfavorecidos.

3. *La gestión, integración y coordinación del sistema:* poca colaboración e intercambio académico, desigualdad de recursos, funcionamiento irregular de las instancias de coordinación, escasa vinculación, coordinación deficiente con los demás tipos educativos, conocimientos limitados sobre la EMS e información insuficiente sobre el desempeño de este tipo educativo.

Para dimensionar la magnitud de los retos antes planteados, los siguientes datos correspondientes al 2001 pueden ser útiles: había más de 44 millones de personas mayores de 15 años que no concluyeron la EMS; la absorción de egresados de secundaria era alta (93.3%), pero la cobertura del grupo de edad de 16 a 18 años seguía siendo insuficiente, 47%; se estimaba la eficiencia terminal en 58.9% en la modalidad de bachillerato y en 43.7% en la de profesional técnico (SEP, 2001).

De tal manera, el Programa Nacional de Educación 2000–2006 planteó como una de sus metas crear una instancia dentro de la estructura de la SEP que coordinara la EMS y contara con los medios necesarios para impulsar su desarrollo; meta que se cumplió en 2002 con el establecimiento de la Coordinación General de Educación Media, y que se reafirmó con su transformación en la Subsecretaría de Educación Media Superior, instituida el 22 de enero de 2005 (SEMS, 2011).

Adicionalmente, en el Programa se consideró un Subprograma Sectorial de EMS, el cual proponía redefinir la EMS como un tipo educativo con objetivos propios, elementos comunes y razonable diversificación, previendo lo necesario para que sus modalidades no den lugar a subsistemas estancos, sino que permitan el tránsito de alumnos de un subsistema a otro, así como la interacción con el mundo del trabajo y el acceso a las diversas modalidades de

la educación superior (SEP, 2001). Se podría considerar que estos planteamientos fueron la antesala para la RIEMS, planteada hasta 2008.

En la opinión del Consejo de Especialistas para la Educación (2006), la EMS por cuestiones demográficas y la dinámica misma del sistema educativo, tendría mayores presiones para crecer de manera oportuna y con calidad.

Considerando esto, puede señalarse que a pesar de que la EMS tuvo sus orígenes en 1867 con la Escuela Nacional Preparatoria, fue hasta 2002 con la Coordinación General de Educación Media Superior, y posteriormente en 2005 con la creación de la Subsecretaría de Educación Media Superior, cuando realmente se constituyó un órgano coordinador de este tipo educativo (INEE, 2011a).

Conocer estos antecedentes es útil para comprender la situación actual de la EMS y reflexionar acerca del papel de los docentes dentro de ella, cuestión que se complejiza con la RIEMS, en tanto política educativa que pretende articular a la EMS.

La RIEMS establece la creación de un Sistema Nacional del Bachillerato con base en un Marco Curricular Común basado en competencias, cuyo objetivo es crear homogeneidad al menos en aspectos académicos entre las modalidades que integran al tipo educativo: bachillerato general, bachillerato tecnológico y bachillerato profesional técnico.

Para el establecimiento de lo anterior, la RIEMS consideró seis mecanismos para fortalecer el desempeño académico de los alumnos y para mejorar la calidad de las instituciones, de manera que se alcancen ciertos estándares mínimos y se sigan procesos compartidos, estos son: orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos, desarrollo de la planta docente, instalaciones y equipamiento, profesionalización de la gestión, evaluación integral, y mecanismos para el tránsito entre subsistemas y escuelas. El segundo de estos mecanismos hace referencia al desarrollo de la plantilla

docente (SEMS, 2008a), atribuyendo un papel crucial al docente dentro de sus planteamientos.

En este sentido, los docentes son fundamentales para la RIEMS, toda vez que busca elevar la calidad del tipo educativo a través de la mejora y consolidación del perfil del docente y su transformación por medio de la profesionalización y capacitación (INEE, 2011a, p. 117); así como para el logro de los objetivos establecidos para la EMS en el Programa Sectorial de Educación 2007–2012.

Finalmente el acontecimiento más reciente e importante que ha surgido en torno a la EMS, es el reciente decreto de su obligatoriedad (2012), asunto que no es menor al implicar un aumento de la oferta educativa y el planteamiento de una cobertura universal, además de asegurar que quienes transitan por el tipo educativo logren niveles de desempeño suficientes para desarrollarse con éxito en la sociedad y contribuir a su mejoramiento.

A partir de la descripción la EMS y de los planteamientos de la RIEMS, resulta importante brindar un contexto aún más específico. El siguiente apartado está enfocado a desarrollar la EMS pero en el Estado de Aguascalientes.

2.2 La Educación Media Superior en el Estado de Aguascalientes

La EMS en Aguascalientes tiene sus antecedentes en 1871 en el Instituto Científico y Literario que surge como evolución de la Escuela de Agricultura (UAA, 2001). En 1885 dicho instituto adoptó el plan de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria del Distrito Federal con el propósito de evitar problemas de homologación de estudios a los alumnos que desearan cursar educación superior (Padilla, 1984), lo cual representa que el estado estaba en concordancia con lo que sucedía en el centro del país.

Para 1887 el Instituto Científico y Literario se convirtió en el Instituto de Ciencia del Estado enfocado únicamente en estudios de secundaria y bachillerato, y este a su vez, en 1906, en la Escuela Preparatoria del Estado

(UAA, 2001), antecedente de la Universidad Autónoma de Aguascalientes, creada en 1973.

De acuerdo con Martínez (2005, p. 122) el subsistema de la Dirección General de Educación Tecnología e Industrial que alberga a los CBTis y CETis, fue el segundo subsistema que se creó en el estado de Aguascalientes a principios de los años ochenta, aunque sus antecedentes se remontan a los años sesenta con Enrique Olivares (periodo 1962-1968).

A pesar de haber señalado estos antecedentes de la EMS en Aguascalientes, establecer su desarrollo histórico es una cuestión compleja, ya que no existe un registro que proporcione información sistematizada y que contemple por lo menos datos cuantitativos acerca de las instituciones que la han integrado, así como de su matrícula, oferta educativa, y número de docentes (Martínez, 2005). De tal manera, se proporcionan algunos datos que pueden contribuir a comprender la evolución del tipo educativo en el estado.

Es a partir de la década de los setentas del siglo XX, en concordancia con el desarrollo nacional de la educación, cuando se puede dar cuenta de un importante crecimiento del Sistema Educativo Estatal.

Para 1970 había en el estado una matrícula en la EMS de 1 826 alumnos distribuidos en tres modalidades: 885 estudiantes correspondían a la modalidad propedéutica, 690 a la bivalente y 251 a la terminal. Para 1981 había 12 102 alumnos, distribuidos de la siguiente manera: 6 341 en la modalidad propedéutica, 4 042 en la bivalente y 1 719 en la terminal (Padilla, 1984).

De acuerdo con Martínez (2005) fueron 126 instituciones de EMS las que se fundaron de 1867 a 2004. De 1970 a 1992 se crearon en promedio dos instituciones de EMS por año y durante los años de 1993 a 1997 la expansión del tipo educativo fue verdaderamente significativa, pues en tan sólo cinco años se crearon 49 instituciones.

Finalmente, de 1998 al 2004 el crecimiento continuó aunque de manera más moderada, se crearon 28 instituciones. Con el crecimiento de las instituciones, resulta lógico que el número de docentes que atienden el tipo educativo se haya incrementado de igual manera.

Aunado a lo anterior, el 15 de enero de 1993 el Instituto de Educación Básica y Normal pasa a ser el actual Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), acontecimiento que representó un verdadero cambio en el ámbito educativo estatal (Martínez Rizo, 1996), al configurarse como el organismo encargado de atender todos los tipos, niveles y modalidades educativos que se impartan, ofrezcan o promuevan en la entidad, y no sólo a aquellos referidos a la educación básica.

En cuanto a la EMS, el IEA cuenta con una Dirección General de Educación Media Superior, la cual se encarga de coordinar las actividades del tipo educativo. De acuerdo con la Ley de Educación para el Estado de Aguascalientes, la educación media comprende el nivel de bachillerato y profesional técnico en sus diferentes tipos y modalidades; puede ser de carácter propedéutico o terminal; y, es la encargada de ofrecer a los educandos la formación que les permita desarrollar competencias generales para continuar aprendiendo y específicas para su inserción en el trabajo (Gobierno Constitucional del Estado de Aguascalientes, 2007).

De acuerdo con la información estadística proporcionada por el IEA, para el inicio y fin del ciclo escolar 2010-2011, la EMS estaba compuesta en su modalidad escolarizada por 9 subsistemas que en conjunto agrupaban 160 escuelas, albergaban 3 239 docentes y un total de 44 733 alumnos; y en su modalidad semiescolarizada, por un subsistema que contaba con 19 instituciones, 228 docentes y albergaba a 1 772 alumnos (IEA, 2011).

En términos generales, lo anterior configura un esbozo de la EMS en el estado de Aguascalientes. El siguiente punto está dedicado a describir los subsistemas abordados en el estudio.

2.3 Subsistemas abordados en el estudio

El presente apartado tiene como propósito recuperar características de los subsistemas considerados en el estudio, al resultar fundamentales en el análisis de la profesión docente en el bachillerato, en la medida en que la consolidación institucional se ve relacionada con las condiciones en que los profesores realizan su trabajo.

2.3.1 Subsistema: bachilleratos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes

Los bachilleratos de la Universidad Autónoma de Aguascalientes son regulados por esta institución de educación superior, constituyéndose como un subsistema público perteneciente a un órgano autónomo.

Los bachilleratos de la UAA dentro de la estructura de la universidad se albergan en el Centro de Educación Media que tiene sus antecedentes en 1906 en la Escuela Preparatoria del Estado e inicia el 19 de junio de 1973 como parte de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA, 2012). Por sus antecedentes, los Bachilleratos de la UAA resultan ser de tradición en el estado de Aguascalientes, y su consolidación ha ido a la par del desarrollo de la institución de educación superior a la que pertenecen.

El Centro de Educación Media tiene por visión ser una institución educativa innovadora, centrada en el desarrollo integral de sus estudiantes a través de planes y programas de estudios con sentido formativo, contando con personal académico que facilite y guíe su aprendizaje, en instalaciones físicas que permitan y estimulen la adquisición del conocimiento global y el desarrollo de la creatividad, con una administración eficiente y en constante evolución acorde a las necesidades de la institución, sus integrantes y su entorno, de la que egresen jóvenes bachilleres con alta responsabilidad personal y social fundamentada en los más altos valores universales, perfectamente preparados

para continuar su formación profesional, para beneficio propio y de la sociedad en general (UAA, 2012).

Actualmente el Centro de Educación Media cuenta con dos planteles ubicados en el municipio de Aguascalientes, uno en la parte céntrica de la ciudad y otro en el lado oriente de la misma; para el inicio y fin del ciclo escolar 2010–2011, ambos planteles atendían a una población estudiantil de 1 663 alumnos equivalente al 3.5% del total de la matrícula de EMS, y contaban con una planta docente de 211 profesores que representan el 6% del total de docentes de EMS en el estado (IEA, 2011).

Las normas que regulan las condiciones laborales de los profesores de estos planteles son las establecidas en la Ley Orgánica de la UAA y el Reglamento de Personal Académico, por lo que resultan similares a las de los académicos de la universidad; y el perfil de ingreso a la profesión docente está establecido en el plan de estudios del bachillerato. Los profesores cuentan con prestaciones y sistemas de promoción dentro de la carrera docente y su contrato colectivo se regula a través de la Asociación de Catedráticos e Investigadores de la UAA.

2.3.2 Subsistema: Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)

La DGETI es la institución de educación media superior tecnológica más grande del país, y constituye un subsistema federal dependiente de la Secretaría de Educación Pública que opera en los estados.

La DGETI ofrece servicios educativos del nivel medio superior con modalidad de bachillerato tecnológico bivalente, cuyo propósito de formar bachilleres técnicos y técnicos profesionales que se desarrollen, fortalezcan y preserven una cultura tecnológica y una infraestructura industrial y de servicios que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país (DGETI, 2012).

El estado de Aguascalientes cuenta con cinco planteles y cuatro extensiones de planteles adscritos a este subsistema: Centro de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios (CETis) planteles 80 y 155, y Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) planteles 39, 168 y 195. En conjunto CETis y CBTis para fines de esta investigación se denominan CBTis.

Aunque estatalmente el subsistema tiene sus antecedentes en los años sesentas, el primer CBTis (plantel no. 39) fue fundado en 1974 y el resto durante los años de 1981 a 1985 (Martínez, 2005). Se podría decir que aunque es un subsistema reciente, cuenta con una gran estructura administrativa y académica derivada de su naturaleza federal.

Para el ciclo escolar 2010-2011 estos planteles con sus respectivas extensiones atendían a un total de 9 785 estudiantes que representa el 21% del total matrícula de EMS para ese ciclo, con una planta docente integrada por 395 maestros, equivalente al 11.3% del total de profesores en el estado (IEA, 2011).

Físicamente los planteles se ubican dentro de la ciudad de Aguascalientes, en cambio, sus extensiones se sitúan en zonas aledañas a ésta, con el objetivo de hacer accesibles los servicios educativos a otros conjuntos de población.

Todos los planteles cuentan con turno matutino y vespertino y en conjunto ofrecen las especialidades de administración, construcción, contabilidad, electricidad, electrónica, informática, laboratorista clínico, laboratorista químico, mantenimiento, mantenimiento automotriz, mecánica industrial, mecatrónica, preparación de alimentos y bebidas, soporte técnico, mantenimiento de equipos de cómputo y turismo (IEA, s.f.).

Para regular el trabajo docente, la DGETI cuenta con las *Normas que regulan las condiciones específicas del personal docente de la DGETI* (DGETI, s.f. a) y el *Reglamento de promoción del personal docente de la DGETI* (DGETI, s.f. b). Además, cabe señalar que una buena parte de los docentes de CBTis pertenece

al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación por lo que los asuntos relativos a cuestiones laborales de los profesores de este subsistema son tratados con dicha organización.

2.3.3 Subsistema: bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes

El subsistema de bachilleratos incorporados al IEA está conformado por instituciones privadas, reguladas por la Coordinación Estatal de Bachilleratos incorporados al IEA perteneciente a este Instituto. Dicha coordinación plantea como objetivo formar bachilleres que desarrollen una cultura general así como conocimientos, habilidades y actitudes que coadyuven a satisfacer las necesidades económicas y sociales del país (IEA, s.f.).

Los bachilleratos incorporados al IEA ofrecen educación media en modalidad de bachillerato general ya sea presencial o semipresencial con base en plan de estudios establecido y autorizado por el IEA. Para el ciclo escolar 2010-2011 eran 35 instituciones privadas las que conformaban este subsistema, ubicadas principalmente en el municipio de Aguascalientes y al menos una en los municipios de Calvillo, Jesús María, Pabellón de Arteaga y Tepezalá respectivamente (IEA, s.f.).

A pesar de ser un subsistema integrado por una cantidad considerable de instituciones, para el ciclo escolar 2010 - 2011 la población estudiantil que atendió fue de 7 421 estudiantes, es decir, el 15.9% de los alumnos de EMS, aunque con una planta docente considerable integrada por 742 profesores que representan el 21.3% del total de maestros de EMS en estado (IEA, 2011).

Estos datos dejan ver que aunque son varias las instituciones que integran al subsistema, éstas son pequeñas respecto a la cantidad de alumnos que atienden y los docentes que albergan, en comparación con las instituciones de otros subsistemas, por ejemplo el subsistema de DGETI atiende a un porcentaje más alto de alumnos en tan sólo cinco planteles.

Se podría plantear que el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA es muy reciente, pues no fue hasta 1993 con la creación del Instituto de Educación de Aguascalientes que se contó con una Coordinación Estatal de Bachilleratos incorporados al IEA, órgano que lo coordina.

Las normas que regulan las condiciones laborales de los profesores de estos planteles son establecidas por cada institución; generalmente los profesores no cuentan con las prestaciones de ley ni con contratos estables.

Además de la contextualización nacional y estatal que se brindó de la EMS, y de la descripción de algunas características de los subsistemas considerados en el estudio, para el análisis de la profesión docentes en el bachillerato es prudente reflexionar acerca de la información que se sabe de los profesores de EMS, en específico de los docentes del estado de Aguascalientes. En el siguiente punto se establece la información con la que se cuenta de los docentes de EMS a nivel nacional y a nivel estatal.

2.4 Qué se sabe de los docentes de EMS

A nivel nacional, el INEE (2011a y 2011b) es la institución que más información ha aportado respecto a los docentes de bachillerato a través de dos publicaciones: el *Panorama educativo de México, indicadores del sistema educativo nacional 2009, dedicado a la educación media superior y La educación media superior en México, Informe anual 2010-2011*.

La primera publicación del INEE presenta un indicador denominado "Perfil Laboral" a partir del sexo, tipo de docente, asignación de horas frente a grupo y estatus en la licenciatura, con lo que el 55.6% de los docentes eran hombres, el 85.4% impartía asignaturas "académicas", el 61.7% eran docentes por horas y el 67.4% contaba con título de licenciatura o posgrado (para mayor información ver cuadro 1 del Anexo I).

En esta primera publicación, la información se presenta a nivel nacional, estatal y por modelo educativo de acuerdo con la clasificación que el INEE hace de la EMS (Profesional Técnico, Bachillerato Tecnológico y Bachillerato General). El reporte fue elaborado con base en las estadísticas continuas del formato 911 (inicio del ciclo escolar 2008-2009) de la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa de la SEP.

En la segunda publicación, el INEE realiza una descripción más completa de la planta docente de la EMS, abordando: el sexo y edad; la experiencia docente y escolaridad actual y al ingreso a la EMS de los profesores; la descripción del proceso de incorporación a la EMS; y situación laboral, considerando tipo de contratación al ingreso a la EMS y actual, horas frente a grupo versus horas contratadas, participación en programas de estímulos al desempeño docente, si realizan otras actividades en la institución, el número de grupos y alumnos atendidos, entre otros aspectos.

Algunos datos contenidos en la publicación son: el 50.3% de los docentes eran hombres; la edad promedio de las mujeres docentes fue de 39.8 años, casi cuatro años por debajo de la de los hombres; el 8.3% de los docentes contaba con maestría a su ingreso a la EMS, en contraste con el 31.1% que reportó como escolaridad actual, este mismo grado académico; con 85.0%, el requisito más solicitado para el ingreso a la institución fue contar con formación en la asignatura a impartir; la mayoría de los docentes (59.4%) reportó una contratación tipo base, aunque sólo el 31.3% dijo participar en programas de estímulos al desempeño docente (ver cuadro 2 del Anexo I para mayor información de las cifras e indicadores).

A pesar de que en la segunda publicación, el INEE proporciona mayores indicadores sobre los profesores, la información sólo es desglosada a nivel nacional y por modelo educativo de acuerdo con una nueva clasificación de éstos (Profesional Técnico, Bachillerato Tecnológico, Bachillerato General y Bachillerato privado); a diferencia de la primera publicación, el bachillerato

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

privado es incluido como modelo educativo. La información fue construida con base en los resultados del estudio *Condiciones de la oferta escolar en media superior*, realizado por el INEE en el año 2010.

Respecto a la información a nivel estatal, se cuenta con la proporcionada por el Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA) (2011) y por el INEE en el *Panorama educativo 2009* (2011a) (ver cuadro 3 en Anexo I para mayor información).

El IEA reportó 3 477 docentes para el ciclo escolar 2010-2011, cifra que considera a directores que ejercen docencia y es desglosada por municipio, modalidad, subsistema y sostenimiento, según la clasificación que el Instituto realiza. Para la construcción de este dato, el IEA utilizó información de su Dirección de Planeación y Evaluación.

Respecto al *Panorama Educativo 2009*, el INEE reporta para el estado de Aguascalientes un total de 3 144 docentes, de los cuales: el 44.3% fueron mujeres, el 76.7% impartían asignaturas "académicas", el 67.5% eran docentes por horas y un 74.0% contaba con título de licenciatura o posgrado.

Con base en lo anterior, se puede concluir que la información acerca de los docentes de bachillerato a nivel nacional y estatal es limitada, sobre todo a nivel local. Si bien el INEE captó en su segunda publicación, información sobre varios aspectos relacionados con las condiciones laborales y las oportunidades profesionales de los docentes de EMS, ésta no fue desglosada por entidad federativa.

A lo largo de este capítulo se establecieron los fundamentos teóricos y el marco contextual para el análisis de la profesión docente en el bachillerato. El siguiente capítulo está dedicado a la descripción de la metodología utilizada en el estudio.

CAPÍTULO III. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En este capítulo se presenta la metodología que se empleó en la investigación, realizándose una descripción de la relación que guardan las variables consideradas en el estudio, el instrumento de obtención de información, la población y muestra y, por último, el trabajo de campo.

El estudio es de enfoque cuantitativo, considerando que la naturaleza de los datos que se obtuvieron permite su tratamiento estadístico; transversal, al desarrollarse en un momento determinado; descriptivo, al estar centrado en identificar relaciones entre las variables y pretender conocer la distribución de ciertos rasgos o atributos de una población; y tipo encuesta pues a través de la obtención de datos por medio de un cuestionario y cuantificación estadística de los mismos, analiza las características de una población y posibilita la comparación de los elementos estudiados en ella (Babbie, 1988).

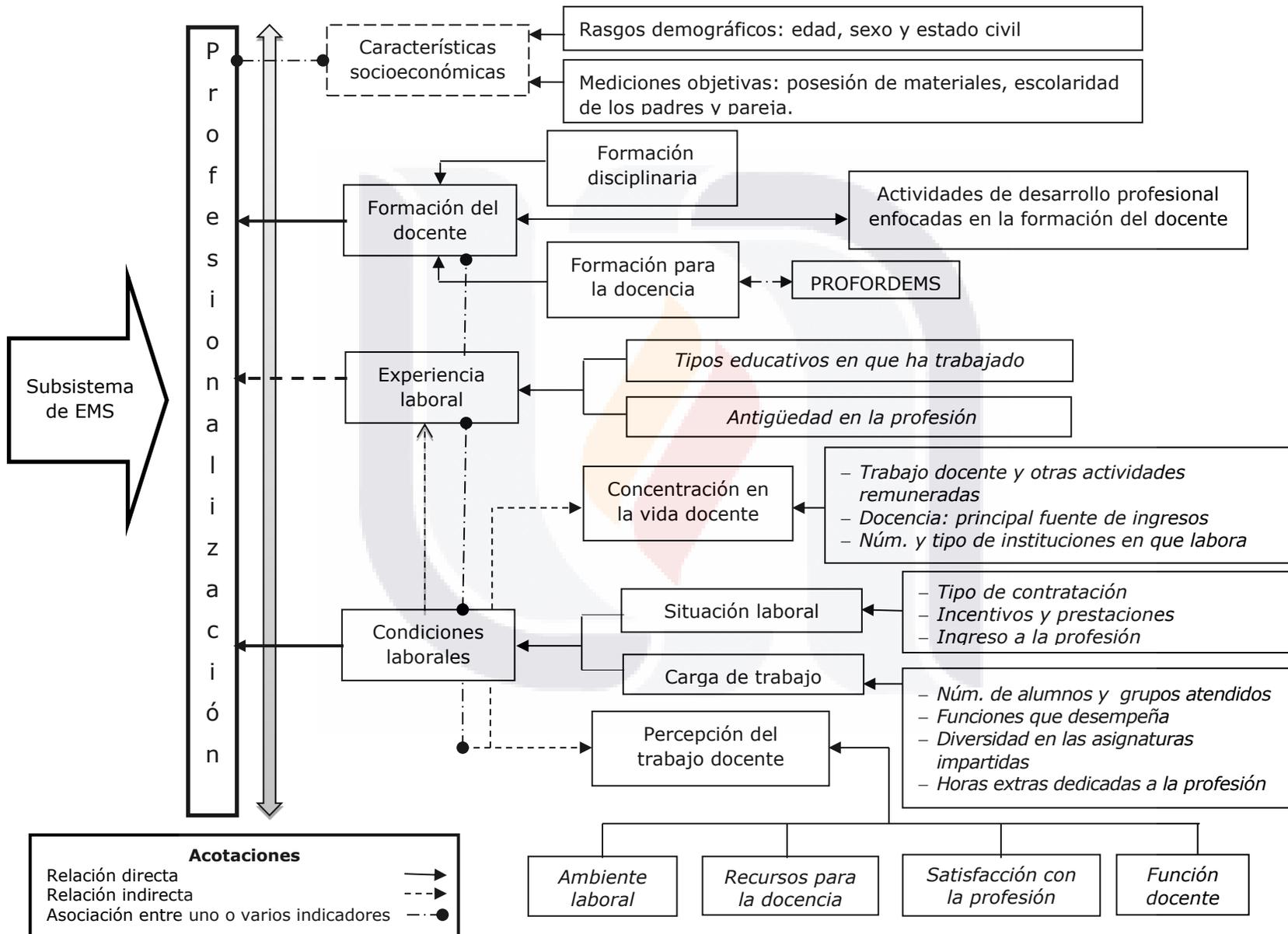
1. Descripción de las variables y su relación

Como se mencionó en el sustento teórico, la profesionalización de la planta docente del bachillerato está vinculada a distintas variables y sólo algunas de éstas se abordan en la investigación. Para explicar la profesionalización, se relacionaron las variables formación del docente y condiciones laborales, con los distintos subsistemas de adscripción de los docentes, además de explorar algunas características socioeconómicas como variables asociadas.

Aunque se reconoce que no necesariamente existe una relación causal entre las variables de formación del docente y condiciones laborales de los profesores con el subsistema al que éstos pertenecen, se tiene presente que la institución de adscripción juega un papel importante en la profesionalización.

Dada la complejidad del objeto de estudio, es deseable contar con un esquema de interacción de variables que permita visualizar el conjunto de las variables consideradas y su relación hipotética. La Figura 3.1 presenta este esquema.

Figura 3.1 La profesionalización docente. Esquema de interacción de variables.



2. Técnica e instrumento de obtención de información

La técnica de obtención de información que se utilizó fue la encuesta, a través de un cuestionario impreso y auto-administrado, el cual se define como un conjunto de preguntas relevantes para conocer los rasgos, características o variables que son objeto de estudio. En toda investigación, el cuestionario a usarse debe ser claro y sin ambigüedades y para su elaboración es necesario establecer el objetivo que se pretende cubrir, definir las variables y finalmente redactar las preguntas (Bisquerra, 1989; Buendía y Hernández, 1998).

El instrumento utilizado en este estudio fue validado por cinco jueces, especialistas en el tema y/o en aspectos metodológicos. Atendidas las modificaciones del proceso de validación por jueceo, para valorar la confiabilidad del instrumento, el cuestionario se sometió a pilotaje, etapa que se llevó a cabo con 108 cuestionarios, cuya información fue procesada y analizada a través del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 17.0.

El cuestionario en su versión final (Anexo II), integró 45 reactivos en su mayoría cerrados y de opción múltiple que se distribuyeron las siguientes secciones: Formación y desarrollo profesional, Situación laboral, Percepción del trabajo docente, La función docente, y Características sociodemográficas.

Cabe mencionar, que para la sección Percepción del trabajo docente se utilizó la escala *Six areas of worklife* desarrollada a partir del trabajo de Leiter y Maslach (Leiter, 2002), traducida inicialmente en el trabajo de Ramírez y Padilla (2008) y finalmente retomada del estudio de Guzmán (2011). Originalmente la escala contaba con 29 reactivos, sin embargo, después del proceso de pilotaje del cuestionario y a partir de la estimación de su confiabilidad (alfa de Cronbach), quedó configurada por 25 reactivos.

3. Población y diseño de la muestra

El estudio se realizó con docentes de tres subsistema de EMS en el estado de Aguascalientes: Bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes, subsistema estatal de sostenimiento privado; Bachilleratos de la UAA, subsistema que pertenece a un organismo público autónomo; y Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) incluyendo a los dos Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETis) ubicados en la entidad, que son parte de un subsistema federal que opera en el estado y que para términos de este trabajo, a ambos tipos de instituciones se les denomina CBTis.

La elección de los subsistemas se realizó considerando que fueran subsistemas de modalidad escolarizada y que albergaran un alto porcentaje de docentes adscritos en comparación con los otros subsistemas. Con base en las cifras del IEA (2012) para inicios del ciclo escolar 2011-2012 estos subsistemas agrupaban aproximadamente al 38.93% (1 357) de los profesores de EMS del Estado.

Aunque el total de profesores de los tres subsistemas ascendía a 1 423 ¹ para el segundo semestre de 2012, la población definitiva del estudio fue de 1 169 docentes, pues en la investigación no se consideraron a profesores que impartían asignaturas de artes y deportes (N=254).

Delimitada la población del estudio, para la configuración de la muestra, se calcularon muestras aleatorias simples para cada subsistema de EMS, en todos los casos con un 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error. La Tabla 3.1 muestra la descripción de la población y muestra por subsistema.

¹ La cantidad de docentes difiere a la estimada por el IEA, debido a que se calculó a partir de la información proporcionada directamente por los subsistemas participantes: Bachilleratos de la UAA, 212 docentes; Bachilleratos incorporados al IEA, 740 docentes; y CBTis, 471 profesores.

Tabla 3.1 Población y muestra por subsistema

Subsistema	Total de profesores	% respecto al total de la población	Muestra estimada	% respecto al total de la muestra
Bachilleratos de la UAA ^a	143	12.2	92	17.0
CBTis ^a	471	40.3	215	39.7
Bachilleratos incorporados al IEA ^b	555 ^c	47.5	235	43.4
Total	1169	100.0	542	100.0

Notas:

^a Datos proporcionados por el área de servicios docentes o subdirección académica de la institución.

^b Datos proporcionados por el IEA (2012).

^c Dato calculado a partir de estimar que el 25% de los docentes de las instituciones incorporadas al IEA (N=740) son de artes y deportes, a partir de la experiencia del pilotaje donde se visitaron 5 bachilleratos incorporados al IEA y se pudo apreciar de manera aproximada este porcentaje.

Aunque no se diseñó una muestra estratificada, la muestra final permitió que los subsistemas estuvieran representados en proporción cercana respecto a la población total del estudio.

Delimitada la muestra se procedió a seleccionar los casos para cada subsistema. La selección de los profesores en los CBTis y Bachilleratos de la UAA se realizó de manera aleatoria con base en listados de los nombres de los profesores que cada plantel puso a disposición, y guardando el porcentaje que cada plantel tenía respecto al número total de casos establecidos en la muestra definida para el subsistema. En las Tablas 3.2 y 3.3 se describe este porcentaje, enunciado el número de profesores seleccionados por plantel para cada uno de los subsistemas antes mencionados.

Tabla 3.2 Distribución de docentes por plantel respecto a la muestra total del subsistema de CBTis

Plantel	Total de profesores	% que representa del total de profesores respecto al total del subsistema	Total de profesores respecto al total de la muestra del subsistema (N=211)	% que representa respecto al total de muestra del subsistema (N=211)
CBTis 168	115	24.4	52	24.4
CETis 155	82	17.4	37	17.4
CBTis 39	113	24.0	52	24.0
CBTis 195	102	21.7	47	21.7
CETis 80	59	12.5	27	12.5
Total	471	100.0	215	100.0

Tabla 3.3 Distribución de docentes por plantel respecto a la muestra total del subsistema de bachilleratos de la UAA

Plantel	Total de profesores por plantel	% que representa del total de profesores respecto al total del subsistema	Total de profesores respecto al total de la muestra del subsistema (N=104)	% que representa respecto al total de muestra del subsistema (N=104)
Bachillerato Central	114	79.7	73	79.7
Bachillerato Oriente	29	20.3	19	20.3
Total	143	100.0	92	100.0

Cabe mencionar que se consideraron todos los planteles que integran a los subsistemas en sus turnos matutino y vespertino, así como extensiones en el caso de los CBTis.

En lo que respecta al subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA, se realizó una selección aleatoria de profesores en dos etapas pues no se contó con un marco muestral integrado por los nombres de los profesores y su ubicación en las instituciones.

Con base en la experiencia del pilotaje, se pudo estimar que las instituciones incorporadas al IEA cuentan aproximadamente en promedio con 15 profesores. De esta manera para cubrir con la muestra calculada para el subsistema (235 profesores), en una primera etapa se seleccionaron de manera aleatoria 22 planteles. Si el plantel seleccionado tenía más de 15 docentes, se procedía a solicitar la lista de profesores de la institución y se seleccionaba de manera aleatoria a sólo 15 maestros; si la institución contaba con menos de 15 profesores, entonces la aplicación en la institución se hacía de manera censal.

Además de la muestra definitiva, para los Bachilleratos de la UAA y CBTis, se elaboró una muestra de reemplazo para sustituir a aquellos profesores que no quisieran o pudieran participar en el estudio; para el caso de los Bachilleratos incorporados al IEA, la muestra de reemplazo se configuró a partir de instituciones del subsistema, y no de profesores.

Una vez determinada la muestra del estudio, se procedió a la aplicación y recolección del instrumento de obtención de información. El siguiente punto realiza una descripción del trabajo de campo desarrollado.

4. Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevó a cabo en los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2012 y se centró fundamentalmente en la distribución y recolección de los cuestionarios. Debido a que la distribución del instrumento de obtención de información fue distinta en cada subsistema, se realiza la descripción del trabajo de campo para cada caso.

4.1 Bachilleratos de la UAA

Para la aplicación de los cuestionarios en el Centro de Educación Media de la UAA en sus dos planteles, se realizó una carta de presentación en donde se solicitó la lista de profesores por plantel, así como el permiso para suministrar el instrumento a los profesores que resultaran seleccionados de manera aleatoria.

Una vez obtenida la autorización por parte de la institución, de manera personal se procedió a buscar a cada profesor, informándole sobre el propósito de la investigación e invitándole a participar en ella garantizándole la confidencialidad de la información proporcionada, compromiso que además se encontraba escrito dentro de la carta de presentación del cuestionario. Si el profesor aceptaba participar, se le entregaba de manera personal el instrumento, acordando que la devolución del mismo sería en la oficina de sala de maestros del plantel en donde le fue entregado el cuestionario.

Por la diversidad de horarios fue difícil encontrar a todos los profesores, de esta manera a aquellos que no se lograba ubicar con facilidad, el cuestionario les fue entregado por medio de la secretaria de la oficina de sala de maestros. Cabe resaltar que estos casos fueron mínimos.

Cada plantel se visitó al menos en cinco ocasiones para la distribución y recolección de cuestionarios, además de haber establecido constante contacto vía telefónica.

4.2 CBTis, Dirección General de Educación Tecnológica Industrial

Para solicitar autorización para la aplicación de los cuestionarios en este subsistema se dirigió una carta al Subdirector de Enlace Operativo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial en el estado de Aguascalientes. Una vez que se contó con autorización de esta autoridad, su personal solicitó apoyo a los directivos de los planteles para obtener la autorización y poder aplicar el instrumento. Así, se recibió un correo electrónico con los nombres de las personas con las que había que establecer contacto en cada plantel.

Posteriormente, se dirigió un oficio de presentación a cada director de plantel para solicitar la lista de profesores de su institución, así como su ubicación, ya que cuatro de los cinco CBTis cuentan con extensiones ubicadas físicamente en otro lugar, configurándose un total de nueve escuelas localizadas en distintos sitios.

Los CBTis 168, CBTis 39 y CETis 80 proporcionaron de manera electrónica las listas de sus profesores para realizar la selección aleatoria. Sin embargo, en el CBTis 195 y CETis 155 no se contó con la lista de nombres de los profesores, pero sí con un número que los identificaba, por lo que se procedió a seleccionar de manera aleatoria estos números para posteriormente solicitar los nombres de profesores cuyo folio resultó elegido. Esta circunstancia dificultó la aplicación del cuestionario, pues cada que había necesidad de utilizar la muestra de reemplazo había que regresar a solicitar el nombre del docente y su ubicación.

Al igual que en los bachilleratos de la UAA, el cuestionario fue entregado de manera personal a los profesores, y el sistema de devolución fue a través de la

oficina de servicios docentes de cada plantel. Los cuestionarios que no fue posible entregar de manera personal fueron entregados por el personal de esta oficina, casos que fueron los mínimos.

Cada CBTis se visitó para distribuir y recoger cuestionarios al menos ocho veces, y las extensiones al menos cinco, además de haber establecido constante comunicación vía telefónica.

4.3 Bachilleratos Incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes

Para la aplicación de los cuestionarios en este subsistema, primero se solicitó autorización al Coordinador Estatal de Bachilleratos incorporados al IEA, quien lo otorgó haciendo énfasis en que la participación de las instituciones sería de manera voluntaria.

De las 36 instituciones de este subsistema, se seleccionaron de manera aleatoria a 22, y para solicitar autorización primero se realizó una llamada telefónica a cada escuela para verificar el nombre del director y el número de profesores con que contaba la institución. Verificado el nombre del director y el número de profesores, se realizaron oficios de presentación para solicitar la autorización para la aplicación.

En cada institución se entregó el oficio antes mencionado, y una vez que hubo autorización para la aplicación, los cuestionarios fueron entregados al director de la escuela para su distribución. En algunas instituciones el director indicaba mantener contacto con alguna otra persona de la escuela para acordar y llevar a cabo la devolución de los instrumentos.

Esta estrategia funcionó, pues permitió optimizar tiempos y superar el obstáculo que muchas instituciones privadas ponen cuando el trabajo de investigación interfiere con sus labores cotidianas.

Cada institución se visitó por lo menos tres veces para gestionar la autorización, dejar y recoger los instrumentos, además de haber establecido con una constante comunicación telefónica. En la Tabla 3.4 se puede observar el total de cuestionarios recuperados y su distribución por subsistema.

Tabla 3.4 Total de cuestionarios distribuidos y recuperados

Subsistema de EMS	Cuestionarios distribuidos	Cuestionarios recuperados	% de respuesta
Bachilleratos de la UAA	92	82	89.13
CBTis	215	173	80.47
Bachilleratos incorporados al IEA	235	184	78.30
Total	542	439	81.00

El haber obtenido un 81% de recuperación de cuestionarios fue posible gracias a los siguientes aspectos:

- La gestión exitosa con las diferentes autoridades de las instituciones.
- La distribución personal de los cuestionarios en el caso de los subsistemas Bachilleratos de la UAA y CBTis, y la estrategia tomada para la distribución en las instituciones incorporadas al IEA.
- El apoyo y voluntad del personal de las instituciones, principalmente de los encargados de las oficinas de servicios docentes en el caso de los CBTis y de las secretarias de la sala de maestros de los Bachilleratos de la UAA.
- Las constantes visitas a las instituciones y el establecimiento de una comunicación telefónica permanente.
- La muestra de agradecimiento que se dio a los profesores y personal de las instituciones que participaron en el estudio, que consistió en obsequiar dulces, un detalle simple pero muy benéfico para el trabajo de campo.

Una vez que culminó la recolección de los cuestionarios, las respuestas fueron capturadas en el programa estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 17.0, el cual facilitó el tratamiento de la información.

El siguiente capítulo está enfocado en el análisis y reporte de los resultados derivados de la información recabada en el trabajo de campo.

CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Con base en la información recabada en el trabajo de campo y el esquema de interacción de variables que se presentó en la metodología del estudio, este capítulo integra el análisis de los datos y la discusión de los resultados obtenidos a partir del establecimiento de relaciones bivariadas con la prueba de comprobación de hipótesis Chi cuadrada.

En el capítulo se realiza la descripción de las características demográficas y socioeconómicas del grupo de estudio y se presentan los resultados para las variables formación del docente y condiciones laborales, relacionadas con el subsistema de adscripción de los profesores; a la par de presentar los datos de estas variables, se realiza su discusión con base en el fundamento teórico y contextual establecido en el capítulo II.

Cabe mencionar que a sabiendas de que el capítulo es extenso al detallar los resultados obtenidos para cada variable y su interpretación, en las conclusiones del estudio se presentan tablas resumen que hacen más asequible la información desarrollada a lo largo del capítulo.

1. Perfil del grupo: características demográficas y socioeconómicas

Características demográficas

Características demográficas como sexo, edad y estado civil son fundamentales para definir el perfil general de cualquier grupo social, y profesional en este caso.

La Tabla 4.1 integra los porcentajes de docentes de bachillerato por sexo y estado civil respecto al subsistema. De manera general, existe una proporción entre el número de hombres y mujeres que ejercen como docentes de EMS, resultado que coincide con lo que el INEE (2011b) señala a nivel nacional para este indicador (50.3% de los docentes son hombres).

Tabla 4.1 Porcentaje de docentes por sexo y estado civil (N_T=439)

Subsistema de EMS	Sexo		Estado civil***			
	(N)	% hombres	(N)	Soltero nunca casado	Casado (a)	Otro
Bachilleratos de la UAA	79	50.6	81	27.2	58.0	14.8
CBTis	172	56.4	167	17.4	68.9	13.8
Bachilleratos incorporados al IEA	180	45.6	181	42.0	43.1	14.9
Total	431	50,8	429	29.6	55.9	14.5

Chi cuadrada ***p<.001

Este equilibrio que se presenta en el sexo de los profesores, denota que aunque existe una participación importante de la mujer en la EMS, la feminización de la profesión docente no es un fenómeno que se presente en el bachillerato en comparación con la educación básica.

A diferencias del sexo, el estado civil que reportaron los docentes sí guarda una relación significativa con el subsistema de adscripción. En total, el 55.9% de los docentes están casado(a)s, aunque el subsistema de CBTis presenta 13 puntos porcentuales más en comparación con el resultado general; esta condición supondría que poco más de la mitad de los profesores cuentan con fuertes responsabilidades familiares (Vaillant y Rossel, 2006), a diferencia de aquellos que se encuentran solteros, estado civil que reportó la mayoría de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA en comparación con los otros subsistemas.

El estado civil resulta congruente con la edad, indicador que también se relacionó con el subsistema de adscripción (Tabla 4.2); respecto a los otros subsistemas, los Bachilleratos incorporados al IEA presentan tanto el mayor número de profesores solteros, como el de profesores entre 20 y 36 años.

Tabla 4.2 Porcentaje de docentes por edad (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Rangos			Media	Desviación Estándar
		De 20 a 35 años	De 36 a 50 años	De 51 a 75 años		
Bachilleratos de la UAA	80	36.3	42.5	21.3	41.6	11.0
CBTis	164	18.9	43.3	37.8	45.9	10.2
Bachilleratos incorporados al IEA	178	57.3	28.1	14.6	36.4	11.4
Total	422	38.4	36.7	24.9	41.1	11.6

Chi cuadrada ***p<.001

De manera general, aunque existe un menor porcentaje de profesores que tienen más de 51 años (29.4%), la cantidad es distinta al interior de los subsistemas.

Más de la mitad del personal docente de los Bachilleratos incorporados al IEA tiene entre 20 y 35 años, es un profesorado joven en comparación con el cuerpo docente de los CBTis, en donde casi una quinta parte de los maestros se encuentra en este rango de edad. Por su lado, los Bachilleratos de la UAA presentan un mayor porcentaje de profesores en el rango intermedio de edad (de 36 a 50 años).

En congruencia con los resultados obtenidos en la distribución de los profesores por rango de edad y subsistema, los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA presentan una edad promedio más baja, mientras que los docentes de CBTis presentan la media más alta en el rubro; condición congruente con lo que el INEE (2011b) reporta a nivel nacional, los profesores de bachilleratos tecnológicos tienen una edad promedio superior a la del resto de los subsistemas, en tanto que los docentes más jóvenes se concentran en los bachilleratos privados.

Es importante considerar la edad pues frecuentemente está asociada con la experiencia de los profesores, a una mayor edad existe la posibilidad de contar con mayor experiencia; por ejemplo, los profesores ubicados en el rango de edad de 20 a 35 años es probable que recién hayan egresado de la licenciatura y por tanto el trabajo que desempeñan como docentes sea de las primeras experiencias laborales que tienen. Se podría esperar que los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA fueran los menos experimentados, encontrándose en una etapa inicial de la docencia, lo cual tiene sus implicación de acuerdo con Unruh y Turner (1970, citados en Fessler, 1995).

Más aún, estas diferencias en la edad que reportan los profesores de los distintos subsistemas probablemente estén permeadas por la antigüedad del subsistema y su capacidad para solventar un tipo de contratación. Resulta

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

congruente plantear que los CBTis, al ser un subsistema que tiene más 30 años de presencia en el estado y que cuenta con una alta proporción de docentes con contratación tipo base, alberge a profesores que desde los inicios del subsistema se incorporaron a él y han permanecido ahí al paso de los años, al encontrar cierta estabilidad laboral.

En términos generales se cuenta con una planta docente configurada por porcentajes similares de hombres y mujeres, con una edad vinculada al subsistema de adscripción, siendo los profesores más jóvenes los adscritos a los Bachilleratos incorporados al IEA, y los de mayor edad los que corresponden al CBTIS, en donde también se observa un mayor porcentaje de profesores casados.

Ahora bien, los docentes se pueden ubicar en diferentes lugares en una estructura social y económica. Para aproximarse a estos aspectos, se presenta un índice de consumo de bienes y servicios, el peso que representa el ingreso del docente en el ingreso total mensual de su familia, y la escolaridad de sus padres.

Posesión de bienes y servicios

Para ubicar a los profesores dentro de una posición económica se realizó un índice sumativo a partir de los bienes que afirmaron poseer, los servicios que consumen, y el estatus que guardan en cuanto a la posesión de la vivienda en que habitan (preguntas 31, 32 y 33 del cuestionario). En el cálculo del índice no se incorporaron los bienes y servicios que el 90% de los profesores señaló tener. El valor mínimo que el profesor puede obtener en el índice es uno y el máximo 20.

La Tabla 4.3 indica el porcentaje de docentes por puntuación en el índice de bienes y servicios, lo cual se relacionó significativamente con el subsistema de adscripción de los profesores.

Tabla 4.3 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de bienes y servicios (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Nivel de posesión de bienes y servicios			Total
		Nivel bajo (10 puntos o menos)	Nivel medio (De 11 a 15 puntos)	Nivel alto (16 puntos o más)	
Bachilleratos de la UAA	80	21.3	42.5	36.3	100.0
CBTis	169	17.2	50.9	32.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	174	35.6	48.9	15.5	100.0
Total	423	25.5	48.5	26.0	100.0

Chi cuadrada *** p< .001

En este índice la mayoría de los profesores se ubican en un nivel medio de posesión de bienes y servicios (48.5%); sin embargo, en comparación con los otros subsistemas, los Bachilleratos de la UAA tienen un mayor porcentaje de profesores en el nivel alto de posesión de bienes, mientras que en este mismo rubro sólo se ubica un 15.5% de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA, mismo subsistema que presenta el porcentaje más alto en la categoría nivel bajo (35.6%). En relación con los profesores de CBTis, poco más de la mitad reflejaron un nivel medio de posesión de bienes y servicios.

Con el objetivo de vincular si el nivel de posesión de bienes y servicios se relaciona con el porcentaje de ingresos obtenidos de la docencia, indicador de la concentración en la profesión, se presenta la Tabla 4.4 que relaciona ambos aspectos.

Tabla 4.4 Porcentaje de docentes por ingreso obtenido de la docencia y nivel de posesión de bienes y servicios (N_T=439)

Porcentaje de ingreso obtenido de la docencia	(N)	Nivel de posesión de bienes y servicios			Total
		Nivel bajo (10 puntos o menos)	Nivel medio (De 11 a 15 puntos)	Nivel alto (16 puntos o más)	
Del 1% al 30%	50	14.0	40.0	46.0	100.0
Del 31% al 60%	54	29.6	38.9	31.5	100.0
Del 61% al 90%	44	27.3	50.0	22.7	100.0
Del 91% al 100%	249	26.1	53.0	20.9	100.0
Total	397	25.2	49.1	25.7	100.0

Chi cuadrada **p<.01

Entre los profesores con nivel alto de posesión de bienes y servicios, los que obtienen del 1 al 30% de su ingreso de la docencia, presentan un porcentaje mayor al esperado, mientras que los profesores que obtienen de la docencia del 91 al 100% de su ingreso son menos de lo esperado; es probable que los

profesores que tienen un nivel alto en el índice de posesión de bienes y servicios, se deba a que su principal fuente de ingreso es una actividad distinta a la docencia, lo cual podría indicar una debilidad de la profesión docente, pues de acuerdo con Tenti (2009), cuando una actividad se desarrolla de manera profesional, quien la ejerce obtiene de ella los recursos necesarios para vivir.

Entre los profesores que obtienen la mayoría de sus ingresos de la docencia (91% al 100%), el porcentaje de docentes en nivel bajo y medio es ligeramente mayor al esperado y, por el contrario, es inferior en el nivel alto. El hecho de que casi tres cuartas partes de los docentes encuestados tengan como fuente de ingresos central a la docencia, apunta a la concentración en la profesión.

Incidencia del ingreso del docente en el ingreso total mensual de su familia

La Tabla 4.5 presenta el porcentaje de docentes por porcentaje que representa su ingreso total mensual respecto al ingreso total mensual de su familia, este indicador socioeconómico permite conocer la incidencia del docente en la manutención de su familia.

Tabla 4.5 Porcentaje de docentes por porcentaje que representa su ingreso total mensual en el ingreso total mensual de su familia (N_T=439)

Subsistema de EMS	Porcentaje en el ingreso total mensual de la familia					
	(N)	De 0 a 25	De 26 a 50	De 51 a 75	De 76 a 100	Total
Bachilleratos de la UAA	69	11.6	29.0	7.2	52.2	100.0
CBTis	143	6.3	23.1	14.0	56.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	149	17.4	36.9	10.1	35.6	100.0
Total	361	11.9	29.9	11.1	47.1	100.0

Chi cuadrada ***p<.001

La aportación del docente al ingreso total de la familia, guardó una relación significativa con el sistema de adscripción de los docentes. En general, casi la mitad de los profesores aporta entre un 76 y 100% del ingreso total mensual de sus familias (47.1%), sin embargo esta proporción difiere considerando el subsistema de adscripción de los maestros.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA en su mayoría aportan menos de la mitad del ingreso total de su familia, lo que representa que la solvencia de ésta no depende determinadamente del trabajo que ellos realizan, lo que es consistente con su edad y estado civil; sin embargo, esta situación es diferente en los Bachilleratos de la UAA y CBTis, en donde los profesores son los principales proveedores de los recursos de su familia.

Que los profesores tengan una mayor incidencia en el ingreso total mensual de su familia (47.2%) y que la docencia sea su principal fuente de ingreso (71.7%), puede conllevar a una mayor presión por conservar un trabajo estable que les brinde solvencia económica.

Si el ejercicio de la docencia posibilita esta estabilidad económica que se busca, es probable que sea vista como una profesión atractiva para las personas, y que ello influya en su decisión de entrar y permanecer en la profesión docente; en cambio, si el ejercicio de la docencia no ofrece esta condición, es probable que quienes la ejercen consideren dedicarse a otra actividad, además de truncar la posibilidad de atraer a mejores candidatos para ingresar a la profesión (Loeb y Myung, 2010 y Santibáñez, 2010).

El salario de los docentes y su estabilidad laboral está relacionada con las condiciones laborales en que trabajan y éstas a su vez, con las instituciones educativas que las regulan (Bacharach y Mitchell, 1992 y Bravo, *et al.*, 2008). Con base en los resultados mencionados, la institución educativa debería tener presente que para la mayoría de los profesores la docencia es su principal fuente ingreso y que ello puede representar una oportunidad para afianzar la profesión esta profesión a través del desarrollo profesional enfocado no sólo en aspectos académicos sino también laborales.

Escolaridad de los padres

La escolaridad de los padres es un indicador comúnmente utilizado para realizar una caracterización social de los personas, en tanto representa un

antecedente que puede influir en la formación o aspiraciones de los sujetos. Con el propósito de conocer a *grosso modo* el ámbito familiar del que provienen los docentes, se les preguntó el grado máximo de estudios de sus padres, cuyas respuestas se presentan en la Tabla 4.6.

Tabla 4.6 Porcentajes de docentes por escolaridad de la madre (N_T=439)

Subsistema de EMS	Máximo nivel de estudios							Total
	(N)	Educación no formal	Primaria incompleta	Primaria	Secundaria	EMS	Educación Superior	
Madre								
Bachilleratos de la UAA	75	1.3	18.7	22.7	21.3	10.7	25.3	100.0
CBTis	149	4.7	22.1	28.9	16.1	10.1	18.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	162	3.1	13.6	25.3	27.8	12.3	17.9	100.0
Total	386	3.4	17.9	26.2	22.0	11.1	19.4	100.0
Padre***								
Bachilleratos de la UAA	73	4.1	12.3	19.2	11.0	8.2	45.2	100.0
CBTis	146	3.4	23.3	24.0	9.6	14.4	25.3	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	158	2.5	15.2	22.2	18.4	17.1	24.7	100.0
Total	377	3.2	17.8	22.3	13.5	14.3	28.9	100.0

Chi cuadrada ***p < .001

De acuerdo con la información que proporcionaron los profesores, la mayoría de éstos son la primera generación de su familia que llega a la educación superior; el 82.1% de los docentes reportó una escolaridad de la madre menor a la educación superior y un 71.1% en este mismo rubro para el padre.

Sólo la escolaridad del padre guardó una relación significativa con el subsistema de adscripción de los docentes. Los Bachilleratos de la UAA presentan un mayor porcentaje de profesores cuyo padre cuenta con estudios de educación superior (45.2%), en comparación con los otros dos subsistemas en donde el porcentaje de profesores con la misma condición es al menos 20 puntos menor. Aunado a lo anterior, los profesores de CBTis son quienes reportan los menores niveles de escolaridad del padre, casi el 50% de los docentes dijeron que su papá cuenta solamente con educación básica, mientras que esta proporción es del 35.6% para los Bachilleratos de la UAA y

del 39.8% para los Bachilleratos incorporados al IEA. A pesar de no ser significativa, se evidencia una tendencia similar en la escolaridad de la madre.

Si bien las características demográficas y rasgos socioeconómicos permitieron configurar un primer perfil de los profesores de bachillerato, a partir de éstas sería imposible hablar de la profesionalización de los profesores, este acercamiento lo proporciona el análisis de las variables formación del docente, y condiciones laborales, de las cuales se ocupan los siguientes apartados.

2. Formación del docente

La formación del docente resulta fundamental para el análisis de la profesionalización, pues como se señaló en el capítulo II, la configuración y posesión de una base sólida de conocimientos obtenidos y acreditados generalmente a través de procesos de formación, es una de las características principales de toda profesión (Fernández, 2001). Para el análisis de la variable formación del docente se utilizó la prueba Chi cuadrada, relacionando indicadores de formación disciplinaria, formación para la docencia y desarrollo profesional, con el subsistema de adscripción de los profesores.

Cabe mencionar que aunque en el apartado se presentan en extenso los resultados para la variable formación del docente, en las conclusiones del estudio se pueden encontrar tablas que los sintetizan.

2.1 Formación disciplinaria

Para hablar de la formación disciplinaria de los profesores se describen los siguientes indicadores: máximo grado académico, disciplina de formación en licenciatura y maestría, tipo de institución en que cursaron estudios de licenciatura y maestría, y programas de formación en el área disciplinar.

Máximo grado académico

El grado académico es uno de los principales indicadores de profesionalización docente, pues permite valorar la formación acreditada con que cuentan los profesores independientemente del campo disciplinar. La Tabla 4.7 incorpora el porcentaje de docentes por el máximo grado de estudios que registraron tener y subsistema de adscripción.

Antes de explicar los resultados de la Tabla 4.7, es pertinente señalar que la categorización utilizada se creó considerando que en los grados académicos los profesores podían sostener tres estatus: alumno, egresado o titulado; de esta manera, la categoría "menos de licenciatura" agrupa a los profesores que contaban únicamente con bachillerato, a los que estaban cursando la licenciatura, y a aquellos que egresaron de ésta pero no contaban con el título; la categoría "licenciatura", agrupa a los docentes titulados del grado académico; la categoría "más de licenciatura y menos de maestría", agrupa a los docentes que decían cursar o habían egresado de una especialidad, y a aquellos que se cursaban la maestría o eran egresados no titulados de este grado académico; la última categoría, agrupa a los profesores titulados de maestría y a aquellos que habían iniciado o culminado estudios de doctorado.

Tabla 4.7 Porcentaje de docentes por máximo grado de estudios (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Máximo grado de estudios				Total
		Menos de licenciatura	Licenciatura	Más de licenciatura y menos de maestría	Maestría titulado y doctorado (en curso, egresado o titulado)	
Bachilleratos de la UAA	80	5.0	37.5	18.8	38.8	100.0
CBTis	167	1.8	53.3	14.4	30.5	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	178	19.1	60.7	7.9	12.4	100.0
Total	425	9.6	53.4	12.5	24.5	100.0

Chi cuadrada***p<.001

Nota:

Para no tener una sobrevaloración de los docentes con grado de doctorado, cabe aclarar que el 24.5% total de la categoría "Maestría titulado y doctorado (en curso, egresado o titulado)", se desagrega de la siguiente manera: 21.2% corresponde a docentes con maestría y el 3.3% restante a docentes con doctorado (en curso, egresado o titulado).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin hacer distinción entre subsistemas, el 90.4% de los docentes cuentan con al menos el grado académico idóneo, la licenciatura, para poder ser docente de EMS, y un 36.9% rebasa este perfil contando con una formación superior. Este dato es alentador en términos generales, sin embargo, existen diferencias significativas al analizar los porcentajes al interior de los subsistemas.

Poco más de la mitad de los profesores de los Bachilleratos de la UAA (57.6%) cuentan con estudios superiores a la licenciatura, mientras que esta proporción es menor en los Bachilleratos incorporados al IEA en donde sólo una quinta parte de sus docentes cuenta con esta cualidad, además de tener 19.1% de maestros con menos de licenciatura. Respecto a los CBTis, existe un equilibrio entre el porcentaje de docentes que cuentan con licenciatura (53.3%) y el porcentaje de docentes con estudios superiores a este grado académico (44.9%).

Estos resultados indican que los Bachilleratos incorporados al IEA agrupan a los docentes con grados académicos inferiores, respecto a los otros subsistemas. Estas diferencias en el grado académico de los profesores respecto al subsistema pueden relacionarse con al menos dos aspectos vinculados a las instituciones.

En primer lugar, con los requisitos de ingreso que la escuela establece para la contratación de sus docentes, en la medida en que pueden plantear un perfil de ingreso que solicite tal o cual grado académico; de acuerdo con Loeb y Myung (2010), contar con un estándar para el ingreso a la docencia resulta fundamental para asegurar cierta calidad en la enseñanza, en este sentido, los Bachilleratos incorporados al IEA podrían mejorar sus estándares de ingreso y contratar a docentes que cuenten, al menos, con licenciatura completa.

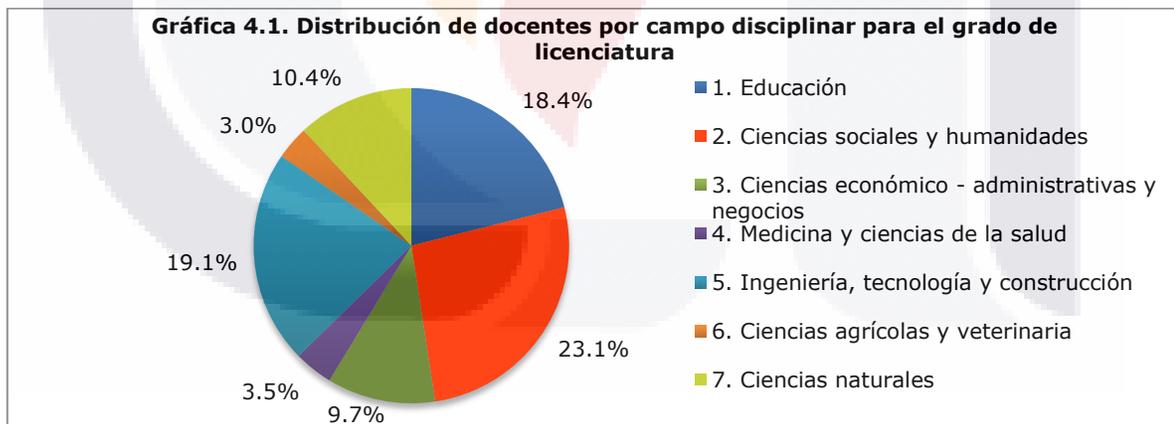
Y segundo, con las oportunidades de formación que la institución debe promover (Bacharach y Mitchell, 1992) para contribuir a que los profesores obtengan grados académicos superiores a la licenciatura, aunque aún no

resulte claro hasta qué punto un docente de EMS deba contar con maestría o doctorado.

A diferencia de los docentes adscritos a subsistemas de sostenimiento público, es poco probable que los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA, en su totalidad instituciones privadas, reciban apoyo de la escuela para lograr grados académicos iguales o superiores a la licenciatura, circunstancia que se puede derivar de la incapacidad de las escuelas para brindar este apoyo vinculada con su tipo sostenimiento, o bien, con una falta de intensión al respecto al considerar a la formación como responsabilidad del docente.

Campo disciplinar de formación (licenciatura y maestría)

A partir de clasificar los nombres con que los docentes (N=351) identificaron a los programas de licenciatura que estaban cursando o de los que habían egresado, la Gráfica 4.1 muestra la distribución del porcentaje de profesores por campo disciplinar para el grado académico de licenciatura (Ver Anexo III para consultar el listado de licenciaturas por campo disciplinar).



Los porcentajes de la Gráfica 4.1 eran de esperarse, como se sabe, los profesores de EMS comparten la característica de los docentes y académicos de educación superior de ser profesionistas de otras disciplinas que se han dedicado a la docencia (Lozano, 2009). Se aprecia que casi una quinta parte de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

los profesores reportaron licenciaturas ubicadas en el campo disciplinar de la educación, mientras que el resto pertenece a campos disciplinares distintos.

Que existan profesores con formación en el área educativa se puede asociar a un mejor entendimiento del ámbito de la educación y dominio de conocimientos y habilidades propios de la profesión docente. Aunque esto puede ser alentador, cabe destacar que la mayoría de estos profesores son licenciados en asesoría psicopedagógica o licenciados en educación básica, media o secundaria (con alguna especialidad o no), o sea, son profesionistas de la educación formados para desempeñarse en otros tipos educativos distintos a la EMS.

Tener presente que poco más del 80% de los docentes dijeron contar con una licenciatura en campos disciplinares distintos al educativo, es importante al plantear estrategias de desarrollo profesional enfocadas en la formación para la docencia. Los programas de mejoramiento de la práctica docente deben considerar que si bien dos de cada diez docentes cuentan con conocimientos previos del ámbito educativo en general y en específico de la docencia, para el resto puede resultar un campo totalmente ajeno a su formación, con lo que muy probablemente su práctica educativa esté basada en las experiencias que el profesor configuró en su tránsito por el sistema educativo o bien en el saber experiencial que ha configurado (Tardif, 2001, citado por Barrera, 2009 e Hinojosa, *et al.*), que pueden ser favorables o no.

Ahora bien, la Tabla 4.8 presenta por subsistema de EMS, la distribución de profesores respecto al campo disciplinar al que pertenece la licenciatura que reportaron. Los porcentajes para las áreas disciplinares de Ciencias sociales y humanidades, Ciencias económico – administrativas y negocios, e Ingeniería, tecnología y construcción, son los que llaman la atención al presentar mayor variabilidad.

Tabla 4.8 Porcentaje de docentes por área disciplinar de licenciatura y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Área disciplinar							Total
		ED	CSyH	CEAyN	MyCS	ITyC	CAyV	CN	
Bachilleratos de la UAA	66	22.7	34.8	6.1	1.5	16.7	4.5	13.6	100.0
CBTis	134	17.2	9.0	20.9	6.7	31.3	3.0	11.9	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	151	23.8	38.4	4.6	2.6	15.9	3.3	11.3	100.0
Total	351	21.1	26.5	11.1	4.0	21.9	3.4	12.0	100.0

Chi cuadrada ***p<.001

Notas:

ED= Educación, CSyH= Ciencias sociales y humanidades, CEAyN= Ciencias económico – administrativas y negocios, MyCS= Medicina y ciencias de la salud, ITyC= Ingeniería, tecnología y construcción, CAyV= Ciencias agrícolas y veterinaria, y CN= Ciencias naturales.

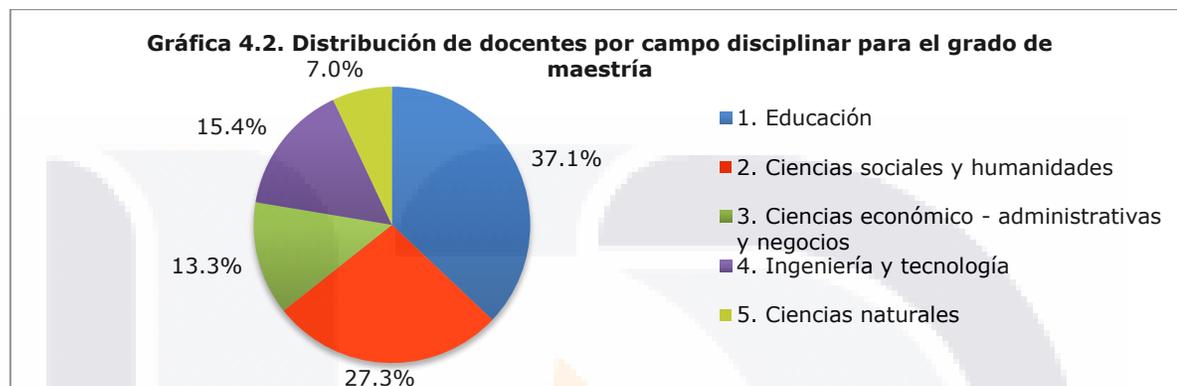
Los CBTis tienen el menor porcentaje de docentes con licenciatura del área de Ciencias sociales y humanidades, respecto a los Bachilleratos de la UAA (34.8%) y Bachilleratos incorporados al IEA (38.4%). Este dato resulta congruente con el tipo de asignaturas que integran el currículo de estas instituciones que ofrecen bachillerato general, en contraste con los CBTis que son de corte tecnológico e industrial por lo que requieren otro tipo de docente.

Para las áreas de Ciencias económico–administrativas y negocios e Ingeniería, tecnología y construcción, los CBTis presentan mayores porcentajes respecto a los otros dos subsistemas, para la primera área presentan 20.9% frente a un 6.1% de los Bachilleratos de la UAA y 4.6% de los Bachilleratos incorporados al IEA, y para la segunda área, 31.3% respecto a un 16.7% de los Bachilleratos de la UAA y 15.9% del subsistema restante.

En cuanto al área de Educación, la diferencia entre subsistemas no es mayor a cinco puntos porcentuales, con lo que se podría afirmar que los docentes que tienen licenciaturas en el campo disciplinar de la educación están distribuidos equitativamente entre los subsistemas.

Respecto al campo disciplinar para el grado de maestría, del total de docentes que describieron los grados académicos con que contaban (N=425), el 36.5% dijo estar estudiando o haber egresado de una posgrado, no obstante, sólo el

33.65% de los profesores especificó el nombre del programa de maestría, respuesta que permitió hacer la clasificación por campos disciplinares cuya distribución se muestran en la Gráfica 4.2 (Ver Anexo III para consultar el listado de maestrías por campo disciplinar).



De manera similar a lo que ocurre a nivel nacional en donde seis de cada diez profesores cursan posgrados en el área de educación o pedagogía (INEE, 2011b), en este estudio resultó que aproximadamente cuatro de cada diez docentes elijen estudiar una maestría relacionada con el ámbito educativo, lo que puede reflejar una preocupación por configurar conocimientos y habilidades inherentes a la profesión docente, o bien una tendencia del fácil acceso a posgrados enfocados en el área de la educación cuyos estándares pueden ser cuestionables.

Independientemente de la razón por la que los profesores cursan una maestría en el campo de la educación, este aspecto debería ser considerado por quienes elaboran los programas de formación docente, al indicar que cierto porcentaje de profesores cuentan con conocimientos previos del ámbito educativo.

Dada la tendencia de los profesores a elegir un posgrado en el ámbito educativo, es conveniente analizar las posibilidades que la Subsecretaría de Educación Media Superior plantea para mejorar el nivel de profesionalización a través de estudios de posgrado, o bien la efectividad de las estrategias que ha

implementado, por ejemplo, a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (CoSDAc).

La CoSDAc establece un programa de desarrollo académico del personal docente de EMS (servidores públicos adscritos a la SEMS). El programa otorga becas a los docentes para culminar los estudios de licenciatura y cursar o culminar un posgrado. Esto se concretiza en las siguientes formas: a) otorgamiento de una beca-comisión, consistente en licencias con goce de sueldo íntegro para realizar estudios de posgrado en alguna institución educativa nacional o extranjera, reconocida por su calidad académica; y/o b) ser beneficiario del programa de periodo sabático, que libera a los profesores de tiempo completo de sus actividades docentes, para dedicarse al desarrollo y mejoramiento académico de la institución (SEMS, 2013b).

Tómese en cuenta que los principales beneficiarios de estos programas son los docentes de tiempo completo, con nombramiento definitivo y adscritos a DGETI (INEE, 2011b), para este caso los profesores de los CBTis.

Es importante considerar que dos terceras partes de los docentes refuerzan su formación en aspectos disciplinares con estudios de posgrado. Lo anterior, si bien viene a reafirmar el conocimiento disciplinar, necesario para la docencia, también refleja que para estos profesores, los programas de formación docente son indispensables para la configuración de habilidades propias de la docencia.

Tipo de institución en que cursaron estudios de licenciatura y maestría

Con el fin de conocer el tipo de Institución de Educación Superior (IES) en que se formaron los docentes, se les pidió proporcionaran el nombre de la IES para cada uno de sus grados académicos independientemente de su estatus (alumno, egresado o titulado) en él.

Con base en los nombres de las IES especificados por los docentes, éstas fueron clasificadas. Las Tablas 4.9 y 4.10 muestran los porcentajes de

docentes por tipo de institución en que estudiaron licenciatura y maestría respectivamente, en relación con el subsistema de adscripción; para ambas tablas cabe mencionar que aunque las categorías pueden incluir a IES que son muy distintas entre sí, en las notas adjuntas se señala la poca variación en las IES que éstas albergan.

Tabla 4.9 Porcentaje de docentes por tipo de institución en que cursaron licenciatura (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de institución					Total
		IES Pública	IES Pública Tecnológica	IES Privada	Escuela Normal (pública y privada) y Universidad Pedagógica Nacional	IES extranjera	
Bachilleratos de la UAA	69	76.8	7.2	8.7	4.3	2.9	100.0
CBTis	130	41.5	37.7	3.1	16.9	.8	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	158	44.9	16.5	20.9	15.8	1.9	100.0
Total	357	49.9^a	22.4^b	12.0^c	14.0^d	1.7	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Notas:

^a N=178: el 11.8% corresponde a IES federales (UNAM, UAM e IPN), 76.4% a la UAA y, el 11.8% restante a IES públicas foráneas.

^b N= 80: el 90% corresponde al ITA, 7.5% a otras IES públicas tecnológicas estatales y, el 2.5% restante a IES públicas tecnológicas foráneas.

^c N= 43: el 16.3% corresponde a IES privadas de élite estatales y foráneas (UVM, ITESM, Panamericana y Universidad Autónoma de Guadalajara) y, el 83.7% a IES privadas de absorción de demanda estatales y foráneas.

^d N=50: el 62% corresponde a la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes, 8% a la Universidad Pedagógica Nacional, 10% a escuelas normales privadas estatales y foráneas, y 20% a otras escuelas normales estatales y foráneas.

De manera general, poco más del 70% de docentes tiene estudios de licenciatura cursados en IES Públicas (sin distinguir entre tecnológicas y no tecnológicas), sólo 12.0% provienen de IES privadas y otro 14.0% de Escuelas Normales o Pedagógicas.

Si se analizan los porcentajes al interior de los subsistemas, los CBTis presentan un alto porcentaje (37.7%) de docentes provenientes de IES Tecnológicas, en congruencia con la orientación tecnológica del subsistema; una situación similar se puede observar en los bachilleratos de la UAA en donde el 76.8% de sus profesores pertenecen a IES públicas. En esta misma

línea, el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA cuenta con el mayor porcentaje de docentes provenientes de IES privadas (20.9%), que coincide con el tipo de sostenimiento de las instituciones que los integran.

Estos porcentajes reflejan una tendencia de los profesores de formarse y luego trabajar en instituciones similares, sugiriendo el peso de una socialización formativa de los docentes de este nivel, en donde tienden a converger con el modelo en el que ellos han sido formados, lo que puede ser materia de futuros estudios (Padilla, 2007).

La Tabla 4.10 muestra los porcentajes obtenidos para las IES del grado académico de maestría, que a diferencia de la Tabla 4.9 distingue entre IES privadas de absorción de demanda e IES privadas de élite, incluye a las escuelas normales dentro de las IES públicas o privadas según corresponda y no considera IES extranjeras (la categoría contuvo sólo tres casos).

Independiente del subsistema de EMS al que pertenecen los docentes, poco más de la mitad de éstos se encontraba realizando o concluyó estudios de maestría en IES privadas (52%) sea de élite o de absorción de demanda.

Tabla 4.10 Porcentaje de docentes por tipo de institución en que cursaron maestría (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de institución				Total
		IES Pública	IES Pública Tecnológica	IES Privada de élite	IES Privada de Absorción de Demanda	
Bachilleratos de la UAA	45	51.1	4.4	24.4	20.0	100.0
CBTis	68	30.9	17.6	30.9	20.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	31	29.0	6.5	48.4	16.1	100.0
Total	144	36.8^a	11.1^b	32.6^c	19.4	100.0

Chi cuadrada, *p<.05

Notas:

^a N=53: el 67.9% corresponde a la UAA, 7.5% a Centros de investigación y formación, 7.5% a Escuelas Normales o Pedagógicas y, el 17% restante a IES públicas foráneas.

^b N=16: el 62.5% corresponde al ITA, 31.3 al Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica y, el 6.3% restante al Instituto Tecnológico de Celaya.

^c N=47: el 61.7% corresponde a la Universidad Panamericana, 17.0% a la UVM, 17.0% al ITESM, 2.1% a la Universidad Iberoamericana- León y, 2.1% a la Universidad la Salle.

Distinguiendo entre subsistemas, se observa que en su mayoría los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA estudian o egresaron de IES privadas de élite² (48.4%); que un mayor número de profesores de los CBTis, comparado con los otros subsistemas estudiaron maestría en una IES tecnológica (17.6%); y que los maestros de los bachilleratos de la UAA, lo realizaron principalmente en una IES Pública (51.1%).

Estos datos, además de corroborar la inclinación de los profesores de trabajar en un subsistema de similar naturaleza a la institución en que se formaron, tendencia en su socialización formativa ya identificada en el caso de la licenciatura (Padilla, 2007), permitieron apreciar que las IES privadas son en primer lugar las instituciones que los docentes eligen para estudiar maestría: tres de cada diez profesores realizaron estudios de maestría en una IES privada de Élite, y dos de cada diez en una IES privada de absorción de demanda, que como se señaló puede deberse a las facilidades que estos tipos de IES proporcionan para realizar estudios de posgrado y cuya calidad puede ser cuestionable.

Si bien con la RIEMS se planteó un vínculo entre los subsistemas de la EMS y las IES públicas para la formación de docentes, sería interesante indagar sobre la efectividad de este vínculo y la existencia de otras posibilidades que el sistema de EMS está brindando para elevar el grado de académico de los profesores y contribuir a su desarrollo profesional, a la luz de la inclinación de los docentes por hacer estudios de maestría en IES privadas.

² De acuerdo con Levy (1986, citado por Muñoz Izquierdo, 2004) las IES privadas de élite son instituciones que por lo general son selectivas desde el punto de vista académico y social, y económico (Olivier 2007, citado por Tamayo, 2011); y las IES privadas de absorción de demanda, concentran su oferta en carreras de alta demanda y bajos costos de producción, generalmente actuando en el mercado con fines de lucro.

Relación entre disciplina en que cursó la maestría y tipo de institución

Los estudios de posgrado son una oportunidad de profesionalización para los docentes, por lo que contar con información al respecto resulta útil en la configuración de estrategias de formación del docente. Con ello, la Tabla 4.11 indica la proporción de profesores que estudian maestría según área disciplinar y tipo de IES en que fue cursada; cabe señalar que ambos aspectos se relacionaron significativamente.

Tabla 4.11 Porcentaje de docentes por disciplina de procedencia de maestría y tipo de IES (N_T=439)

Áreas disciplinares	(N)	Tipo de institución			Total
		IES Pública (tecnológica y no tecnológica)	IES Privada de élite	IES Privada	
Educación	52	15.4	63.5	21.2	100.0
Ciencias sociales y humanidades	38	47.4	21.1	31.6	100.0
Ciencias económico - administrativas y negocios	17	94.1	0.0	5.9	100.0
Ingeniería y tecnología	21	76.2	19.0	4.8	100.0
Ciencias naturales	8	100.0	0.0	0.0	100.0
Total	136	48.5	33.1	18.4	100.0

Razón de verosimilitudes, ***p<.001

Sin distinguir por disciplina a la que corresponde la maestría de los docentes, casi la mitad de los profesores elige hacer este nivel de posgrado en IES públicas y el resto en IES privadas (considerando IES de Élite e IES privadas de absorción de demanda). Sin embargo, al analizar los porcentajes por áreas disciplinares se aprecia que los profesores que realizan estudios de maestría en el área de Educación lo hacen principalmente en IES privadas: 63.5% en IES privadas de élite y otro 21.2% en IES privadas de absorción de demanda.

En las áreas disciplinares distintas a la Educación la mayoría de los profesores cursaron o se encontraban cursando sus estudios de maestría en IES públicas (tecnológicas y no tecnológicas); los porcentajes van por arriba del 47%, comparado con el área de Educación en que sólo se encuentra un 15.4%.

Se puede concluir que para el área de Educación los profesores eligen formarse en IES privadas, y para las demás disciplinas lo realizan en IES públicas; esta

inclinación puede sugerir una necesidad de mayor oferta educativa de programas de posgrado para la formación docente por parte del sector público, que los profesores encuentran que los programas de formación en el área de Educación son más flexibles en las IES privadas o, que los posgrados en el área Educativa ubicados en el IES privadas les resultan menos complejos y con una menor aplicación de tiempo³.

Apoyo de beca para cursar estudios de maestría y doctorado

Una manera en que las instituciones de EMS pueden mejorar la formación disciplinaria de su planta docente es otorgando a los profesores apoyo de beca para cursar estudios de maestría y doctorado.

La Tabla 4.12 muestra el porcentaje de profesores que manifestaron haber recibido apoyo para sus estudios de maestría y doctorado en relación con el subsistema de adscripción. Aunque no existe una relación que sea significativa entre estos dos aspectos, se consideró importante presentar la información ya que los posgrados pueden contribuir a una mayor profesionalización.

Tabla 4.12 Porcentaje de docentes que recibieron apoyo de beca para realizar estudios de maestría y doctorado (N_T=439)

Subsistema de EMS	Maestría (N=155)		Doctorado (N=14)	
	(N)	%	(N)	%
Bachilleratos de la UAA	41	36.6	3	66.7
CBTis	61	54.1	6	33.3
Bachilleratos incorporados al IEA	29	51.7	3	33.3
Total	131	48.1	12	41.7

Tanto en maestría como en doctorado, menos de la mitad de los profesores recibieron alguna beca para cursar estos estudios. Respecto a la maestría cabe destacar que poco más del 50% de los docentes de CBTis y de los Bachilleratos

³ En el estado de Aguascalientes instituciones privadas como la Universidad del Valle de México (UVM), el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de Estudios Avanzados (UNEA), la Universidad Interamericana para el Desarrollo (UNID), la Universidad Cuauhtémoc, la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), y la Universidad Panamericana, ofrecen al menos un programa de maestría enfocado en el área educativa.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

incorporados al IEA fue beneficiado con algún tipo de beca, porcentaje que es menor para el caso de los Bachilleratos de la UAA.

Entre las posibles becas con que fueron beneficiados los profesores se pueden destacar las otorgadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, a través del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad, y aquellas becas ofrecidas por instituciones particulares que usualmente consisten en la condonación o disminución de las cuotas a pagar.

Programas de formación en el área disciplinar

Con el propósito de indagar en la formación continua de los profesores, tanto para reforzar los conocimientos disciplinares como para la docencia, se preguntó a los maestros por los últimos cuatro cursos, seminarios, talleres y/o diplomados en que participaron en los últimos tres años, que en conjunto y para términos prácticos se les denomina programas de formación. Los profesores aportaron el nombre del programa de formación, la institución que lo ofrecía, y con la mejor aproximación la duración en horas.

A partir de la información recabada, los programas de formación se clasificaron en tres áreas: área disciplinar, que agrupa los cursos, seminarios, talleres y/o diplomados enfocados al desarrollo de conocimientos de la profesión de origen; área educativa, que considera a los programas referidos a temas pedagógicos y metodológicos de la enseñanza; y finalmente, área de inglés y dominio general de tecnologías de la información y comunicación (TICs).

Por tratarse de la formación disciplinar, en este apartado únicamente se presentan los resultados obtenidos para los programas de formación del área disciplinar. Los resultados obtenidos para el área educativa y el área de inglés y dominio general de TICs se presentan más adelante en el apartado de formación para la docencia.

Antes de presentar los resultados cabe aclarar que para el caso de los profesores con licenciaturas propias del campo disciplinar de la Educación, los programas de formación clasificados en el área de Educación, fueron contabilizados en ésta y no en el área disciplinar como se supondría, pues lo que interesa es utilizar el dato de manera transversal entre los profesores para referirse a la profesión docente; 74 maestros se encontraron en esta situación y representan el 21.1% de los docentes que especificaron el nombre de la licenciatura de procedencia (351 maestros).

A pesar de que no se encontró una relación estadísticamente significativa entre el número de programas clasificados en el área disciplinar con el subsistema de adscripción de los docentes, se destacan algunos datos relevantes. Del total de profesores que respondieron (N=435) sólo el 13.4% cuenta con al menos dos cursos, talleres, seminarios y/o diplomados en el área disciplinar, un 14.5% adicional cuenta solamente con uno, y el 72.2% restante no han tomado algún programa en esta área.

Lo anterior, indica que independientemente del subsistema, existe una deficiencia en la formación continua para el reforzamiento de los conocimientos disciplinares de los docentes. La poca atención al desarrollo de conocimientos disciplinares se puede adjudicar a que se asume que el profesor tiene dominio de su disciplina y que entonces los esfuerzos deben estar enfocados en la formación para la docencia; sin embargo, las escuelas deben tener presente que los contenidos disciplinares evolucionan con el tiempo y que los docentes necesitan estar actualizados, más aun si el conocimiento disciplinar resulta fundamental para planear y realizar prácticas educativas situadas (Esteve, 2006).

Hasta este momento se ha abordado el máximo grado académico de los profesores, el campo disciplinar y el tipo de institución en que se formaron en licenciatura y maestría, si recibieron apoyo de beca para cursar estos estudios, y el número de programas de formación en el área disciplinar con que cuentan,

todos estos como indicadores de la formación disciplinar de los docentes. El siguiente apartado está dedicado a describir los resultados de otro componente de la formación del docente, la formación para la docencia.

2.2 Formación para la docencia

Como se describió en el apartado anterior, del total de docentes que proporcionaron información para identificar el campo disciplinar de la licenciatura (N=351) y maestría (N=143) que habían cursado, el 18.4% y el 37.1% de docentes respectivamente, estudiaron estos grados académicos en el área de disciplinar de Educación. Con ello, la formación para la docencia representa un aspecto muy importante en el fortalecimiento de la profesión docente en la EMS, sea como formación continua para los profesionales del área de Educación, o como formación inicial de aquellos profesionales de otras disciplinas que se encuentran el ámbito de la docencia.

Para analizar la formación para la docencia de los profesores de EMS, se presenta el número de programas de formación cursados en el área de Educación, el número programas en el dominio del idioma inglés y TICs por considerarse refuerzan la actividad docente, e indicadores del PROFORDEMS (diplomado y especialidad).

Programas de formación en el área de educación (cursos, talleres, seminarios y/o diplomados)

Como se mencionó en el apartado anterior, los profesores proporcionaron los datos para los últimos cuatro cursos, talleres, seminarios y/o diplomados que cursaron en los últimos tres años, que para términos prácticos en conjunto son denominados programas de formación; con base en esta información se clasificaron en tres áreas siendo una de estas, la de Educación, cuyos resultados se describen en la Tabla 4.13.

Tabla 4.13 Porcentaje de docentes por número de cursos, talleres, seminarios y/o diplomados en el área de Educación (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Número de cursos, talleres, seminarios y/o diplomados					Total
		0	1	2	3	4	
Bachilleratos de la UAA	80	17.5	28.8	28.8	16.3	8.8	100.0
CBTis	171	39.2	28.7	19.9	8.8	3.5	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	184	39.1	27.2	16.8	8.7	8.2	100.0
Total	435	35.2	28.0	20.2	10.1	6.4	100.0

Chi cuadrada, **p<.01

Aunque de manera general tres de cada diez docentes no ha participado en algún programa de formación en el área de Educación (35.2%), al interior de los subsistemas las diferencias son importantes. Poco más de la mitad (53.9%) de los docentes de los Bachilleratos de la UAA dijeron contar con al menos dos programas de formación en el área de Educación; en contraste, los Bachilleratos incorporados al IEA con 39.1% y CBTis con 39.2% presentan un alto porcentaje de docentes que no han participado en algún curso, taller, seminario y/o diplomado en el área de Educación.

Estos resultados de los Bachilleratos incorporados al IEA y CBTis son preocupantes, pues la formación para la docencia es una posibilidad para que sus profesores aprehendan y mejoren, tanto su conocimiento profesional docente como sus habilidades y actitudes propias de un educador (Guskey, 2000, citado por Imants y Van Veen, 2010), más aún si ya se sabe que son profesionistas de otras disciplinas involucrados en el ámbito educativo, que necesitan conocer cómo adaptar y desarrollar la disciplina que conocen en el marco del proceso de enseñanza y del trabajo de aula (Esteve, 2006 y Francesc, 2006).

Que los profesores cursen o no programas de formación puede estar asociado con las oportunidades de formación que las instituciones ponen a su disposición; entre mayores sean las posibilidades de formación ofrecidas por las instituciones, habrá una mayor probabilidad de que los profesores participen o se involucren en estos programas.

Es posible que el hecho de que los docentes de los Bachilleratos de la UAA cuenten con un mayor número de programas de formación cursados, tenga que ver con que la UAA (2013) dispone de un Departamento de Formación y Actualización Académica que ofrece durante todo el año una amplia gama de cursos enfocados al mejoramiento de la práctica docente.

Respecto a los CBTis, aunque cuentan con la CoSDAc, se considera que las posibilidades de formación dependen un poco más de las gestiones que se realicen al interior de los diferentes planteles. En el caso de los Bachilleratos incorporados al IEA, la formación de los profesores puede estar vinculada con la inversión que la institución privada está dispuesta a hacer en la formación de los docentes, o bien con las posibilidades de formación que el IEA pueda ofrecer para el subsistema.

Con lo anterior, es conveniente señalar que los subsistemas de Bachilleratos incorporados al IEA y CBTis deberían mejorar sus estrategias de formación docente con una doble finalidad: contribuir a que los profesores mejoren sus conocimientos, habilidades y actitudes docentes y afronten de mejor manera las situaciones didácticas a las que se enfrentan (Abdalla, 2004 y Borko, Jacobs y Koellner, 2010); y fortalecer la identidad y cultura profesional del profesor (Esteve, 2006 y Francesc, 2006), aspectos que resultan benéficos tanto para los estudiantes como para la institución en general.

Programas de formación en el área de Inglés y TICs (cursos, talleres, seminarios y/o diplomados)

Las habilidades del dominio del inglés y uso y aplicación de TICs se incluyeron en este apartado de formación para la docencia por ser habilidades que se estima refuerzan aspectos inherentes a la profesión docente. El manejo de las TICs se ha ido incrementando de manera paulatina en el campo educativo como medios para apoyar la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes; al respecto, el perfil del docente establecido en la RIEMS plantea que el profesor de EMS se mantiene actualizado en el uso de TICs, las utiliza con una

aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje, y propicia su uso entre los estudiantes (SEMS, 2008b).

Aunque el dominio de un segundo idioma, en específico del inglés, no está contemplado en perfil docente de la RIEMS, se considera que su uso resulta útil en la media en que permite al profesor ampliar su acceso a la información así como a otros materiales para la enseñanza y el aprendizaje de sus estudiantes.

Teniendo en consideración la importancia de ambos aspectos, en el área de Inglés y uso de las TICs, el 91.7% de los docentes manifestaron no contar con ningún programa referido a ello, lo que representa una área de oportunidad para los programas de formación docente que los subsistemas prevén para los profesores, más aún si se pretende cubrir el perfil del docente planteado por la RIEMS en donde se espera que los profesores utilicen las TICs.

Indicadores del PROFORDEMS (diplomado y especialidad)

Con la RIEMS, la Subsecretaría de Educación Media Superior puso marcha el PROFORDEMS como la principal estrategia de formación para que los docentes aprehendieran la reforma y orientaran y mejoraran su enseñanza respecto al enfoque que ésta plantea. Las Tablas 4.14 y 4.15 muestran el porcentaje de docentes por estatus en el diplomado y la especialidad que el PROFORDEMS ofrece, en relación con el subsistema de adscripción de los maestros; en ambos casos hubo una relación significativa entre estos dos aspectos.

De la población analizada, poco más de una cuarta parte no sabía de la existencia del diplomado y el 36.5% lo conocía pero no estaba inscrito ni lo había cursado, lo que indica que arriba de la mitad de los docentes no tuvieron una relación directa con esta oportunidad de formación. En este mismo sentido se aprecia que un mínimo de profesores (2.8%) al momento del levantamiento de los datos estaban inscritos o cursando el programa, otro 3.7% lo comenzó pero no lo concluyó, y sólo una tercera parte era egresado del diplomado.

Tabla 4.14 Porcentaje de docentes por estatus en el Diplomado del PROFORDEMS por subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Estatus en el programa					Total
		No conozco el programa	Conozco el programa, pero no estoy inscrito	Estoy cursando el programa	Comencé el programa, pero no lo concluí	Soy egresado del programa	
Bachilleratos de la UAA	81	13.6	43.2	3.7	3.7	35.8	100.0
CBTis	172	11.6	32.6	4.1	3.5	48.3	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	183	46.4	37.2	1.1	3.8	11.5	100.0
Total	436	26.6	36.5	2.8	3.7	30.5	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Observar las cifras al interior de los subsistemas permite apreciar diferencias interesantes. Un alto porcentaje de docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA (46.4%) manifestó no conocer el diplomado, a lo que se agrega un 37.2% de profesores del subsistema que lo conoce pero que no lo ha cursado; en suma, por el estatus que dijeron tener en el diplomado, el 83.6% de los docentes no ha tenido contacto directo con éste.

En contraste, el 48.3% de los profesores de los CBTis son egresados del programa, y un 4.1% lo están cursando. En lo que respecta al subsistema de los Bachilleratos de la UAA, el 35.8% de los profesores han egresado del programa y 3.7% lo están cursando.

Estos porcentajes que muestran marcadas diferencias entre los subsistemas en el conocimiento de la existencia del diplomado y número de profesores egresados del mismo, llevan a reflexionar acerca de la difusión y posibilidades de acceso que los profesores tienen al diplomado del PROFORDEMS al pertenecer a un subsistema u otro, más aún si se le considera al PROFORDEMS como una de las principales herramientas de formación del profesorado de la RIEMS.

Dos de los requisitos solicitados a los docentes para poder participar en los programas del PROFORDEMS son: ser docente en activo de alguna institución

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

pública de EMS, y tener un contrato o plaza de base o de interinato ilimitado de por lo menos 15 horas o más horas/semana/mes (SEMS, 2013a).

Lo anterior representa que los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA no tienen oportunidad de ingresar al PROFORDEMS por el hecho de pertenecer a instituciones privadas, y que no todos los profesores de los subsistemas de Bachilleratos de la UAA y CBTis pueden participar en él por el tipo de contratación solicitada, cuando lo ideal sería que todos tuvieran la posibilidad de acceder a estos programas de formación que son parte de una política pública.

El alto porcentaje que presenta el subsistema de CBTis en el número de egresados del programa probablemente se deba a que el subsistema al ser federal está más vinculado con las políticas educativas que se determinan a ese nivel, aunado a que, como se verá más adelante, una alta proporción de su planta docente cuenta con las condiciones contractuales para ser parte del PROFORDEMS.

Cabe mencionar que el subsistema de la UAA a partir de 2009 desarrolló una oferta educativa de formación institucional alternativa al diplomado PROFORDEMS, mediante el diplomado de Formación de Competencias Básicas para la Docencia con una duración de 495 horas.

En lo que respecta a la especialidad en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior del PROFORDEMS, cuyos resultados se muestran en la Tabla 4.15, es una proporción mínima de docentes los que han egresado de ella, sólo el 8.4% del total de la población analizada, presentando los CBTis nuevamente el porcentaje más alto (14.1%) de profesores en esta condición respecto a los otros subsistemas.

Tabla 4.15 Porcentaje de docentes por estatus en la Especialidad del PROFORDEMS por subsistema (NT=439)

Subsistema de EMS	(N)	Estatus en el programa				Egreso	Total
		Sólo lo conoce	Lo conoce, pero no está inscrito	Lo está cursando	Lo comenzó pero no lo concluyó		
Bachilleratos de la UAA	79	49.4	39.2	2.5	1.3	7.6	100.0
CBTis	156	34.6	45.5	3.2	2.6	14.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	159	58.5	32.7	3.1	2.5	3.1	100.0
Total	394	47.2	39.1	3.0	2.3	8.4	100.0

Chi cuadrada, **p<.01

Casi el 50% de los docentes dijo no conocer la especialidad, lo cual limitaría las posibilidades de acceso a ella; el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA es el que presenta un mayor número de docentes en esta condición, 58.5% del profesorado. El subsistema que presenta un mayor contacto con el programa son los CBTis, al menos 45.5% lo conocen pero no lo cursan y 17.3% es egresado o alumno del mismo. Los requisitos de ingreso a la especialidad son similares a los del diplomado, con lo que las diferencias en los porcentajes presentados en la Tabla 4.15 se pueden deber a razones similares expresadas para el caso del diplomado.

En lo que respecta al CERTIDEMS (certificación del PROFORDEMS), de las 136 personas que dieron respuesta al reactivo, sólo el 29.4% de estos profesores está certificado, este dato puede ser alentador, sin embargo de la población total esto representa únicamente el 9.11% de los docentes. Con la prueba Chi Cuadrada no se encontró una relación significativa entre el estatus del CERTIDEMS con el subsistema de adscripción.

Además de preguntar por el estatus que los profesores guardaban en los diferentes programas del PROFORDEMS, también se solicitó a quienes eran egresados o habían cursado más de la mitad del diplomado que realizaran una valoración de este (N=136).

Para la valoración del diplomado, se realizó un índice sumativo a partir de las respuestas de nueve reactivos establecidos a manera de escala que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuestionaban a los profesores sobre si el diplomado les había permitido tener mejoras sustanciales en diferentes actividades relacionadas con las habilidades docentes (pregunta 4 del cuestionario); a la opción de respuesta fuertemente de acuerdo se le asignó un valor de cinco y a fuertemente en desacuerdo el valor de uno, de esta manera en el índice el valor máximo que podía alcanzar un profesor era 45 y el mínimo nueve.

La mayoría de los docentes hizo una valoración alta del diplomado, el 93.4% obteniendo en el índice entre 33 y 45 puntos lo que refleja que la mayoría de las respuestas fueron favorables ante el cuestionamiento. Esta opinión favorable sobre los beneficios del diplomado fue indistinta respecto al subsistema de adscripción. Esto representa que de acuerdo con la percepción de los docentes, el diplomado cumplió con sus objetivos, lo cual pudo o no desembocar en la mejora de la práctica docente de los profesores.

A lo largo de este punto se presentaron datos sobre los programas de formación del docente y algunos indicadores del PROFORDEMS. El siguiente apartado está enfocado a describir la opinión de los profesores sobre aspectos relacionados con su formación para la docencia, parte del desarrollo profesional.

2.3 Desarrollo profesional y formación

El desarrollo profesional se refiere al conjunto de acciones que la institución educativa emprende con el objetivo de mejorar la condición de la planta docente, por lo que una parte de éste puede estar enfocado en la formación del docente.

En este punto se presentan los resultados sobre la opinión de los docentes respecto a los programas de formación que la institución ofrece, y las temáticas que son de su interés para seguirse formando.

Valoración de los programas de formación para la docencia (cursos, talleres, seminarios y/o diplomados)

Para indagar acerca de la percepción que los docentes tienen sobre los cursos, talleres, seminarios y diplomados que la institución ofrece como actividades de desarrollo profesional para fortalecer su formación y actualización, en primera instancia se les preguntó si consideraban que la institución de EMS en que fueron encuestados ofrecía actividades de desarrollo profesional (Tabla 4.16), y si la respuesta era afirmativa, se pedía realizaran una valoración de los mismos (Tabla 4.17).

Tabla 4.16 Porcentaje de docentes respecto a su percepción sobre las actividades de desarrollo profesional por subsistema

Subsistema de EMS	(N)	La institución ofrece actividades de desarrollo profesional	
		Sí	No
Bachilleratos de la UAA	81	98.8	1.2
CBTis	163	89.0	11.0
Bachilleratos incorporados al IEA	176	59.1	40.9
Total	420	78.3	21.7

Chi cuadrada, *** $p < .001$

Aunque poco más de tres cuartas partes de los profesores afirman que la institución en que fueron encuestados ofrece actividades de desarrollo profesional (78.3%), entre los subsistemas se pueden apreciar importantes diferencias.

Casi el 100% de los docentes de los Bachilleratos de la UAA tienen una respuesta positiva y en esta misma circunstancia se encuentran nueve de cada diez profesores de los CBTis, lo cual se puede adjudicar a que ambos subsistemas cuentan con una instancia que se encarga de coordinar las actividades de formación docente; en contraste, el 40.9% los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA presentaron una respuesta negativa.

No obstante que estos resultados se derivan de la percepción de los docentes, son datos que dan pista de las oportunidades de formación (parte del desarrollo profesional) que los docentes tienen en las escuelas en que

trabajan. Si se asume esta postura, el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA debe ser reforzado en cuanto a la oferta de programas de formación para la docencia y otros componentes del desarrollo profesional.

A pesar de que un alto porcentaje de docentes (78.3%) afirmaron que sus instituciones ofrecían programas de formación, la opinión que tienen de ellos es diversa. Para contar con una valoración de los cursos, talleres, seminarios y diplomados que la institución ofrece, se pidió a los profesores que expresaran su grado de acuerdo con los siguientes aspectos de éstos (pregunta 7 del cuestionario): suficiencia, pertinencia respecto a las necesidades laborales, difusión oportuna, igualdad en el acceso, y finalmente, si contaban con apoyos institucionales suficientes para poder iniciarlos y culminarlos con buenos resultados.

Los reactivos fueron planteados a manera de escala, y a partir de la suma de las respuestas obtenidas, se configuró un índice en donde a la opinión fuertemente de acuerdo se le asignó un valor de cinco puntos y a fuertemente en desacuerdo, un punto, con lo que en el índice el profesor podía obtener mínimo cinco puntos y máximo 40. La Tabla 4.17 presenta el porcentaje de docentes por puntuación en el índice de percepción de los programas de formación y subsistema de adscripción.

Tabla 4.17 Porcentaje de docentes por puntuación en índice de percepción de actividades de formación del docente y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Puntuación en el índice			Total
		Percepción desfavorable (de 5 a 11 puntos)	Percepción neutra - media (de 12 a 18 puntos)	Percepción favorable (de 19 a 25 puntos)	
Bachilleratos de la UAA	80	3.8	30.0	66.3	100.0
CBTis	145	8.3	40.7	51.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	104	1.0	32.7	66.3	100.0
Total	329	4.9	35.6	59.6	100.0

Chi cuadrada, *p<.05

Para la interpretación de la Tabla 4.17, se considera prudente ver los datos a luz de los resultados de la Tabla 4.16. En el caso de los CBTis aunque

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aproximadamente nueve de cada diez profesores dijeron que la institución ofrecía actividades de desarrollo profesional, sólo el 50% de estos mantuvo una percepción favorable de estas actividades. Un caso similar se presenta en los Bachilleratos de la UAA, subsistema en que casi todos los docentes afirmaron que la institución contaba con estas actividades, pero donde sólo seis de cada diez tenía una percepción favorable de éstas.

Por el contrario, en el caso de los Bachilleratos incorporados al IEA, aunque hubo una mayor proporción de profesores que manifestaron que la institución no ofrecía actividades de desarrollo profesional (59.1%), el subsistema presentó un alto porcentaje de docentes con una percepción favorable de las actividades de desarrollo profesional (66.3%).

Con base en estos resultados se podría decir que para que una verdadera formación para docencia ocurra, no basta con que la institución de EMS ofrezca cursos, talleres, seminarios y diplomados, sino que además, es necesario que estos programas sean acordes a las expectativas de los profesores, en términos de suficiencia, eficacia y acceso para el mejoramiento de su práctica docente.

Temas de interés para la formación y el desarrollo profesional

Ahora bien, considerar la opinión e intereses de los profesores resulta conveniente y relevante para diseñar una oferta de formación para la docencia que al resultar significativa para los maestros, abra la posibilidad de una mayor participación de éstos en las actividades de desarrollo profesional.

Para conocer la prioridad que los profesores dan a diferentes temáticas que se consideran relevantes para la formación docente, se pidió a los docentes que enumeraran del uno al siete las temáticas presentadas en el cuestionario, otorgando uno a la más importante y siete a la menos importante (pregunta 8 del cuestionario).

La Tabla 4.18 muestra el porcentaje de docentes por el nivel de importancia que dieron a cada una de las temáticas.

Tabla 4.18 Porcentaje de docentes por nivel de importancia otorgada a temas de formación (N_T=439)

Tema de desarrollo profesional	N	Nivel de importancia		
		Poco importante (prioridad 6 y 7)	Moderadamente (prioridad 3, 4 y 5)	Muy importante (prioridad 1 y 2)
Planeación de clase	395	5.3	27.3	67.3
Aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula	395	2.5	39.0	58.5
Métodos/estrategias de evaluación del aprendizaje de los alumnos	395	7.1	64.8	28.1
Mejoramiento del clima del aula	395	34.4	55.9	9.6
Contenidos de la disciplina en que imparto clase	395	28.9	51.4	19.7
Impartición de tutorías, entendidas como la orientación del alumno en aspectos no están relacionados directamente con el conocimiento o dominio de las disciplinas	319	64.6	30.1	5.3
Incorporación de tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	319	38.6	46.1	15.4

Los temas planeación de clase y la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula, tuvieron los porcentajes más altos en la categoría muy importante; por su parte, los métodos/estrategias de evaluación, el mejoramiento del clima del aula, y los contenidos disciplinares, presentaron una importancia media; finalmente, las tutorías y la incorporación de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje, son los temas de menor prioridad para los docentes. Lo anterior, deja ver que los temas que más interesan a los docentes son los vinculados con las actividades que realiza de manera directa con el alumno, alusivos al cómo enseñar.

Las opiniones de los docentes sobre la importancia o prioridad de los temas de desarrollo profesional anteriormente mencionados, se limitaron a las opciones

que se presentaron en ese reactivo; al tener presente que éstos no necesariamente contienen todas las actividades o temas en que los docentes pueden estar interesados, se preguntó de manera abierta qué actividades o temáticas propondrían para contribuir a su desarrollo profesional.

La Tabla 4.19 integra por categorías las respuestas de los profesores. En los resultados se omitieron las respuestas alusivas a la enseñanza (diversificación de estrategias, elaboración de materiales didácticos, planeación, etc.), las actividades centradas en el alumno y el aprendizaje (teorías del aprendizaje, estrategias y estilos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje centradas en el alumno, etc.), la educación basada en competencias (vinculación teórica-práctica, resolución de problemas, etc.) y a temas de pedagogía y educación en general (historia de la pedagogía, reflexión sobre el ámbito educativo, etc.), por considerarse temas que comúnmente están en el discurso de los profesores.

Tabla 4.19 Intereses y propuestas de los docentes para el desarrollo profesional

Categoría	Intereses y/o propuestas
Vinculación con otros docentes	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar academias y recuperar su verdadera función, además de realizar círculos de estudio - Trabajo colegiado: compartir experiencias, estrategias y consejos; analizar los planes de estudio; y presentar avances y complicaciones en el desarrollo de las asignaturas - Buscar el trabajo multidisciplinario y la transversalidad en las materias para lograr relaciones entre los contenidos vistos en asignaturas diferentes - Vincularse con profesores de otras escuelas
Conocimiento del estudiante, formación en valores y motivación	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quiénes son los estudiantes de EMS? Conocer sobre psicología, psicología del desarrollo, y desarrollo psicosocial de los jóvenes/adolescentes, para tener mayores posibilidades de orientarlos, tratarlos y actuar adecuadamente con ellos, conocer ¿saber qué y cómo piensan? - Cursos para aprender a reforzar la formación en valores de los jóvenes para educarlos en y para el respeto - Manejo de conflictos y control del bullying en el aula - Estrategias para motivar a los estudiantes a aprender y tener expectativas del siguiente nivel educativo - Desarrollo de tutorías para la orientar a los estudiantes
Actividades culturales	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de cultura general - Actividades culturales con los estudiante

Tabla 4.19 Intereses y propuestas de los docentes para el desarrollo profesional

Categoría	Intereses y/o propuestas
Fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar la lectura - Realizar actividades para mejorar la ortografía de los docentes y aprender estrategias para mejorar la de los alumnos. - Análisis de textos y difusión de la lectura - "La habilidad lectora" curso - taller de capacitación docente con el objetivo de que el profesor independientemente de la materia que conduzca, promueva esta actividad como inherente a su clase
Considerar la frecuencia, características y oportunidades de acceso a las actividades de desarrollo profesional (cursos, talleres, seminarios)	<ul style="list-style-type: none"> - Que la institución ofrezca actualización contante/continua y apoyos para participar en actividades de desarrollo profesional. - Se proponen estos tiempos para impartir los cursos: sabatino, mensual, semestral o en periodos inter-semestrales o verano - Difusión oportuna de las convocatorias para los cursos - Mejorar los costos de los cursos de actualización - Cursos obligatorios - Que el gobierno ofrezca de manera gratuita formación a los docentes - Igualdad de oportunidades en el acceso al PROFORDEMS, dentro del subsistema e indistintamente del subsistema. - Cursos más personalizados - Cursos que realmente ayuden a la mejora de la práctica docente, "que valgan la pena" - Cursos con validez curricular - Creación de un programa de actualización que contara como horas clase, para no interrumpir las sesiones con los estudiantes.
Apoyo institucional para estudios de posgrado	<ul style="list-style-type: none"> - Que la institución brinde apoyo en becas u oportunidades para cursar estudios de maestría y doctorado - Difusión oportuna de las convocatorias para cursar maestría y doctorado - Igualdad de oportunidades para acceder a los apoyos otorgados por la institución
Fortalecimiento de la infraestructura y materiales para el trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> - Incremento de la bibliografía - Mejoramiento de los laboratorios y mayor equipamiento de las aulas - Mejoramiento de la infraestructura tecnológica de las instituciones, incluyendo el acceso a internet en las aulas - Contar con área de apoyo psicológico para los alumnos que lo requieran
Formación en la disciplina con que se trata y en la didáctica específica de la asignatura	<ul style="list-style-type: none"> - Actualización en los contenidos de las asignaturas, preferentemente proporcionada por un especialista de la disciplina - Actualización en las áreas disciplinares que se enseñan, estar al día en técnicas e investigaciones del campo de conocimiento - Vinculación con otras instituciones (empresas, organizaciones, etc.) para fortalecer el conocimiento disciplinar - Certificaciones en las áreas disciplinares en que existan, por ejemplo, el inglés o enseñanza del inglés - Estrategias de enseñanza y aprendizaje específicas para la disciplina (didácticas específicas).

Tabla 4.19 Intereses y propuestas de los docentes para el desarrollo profesional

Categoría	Intereses y/o propuestas
Modificaciones curriculares a los planes y programas de estudio	<ul style="list-style-type: none">– Actualizar los contenidos de las asignaturas– Revisar los programas de estudio en cuanto extensión y pertinencia de contenidos– Unificación de los programas de EMS– Actualización de los planes y programas de estudio al enfoque de la educación basada en competencias– Que los programas de estudio sean acordes a los objetivos que se pretender alcanzar– Que exista secuencia lógica en y entre los programas de estudio, además del material necesario para llevarlo a cabo
Incorporación de las Tics e internet en el proceso educativo y la formación docente	<ul style="list-style-type: none">– Incorporación de aulas virtuales y capacitación para su manejo– Utilizar la modalidad en línea para cursos de actualización y especialización en docencia– Capacitación en software especializado para el desarrollo de la asignatura o área de conocimiento específica.– Incorporación y uso de las tics como herramientas y medios de apoyo (material didáctico) en el proceso de enseñanza y aprendizaje– Curso de manejo general de las Tics– Cursos de habilidades digitales para todos los bachilleratos y no sólo para los federales– Manejo de las redes sociales como herramientas para el proceso de enseñanza y aprendizaje– Uso del internet como herramienta de investigación
Evaluación docente	<ul style="list-style-type: none">– Realizar evaluaciones periódicas a los docentes– Recibir retroalimentación de los estudiantes sobre la práctica docente
Desarrollo personal del docente: fortalecimiento de sus características - competencias personales	<ul style="list-style-type: none">– Desarrollo ético, moral y en valores del docente.– Cursos sobre desarrollo humano y empatía– Cursos de inteligencia emocional y liderazgo– Manejo del estrés y herramientas para controlarlo/disminuirlo– Motivación para el desarrollo de la profesión docente

De las respuestas de los profesores surgieron temáticas que llaman la atención y que las instituciones podrían considerar al programar las actividades de desarrollo profesional. Dentro de las temáticas se encuentran, la vinculación con otros docentes, ya sea de la institución o de otras instituciones. Esta actividad es importante pues el trabajo colaborativo puede entenderse como una necesidad de la enseñanza que facilita el acceso a nuevas ideas, permite establecer relaciones personales más positivas, estimula la creatividad, adapta el currículo al contacto y a las necesidades del alumnado, y sobre todo,

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

aumenta las oportunidades que los profesores tienen para aprender y avanzar en su propio desarrollo profesional (López, 2007).

Por otro lado, se encuentra el interés de los profesores por conocer aspectos psicológicos y sociales de los estudiantes del bachillerato. Aunque esto era de esperarse ya que el núcleo principal del trabajo docente es el alumno (Imants y Van Veen, 2010), es poco común que las instituciones de EMS lo tomen en consideración.

La preocupación de los docentes por saber quiénes son sus alumnos, sus características y cómo tratar con ellos, resulta fundamental. Para tener prácticas educativas efectivas, los docentes además de contar con otra serie de habilidades y conocimientos también deben conocer las características de sus alumnos, ocupándose de aspectos vinculados con sus relaciones interpersonales y rasgos cognoscitivos y socioemocionales (Abdalla, 2004 y Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992). Es más probable que los cursos de actualización estén enfocados a la mejora de aspectos pedagógicos que al conocimiento de aspectos psicosociales de los estudiantes de los jóvenes, lo cual, según sugieren los profesores, es un tema necesario.

También, existe una preocupación por fortalecer las habilidades de la lectura y la escritura tanto en docentes como en alumnos. Esta propuesta es relevante pues de acuerdo con Reimers, F. y Jacobs, J. (2008) las competencias de leer con comprensión y de escribir con efectividad comunicativa constituyen la base del pensamiento ordenado, siendo esenciales para la adquisición de conocimientos en diversas disciplinas y para la capacidad de aprender durante toda la vida y de relacionarse con otros.

Otra propuesta de los docentes para mejorar su desarrollo profesional, es la modificación a los planes y programas de estudio; los profesores proponen que éstos sean pertinentes, con contenidos relevantes y secuencias lógicas. Al ser el currículo una de las principales herramientas del trabajo docente, la opinión

de los profesores resulta ser válida en la medida en que ellos son quienes transforman al currículo de algo prescriptivo a algo real.

Finalmente, se encuentran las propuestas enmarcadas en la temática denominada desarrollo personal del docente. El interés de los profesores por contar con cursos o talleres para fortalecer aspectos de motivación con la profesión, liderazgo, y control del estrés, probablemente se pueda asociar con condiciones referidas al trabajo docente. En ocasiones la permanencia en la profesión docente es consecuencia de un sentimiento de satisfacción con los logros que se han tenido dentro de ella, o bien a aspectos relacionados con su calidad de vida, su desempeño y autoestima, elementos que son parte de las condiciones laborales y que en ocasiones son ignorados (Robadino y Körner, 2005). En este sentido, los aspectos que tienen que ver con el fortalecimiento de competencias personales resultan importantes para el desarrollo profesional de maestros de EMS.

Hasta este momento se ha hablado de la formación del docente, variable compleja que proporciona información importante para la descripción de la profesión docente en el bachillerato y su nivel de profesionalización; sin embargo, también la experiencia y condiciones laborales son otros elementos que contribuyen a comprender la condición de la planta docente; sobre éstos trata el siguiente apartado.

3. Experiencia y condiciones laborales, y percepción del trabajo docente.

Analizar la experiencia laboral del profesor, las condiciones laborales en que realiza su trabajo y la percepción que tiene de mismo, puede contribuir a comprender la profesionalización de la planta docente del bachillerato en tanto estos aspectos favorecen o no la ejecución de la labor del profesor. Este apartado está enfocado al análisis de estos tres aspectos.

Cabe señalar que al igual que en la formación del docente, en el capítulo de conclusiones se presentan tablas que sintetizan los resultados plasmados en el apartado.

3.1 Experiencia laboral en la profesión docente

Para describir la experiencia laboral de los profesores se presenta la siguiente información: años como docente de EMS, años como docente en la institución en que fue encuestado y los tipos educativos en que el docente ha trabajado.

Experiencia como docente de EMS

La Tabla 4.20 muestra por subsistema, los años promedio de dedicación a la docencia en el tipo educativo y el porcentaje de docentes por años de experiencia en la EMS.

Tabla 4.20 Media, SD y porcentaje de docentes por años de experiencia en EMS (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Media	SD	Años de experiencia					Total
				5 o menos	De 6 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 31	
Bachilleratos de la UAA	82	13.8	9.6	24.4	17.1	37.8	15.9	4.9	100.0
CBTis	169	17.5	10.8	23.7	7.1	29.0	29.0	11.2	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	176	9.4	9.2	49.4	19.9	17.0	9.1	4.5	100.0
Total	427	13.4	10.6	34.4	14.3	25.8	18.3	7.3	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

El subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA es el que presenta el promedio más bajo en los años de experiencia que los profesores reportaron tener como docentes de EMS (9.4 años), cuatro puntos por debajo de la media total de la población, mientras que el subsistema de CBTis tiene el promedio más alto con 17.5 años; con esto, el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA tienen la planta docente con menos experiencia respecto a los otros subsistemas, cuestión que también destaca en el análisis bivariado.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin hacer distinciones entre los subsistemas, tres de cada diez profesores tiene menos de cinco años como docentes de EMS lo que da cuenta de una proporción importante de maestros noveles en el tipo educativo, en contraste con el 25.6% de profesores que cuenta con 21 años o más de experiencia, que se encuentran ya en las últimas etapas de vida en la profesión.

Al interior de los subsistemas ocurre lo siguiente, mientras que la mitad de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA tienen una experiencia de cinco años o menos en el tipo educativo (49.4%), el 53.7% de los docentes de los Bachilleratos de la UAA cuentan con entre 11 y 30 años de experiencia, y en el otro extremo se ubican los profesores de los CBTis en donde el 40.2% tiene 21 años o más de experiencia. Es decir, el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA cuenta con profesores menos experimentados.

Estos datos son relevantes en la medida en que la experiencia es asociada con un mayor dominio de conocimientos o habilidades, pues éstos se han ido reforzando con el tiempo a través de las circunstancias o situaciones vividas a lo largo de la vida profesional.

Aunque se reconoce que estas posturas son cuestionables, de acuerdo con Unruh y Turner (1970, citados en Fessler, 1995), los profesores que cuentan con hasta cinco años en la profesión docente se encuentran en un periodo inicial de la docencia, que se caracteriza por tener dificultades en la organización y manejo del grupo, el desarrollo curricular y la aceptación por el resto de los profesores.

En la línea de estos mismos autores, los profesores que se encuentran entre los seis y 15 años de experiencia, periodo denominado *building security*, ya han encontrado satisfacción en el trabajo docente pues "conocen lo que están haciendo" con lo que buscan la manera de incrementar sus bases y conocimientos, y deciden tomar cursos adicionales y obtener grados académicos más altos, tanto para calificar por un mejor salario como para mejorar su enseñanza.

Finalmente, los profesores que cuentan con 15 años o más de experiencia, ya han entrado en una etapa de maduración de la profesión docente (*maturing period*) (Unruh y Turner, 1970, citados en Fessler, 1995), periodo caracterizado por tener seguridad en su vida profesional; misma etapa en la que Burden (1982, citado en Fessler, 1995) plantea que los profesores entran en un estado de confort con las actividades que desarrollan, además de entender el ambiente de la enseñanza y ser capaces de manejar cualquier situación que se les presente en ésta.

Aunque estas tres etapas pueden describir las fases de la docencia, se considera necesario agregar una más denominada reducción paulatina de la carrera docente (*career wind-down*), que es la etapa en que el profesor se está preparando para dejar la profesión. Para algunos, este puede ser un periodo placentero durante el que reflexionan sobre las experiencias positivas que han tenido y buscan un cambio de la profesión o la jubilación. Para otros, puede ser un largo periodo, en el que sienten la culminación de una tarea forzada o bien que no pueden esperar más para salir de un trabajo poco gratificante (Fessler, 1995).

Considerando lo anterior, los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA mayoritariamente se encuentran en una etapa inicial de la docencia, los profesores de la UAA se ubican en una etapa de estabilidad de la profesión, y finalmente, los profesores de CBTis presentan una mayor proporción de profesores ubicados en el penúltimo y último ciclo de la profesión.

Los ciclos de la vida docente que se han mencionado, llevan a plantear que la experiencia en la profesión docente está vinculada a la edad de los profesores; al respecto, la Tabla 4.21 indica el porcentaje de docentes por edad y años de experiencia.

Aunque de manera general, aproximadamente tres de cada diez profesores tienen cinco o menos años de experiencia en EMS, este porcentaje varía respecto a la edad que reportan.

Tabla 4.21 Porcentaje de docentes por años de experiencia en EMS (N_T=439)

Edad	(N)	Años de experiencia					Total
		5 o menos	De 6 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 31	
De 20 a 35 años	160	71.3	20.6	8.1	0.0	0.0	100.0
De 36 a 50 años	151	17.2	15.2	48.3	18.5	0.7	100.0
De 51 a 75 años	103	2.9	4.9	18.4	44.7	29.1	100.0
Total	414	34.5	14.7	25.4	17.9	7.5	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Los docentes que tienen entre 20 y 35 años de edad, en su mayoría presentan una experiencia docente en EMS de cinco años o menos; los profesores entre 36 a 50 años de edad, se concentran en el rango de experiencia de 11 a 20 años (48.3%), aunque también se destaca un porcentaje importante (17.2%) de profesores de este grupo de edad que apenas está comenzando su labor docente; finalmente, los profesores de mayor edad tienen 21 años de experiencia o más, es decir se ubicarían en la última etapa de la profesión docente de acuerdo a Unruh y Turner (1970, citados en Fessler, 1995). Esto representa que entre mayor es la edad de los profesores, es probable que incrementen los años de experiencia en la profesión.

Experiencia como docente en la institución de EMS en que fue encuestado

En lo que respecta al número de años como docente en la institución (Tabla 4.22), casi la mitad de los profesores (47.2%) tiene menos de cinco años como docente en la institución donde fue encuestado, y sólo dos de cada diez maestros han permanecido en la escuela de EMS más de 31 años (4.0%).

Tabla 4.22 Porcentaje de docentes por años de experiencia en la institución (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Años de experiencia					Total
		5 o menos	De 6 a 10	De 11 a 20	De 21 a 30	Más de 31	
Bachilleratos de la UAA	81	38.3	13.6	32.1	11.1	4.9	100.0
CBTis	168	31.0	7.1	29.8	26.2	6.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	177	66.7	15.3	13.6	2.8	1.7	100.0
Total	426	47.2	11.7	23.5	13.6	4.0	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Los porcentajes difieren respecto al subsistema. El 66.7% de los profesores de Bachilleratos incorporados al IEA tienen cinco o menos años de antigüedad en

la institución, mientras que el 43.2% de la planta docente de los Bachilleratos de la UAA han permanecido en el subsistema de 11 a 30 años, en contraste con lo anterior, una tercera parte de los docentes de CBTis cuenta con 21 años o más en la misma escuela.

Estos resultados pueden vincularse con la antigüedad de los subsistemas, los Bachilleratos de la UAA y los CBTis cuentan con una mayor trayectoria que el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA integrado por instituciones privadas en su mayoría de reciente creación, con lo que resulta congruente que en éstas haya profesores con un menor número de años en la institución.

En relación con lo anterior, estos datos además de describir la experiencia laboral, pueden ser un reflejo de la estabilidad en el trabajo que los subsistemas aseguran a los docentes, por ejemplo el tipo de contratación, que como se verá más adelante es distinto respecto al subsistema, los CBTis cuentan con un mayor porcentaje de docentes con contratación de base y tiempo completo, cuestión que se puede vincular con su permanencia en la institución.

La estabilidad en la institución no es un aspecto menor para el desarrollo profesional e institucional, pues en gran medida el compromiso con el cumplimiento de tareas y del proyecto institucional está asociado a la estabilidad que la institución proporciona a los profesores. Una mayor permanencia en una institución permite un mejor involucramiento del docente en las actividades de ésta (Sandoval, 2001); una menor estabilidad en las instituciones favorece la rotación del personal docente, fenómeno que tiene mayores posibilidades de presentarse en los Bachilleratos incorporados al IEA.

Experiencia como docente en diferentes tipos educativos

La profesión docente guarda particularidades al ubicarse en contextos específicos, en este caso en la EMS; sin embargo, conocer en qué otros tipos educativos han trabajado los profesores de bachillerato, resulta relevante para

la fragilidad o fortalecimiento de la profesión docente (Bravo, *et al.*, 2008), por dos razones, primero porque la experiencia adquirida por los profesores en su tránsito por escuelas de diferentes niveles puede contribuir a reforzar sus conocimientos y habilidades docentes (conocimiento experiencial planteado por Hinojosa, *et al.*, 2010; y Tardif, 2001, citado por Barrera, 2009), y segundo, porque este dato apunta hacia la concentración en la vida docente en general y en el bachillerato en lo particular, aspecto del que se habla más adelante.

Tabla 4.23 Porcentaje de docentes por tipo educativo que ha laborado (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipos educativos			Total
		EMS	EMS y Educación Básica	EMS y Educación Superior	
Bachilleratos de la UAA	82	28.0	15.9	29.3	100.0
CBTis	169	60.9	10.1	18.9	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	178	40.4	29.2	15.7	100.0
Total	429	46.2	19.1	19.6	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Como se muestra en la Tabla 4.23, el 46.2% de los profesores ha trabajado como docente únicamente en la EMS, lo cual resulta alentador para la consolidación de la profesión, pues indica que en el ejercicio de la docencia estos profesores se dedican exclusivamente a la EMS. Un 38.7% de los profesores ha trabajado en EMS en combinación con la educación básica o con la educación superior y, el 15.2% ha sido profesor en los tres tipos educativos.

Los CBTis presentan una mayor proporción de docentes que han ejercido únicamente en la EMS (60.9%) que puede vincularse con que la mayoría de éstos cuentan con contratación de tiempo completo como se verá más adelante; en contraste, los profesores de los Bachilleratos de la UAA han laborado principalmente en EMS y en educación superior (29.3%), que se puede relacionar con la adscripción del subsistema a una IES, aunque también hay una proporción similar de profesores que han trabajado en los tres tipos educativos (26.8%).

A diferencia de estos dos subsistemas, los Bachilleratos incorporados al IEA presentan la mayor proporción de docentes que han laborado en EMS como en educación básica (29.2%), lo cual resulta congruente si se considera que algunas instituciones particulares de EMS también ofrecen educación básica, con lo que estos profesores tienen la posibilidad de ser contratados en la misma institución ejerciendo en diferentes niveles educativos.

Los resultados referidos a la experiencia laboral que se han mencionado, pueden estar vinculados con las condiciones laborales con que cuentan los profesores, de lo que se ocupa el siguiente apartado.

3.2 Condiciones laborales

Las condiciones laborales configuran otro aspecto vinculado a la profesionalización de los profesores, el análisis de éstas se realiza a partir de describir la situación contractual de los profesores, la concentración en la profesión docente, la carga de trabajo que presentan y elementos asociados con el ingreso a la profesión e incentivos recibidos.

3.2.1 Situación contractual

A través de diferentes normas, la institución educativa es la que regula la situación contractual de quienes ejercen la profesión docente. Con estas normas, la escuela estipula para los profesores el tipo de contratación y las prestaciones con que cuentan, aspectos que se describen a continuación (Bacharach y Mitchell, 1992 y Bravo, *et al.*, 2008).

Tipo de contratación

La Tabla 4.24 presenta el porcentaje de docentes por subsistema y tipo de contratación. En general, casi el 50% de los docentes tienen una contratación tipo base, que representa una contratación indefinida y estable; el resto de

profesores, presentan tipos de contratación que hacen frágil a la profesión al suponer una permanencia inestable dentro de la institución.

Tabla 4.24 Porcentaje de docentes por tipo de contratación y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de contratación				Total
		Base	Interinato	Honorarios con perspectiva de contrato continuo	Honorarios sin perspectiva de contrato continuo	
Bachilleratos de la UAA	74	36.5	51.4	10.8	1.4	100.0
CBTIs	166	94.0	4.8	0.6	0.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	171	12.9	1.2	40.9	45.0	100.0
Total	411	49.9	11.7	19.2	19.2	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Aunque el dato proporcionado del 50% resultar alentador, existen diferencias significativas entre el tipo de contratación de los profesores y el subsistema de adscripción. Nueve de cada diez profesores de los CBTIs tienen una contratación tipo base, en contraste con los Bachilleratos incorporados al IEA en donde esta proporción es considerablemente menor, sólo uno de cada diez profesores, lo que refleja una gran diferencia en la estabilidad laboral de los profesores respecto al subsistema al que pertenecen; aunque en los Bachilleratos de la UAA tres de cada diez docentes tienen base, existe una alta proporción de profesores que tienen contrato interino (51.4%).

También es destacable que, aunque es bajo el porcentaje de docentes con contratación tipo base en los Bachilleratos incorporados al IEA, el subsistema presenta una alta proporción de profesores con contratación por honorarios con perspectiva de contrato continuo (40.5%) que podría darles cierta estabilidad laboral, aunque una proporción similar (45.0%) presenta una situación contractual más precaria al estar contratada por honorarios pero sin perspectiva de contrato continuo.

Estas diferencias en el tipo de contratación se pueden vincular con la naturaleza y tipo de sostenimiento de los diferentes subsistemas; Loeb y

Myung, 2010, plantean que tipo de contratación dependerá, entre otros factores, de la matrícula de alumnos, y de las limitaciones de las instituciones.

Al respecto, las instituciones que configuran el subsistema de Bachilleratos incorporados al IES, al ser instituciones de sostenimiento privado, en su mayoría de reciente creación y relativamente pequeñas en cuanto a matrícula e infraestructura física y administrativa, no han podido configurar mecanismos internos que permitan asegurar estabilidad laboral a sus docentes lo que contribuye a una mayor rotación de la planta docente.

En contraste están los CBTis, instituciones públicas de corte federal con presencia estatal vinculadas a la educación tecnológica, un sistema con mayor trayectoria y estructura administrativa; y los Bachilleratos de UAA sostenidos por la estructura de una IES pública y autónoma de tradición en el estado; ambos subsistemas por su trayectoria y tipo de sostenimiento tienen posibilidades de ofrecer, en mayor o menor medida, una contratación más estable a sus profesores.

Con lo anterior, la profesión docente, a partir del tipo de contratación es vulnerable en los subsistemas de Bachilleratos de la UAA y en mayor medida en los Bachilleratos incorporados al IEA al ser inestable la permanencia de los profesores en la institución.

Prestaciones

De la mano con tipo de contratación, se encuentran las prestaciones que la institución brinda a los docentes al pertenecer a ella. Algunas de las prestaciones que se consideran relevantes son: derecho a servicios médicos, acceso a financiamiento de vivienda, autorización para ausentarse con goce de sueldo, derecho a pensión, aguinaldo, derecho a préstamos, vacaciones y días festivos con goce de sueldo, fondo de ahorro para el retiro, y derecho a liquidación.

Las prestaciones son importantes porque brindan una mayor estabilidad a quienes ejercen la profesión docente al proveerles cierta seguridad social (Loeb y Myung, 2010; y Santibáñez, 2010). Se pidió a los profesores que indicaran con cuáles de las prestaciones antes mencionadas contaban en su institución (pregunta 19 del cuestionario), información que puede coincidir o no con lo que la institución realmente ofrece; a cada prestación se le asignó un valor de uno a fin de configurar un índice sumativo, que resultó con valores que van de cero a nueve. La Tabla 4.25 muestra los resultados obtenidos en el índice por subsistema.

Tabla 4.25 Porcentaje de docentes por número de prestaciones y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Número de prestaciones				Total
		Ninguna	De 1 a 3	De 4 a 6	De 7 a 9	
Bachilleratos de la UAA	82	0.0	4.9	29.3	65.9	100.0
CBTis	170	1.2	6.5	10.0	82.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	181	40.3	43.1	13.3	3.3	100.0
Total	433	17.3	21.5	15.0	46.2	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Sin distinguir entre subsistemas, casi cinco de cada diez profesores dijeron tener el máximo número de prestaciones (46.2%); sin embargo, este porcentaje se diluye en los diferentes subsistemas. Una alta proporción de los profesores de Bachilleratos incorporados al IEA dijo no contar con alguna prestación (40.3%), mientras que esta proporción es nula en el caso de los Bachilleratos de la UAA y mínima en el caso de los CBTis (1.2%), mismos subsistemas que presentan los porcentajes más altos de profesores con siete a nueve prestaciones, con 65.9% y 82.4% respectivamente.

Estos porcentajes tan diversos en las prestaciones que los profesores reportaron recibir, reflejan las diferencias en las condiciones contractuales al pertenecer a un subsistema u otro, que como se mencionó en el punto anterior referido al tipo de contratación, pueden tener su explicación en el tipo de financiamiento, trayectoria y estructura del subsistema. En este sentido, los Bachilleratos incorporados al IEA, tendrían que comenzar a plantearse la

posibilidad de mejorar, en la medida de lo posible, las condiciones en que laboran sus docentes.

3.2.2 Concentración en la profesión docente

Cuando una actividad se desarrolla de manera profesional, ésta demanda la mayor parte de tiempo de quien la ejerce y éste a su vez obtiene de ella los recursos necesarios para vivir (Tentí, 2009); lo anterior está estrechamente relacionado con la situación contractual de los profesores, que puede posibilitar o truncar la concentración en la profesión docente. Si los maestros encuentran mayor estabilidad laboral al ejercer la profesión, muy probablemente continúen y se afiancen en ella. Los siguientes resultados están enfocados en conocer la concentración en la profesión docente de los docentes de EMS.

Tipo de dedicación

La Tabla 4.26 presenta el porcentaje de docentes por tipo de dedicación a la profesión, calculado a partir de promediar el número de horas de contratación que los docentes especificaron para el semestre anterior y actual; cabe mencionar que este dato fue solicitado considerando únicamente a la institución en donde fueron encuestados.

Tabla 4.26 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de dedicación				Total
		Tiempo parcial (Hasta 14 horas)	Medio tiempo (De 15 a 25 horas)	Tres cuartos de tiempo (De 26 a 35 horas)	Tiempo completo (De 36 a 40 horas)	
Bachilleratos de la UAA	79	34.2	54.4	6.3	5.1	100.0
CBTis	169	21.9	36.1	10.1	32.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	168	46.4	32.7	11.9	8.9	100.0
Total	416	34.1	38.2	10.1	17.5	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

De manera general, el 34.1% de los profesores se dedican de tiempo parcial a la docencia y otro 38.2% de medio tiempo, mientras que este porcentaje para

el tipo de dedicación de tiempo completo es considerablemente menor, tan sólo 17.5%. Si se distingue entre subsistemas, existen diferencias considerables.

En comparación con los otros dos subsistemas, los CBTis presentan una mayor proporción de profesores que dijeron tener tiempo completo (32.0%) en la institución en que fueron encuestados, en importante contraste con los profesores de Bachilleratos incorporados al IEA, en donde el 46.4% son profesores de tiempo parcial. A diferencia de estos dos subsistemas, los profesores de los Bachilleratos de la UAA son mayoritariamente docentes de medio tiempo (54.4%).

Estos datos indican que la profesión docente se refleja débil en los Bachilleratos incorporados al IEA por ser intermitente, además de impactar en el funcionamiento de la institución; que los profesores tengan una menor concentración en la profesión en una sola escuela implica que existan pocas posibilidades de comprometerse con un proyecto institucional, pues al ser poco el tiempo que los profesores invierten dentro de la escuela, plantea una mayor dificultad de involucrarse con aspectos organizacionales y académicos de ésta (Sandoval, 2001).

La Tabla 4.27 presenta el porcentaje de docentes por tipo de dedicación y contratación, considerando que ambos aspectos están asociados a la situación contractual de los profesores. Con los resultados obtenidos, se puede identificar una tendencia entre ambos aspectos, entre mayor sea el tiempo de dedicación en la institución, el tipo de contratación parece ser más estable, aspecto que resulta congruente con el planteamiento de que idealmente las instituciones deben contar con un alto porcentaje de profesores de tiempo completo y con contratación tipo base.

Tabla 4.27 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y tipo de contratación (N_T=439)

Tipo de dedicación	(N)	Tipo de contrato			Total	
		Base	Interinato	Honorarios con perspectiva de contrato continuo		Honorarios sin perspectiva de contrato continuo
Tiempo parcial (Hasta 14 horas)	135	28.9	16.3	25.9	28.9	100.0
Medio tiempo (de 15 a 25 horas)	148	50.7	15.5	16.9	16.9	100.0
Tres cuartos de tiempo (De 26 a 35 horas)	40	60.0	5.0	15.0	20.0	100.0
Tiempo completo (De 36 a 40 horas)	70	87.1	1.4	7.1	4.3	100.0
Total	393	50.6	12.2	18.1	19.1	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Casi nueve de cada diez profesores que dijeron tener tiempo completo en la institución, reportan una contratación tipo base; mientras que los profesores de tiempo parcial en su mayoría se ubican en tipos de contratación que no contribuyen a la estabilidad de la profesión, el 54.8% de los docentes con este tipo de dedicación tiene contrato por honorarios (sin distinguir entre con y sin perspectiva de contrato continuo). Como se mencionó en el apartado de tipo de contratación, estos resultados pueden encontrar su explicación en la capacidad de las instituciones de brindar estabilidad laboral a sus profesores.

Número de instituciones educativas en que labora

Teniendo en cuenta que el profesor puede dedicarse de tiempo completo a la docencia sin necesariamente hacerlo en una sola escuela, condición que no es ideal en el ejercicio de la docencia, se presentan las Tablas 4.28 y 4.29 que describen el número de instituciones en que labora el docente por subsistema de adscripción y tipo de dedicación, respectivamente.

Tabla 4.28 Porcentaje de docentes por número de instituciones en que labora y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Número de escuelas en que labora			Total
		1	2	3 y 4	
Bachilleratos de la UAA	78	52.6	34.6	12.8	100.0
CBTis	166	71.7	20.5	7.8	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	176	55.1	27.3	17.6	100.0
Total	420	61.2	26.0	12.9	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

El 61.2% de los profesores únicamente laboraba en la institución en que fue encuestado, cantidad que es coincidente con el dato nacional obtenido por el INEE (2011) para este mismo rubro. Al igual que a nivel nacional, este porcentaje es diferente en los subsistemas; con un 71.1%, los CBTis tienen el porcentaje más alto de docentes que reportaron trabajar en una sola institución, mientras este porcentaje es menor en el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA (55.1%) y Bachilleratos de la UAA (52.6%).

En comparación con los profesores de CBTis con tan sólo 7.8%, los docentes de los Bachilleratos de la UAA y Bachilleratos incorporados al IEA dijeron trabajar en un mayor número de instituciones educativas (3 y 4 escuelas) con 12.8% y 17.6%, respectivamente.

Que los profesores laboren en más de una institución educativa se puede deber a que trabajar en una sola escuela no les resulta suficiente para solventar sus necesidades, cuestión que puede estar asociada con el salario que reciben y el tipo de contratación con que cuentan en cada institución.

Idealmente, los profesores deberían trabajar en una sola escuela, lo contrario implica un mayor desgaste en la ejecución de profesión, pues entre otras cosas, representa una mayor inversión de tiempo en el desplazamiento de una escuela a otra, además de adaptarse a distintos sistemas, formas, ritmos y ambientes de trabajo. Ante esto, se vislumbra la necesidad de fortalecer la profesión docente en los Bachilleratos de la UAA, pero más aún en los Bachilleratos incorporados al IEA.

Ahora bien, la Tabla 4.29 presenta el porcentaje de docentes por número de escuelas en que labora respecto al tipo de dedicación que reportaron en la institución en que fueron encuestados.

Tabla 4.29 Porcentaje de docentes por número de instituciones en que labora y tipo de dedicación (N_T=439)

Tipo de dedicación	(N)	Número de escuelas			Total
		1	2	3 y 4	
Tiempo parcial (Hasta 14 horas)	136	56.6	24.3	19.1	100.0
Medio tiempo (de 15 a 25 horas)	153	51.0	34.0	15.0	100.0
Tres cuartos de tiempo (De 26 a 35 horas)	39	66.7	28.2	5.1	100.0
Tiempo completo (De 36 a 40 horas)	73	83.6	15.1	1.4	100.0
Total	401	60.3	26.7	13.0	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Aunque, el 60.3% de los profesores reportaron trabajar en una sola institución, este porcentaje es distinto si se analiza por tipo de dedicación, identificándose que entre menor es la cantidad de escuelas en que el profesor trabaja, es mayor el tipo de dedicación que reportan; los profesores que dijeron tener tiempo completo trabajan en su mayoría (83.6%) en una sola institución, mientras que el 43.4% de los profesores que reportaron tiempo parcial, lo hacen en al menos dos escuelas.

Realización de otras actividades remuneradas

Otro indicador que contribuye a explicar la concentración en la profesión docente es la realización de otras actividades remuneradas distintas a la docencia. Aunque este indicador no se relacionó significativamente con el subsistema de adscripción, sí lo hizo con el tipo de dedicación y de contratación.

La Tabla 4.30 describe el porcentaje de docentes por realización de otra actividad remunerada y tipo de dedicación. Analizando los resultados de la Tabla, se puede apreciar que en la medida en que aumenta el tiempo de dedicación en la profesión docente, decrece el porcentaje de profesores que realizan otra actividad remunerada, tendencia esperable, pues en la medida en

que una actividad se ejerce profesionalmente, en este caso la docencia, ésta demanda la mayor cantidad del tiempo de quien la lleva a cabo (Tenti, 2009).

Tabla 4.30 Porcentaje de docentes por tipo de dedicación y realización de otra actividad remunerada (N_T=439)

Tiempo de dedicación	(N)	Realiza otra actividad remunerada		Total
		No	Sí	
Tiempo parcial (Hasta 14 horas)	133	49.6	50.4	100.0
Medio tiempo (de 15 a 25 horas)	148	60.1	39.9	100.0
Tres cuartos de tiempo (De 26 a 35 horas)	40	72.5	27.5	100.0
Tiempo completo (De 36 a 40 horas)	67	80.6	19.4	100.0
Total	388	63.1	38.7	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Los profesores que se dedican parcialmente a la profesión docente, presentan un mayor porcentaje en la realización de otra actividad remunerada (50.4%), mientras que el porcentaje es mucho menor en los docentes de tiempo completo (19.4%).

En la Tabla 4.31 se presenta el porcentaje de docentes por realización de otra actividad remunerada y tipo de contratación.

Tabla 4.31 Porcentaje de docentes por el tipo de contratación y realización de otra actividad remunerada (N_T=439)

Tiempo de contratación	(N)	Realiza otra actividad remunerada		Total
		No	Sí	
Base	195	68.7	31.3	100.0
Interinato	44	50.0	50.0	100.0
Honorarios con perspectiva de contrato continuo	72	47.2	52.8	100.0
Honorarios sin perspectiva de contrato continuo	74	58.1	41.9	100.0
Total	385	60.5	39.5	100.0

Chi cuadrada, **p<.01

El 68.7% de los profesores que reportaron una contratación tipo base no realizaban otra actividad remunerada, en cambio este porcentaje es menor en aquellos con tipo de contratación de honorarios con perspectiva de contrato continuo.

Resultan interesantes los porcentajes de los profesores con de honorarios sin perspectiva de contrato continuo, que se supondría, por contar con este tipo de

contratación tenderían a realizar otras actividades remuneradas además de la docencia, sin embargo no es así, casi seis de cada diez docentes sólo se dedican a la labor de la enseñanza. Con excepción de la categoría antes mencionada, se puede observar una tendencia de que entre menos favorecedor sea el tipo de contratación, es más común la realización de una actividad adicional a la docencia.

Ahora bien, ¿qué otras actividades realizan los profesores? De los docentes que afirmaron realizar otra actividad remunerada además de la docencia (N=149), únicamente 144 especificaron el tipo de actividad. Los porcentajes por tipo de actividad se presentan en la Tabla 4.32.

Tabla 4.32 Porcentaje de profesores por actividad remunerada (N_T=149)

Actividad	(N)	%
Administro y/o atiendo un comercio propio	30	20.83
Consultorías, asesorías, trabajo independiente	57	39.58
Empleado del sector privado	24	16.67
Empleado del sector público	26	18.06
Otra actividad	7	4.86
Total	144	100.0

La actividad que concentra un mayor porcentaje de docentes es la realización de consultorías, asesorías o trabajo independiente con un 39.58%, mientras que la actividad empleado del sector privado es relativamente la que presenta el menor porcentaje, 16.67%.

Peso de la docencia en el ingreso total mensual

En relación con lo anterior, se preguntó a los profesores qué porcentaje de su ingreso total mensual era obtenido por concepto de la docencia, ello debido a que el ejercicio una profesión implica, entre otras cosas, obtener de ella los recursos necesarios para vivir (Tenti, 2009). La Tabla 4.33 muestra el porcentaje de docentes respecto al porcentaje que la docencia representa de su ingreso mensual. Este indicador no se relacionó significativamente con el subsistema de adscripción.

Tabla 4.33 Porcentaje de profesores por porcentaje que representa la docencia en su ingreso total mensual (N_T=439)

Porcentaje	(N)	%
Del 1% al 30%	51	12.6
Del 31% al 60%	54	13.3
Del 61% al 90%	45	11.1
Del 91% al 100%	255	63.0
Total	405	100.0

Considerando las dos últimas filas de la tabla, se podría decir que existe una alta proporción de profesores que obtiene la mayoría de su ingreso total mensual de la docencia, el 74.4% de los profesores obtiene al menos el 61% de su ingreso de la actividad de la enseñanza, lo que apunta a una concentración en la profesión docente.

3.2.3 Carga de trabajo

Otro aspecto vinculado con las condiciones laborales es la carga de trabajo del profesor, que tiene que ver con la cantidad de grupos y alumnos atendidos, la diversidad en las asignaturas impartidas, la realización de otras actividades además de la docencia dentro de la institución, y el tiempo adicional invertido en la profesión; aspectos que se abordan en los siguientes puntos.

Cantidad promedio de grupos y alumnos atendidos

La Tabla 4.34 muestra el porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y subsistema, y la Tabla 4.35 presenta el porcentaje de docentes por número promedio de alumnos por grupo y subsistema.

A sabiendas de que las condiciones de los docentes pueden variar considerablemente de un semestre a otro, los datos se construyeron a partir de la media resultante del número de grupos atendidos en el semestre anterior y en el semestre actual, el mismo criterio se utilizó para calcular el número de alumnos atendidos por grupo.

Tabla 4.34 Porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Número promedio de grupos atendidos			Total
		Hasta 3 grupos	De 4 a 6 grupos	7 grupos o más	
Bachilleratos de la UAA	75	54.7	42.7	2.7	100.0
CBTis	159	37.7	54.1	8.2	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	173	39.9	33.5	26.6	100.0
Total	407	41.8	43.2	15.0	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Sin distinguir entre subsistemas, la mayoría de los profesores atiende de cuatro a seis grupos (43.2%), un porcentaje similar atiende hasta tres grupos (41.8%), y tan sólo el 15.0% atiende siete grupos o más. Estos porcentajes son un tanto similares a la tendencia nacional, de acuerdo con el INEE (2011) el 35.3% de los docentes de EMS atiende hasta tres grupos y el 22.6% hasta 7 o más grupos, que señala que al menos en este indicador, los subsistemas considerados en el estudio presentan una carga de trabajo un poco más favorable que en resto del país.

En cuanto al número de alumnos por grupo (Tabla 4.35), la mayoría de los profesores dijeron atender en promedio a 41 estudiantes o más por grupo (43.3%), mientras que esta proporción es menor en un 20% para grupos de hasta 25 alumnos (23.7%).

Tabla 4.35 Porcentaje de docentes por alumnos por grupo y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Número promedio de grupos atendidos			Total
		Hasta 25 alumnos	De 26 a 40 alumnos	41 o más alumnos	
Bachilleratos de la UAA	76	2.6	38.2	59.2	100.0
CBTis	156	2.6	23.1	74.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	165	53.3	40.0	6.7	100.0
Total	397	23.7	33.0	43.3	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Si bien estos resultados ofrecen un panorama del número de grupos y alumnos atendidos por profesor y subsistema, leer en paralelo ambas tablas, resulta conveniente para vincular el número de grupos atendidos por subsistema con

el tamaño de éstos, aspectos de la carga de trabajo definidos por la institución (y sus características), haciéndose evidente la importancia que la escuela tiene como órgano regulador de las condiciones de trabajo del profesor (Dubet, 2002, citado por Tenti, 2007b).

Aunque en los Bachilleratos de la UAA la mayoría de los docentes dijeron atender hasta tres grupos (54.7%) y otro porcentaje importante dijo atender de cuatro a seis grupos (42.7%), el tamaño de éstos debe tenerse presente, el 59.2% de los profesores de este mismo subsistema dijeron ocuparse de 41 alumnos o más por grupo; o sea, son pocos grupos pero numerosos.

Que los Bachilleratos de la UAA cuenten con grupos numerosos tiene su posible justificación en que es un subsistema que alberga un importante número de matrícula en sólo dos planteles, más de 1 500 estudiantes (IEA, 2011); y el hecho de que los profesores se ocupen en su mayoría de tres grupos o menos, tenga que ver con el tiempo de dedicación que reportaron, el 34.2% se dedica de tiempo parcial a la docencia y otro 54.4% de medio tiempo, por lo que al ser poca su permanencia en la escuela tienen menos posibilidades de atender a más grupos, afirmación que es congruente con los resultados de la Tabla 4.36.

En comparación con los docentes de los Bachilleratos de la UAA, la mayoría de los profesores de los CBTis no sólo atienden a una mayor cantidad de grupos, el 54.1% se ocupa de cuatro a seis grupos, sino que además estos grupos resultan ser numerosos, el 74.4% los docentes de CBTis dijeron atender en promedio a 41 alumnos o más por grupo.

Lo anterior representa que los profesores de los CBTis se ocupan de una mayor cantidad de grupos que los docentes de los Bachilleratos de la UAA, aunque la calidad promedio de alumnos por grupos es igual. Que los grupos en los CBTis concentren una gran cantidad de alumnos tiene una posible explicación en que este subsistema público, en tan sólo cinco planteles alberga al 21.0% del total de la matrícula de EMS en el estado (IEA, 2011); y el hecho de que los profesores atiendan a una mayor cantidad de grupos se puede vincular con el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tipo de contratación y dedicación de los docentes, que en su mayoría son de medio tiempo (36.1%) y de tiempo completo (32.0%), con una contratación tipo base (94.0%).

De acuerdo con Francesc (2006) y Robadino y Körner (2005), que los profesores de los Bachilleratos de la UAA y CBTis atiendan una cantidad considerable de alumnos por grupo, puede representar un obstáculo para que realicen mejor su trabajo, por lo que las instituciones deberían crear estrategias para aminorar la carga de trabajo de los profesores en este sentido.

En contraste con estos dos subsistemas, los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA presentan un mejor panorama; la mayoría de sus docentes (39.9%) atiende hasta tres grupos, y la cantidad promedio de alumnos por grupo es menor en comparación con los otros subsistemas, el 53.3% de los profesores dijeron atender en promedio hasta 25 alumnos; aunque también se debe destacar que en comparación con los otros dos subsistemas, éste presenta el mayor porcentaje de docentes (26.6%) que atienden a siete grupos o más lo que representa una alta carga de trabajo.

Sería ideal pensar que esta circunstancia de los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA está asociada con el cuidado de sus condiciones laborales, sin embargo se considera que no es así, ya que la menor cantidad de alumnos por grupo se puede deber a la poca matrícula que alberga cada una de las instituciones privadas que integran al subsistema; y la menor cantidad de grupos atendidos por docente, se puede asociar al tipo de dedicación y contratación de los profesores, que en su mayoría, son de tiempo parcial (46.4%) y con contratación por honorarios (85.9%).

Como se esbozó en algunos de estos resultados, se considera que la carga de trabajo es distinta respecto al tipo de dedicación que los profesores dijeron tener; la Tabla 4.36 muestra el número de grupos atendidos por profesor y tipo de dedicación.

Tabla 4.36 Porcentaje de docentes por número de grupos atendidos y tipo de dedicación (NT=439)

Tipo de dedicación	(N)	Número promedio de grupos atendidos			Total
		Hasta 3 grupos	De 4 a 6 grupos	7 grupos o más	
Tiempo parcial(Hasta 14 horas)	137	74.5	21.9	3.6	100.0
Medio tiempo (de 15 a 25 horas)	154	31.2	61.0	7.8	100.0
Tres cuartos de tiempo (De 26 a 35 horas)	37	13.5	51.4	35.1	100.0
Tiempo completo (De 36 a 40 horas)	67	17.9	47.8	34.3	100.0
Total	395	42.3	44.3	13.4	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Se observa que los profesores que dijeron tener tiempo completo en la institución, atienden a una cantidad mayor de grupos, siete o más, en contraste con los profesores de tiempo parcial que atienden a una menor cantidad de grupos, hasta tres; a diferencia de estas dos categorías, los profesores de medio tiempo y tres cuartos de tiempo tienden a ocuparse de cuatro a seis grupos; es decir, con excepción de los profesores de tres cuartos de tiempo, se identifica la tendencia de que entre mayor sea el tiempo de dedicación, el número de grupos atendidos aumenta.

Características de las asignaturas impartidas

Un aspecto que se suma a la carga de trabajo de los docentes, es el hecho de impartir asignaturas que son ajenas a su formación disciplinaria, o bien, impartir diferentes asignaturas en distintos grupos.

La Tabla 4.37 muestra el porcentaje de docentes respecto a su opinión sobre la frecuencia en que las asignaturas que imparten son coincidentes con su formación disciplinaria. Cabe mencionar que en el análisis se omitieron cuatro casos de CBTis que dijeron es nula la coincidencia entre ambos aspectos.

Tabla 4.37 Porcentaje de docentes por opinión sobre la coincidencia entre la asignatura impartida y formación disciplinaria (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	La asignatura es coincidente con la formación disciplinaria			Total
		Regularmente	La mayoría de las veces	Siempre	
Bachilleratos de la UAA	82	1.3	16.3	82.5	100.0
CBTis	165	8.9	28.0	63.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	176	7.7	24.3	68.0	100.0
Total	423	7.0	24.2	68.8	100.0

Chi cuadrada, *p<.05

Aproximadamente siete de cada diez docentes opinan que las asignaturas que imparten coinciden con su formación, lo que puede representar que estos profesores tienen mayores posibilidades de dominar los contenidos de sus asignaturas y que por tanto, sus esfuerzos se enfocan en planear y ejecutar su clase; en contraste con los docentes que imparten materias que no son afines a su formación, los cuales tienen que ocuparse de apropiarse del contenido disciplinar además de los aspectos pedagógicos de su clase, lo que representa una mayor carga de trabajo, además de un doble reto para la docencia.

Al interior de los subsistemas se observa que los profesores de los Bachilleratos de la UAA manifestaron una mayor coincidencia entre ambos aspectos, el 82.5% opina que siempre existe coincidencia entre su formación y las asignaturas que imparte; este porcentaje de docentes es menor en los CBTis con 63.1% y en los Bachilleratos incorporados al IEA con 68.0%.

En contraste, los CBTis con 8.9% y los Bachilleratos incorporados al IEA con 7.7%, presentan un mayor porcentaje de docentes que encuentran que esta coincidencia es regular, lo cual no resulta conveniente tanto en términos de carga de trabajo como en aspectos pedagógicos, ya que el dominio disciplinar es una parte fundamental para que ocurra la enseñanza.

El hecho de que exista, desde la perspectiva de los docentes, una mayor o menor coincidencia entre las asignaturas impartidas y su formación, se deba a la manera en que la institución asigna las asignaturas, que va de la mano con sus necesidades y posibilidades (Loeb y Myung, 2010).

En algunas instituciones la insuficiencia de personal docente para impartir las asignaturas de determinado ciclo escolar y la imposibilidad de contratarlos, las orilla a generar prácticas como las siguientes, que contribuyen a este desfase entre la formación y las asignaturas a impartir: ocupar al personal administrativo de la escuela para que se haga cargo de alguna asignatura que no cuenta con profesor, u ocupar a algún profesor ya contratado para cubrir esas materias aunque no coincidan con su formación disciplinaria, con el objetivo de completar su carga horaria.

Otro aspecto que puede representar una carga de trabajo adicional para los profesores, es la diversidad de las asignaturas impartidas respecto a los grupos en que lo hacen. La Tabla 4.38 muestra el porcentaje de docentes por la variación entre las asignaturas impartidas respecto a los grupos en que lo hacen, siendo la última opción "se presentan los dos casos mencionados" la que representaría más trabajo para los profesores.

Tabla 4.38 Porcentaje de docentes por características de las asignaturas impartidas y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Variación en las asignaturas			Total
		Imparte la misma asignatura en uno o varios grupos	Imparte asignaturas diferentes en grupos diferentes	Se presentan los dos casos mencionados	
Bachilleratos de la UAA	82	50.0	15.9	34.1	100.0
CBTis	165	31.5	30.3	38.2	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	176	29.0	31.3	39.8	100.0
Total	423	34.0	27.9	38.1	100.0

Chi cuadrada, **p< .01

El 38.1% de los docentes se ubican en la última categoría, la que implica una mayor carga de trabajo: impartir una misma asignatura en varios grupos, a la par de atender a otros grupos con distintas asignaturas. Esto representa que los profesores tienen que preparar dos o más materias, cuestión que implica el manejo de distintos programas de estudio, la elaboración de varias planeaciones, el diseño de diversas estrategias de enseñanza, la búsqueda diferentes materiales, la elaboración de instrumentos de evaluación, en suma la aplicación de su conocimiento pedagógico (Abdalla, 2004; Hinostraza, *et al.*,

2010; Shulman, 1987, citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992; y, Tardif, 2001, citado por Barrera, 2009), que cabe recordar, en los profesores de este tipo educativo puede resultar deficiente debido a su formación disciplinaria.

Con base en la variación de las asignaturas a impartir, los docentes de los Bachilleratos de la UAA presentan una menor carga de trabajo, el 50% manifestaron impartir una sola asignatura en uno o más grupos, mientras que esta proporción es menor en los Bachilleratos incorporados al IEA con 29.9% y en CBTis con 31.5%, mismos subsistema que tienen los porcentajes más altos en la categoría que representa la mayor carga de trabajo, 39.8% y 38.2% respectivamente.

Con base en estos resultados, los Bachilleratos incorporados al IEA y CBTis tendrían que buscar estrategias para asignar a sus profesores una carga de trabajo razonable que les facilite cumplir en tiempo y forma con sus encomiendas académicas y administrativas (Bravo, *et al.*, 2008; Robadino y Körner, 2005; y Wilson y Corcoran, 1988 citados por Bacharach y Mitchell, 1992), lo cual mejoraría las condiciones en que los docentes ejercen su labor.

Adicionalmente, que los profesores presenten una mayor o menor carga de trabajo respecto a las asignaturas impartidas por grupo, puede verse influido por la cantidad de grupos que la institución tiene por ciclo con la misma carga de asignaturas. Con ello, en caso de los Bachilleratos incorporados al IEA es probable que sólo haya uno o dos grupos por ciclo con las mismas asignaturas, por lo que la probabilidad que tienen los profesores de impartir una misma asignatura en distintos grupos es menor, en contraste con los casos de UAA y CBTis, en donde esta probabilidad aumenta al contar con más de dos grupos con las mismas asignaturas en un mismo ciclo.

Realización de otras funciones y horas extras dedicadas a la profesión

Ahora bien, en lo que respecta al desempeño de una función adicional a la docencia en la institución y a la cantidad de horas extras dedicadas al trabajo

docente, se encontró que no existe una relación estadísticamente significativa entre estos aspectos con el subsistema de adscripción; sin embargo, se presentan algunos datos generales al respecto.

En cuanto a la realización de otra función dentro de la institución, únicamente el 21.3% (N=422) de los profesores dijeron desempeñar otro cargo además de ser maestro; los CBTis y Bachilleratos de la UAA presentaron un mayor porcentaje de docentes que dijeron realizar una actividad adicional a la enseñanza, 25.1% y 21.1% respectivamente, en comparación con los Bachilleratos incorporados al IEA, con 13.8%.

En general, los profesores dijeron dedicar en promedio 11.7 horas (con desviación estándar de 9.2) adicionales a las contratadas en la actividad docente, y uno de cada diez maestros manifestó dedicar 21 horas o más a este mismo rubro, tiempo que equivale aproximadamente a media jornada laboral adicional; en este sentido, sería prudente indagar si las instituciones tienen presente esta inversión de tiempo adicional por parte de los docentes, el tipo de actividades inherentes a la docencia que los profesores realizan en este tiempo extra, así como las razones por lo que lo hacen.

Es decir, las instituciones deben tener presente que la actividad de la docencia no sólo incluye la inversión de tiempo dentro del aula, también requiere tiempo fuera de ella para atender aspectos relativos a la planeación de las clases y cumplimiento de los asuntos administrativos que, en ocasiones, implica; tiempo que debería ser parte de su jornada laboral (Sandoval, 2001; y Robadino y Körner, 2005).

3.2.4 Ingreso a la profesión e incentivos

Los requisitos de ingreso a la profesión docente y los incentivos como estrategia para asegurar la permanencia en ella, son dos elementos que también forman parte de las condiciones laborales de los docentes y

contribuyen a comprender su profesionalización; ambos puntos se desarrollan a continuación.

Ingreso a la profesión

Una parte importante para la consolidación de cualquier profesión, es que sus miembros regulen la entrada y permanencia de las personas que quieren ejercerla (O’Sullivan, 2010); así, la participación de los profesores en los procesos de selección e ingreso de los nuevos docentes, es fundamental.

La Tabla 4.39 presenta el porcentaje de docentes respecto a los requisitos que reportan les fueron solicitados al momento de su contratación; los datos se presentan de esta manera debido a que los porcentajes son indistintos al subsistema de adscripción de los profesores, es decir, no se corroboró una relación significativa entre estos indicadores.

Tabla 4.39 Porcentaje de profesores por requisito de ingreso (N_T=439)

Requisito	(N)	%
Experiencia docente en Educación Media Superior	435	47.9
Experiencia docentes en otros tipos educativos	435	30.6
Experiencia profesional en su campo laboral	435	60.1
Título de licenciatura	435	85.7
Formación en la asignatura a impartir	435	68.4
Participación en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes realizada por otros maestros de la institución (por ejemplo: demostración de una clase)	435	26.5
Otros requisitos	435	3.2
Ningún requisito	435	1.2

El requisito más solicitado fue el título de licenciatura (85.7%), al que le siguen contar con una formación acorde a la asignatura a impartir (68.4%) y experiencia en el ámbito laboral (60.1%), tres aspectos que están relacionados con la formación disciplinaria de los profesores y su experiencia en un sector de trabajo diferente al ámbito educativo; en contraste con lo anterior, están los requisitos referidos a la experiencia dentro de la profesión sea en EMS o en otros tipos educativos, que presentan porcentajes menores 47.9% y 30.6%, respectivamente.

El requisito de ingreso que involucran directamente la participación de otros miembros de la profesión en la incorporación de los nuevos profesores, es la participación en algún proceso de evaluación de las competencias docentes realizada por otros maestros de la institución (por ejemplo: demostración de una clase), requisito que sólo el 26.5% de los profesores manifestó le fue solicitado. Lo anterior resulta poco alentador para la fortalecimiento de la profesión pues no se está cumpliendo una de sus características, que es que sus miembros regulen el ingreso a ella (O'Sullivan, 2010).

Al analizar este requisito con otros elementos, se encontró que el porcentaje de docentes que dijeron les fue solicitado participar en un proceso de evaluación para ingresar a la profesión docente varía dependiendo del tipo de contratación ($p=0.010$), aunque no con el tipo de dedicación ($p=0.770$).

Se encontró que sólo el 34.0% de los profesores con contratación tipo base ($N=203$) dijo haber participado en un proceso de evaluación para ingresar a la docencia, y que el 96.2% de los profesores contratados por honorarios sin perspectiva de contrato continuo, dijeron que dicho requisito no les fue solicitado; con esto, se identificó que el porcentaje de profesores decrece en la medida en que el tipo de contratación es más inestable.

Con lo anterior, es evidente que existe poco involucramiento de los profesores en la regulación del ingreso a la profesión dentro de las escuelas, más aún en el caso de aquellos que por su tipo de contratación aseguran su permanencia en la institución (contratación tipo base); lo ideal es que este requisito sea solicitado, y que en el proceso otros docentes efectivamente estén involucrados.

Adicionalmente, se preguntó a los docentes quién de una serie de actores influyó mayoritariamente en su contratación. La Tabla 4.40 presenta los resultados por subsistema. De los actores que se presentan, el que resulta fundamental para el afianzamiento de la profesión docente es el grupo de profesores (colegio o academia), sin embargo la influencia de éste en la

contratación de los docentes en general es mínima (10.4%) en comparación con los demás actores, por ejemplo, directores de las instituciones (53.0%) y coordinadores académicos o jefes de departamento (31.8%).

Tabla 4.40 Porcentaje de docentes por agente de mayor influencia en su contratación y subsistema (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Director de la institución ***	Coordinador académico o jefe de departamento ***	Grupo de profesores (colegio, academia) ***	Un externo a la institución **	Área de recursos humanos ***	Organización sindical	Otro
Bachilleratos de la UAA	79	22.8	64.6	15.2	1.3	1.3	0.0	2.5
CBTis	156	45.5	19.2	15.4	9.0	16.7	7.7	3.2
Bachilleratos incorporados al IEA	178	73.0	27.0	3.9	1.7	3.4	0.0	5.6
Total	413	53.0	31.2	10.4	4.4	8.0	2.7	4.1

***Chi cuadrada, p<.001, **p<.01

Al interior de los subsistemas la influencia de los profesores en la contratación de los nuevos miembros de la planta docente es mayor en los Bachilleratos de la UAA (15.2%) y CBTis (15.4%), en comparación con los Bachilleratos incorporados al IEA (3.9%) subsistema en donde el director es el agente con mayor influencia en la contratación con 73.0%, dato que resulta lógico en la medida en que las instituciones privadas generalmente no cuentan con una gran estructura administrativa y académica, con lo que el director asume diferentes atributos y actividades, entre ellas la selección del personal.

A diferencia de la educación básica, en general en la EMS se aprecia poca influencia de organismos sindicales en la contratación de los profesores, siendo los profesores de CBTis los únicos que indicaron algún sindicato participó determinadamente en su contratación (7.7%) que se justifica en el hecho de una gran cantidad de docentes de este subsistema se encuentra adscrito al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación que llega a tener incidencias en las decisiones que se toman en las instituciones.

Los porcentajes anteriores reflejan que los profesores participan muy poco en la regulación del ingreso a la profesión docente y que las decisiones son tomadas principalmente por otros actores como directores o coordinadores

académicos, ambos, puestos administrativos de las instituciones; esta cuestión debilita a la docencia como profesión pues justamente una de las características para que lo sea, es que sus miembros la regulen (Corrigan y Haberman, 1990; Finckel, citado por Silva, 2004; y Lieberman, citado por Holey, 2001).

Incentivos monetarios y no monetarios

Otro aspecto importante de las condiciones laborales son los incentivos monetarios y no monetarios que la institución procura para los docentes. Los incentivos son relevantes al permitir reconocer el esfuerzo y trabajo eficaz de los profesores, que puede contribuir a elevar la productividad de los trabajadores de la educación y lograr mejores resultados (Santibáñez, 2010 y Vegas and Umansky, 2005, citados por Santibáñez, 2010).

La Tabla 4.41 agrupa los porcentajes que se obtuvieron para dos índices sumativos que indican el número de incentivos monetarios y no monetarios que los docentes afirmaron su institución promovía (pregunta 22 del cuestionario), que puede ser coincidente o no con lo que realmente la escuela hace.

Para construir los índices, a cada incentivo se le asignó un valor de uno; los incentivos monetarios considerados fueron bono por antigüedad, bono por puntualidad y asistencia, bono por el logro de buenos resultados de los estudiantes, y bono por el adecuado desempeño laboral; y los incentivos no monetarios considerados fueron reconocimiento público por la realización de alguna actividad específica, obtención de materiales en especie e incentivos no monetarios basados en el reconocimiento de la antigüedad.

Aunque un alto porcentaje de docentes manifestó que la institución no promueve algún incentivo monetario (45.3%), el porcentaje varía con el subsistema de adscripción de los profesores.

Tabla 4.41 Porcentaje de docentes por número y tipo de incentivos que promueve la escuela (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de incentivo							
		Monetarios***			Total	No monetarios***			Total
		Ninguno	1 y 2	3 y 4		Ninguno	1 y 2	3	
Bachilleratos de la UAA	78	28.2	64.1	7.7	100.0	44.9	52.6	2.6	100.0
CBTis	164	12.2	54.9	32.9	100.0	50.0	43.3	6.7	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	169	85.2	12.4	2.4	100.0	72.8	24.3	3.0	100.0
Total	411	45.3	39.2	15.6	100.0	58.4	37.2	4.4	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

El 85.2% de los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA afirmaron que su institución educativa no promovía algún incentivo monetario, este porcentaje es considerablemente inferior en los subsistemas de CBTis con 12.2% y Bachilleratos de la UAA con 28.2%, mismos en donde la mayoría de los docentes dijeron que la escuela promovía al menos uno o dos incentivos monetarios con 71.8% para los Bachilleratos de la UAA y 87.8% para los CBTis.

Estas diferencias entre subsistemas probablemente se deban a los recursos con que disponen para solventar los incentivos que ofrecen a sus docentes, lo que a su vez se vincula con su tipo de sostenimiento. Los CBTis y Bachilleratos de la UAA al ser subsistemas públicos tienen mayores posibilidades financieras de destinar partidas para incentivar económicamente a su planta docente; aunado a esto, que los CBTis presenten un mayor porcentaje de profesores que dijeron recibir de tres a cuatro incentivos monetarios, se deba a que el subsistema al ser de sostenimiento federal ofrece una mejor situación laboral a sus docentes, además de tener en cuenta que la mayoría de éstos están adscritos al Sindicato de Trabajadores de la Educación beneficiándose con lo que la organización sindical ha logrado y les ofrece.

En contraste con estos dos subsistemas, está el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA conformado por instituciones de sostenimiento privado, en su mayoría pequeñas en infraestructura administrativa y académica, y con bajos costos de colegiatura que resulta ser su única fuente de financiamiento. Si la institución privada apenas logra cumplir con los gastos corrientes para su

funcionamiento y tener una utilidad (que en la mayoría de los casos es una de sus finalidades principales), entonces será difícil pensar que quienes dirigen la escuela, cuenten o decidan destinar recursos económicos para incentivar monetariamente a sus profesores, por lo que en este subsistema el uso de incentivos no monetarios es más frecuente en comparación con los otros dos.

Aunque de manera general, los incentivos no monetarios se promueven en menor medida que los monetarios, el 58.4% de los docentes dijo que su institución no promovía algún incentivo no monetario, este porcentaje varía con el subsistema de adscripción de los docentes.

Mientras que el porcentaje de docentes que dijo contar con al menos uno y dos incentivos no monetarios aumentó en los Bachilleratos incorporados al IEA (27.3%) en comparación con su porcentaje de docentes para incentivos monetarios (14.8%), en los Bachilleratos de la UAA y CBTis los porcentajes de docentes que dijeron tener incentivos no monetarios disminuyó en comparación con los porcentajes que presentaron para los incentivos monetarios.

Los resultados de este índice de incentivos no monetarios son preocupantes, en la medida en que la esfera de la gestión escolar de los subsistemas cuya función es poner a disposición de los profesores mejores condiciones para realizar su trabajo (Abdalla, 2004; y Bacharach y Mitchell, 1992), no está atendiendo a su profesorado, uno de los principales motores para la transformación de la institución, a través de incentivos que no representan un costo monetario y que en cambio pueden contribuir a motivar a los profesores a realizar mejor su trabajo y permanecer en la profesión (Santibáñez, 2010).

Con lo anterior se dio cuenta del número de incentivos que, de acuerdo con la opinión de los docentes la institución promueve, sin embargo es necesario saber con cuántos de estos incentivos los profesores dicen haberse beneficiado, para lo cual también se construyó un índice sumativo en donde a cada incentivo (monetario y no monetario) se le asignó valor de uno. Los resultados por subsistema se presentan en la Tabla 4.42, aclarando que en el

análisis de los incentivos no monetarios, no se consideraron tres casos de CBTis por ser los únicos que reportaron contar con tres incentivos no monetarios.

Tabla 4.42 Porcentaje de docentes por número y tipo de incentivos recibidos (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Tipo de incentivo							
		Monetarios***			Total	(N)	No monetarios***		Total
		Ninguno	1 y 2	3 y 4			Ninguno	1 y 2	
Bachilleratos de la UAA	78	50.0	47.4	2.6	100.0	78	64.1	35.9	100.0
CBTis	165	26.7	50.9	22.4	100.0	162	67.9	32.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	170	90.6	9.4	0.0	100.0	172	83.7	16.3	100.0
Total	413	57.4	33.2	9.4	100.0	412	73.8	26.2	100.0

Chi cuadrada, ***<p.001

Sin hacer distinción entre subsistemas, casi seis de cada diez profesores dijeron no haberse beneficiado con algún incentivo monetario y siete de cada diez con alguno no monetario.

Al interior de los subsistemas se presentan diferencias importantes. El 90.6% los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA dijeron no haber recibido algún incentivo monetario, mientras que esta proporción es significativamente menor en los Bachilleratos de la UAA con 50.0% y, aún más, en los CBTis con 26.7%.

En lo que respecta a los incentivos no monetarios con que los profesores dijeron haberse beneficiado, se aprecia que aproximadamente seis de cada 10 docentes en los subsistemas de Bachilleratos de la UAA y CBTis no han obtenido alguno, mientras que esto ocurre en poco más del 80% de los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA.

El análisis de los incentivos monetarios y no monetarios que las instituciones ponen a disposición de los docentes, resulta relevante al ser un reflejo de la contribución de las instituciones al afianzamiento de la profesión docente, en la medida en los incentivos resultan una estrategia útil para mejorar el

reclutamiento, retención y condiciones de trabajo de los profesores, e impulsar su desarrollo profesional (Santibáñez, 2010). En este sentido, se podría decir que incentivar monetaria y no monetariamente al docente, aún es una tarea pendiente en los tres subsistemas, en mayor o menor medida.

Hasta este momento se han descrito diferentes indicadores para acercarse a las condiciones laborales de los profesores, encontrándose que existen diferencias significativas en relación con su subsistema de adscripción. Al igual que la formación, las condiciones laborales antes descritas, pueden influir en cómo el maestro percibe su trabajo, aspecto del que se encarga el siguiente apartado.

3.3 Percepción del trabajo docente

De manera tradicional las condiciones laborales habían sido asociadas exclusivamente con la situación contractual de los docentes, dejando de lado otros aspectos que también influyen en la calidad de vida y desempeño de los profesores, como la percepción de su trabajo y su satisfacción con el mismo (Robadino y Körner, 2005); con el propósito de abordar estos dos aspectos, se presentan los resultados obtenidos para los indicadores satisfacción con la profesión, percepción del ambiente laboral y percepción de los recursos para la docencia.

Satisfacción de los docentes con la profesión

La satisfacción laboral se puede interpretar como un estado emocional agradable o positivo resultado de la valoración del trabajo que se realiza día a día (Locke, 1976, citado por Galaz, 2003, p. 22). Aunque se reconoce que el análisis de la satisfacción laboral de los profesores es complejo y que en sí misma es un tema de investigación, en este trabajo se buscó hacer un acercamiento general al respecto.

Para valorar la satisfacción de los profesores con aspectos de la profesión docente, se realizó un índice sumativo a partir de cinco reactivos (pregunta 27

del cuestionario) referidos a la satisfacción con el trabajo docente, el rendimiento de los estudiantes, el trabajo de los administrativos, la infraestructura de la escuela, y con las relaciones con los colegas, en donde a la categoría “muy satisfecho” se le asignó cinco puntos y a “muy insatisfecho” un punto.

La Tabla 4.43 muestra el porcentaje de docentes por la puntuación obtenida en el índice y subsistema. Indistintamente del subsistema, casi la mitad de los profesores encuentra una satisfacción media (49.2%), en contraste con el porcentaje de los profesores con satisfacción baja que representa sólo el 4.4% del total de los docentes.

Tabla 4.43 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de satisfacción con aspectos de la profesión docente (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Grado de satisfacción			Total
		Baja (De 8 a 13 puntos)	Media (De 14 a 19 puntos)	Alta (De 20 a 25 puntos)	
Bachilleratos de la UAA	82	1.2	30.5	68.3	100.0
CBTis	170	4.1	58.2	37.6	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	179	6.1	49.2	44.7	100.0
Total	431	4.4	49.2	46.4	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001

Los Bachilleratos de la UAA presentan un mayor porcentaje de maestros con una satisfacción alta en aspectos relacionados a la profesión docente con 68.3%, al que le siguen los Bachilleratos incorporados al IEA con 44.7%, y finalmente con un menor porcentaje los CBTis con 37.6%. Además, la mayoría de los profesores de CBTis encuentran una satisfacción media (58.2%) y los Bachilleratos incorporados al IEA tienen el mayor porcentaje de profesores insatisfechos con 6.1% en comparación con los otros dos subsistemas.

Que la planta docente experimente satisfacción en lo que hace puede impulsar a los profesores a perfeccionar su trabajo día con día. La satisfacción, al estar relacionada con diferentes aspectos inherentes al trabajo docentes, puede ser promovida por la institución educativa a través de plantear mejores condiciones laborales para sus profesores, procurar la configuración de una

comunidad entre la planta docente y la otra esfera que hace que la escuela funcione, la integrada por los administrativos y por quienes apoyan la labor del profesor.

En este sentido, los CBTis y Bachilleratos incorporados al IEA deben identificar los aspectos que causan insatisfacción a sus profesores y atenderlos, ya que esto puede contribuir a configurar una mejor planta docente.

Adicionalmente, como indicador general de satisfacción, se realizó a los docentes la pregunta ¿si pudiera elegir un trabajo, elegiría nuevamente la docencia?, cuya respuesta afirmativa se relaciona con un estado de agrado a la profesión; el 59.9% afirmó estar totalmente de acuerdo en dedicarse nuevamente a la docencia, un 33.6% dijo simplemente estar de acuerdo, y sólo un 8.4% planteó un estado más o menos fuerte de desacuerdo.

Los porcentajes fueron indistintos al subsistema de adscripción de los profesores, tendencia general en la respuesta a este tipo de cuestionamiento que puede explicarse por una satisfacción que parte de una motivación intrínsecamente recompensada (Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2007), lo cual coincide con lo que plantean Farkas y colaboradores (2000, citado por Loeb y Myung, 2010), quienes establecen que la principal fuente de satisfacción que los maestros encuentran para permanecer en la docencia, es percibir que logran una diferencia en la vida de los estudiantes, un sentimiento de éxito.

Percepción del ambiente laboral

La percepción que los profesores tienen de su lugar de trabajo es fundamental para la eficacia de la docencia y para la actitud que éstos toman respecto a ella (Bacharach y Mitchell, 1992), por lo que conocer la valoración de los docentes de su ambiente laboral resultó relevante en este trabajo.

Con base en los reactivos del instrumento *Six areas of worklife* desarrollado por Leiter y Maslach (1997, citado por Leiter, 2002), y con el fin de contar con un índice de percepción laboral por dimensión del ambiente laboral, se realizó un análisis factorial con los reactivos del instrumento (Ver Anexo IV, para cargas factoriales e integración definitiva de los factores).

A partir del análisis realizado se agruparon seis factores, cuya integración y consistencia en reactivos coincidió con lo planteado teóricamente por Leiter y Maslach (1997, citado por Leiter, 2002); y el puntaje obtenido para cada factor fue categorizado en percepción favorable, percepción neutral y percepción desfavorable. La Tabla 4.44 integra el porcentaje de docentes por puntaje obtenido para cada factor y subsistema.

Tabla 4.44 Porcentaje de docentes por puntaje de percepción dimensión del ambiente laboral (N_T=439)

Subsistema de EMS	Dimensión				
	Nivel de percepción				
	(N)	Desfavorable	Neutral	Favorable	Total
	Valores***				
Bachilleratos de la UAA	71	9.9	53.5	36.6	100.0
CBTis	139	24.5	59.7	15.8	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	23.9	50.3	25.8	100.0
Total	365	21.4	54.5	24.1	100.0
	Comunidad				
Bachilleratos de la UAA	71	21.1	53.5	25.4	100.0
CBTis	140	26.4	47.9	25.7	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	24.5	49.7	25.8	100.0
Total	366	24.6	49.7	25.7	100.0
	Carga de trabajo				
Bachilleratos de la UAA	71	33.8	31.0	35.2	100.0
CBTis	140	28.6	34.3	37.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	26.5	36.1	37.4	100.0
Total	366	28.7	34.4	36.9	100.0
	Imparcialidad**				
Bachilleratos de la UAA	71	28.2	42.3	29.6	100.0
CBTis	140	32.1	47.9	20.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	15.5	47.7	36.8	100.0
Total	366	24.3	46.7	29.0	100.0
	Reconocimiento				
Bachilleratos de la UAA	71	18.3	43.7	38.0	100.0
CBTis	140	22.9	45.7	31.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	31.0	38.7	30.3	100.0
Total	366	25.4	42.3	32.2	100.0

Tabla 4.44 Porcentaje de docentes por puntaje de percepción dimensión del ambiente laboral (N_T=439)

Subsistema de EMS	Dimensión				
	Nivel de percepción				
	(N)	Desfavorable	Neutral	Favorable	Total
	Control				
Bachilleratos de la UAA	71	32.4	31.0	36.6	100.0
CBTis	140	25.0	40.0	35.0	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	36.8	27.1	36.1	100.0
Total	366	31.4	32.8	35.8	100.0

Chi cuadrada, ***p<.001; **p<.01

Notas:

Percepción desfavorable, menos de -0.5001; percepción neutral, de -0.5000 a 0.5000; y percepción favorable, más de 0.5001.

Aunque de las seis dimensiones sólo dos guardaron una relación estadísticamente significativa con el subsistema de adscripción, valores e imparcialidad, vale la pena destacar algunos datos generales para de las demás dimensiones, cuyas interpretaciones se basan en lo establecido por Leiter y Maslach (1997, citado por Leiter, 2002).

En la dimensión comunidad, que se refiere a la calidad del ambiente social de la institución, sólo una cuarta parte de los profesores lo perciben favorablemente, lo que significa que el resto los profesores no encuentran una conexión totalmente positiva con los otros integrantes de su trabajo, es decir, se sienten aislados y en conflicto con los demás miembros de la institución.

Referente a la dimensión reconocimiento, se tiene que sólo una tercera parte de los docentes se perciben realizados, reconocidos y recompensados por sus contribuciones en el trabajo. Este porcentaje era de esperarse pues como se mencionó, el uso de incentivos monetarios y no monetarios es una práctica que los subsistemas de EMS realizan insuficientemente.

En cuanto a la dimensión valores, que alude a lo que es importante para la organización y sus miembros, y cuya valoración favorable ocurre cuando los valores de la organización y los de sus miembros son congruentes, los Bachilleratos de la UAA presentan el mayor porcentaje de profesores con una

percepción favorable en la dimensión (36.6%), que significa que los profesores encuentran afinidad en los valores, objetivos y misión del subsistema.

Para la misma dimensión, en comparación con los Bachilleratos de la UAA y Bachilleratos incorporados al IEA, los profesores de CBTis no sólo presentan el porcentaje más bajo en la categoría percepción favorable (15.8%), también agrupan el porcentaje más alto en la categoría percepción desfavorable (24.5%). La percepción desfavorable indica diferencias entre los valores de la organización y los de sus miembros o, que la institución no practica los valores establecidos, además de reflejar inconformidad de los profesores con la manera en que la escuela organiza sus actividades y distribuye sus recursos.

Por su lado, el los Bachilleratos incorporados al IEA, presentan un alto porcentaje en la categoría percepción desfavorable (23.9%) en comparación con los Bachilleratos de la UAA.

En la dimensión imparcialidad, que se refiere al grado en que la escuela es consistente en la aplicación equitativa de sus reglas, asignación de recursos y oportunidades, los CBTis, en comparación con los otros subsistemas, tienen el menor porcentaje de docentes con una percepción favorable (20.0%) y en congruencia, el mayor porcentaje con una percepción desfavorable (32.1%); en contraste, los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA cuentan con el mayor porcentaje de docentes con una percepción favorable (36.8%) y la menor proporción de docentes con percepción desfavorable (15.5%). Respecto a los profesores de Bachilleratos de la UAA, poco más de la mitad cuentan con una percepción neutral.

Lo anterior indica que mientras los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA consideran que las decisiones en la institución se ejercen de manera abierta tomando en cuenta las diferentes perspectivas de las personas que la integran y planteando una especie de justicia organizacional; los profesores de CBTis encuentran que las decisiones institucionales son impuestas por los intereses de los grupos o personas con poder, que se vincula con una falta de

respeto en su participación y una confusión en los valores de la organización y en las relaciones entre las personas de ésta; por último, los profesores de Bachilleratos de la UAA, guardan una postura intermedia al respecto.

Ahora bien, para contar con un indicador general de percepción de ambiente laboral, se realizó un índice sumativo a partir de los puntajes obtenidos en cada dimensión a partir del factorial; aunque no se corroboró una relación significativa entre la percepción del ambiente laboral y el subsistema de adscripción, los resultados por subsistema se presentan en la Tabla 4.45.

Tabla 4.45 Porcentaje de docentes por puntaje en índice de percepción del ambiente laboral (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Percepción del ambiente laboral			Total
		Desfavorable (6 a 10 puntos)	Neutra (11 a 14 puntos)	Favorable (15 a 18 puntos)	
Bachilleratos de la UAA	71	14.1	67.6	18.3	100.0
CBTis	139	19.4	71.2	9.4	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	155	21.9	63.2	14.8	100.0
Total	365	19.5	67.1	13.4	100.0

Algunos datos destacables son que en comparación con los otros subsistemas, los Bachilleratos de la UAA presentan el porcentaje más alto de docentes con una percepción favorable del ambiente laboral (18.3%), mientras que los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA son quienes tiene una opinión más desfavorable (19.5%); los profesores de CBTis en su mayoría (71.2%) y más que en cualquier otro subsistema, guardan una postura neutral.

Lo anterior es importante tenerlo en consideración pues la coincidencia entre las expectativas y aspiraciones de los empleados con la realidad del ambiente de trabajo promueve el compromiso con él, un estado caracterizado por la energía, el involucramiento y la efectividad, en este sentido los CBTis y Bachilleratos incorporados al IEA podrían generar estrategias para ofrecer un mejor ambiente laboral a su planta docente (Leiter, 2002).

Percepción de los recursos para la docencia

Cuando un trabajo se desarrolla profesionalmente, quienes lo ejercen cuentan con los recursos necesarios para realizarlo sin mayores inconvenientes, por lo que contar con infraestructura y mobiliario adecuados, y personal de apoyo para la docencia, resulta necesario para facilitar el trabajo docente (Bacharach, Bauer y Shedd, 1986, citados por Bacharach y Mitchell, 1992).

Se preguntó a los profesores su percepción sobre algunos aspectos de la infraestructura de la escuela, las características de los espacios destinados para la enseñanza y el trabajo docente, el mobiliario de la institución, el mantenimiento y limpieza de las instalaciones en general, y sobre la eficacia de algunos servicios de apoyo a los docentes (pregunta 19 del cuestionario).

Con las respuestas obtenidas y para la configuración de un índice de percepción de infraestructura y mobiliario, y otro de percepción del personal de apoyo a la docencia, se realizó un análisis factorial con la totalidad de la escala (Ver Anexo V, para cargas factoriales e integración definitiva de los factores). Con el análisis factorial resultaron dos dimensiones congruentes con la teoría estipulada; el puntaje obtenido para cada factor fue categorizado en percepción favorable, percepción neutral y percepción desfavorable.

La Tabla 4.46 muestra el porcentaje de docentes por puntuación en ambos factores; cabe aclarar que los resultados de esta tabla únicamente reflejan la opinión de los profesores que indicaron una valoración para todos y cada uno de los 19 atributos incluidos en la escala, es decir, hubo reactivos que no tuvieron una valoración debido a que los docentes consideraban que la institución no contaba con este atributo, cuestión que se presentó principalmente en los Bachilleratos incorporados al IEA.

Tabla 4.46 Porcentaje de docentes por puntaje de percepción por dimensión (N_T=439)

Subsistema de EMS	Dimensión									
	Infraestructura y mobiliario					Personal de apoyo a la docencia***				
	(N)	P-DF	P-N	P-F	Total	(N)	P-DF	P-N	P-F	Total
Bachilleratos de la UAA	54	22.2	29.6	48.1	100.0	54	9.3	35.2	55.6	100.0
CBTis	123	34.1	35.0	30.9	100.0	123	36.6	45.5	17.9	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	80	32.5	27.5	40.0	100.0	80	20.0	46.3	33.8	100.0
Total	257	31.1	31.5	37.4	100.0	257	25.7	43.6	30.7	100.0

***Chi cuadrada, $p < .001$

Notas:

P-DF= Percepción Desfavorable (Menos de -0.4001), P-N= Percepción neutral (De -0.4000 a 0.4000), P-F=Percepción Favorable (Más de 0.4001)

La dimensión infraestructura y mobiliario no tuvo una relación estadísticamente significativa con el subsistema de adscripción, la mayoría de los profesores tienen una percepción favorable de este rubro (37.4%); en cambio, la percepción de los docentes sobre el personal de apoyo a la docencia sí se relacionó con el subsistema de adscripción.

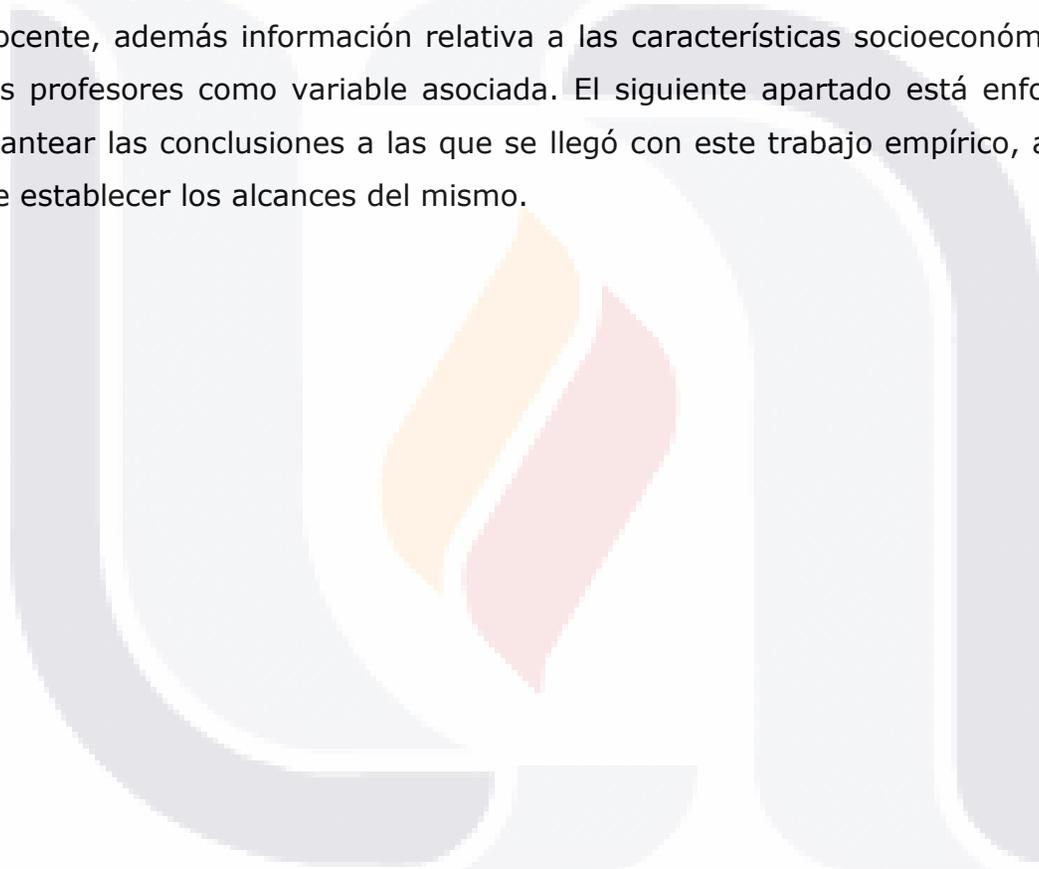
Los Bachilleratos de la UAA tienen una mayor proporción de profesores (55.6%) con una percepción favorable del personal de apoyo a la docencia, en contraste con los profesores de los CBTis que en este mismo rubro albergan un 17.9%; en comparación con estos dos subsistemas los Bachilleratos incorporados al IEA tienen una percepción neutral.

Que los profesores manifiesten una percepción favorable de esta dimensión, representa que encuentran apoyo eficaz de diferentes áreas de la institución, como la de psicología educativa, trabajo social, seguridad dentro de la escuela, y del personal administrativo, así como eficacia en los procesos administrativos.

La eficacia de los elementos mencionados, aunque pertenecen a una esfera institucional diferente a la del profesor, también influyen en la manera en que éste ejerce su trabajo, por ejemplo, si los procesos administrativos que tiene que realizar dentro de la escuela son más eficaces entonces, el profesor

invertirá menos tiempo en realizarlos, ocupándose de otras tareas inherentes a la docencia. Así, los CBTis y Bachilleratos incorporados al IEA, podrían tener en consideración la percepción que los profesores tienen de estos aspectos, en vista de mejorar estos aspectos que facilitan la labor del profesor.

Hasta este momento se ha realizado una descripción e interpretación de los datos obtenidos para la formación y condiciones laborales de los docentes, variables que permitieron un acercamiento a la profesionalización de la planta docente, además información relativa a las características socioeconómicas de los profesores como variable asociada. El siguiente apartado está enfocado a plantear las conclusiones a las que se llegó con este trabajo empírico, además de establecer los alcances del mismo.



CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y ALCANCES DEL ESTUDIO

Con base de los objetivos planteados en el estudio y en la información contenida en los apartados anteriores de la investigación, en el presente capítulo se describen las conclusiones a las que se llegaron respecto a la profesionalización de la planta docente de los subsistemas de EMS abordados, a partir de su formación y condiciones laborales, así como de la variable asociada características socioeconómicas; además, reconociendo que existen aspectos teóricos y metodológicos que pueden ser considerados en otros trabajos, en la segunda parte del capítulo se establecen los alcances del estudio.

1. Conclusiones

Es indiscutible que el docente juega un papel fundamental en las instituciones educativas, de su trabajo depende la operación exitosa del sistema escolar. El profesor de EMS es quien día a día contribuye a la formación de los y las jóvenes que, con su tránsito por tipo educativo, se espera coadyuven a mejorar la sociedad en que se desarrollan.

La presente investigación tuvo como objetivo valorar la profesionalización de los docentes de EMS, a través de su formación y condiciones laborales, propósito que resulta relevante a la luz de la implementación de la RIEMS y del decreto de obligatoriedad del tipo educativo. Como se mencionó la profesionalización no es un aspecto dicotómico en que la profesión claramente pueda caer o no, es más bien un continuo en donde ésta se ubica respecto al logro de las características que la definen (Darling-Hammond y E. Wise, 1992).

Con base en los planteamientos del capítulo II y los resultados presentados en el capítulo V de este trabajo, se encontró que tanto en las características socioeconómicas, como en la formación y condiciones laborales de los profesores, existen diferencias estadísticamente significativas respecto al subsistema de adscripción, identificándose que la consolidación institucional de

los subsistemas tiene un peso importante en los resultados que se obtuvieron y que ningún subsistema presenta condiciones óptimas en todas las variables.

Para facilitar la presentación de las conclusiones a las que se llegó se utilizan tablas resumen que permiten comparar por subsistema los indicadores más importantes de las variables consideradas en el estudio, así como señalar aquellos que resultaron tener una relación estadísticamente significativa con éste; en las tablas, el signo (+) significa que el subsistema tuvo un mayor porcentaje de docentes en el indicador en comparación con los otros subsistemas, el 0 una posición media y el signo (-) el menor porcentaje.

En cuanto a las características demográficas de los profesores (Tabla 5.1), existe un equilibrio entre el número de mujeres y hombres que ejercen la profesión docente, con lo que se identifica una participación importante de la mujer en el bachillerato. En lo que respecta al estado civil y edad, de manera general se observó una planta docente configurada por personas casadas (55.9%) y jóvenes (20 a los 35 años) (38.4%), con una edad promedio de 41.1 años.

Tabla 5.1 Resumen. Características demográficas

Subsistema	% de hombres	Estado civil casado***	Edad: de 20 a 35 años***
Bachilleratos de la UAA	0	+	0
CBTis	+	0	-
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-	+

Chi cuadrada ***p<.001

Entre los subsistemas se observaron diferencias importantes en el estado civil y la edad, los Bachilleratos incorporados al IEA cuentan con la planta docente más joven y con estado civil soltero(a); si se vincula edad con experiencia docente esto representaría que el subsistema tiene a los profesores con menos experiencia; en contraste a los profesores de los Bachilleratos del IEA, están los docentes de CBTis, mayores en edad y con estado civil casado (a), que los ubicaría en una etapa de mayor madurez y con mayores responsabilidades

familiares (Vaillant y Rossel, 2006), condición que puede nutrir la presión de contar con un trabajo que les brinde estabilidad económica.

En lo que respecta a las características socioeconómicas (Tabla 5.2), se encontró una planta docente en su mayoría con nivel medio de posesión de bienes y servicios (48.5%), que aportan del 76 al 100% del ingreso total mensual de su familia (47.1%), y que es la primera generación de su familia con educación superior.

Además, se identificó una relación entre el porcentaje del ingreso obtenido por concepto de la docencia y la puntuación en el índice de posesión de bienes y servicios; relación que sugiere que los profesores con una mayor posesión de bienes y servicios, probablemente la hayan logrado con base en la realización de una actividad distinta a la docencia, lo que sugiere que los profesores no están obteniendo de ella lo necesario para vivir, aspecto que apunta a la fragilidad de la profesión (Tentí, 2009).

Tabla 5.2 Resumen. Características socioeconómicas

Subsistema	Nivel alto de posesión de bienes y servicios ***	Aporta del 76 al 100% del ingreso total mensual de su familia ***	Padre con escolaridad de educación superior ***
Bachilleratos de la UAA	+	0	+
CBTis	0	+	0
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-	-

Chi cuadrada ***p<.001

Para las características socioeconómicas, se puede concluir que los profesores de los Bachilleratos de la UAA presentan las más favorables, al tener los mejores porcentajes en el nivel alto de posesión de bienes y servicios y en el nivel de escolaridad del padre, además de colocarse en una postura media en cuanto a la aportación total mensual que realiza a su familia. Los docentes que presentan las características socioeconómicas menos alentadores son los adscritos al subsistema de los Bachilleratos incorporados al IEA.

Ahora bien, el dominio de un cuerpo definido de conocimientos para el desempeño de una función social específica es una de las principales características que definen a la profesión (Fernández, 2001), en este sentido la variable formación del docente (desagregada en formación disciplinar y formación para la docencia) fue central en el análisis de la profesionalización de los profesores.

Respecto a la formación disciplinaria de los profesores (Tabla 5.3), aunque resulta alentador que el 90.3% de los docentes cuenta con el grado de estudios idóneo para ejercer como tal en el tipo educativo, la licenciatura, existen diferencias importantes en los grados académicos de los docentes por subsistema.

Tabla 5.3 Resumen: formación disciplinaria del docente

Subsistema	Grado de licenciatura ***	Grado de Maestría ***	Al menos 2 programas en el área disciplinar
Bachilleratos de la UAA	-	+	+
CBTis	0	0	0
Bachilleratos incorporados al IEA	+	-	-

Chi cuadrada ***p<.001

Seis de cada diez profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA reportaron tener únicamente licenciatura y una quinta parte registró estudios menores a ésta, en contraste con los profesores de los Bachilleratos de la UAA en donde seis de cada diez tienen grados superiores a la licenciatura.

Con esta condición, se puede plantear que los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA presentan la formación disciplinaria más deficiente, lo cual puede reforzarse mediante dos vías: que el subsistema avance en la determinación de estrategias enfocadas al mejoramiento de la formación disciplinaria de sus profesores, o bien, que establezcan mejores estándares para el ingreso a la profesión docente que puede contribuir a asegurar cierta calidad en la enseñanza (Loeb y Myung, 2010).

Adicional al grado académico, independientemente del subsistema se detectó la necesidad de reforzar la formación disciplinaria de los docentes en servicio, pues poco más del 70% de los profesores no ha tomado algún curso, taller o diplomado en su área disciplinar.

Con los resultados obtenidos, se identificaron tareas pendientes en el reforzamiento de la formación disciplinar de los docentes por parte de las instituciones educativas que los albergan, por ejemplo, mejorar el apoyo que les brindan para realizar estudios de posgrado, pues sin distinguir entre subsistemas, se encontró que para cursar maestría o doctorado, menos de la mitad de los profesores contó con alguna beca.

Referente al campo disciplinar al que pertenece la licenciatura que los profesores reportaron, como era de esperarse (Lozano, 2009), ocho de cada diez docentes la cursaron en campos disciplinares distintos al de la Educación; en cuanto al grado de maestría, cuadro de cada diez docentes la estudiaron en relación con el campo disciplinar de la Educación, siendo las IES privadas las de mayor preferencia para hacerlo, cuestión que se puede asociar con el interés de los profesores de mejorar sus conocimientos en el campo educativo o, con que los docentes encuentran en las IES privadas una oferta educativa de posgrado enfocada en la educación accesible en costo y tiempo, que les permite obtener el grado académico rápidamente.

Esta condición de los profesores en cuanto a su formación disciplinaria debe ser considerada por quienes planean y ejecutan los programas de formación para la docencia, pues representa que para muchos profesores por su formación disciplinaria, estos programas son su única posibilidad de acercarse al resto de los conocimientos que hacen de la docencia una profesión, sobre todo al pedagógico y el curricular (Abdalla, 2004; Shulman, 1987 citado por Darling-Hammond y E. Wise, 1992; y Tardif, 2001 citado por Barrera, 2009).

Por último, con el análisis de las IES de las que provenían los profesores, se identificó tanto para el grado de licenciatura como de maestría, una tendencia

a formarse y luego trabajar en instituciones similares, sugiriendo el peso de una socialización formativa de los docentes de este nivel, en donde tienden a converger con el modelo en el que ellos han sido formados, lo que puede ser materia de futuros estudios (Padilla, 2007).

En la formación para la docencia (Tabla 5.4) se puede concluir lo siguiente. De manera general el 35.2% y el 91.7% de los docentes no ha participado en algún programa de formación en el área de educación y en el área de TICs, respectivamente, a lo que se añade únicamente un 30.5% de docentes egresados del diplomado en competencias docentes del PROFORDEMS y un 8.4% de profesores egresados de la especialidad que promueve el mismo programa. Se podría decir que es una planta docente que necesita del fortalecimiento de su formación para la docencia, en mayor o menor medida dependiendo del subsistema de adscripción, como se explica a continuación.

Tabla 5.4 Resumen: formación para la docencia

Subsistema	Ningún programa en el área de Educación **	Al menos 2 programas en el área de Educación **	Desconocen el diplomado PROFORDEMS ***	Egresados del diplomado PROFORDEMS ***	Desconocen la especialidad PROFORDEMS **	Egresados de la especialidad PROFORDEMS **
Bachilleratos de la UAA	-	+	0	0	0	0
CBTis	+	0	-	+	-	+
Bachilleratos incorporados al IEA	0	-	+	-	+	-

Chi cuadrada ***p<.001, ** p<.01

Los Bachilleratos de la UAA presentan un mayor porcentaje de docentes con al menos dos programas de formación en el área de educación, mientras que los Bachilleratos incorporados al IEA y los CBTis tienen los mayores porcentajes de docentes con ningún curso, taller, seminario y/o diplomado en el área de Educación, con lo que sugiere que estos subsistemas deberían mejorar sus estrategias y programas de formación docente.

En lo que respecta a los programas del PROFORDEMS, principal estrategia de formación docente a partir de la RIEMS, los CBTis presentan la mayor

proporción de profesores que conocen y han egresado de los programas de formación del PROFORDEMS; mientras que gran parte de los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA desconocen su existencia; por su lado, los Bachilleratos de la UAA han creado sus propios procesos de formación. Lo anterior, es señal de que una política educativa nacional no ha logrado ser transversal entre los subsistemas de EMS.

En suma, respecto a la formación para la docencia, los profesores de los Bachilleratos de la UAA son quienes más han cursado programas en el área de educación, por su parte el subsistema de CBTis presenta un mejor posicionamiento en los indicadores del PROFORDEMS, mientras que los Bachilleratos incorporados al IEA tienen una situación menos favorable tanto en los programas de formación, como en los indicadores del PROFORDEMS, lo que indica que nuevamente este último subsistema alberga a los profesores con la formación más deficiente, por tanto, una planta docente menos profesionalizada.

Pasando al desarrollo profesional enfocado en la formación docente (Tabla 5.5), se encontró que de manera general el 78.2% de los profesores opina que su institución ofrece cursos, talleres y seminarios como actividades de desarrollo profesional enfocadas en su actualización y formación, y que el 59.6% tiene una percepción favorable de éstas, proporciones que son distintas dependiendo del subsistema de adscripción de los profesores.

Tabla 5.5 Resumen: desarrollo profesional y formación

Subsistema	La institución ofrece actividades de desarrollo profesional ***	Percepción desfavorable de las actividades de desarrollo profesional *
Bachilleratos de la UAA	+	0
CBTis	0	+
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-

Chi cuadrada, ***p<.001, *p<.05

Aunque al menos ocho de cada diez docentes de los Bachilleratos de la UAA y CBTis dijeron que la institución ofrecía actividades de desarrollo profesional, estos subsistemas tienen los porcentajes menos favorables en la valoración de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

estas actividades, contrario a lo que sucede con los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA. Con esto se podría evidenciar que no basta con que las escuelas ofrecen actividades de desarrollo profesional, sino que es necesario que éstas cumplan con las expectativas de los profesores.

Contrario a lo esperado, los profesores propusieron actividades para fortalecer su desarrollo profesional que no se tenían previstas, por ejemplo: programas de formación que contribuyan a conocer quiénes son los estudiante de EMS, formación en valores y motivación, la realización de actividades culturales, el fortalecimiento de las habilidades de lectura y escritura, promover la vinculación con otros docentes, fortalecer la formación disciplinaria y la didáctica específica de la materia que imparten, la modificación de planes y programas de estudios y la incorporación de las TICs e internet en el proceso educativo y en la formación docente.

Estas diversas opiniones de los profesores en cuanto a su desarrollo profesional, se sugiere sean consideradas por los subsistemas al momento de planear sus estrategias y programas de formación docente a fin de construir una oferta de formación acorde a las inquietudes del profesorado, que puede contribuir a incrementar su participación en los programas de formación.

Ahora bien, otra variable que contribuye a explicar la profesionalización de los docentes, es la configurada por las condiciones laborales en que los profesores ejercen su trabajo, de éstas se puede concluir lo siguiente.

Referente a la experiencia laboral de los profesores (Tabla 5.6), una tercera parte tiene una experiencia en la docencia igual o menor a cinco años (34.4%) ubicándose en una etapa inicial de la docencia (Unruh y Turner, 1970, citados por Fessler, 1995); casi la mitad de los profesores (47.2%) tiene menos de cinco años como docente en la institución donde fue encuestado; y ha trabajado únicamente en EMS (46.2%) lo que apunta a la concentración en la profesión docente específicamente en bachillerato, indicador favorable para la profesionalización.

Aunado a lo anterior, se encontró que edad y experiencia están relacionadas significativamente, aunque se identificó que un 17.2% de los docentes que tienen de 36 a 50 años van iniciando en la profesión docente.

Tabla 5.6 Resumen: experiencia laboral

Subsistema	5 años o menos como docente de EMS ***	5 años o menos en la institución ***	Docente únicamente de EMS ***
Bachilleratos de la UAA	0	0	-
CBTis	-	-	+
Bachilleratos incorporados al IEA	+	+	0

Chi cuadrada, ***p<.001

Considerando los tres aspectos que contempla la Tabla 5.6, el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA tiene la planta docente menos fortalecida al presentar un mayor porcentaje de docentes que van iniciando en la profesión (Fessler, 1995), y que llevan poco tiempo en la institución, además de una proporción importante de docentes que trabajan en más de un tipo educativo.

En contraste con este subsistema están los CBTis que cuentan con los docentes más experimentados, ubicados en las últimas etapas de la vida docente (Fessler, 1995), y con una mayor estabilidad en la institución; y los Bachilleratos de la UAA, que aunque tienen el menor porcentaje de docentes dedicados únicamente a la EMS, se posicional de manera intermedia en los otros dos indicadores.

Esta condición de los profesores en cuanto a su experiencia laboral, puede vincularse con la antigüedad de los subsistemas y estabilidad laboral que éstos ofrecen a sus docentes; los Bachilleratos de la UAA y los CBTis cuentan con una mayor trayectoria que el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA integrado por instituciones privadas en su mayoría de reciente creación, con lo que resulta congruente que en éstas haya profesores con un menor número de años en la institución y con una estabilidad laboral frágil que favorece la rotación del personal docente.

Lo anterior está relacionado con otros aspectos de las condiciones laborales, la situación contractual de los profesores y, la regulación del ingreso a la profesión e incentivos recibidos en ella (Tabla 5.7).

En general, casi la mitad de la planta docente reportó una contratación tipo base (49.9%), un alto número de prestaciones (de 7 a 9) (46.2%), nulos bonos monetarios (45.3%) y no monetarios (58.4%), y un ingreso a la profesión determinado por actores distintos a la academia de la institución; con algunos de estos resultados se podría pensar en una profesión docente fortalecida, sin embargo es una condición que cambia respecto al subsistema de adscripción.

Tabla 5. 7 Resumen: situación contractual, ingreso e incentivos en la profesión docente

Subsistema	Contrato tipo base ***	Máximo número de prestaciones (7 a 9)	Máximo número de bonos monetarios (3 y 4) ***	Máximo número de bonos no monetarios (3) ***	Influencia de otros docentes en el ingreso a la profesión ***
Bachilleratos de la UAA	0	0	0	-	0
CBTis	+	+	+	+	+
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-	-	0	-

Chi cuadrada, *** $p < .001$

El subsistema de CBTis agrupó a los profesores con las mejores condiciones laborales, al reportar un mayor porcentaje de docentes con contratación tipo base (contratación indefinida y estable), con el mayor número de prestaciones y bonos monetarios y no monetarios.

En comparación con los CBTis, los profesores de Bachilleratos de la UAA en su mayoría son de contratación tipo interino, cuentan con el máximo número de prestaciones y se ubican en una posición media en cuanto a los incentivos monetarios, y baja en los incentivos no monetarios.

Por su parte, los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA registraron la situación laboral menos favorable. La mayoría de sus docentes mantiene una contratación por honorarios con perspectiva de contrato continuo, con entre 1

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

y 3 prestaciones, y con pocas posibilidades de recibir bonos monetarios y no monetarios.

Estas diferencias en las condiciones laborales de los profesores están determinadas fuertemente por la trayectoria, estructura administrativa y tipo de sostenimiento de los subsistemas, con ello los CBTis y Bachilleratos de UAA al ser públicos y dependientes de instituciones fuertes en su estructura administrativa como la DGETI y la UAA, tienen mayores posibilidades de brindar a sus docentes una mayor estabilidad laboral, en comparación con los Bachilleratos incorporados al IEA integrados por escuelas privadas, en general poco consolidadas.

Ahora bien, en contraste con lo que una profesión representa, y sin distinción entre subsistemas, se corroboró que el ingreso a la profesión docente está regulada por actores de la institución educativa distintos a los profesores, lo cual la debilita. La participación de los profesores en los procesos de selección e ingreso a la profesión docente es mínima; sólo el 10.4% de los profesores reportó que la academia (grupo de profesores) tuvo mayor influencia en su contratación, aunado a que indistintamente del subsistema de adscripción los requisitos de ingreso más solicitados fueron contar con título de licenciatura (85.7%) y tener formación en la asignatura a impartir (68.4%), en comparación con la participación en algún proceso de evaluación de las competencias docentes realizada por otros maestros de la institución, por ejemplo: demostración de una clase (26.5%).

Adicionalmente, se encontró que el porcentaje de docentes que dijeron les fue solicitado participar en un proceso de evaluación para ingresar a la profesión docente varía dependiendo del tipo de contratación, aunque no con el tipo de dedicación; se identificó que el porcentaje de profesores que dijeron haber participado en un proceso de evaluación para ingresar a la profesión, decrece en la medida en que el tipo de contratación es más inestable; una tercera parte de los profesores con contratación tipo base dijo haber cubierto este

requisito y casi el 100% de los profesores contratados por honorarios sin perspectiva de contrato continuo, dijeron que dicho requisito no les fue solicitado.

A partir de estos resultados se sugiere un mayor involucramiento los profesores en la regulación del ingreso a la profesión docente en las escuelas, más aún de aquellos que por su tipo de contratación aseguran su permanencia en la institución (contratación tipo base), pues de acuerdo con O’Sullivan (2010) una característica fundamental de la profesión es que sus miembros regulen el ingreso a ella.

Pasando a las condiciones laborales, elementales para la determinación de la concentración en la profesión docente (Tabla 5.8), se cuenta con una planta docente dedicada de tiempo parcial (34.1%) y medio tiempo (38.2%) a la profesión, y que labora en una sola escuela (61.2%); porcentajes que varían según el subsistema de adscripción.

Tabla 5.8 Resumen: concentración en la profesión docente

Subsistema	Tiempo de dedicación, tiempo completo ***	Trabaja sólo en una escuela ***
Bachilleratos de la UAA	0	-
CBTis	+	+
Bachilleratos incorporados al IEA	-	0

Chi cuadrada, *** $p < .001$

Los profesores de CBTis tienen mejores indicadores en la concentración en la profesión docente, pues presentan un mayor porcentaje de docentes de tiempo completo y que trabajan en una sola institución, en contraste con los profesores de los Bachilleratos incorporados al IEA que se dedican parcialmente a docencia y trabajan en más de una escuela, lo que indica que profesión docente se refleja débil en este subsistema.

Esta condición debe ser considerada en la medida en que una mayor permanencia en la escuela puede implicar un mayor involucramiento de los profesores en el proyecto educativo o actividades de la institución (Sandoval, 2001).

Se corroboró una relación entre el tipo de dedicación con el tipo de contratación y con el número de escuelas en que trabajan los docentes. Existe la tendencia de que entre mayor sea el tiempo de dedicación en la institución, el tipo de contratación parece ser más estable, y el número de escuelas en que trabajan más reducido; casi nueve de cada diez profesores que dijeron tener tiempo completo en la institución, reportan una contratación tipo base, y ocho de cada diez docentes con este mismo tipo de dedicación, trabajan en una sola escuela.

Para finalizar con el indicador de concentración en la vida docente, se tiene que seis de cada diez profesores obtienen de la docencia del 90 al 100% de su ingreso mensual, que coincide con la idea de que el ejercicio profesional de la docencia debe brindar los recursos necesarios para vivir de ella (Tenti, 2009); y que la realización de una actividad adicional a la enseñanza es indistinta al subsistema de adscripción pero no al tipo de dedicación y tipo de contratación. Los profesores que tienen una mayor dedicación a la profesión docente y un tipo de contratación más estable, no suelen realizar otra actividad remunerada. En este sentido es ideal que los subsistemas cuenten con profesores de tiempo completo y con una contratación estable.

Un último aspecto de las condiciones laborales es la carga de trabajo (Tabla 5.9) que reportan los profesores (Tabla 5.9). Algunos autores (Bravo, *et al.*, 2008; Robadino y Körner, 2005; y Wilson y Corcoran, 1988 citados por Bacharach y Mitchell, 1992) plantean que una carga de trabajo razonable puede contribuir a la realización eficaz de las tareas implicadas en la docencia.

Tabla 5.9 Resumen: carga de trabajo

Subsistema	Atiende hasta 3 grupos ***	Atiende 41 o más alumnos por grupo ***	Coincidencia de la formación con la(s) asignatura(s) impartida(s)*	Desempeña otra función en la institución -no significativa-
Bachilleratos de la UAA	+	0	+	-
CBTis	-	+	-	+
Bachilleratos incorporados al IEA	0	-	0	0

Chi cuadrada, ***p<.001, *p<.05

En este sentido, los profesores que presentarían dificultades en su tarea docente, son los adscritos a los CBTis quienes reportaron una mayor carga de trabajo al atender a un mayor número de grupos, que además son numerosos, aunado a que desde su perspectiva, no siempre existe coincidencia entre la asignatura que imparten y su formación, e indicaron realizar una actividad adicional a la docencia dentro de la institución. Con ello, aunque los profesores de CBTis tienen las mejores condiciones laborales, también presentan la mayor carga de trabajo.

Por su parte, la mayoría de los profesores de los Bachilleratos de la UAA presentan una carga de trabajo media, y los docentes de los Bachilleratos incorporados al IEA una carga de trabajo menor en comparación con los otros dos subsistemas, al atender a una menor cantidad de grupos y alumnos, aunado a que los profesores de este subsistema dicen que su formación siempre es coincidente con las asignaturas que imparten.

Ahora bien, tradicionalmente las condiciones laborales habían sido asociadas únicamente con la situación contractual de los profesores, dejando fuera aspectos como la percepción y satisfacción con el trabajo docente, que también influyen en su calidad de vida y desempeño (Robadino y Körner, 2005). Al respecto, la Tabla 5.10 muestra cómo se posicionaron los subsistemas en diferentes indicadores de percepción y satisfacción con el trabajo docente.

Tabla 5.10 Resumen: percepción del trabajo docente

Subsistema	Satisfacción alta en el índice de satisfacción ***	Percepción favorable del ambiente laboral	Percepción favorable de la infraestructura y mobiliario	Personal favorable de personal de apoyo a la docencia ***
Bachilleratos de la UAA	+	+	+	+
CBTis	-	-	-	-
Bachilleratos incorporados al IEA	0	0	0	0

Chi cuadrada, ***p<.001

Los docentes de CBTis tienen un menor porcentaje de docentes con alta satisfacción en aspectos relacionados con la docencia, además de tener los

menores porcentajes de profesores con percepción favorable del ambiente laboral, infraestructura y personal de apoyo a la docencia.

En contraste con los profesores de CBTis, los profesores de los Bachilleratos de la UAA tuvieron el mayor porcentaje de docentes con una postura favorable en todos los indicadores de percepción en comparación con los otros subsistemas. Que los profesores se encuentren satisfechos con su trabajo y perciban un ambiente laboral favorable incide en el fortalecimiento de la profesión; de acuerdo con Bacharach y Mitchell (1992) la percepción favorable del trabajo impacta en la eficacia de la docencia y en la actitud que los profesores toman hacia su trabajo.

Con base en las conclusiones que se generaron para cada una de las variables abordadas con sus respectivos indicadores, se realiza una radiografía de cada uno de los subsistemas:

Aunque los profesores de CBTis puntúan más alto en los indicadores del PROFORDEMS, y tienen las mejores condiciones laborales, presentan la mayor carga de trabajo y la percepción más desfavorable del trabajo docente (con base en los aspectos que fueron considerados).

Los profesores de los Bachilleratos de los Bachilleratos de la UAA, cuentan con los grados académicos más altos en comparación con los otros subsistemas, sin embargo, éstos no cuentan con condiciones laborales tan favorables como los docentes de CBTis, y pese a ello, tienen la percepción más favorable del trabajo docente, además de porcentajes más favorables en las características socioeconómicas y escolaridad de los padres.

En lo que respecta a los profesores de los Bachilleratos del IEA, éstos aunque en general presentan una menor carga de trabajo, su formación y condiciones laborales son menos favorecedoras para el fortalecimiento de la planta docente. Se sugiere que el subsistema busque estrategias para fortalecer a su

profesorado, actos fundamental para el logro de los propósitos educativos de la EMS.

Para finalizar, valorar la profesionalización de la planta docente en tres subsistemas de EMS fue un trabajo que consideró el análisis de múltiples variables e indicadores, que aunque en términos teóricos y metodológicos resultaron complicados de abordar, contribuyeron a lograr el obtenido de este trabajo.

Con los resultados presentados se esperaría haber aportado información relevante para los tomadores de decisiones y personal involucrado en el ámbito de la EMS, que permita tener un panorama de las áreas de oportunidad que cada subsistema tiene, en miras de emprender estrategias para mejorar la condición de planta docente de EMS, recordando que si se pretende mejorar la calidad de la educación hay que empezar por mejorar la formación y condiciones laborales de un elemento fundamental para el sistema educativo, el docente.

2. Alcances del estudio

El principal logro de esta investigación fue obtener una caracterización de los profesores de EMS de tres subsistemas lo suficientemente distintos entre sí para poder acercarse a la diversidad de instituciones que integran al tipo educativo, a partir de variables importantes como la formación y las condiciones laborales de los profesores que contribuyen a explicar su profesionalización.

La metodología empleada, tipo encuesta, permitió comparar la información obtenida para cada indicador de profesionalización respecto al subsistema de adscripción de los docentes, haciendo una contribución importante al conocimiento de la condición de los profesores de EMS, hasta ahora limitado tanto a nivel nacional como en estado de Aguascalientes.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Sin embargo, a sabiendas de que toda investigación puede ser mejorada en sus diferentes planteamientos teóricos, metodológicos y en la presentación e interpretación de sus resultados, a continuación se enuncian algunas limitaciones del estudio, con el propósito de otorgar pistas para la realización de futuros trabajos enfocados en el análisis de la profesión docente en el bachillerato.

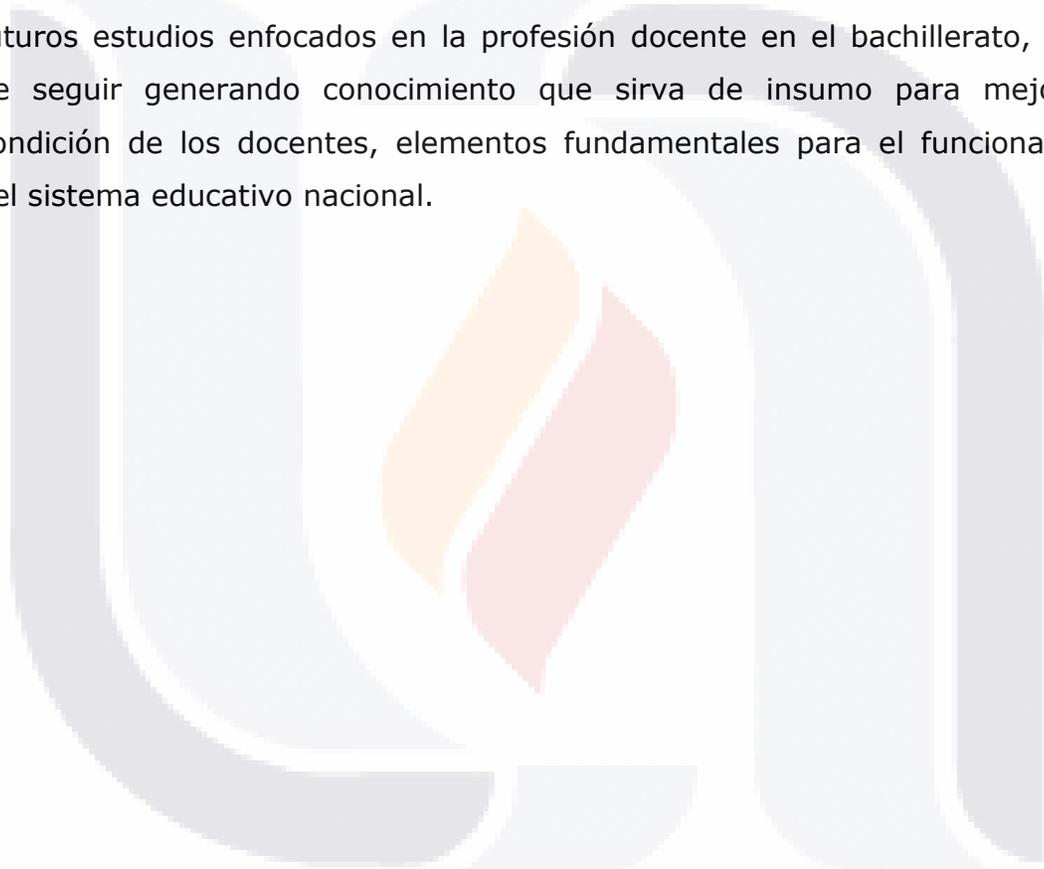
La principal característica de una profesión es el dominio de un cuerpo de conocimientos especializados que permitan la resolución autónoma de problemas inherentes a un campo de acción particular. En el análisis de la profesión docente que se realizó en esta investigación a partir de un enfoque extensivo, indagar sobre los grados académicos y los programas de formación con que los docentes contaban, fue la manera de acercarse a los conocimientos que los profesores poseían; sin embargo, se sugiere la realización de otros estudios con enfoques metodológicos intensivos, que permitan analizar esta posesión de una base sólida de conocimientos en la profesión docente, mediante otras vías.

Similar a lo anterior, derivado del enfoque metodológico con que se abordó el objeto de estudio, aspectos de la profesión docente como la autonomía y ética profesional, identidad profesional, sistemas de reconocimiento y regulación de la profesión, e interacción entre los miembros de la profesión fueron elementos que no fue posible explorar en profundidad; éstos requieren de otro tipo de planteamientos teóricos y acercamientos metodológicos, lo que representa una veta para la realización de futuras investigaciones.

Adicionalmente, se sugiere indagar sobre las razones y procesos por los que los profesores ingresan y permanecen en la profesión docente, a la luz del alto porcentaje de profesores que provienen de campos disciplinares distintos a la docencia, y de que existe la intervención de actores distintos a los maestros en la determinación del ingreso a la profesión, por ejemplo, directores y coordinadores académicos, además de instancias sindicales.

En esta misma línea, se podrían hacer estudios que analicen las razones por las que egresados de maestrías y doctorados de instituciones de prestigio y centros de investigación de renombre en el país, se encuentran y permanecen en la profesión docente en el bachillerato. Aún faltan reflexiones sobre qué grado académico es ideal para ser profesor de EMS.

Con estas reflexiones enfocadas en las limitaciones de la investigación se esperaría aportar información que sea plataforma para plantear y orientar futuros estudios enfocados en la profesión docente en el bachillerato, en pos de seguir generando conocimiento que sirva de insumo para mejorar la condición de los docentes, elementos fundamentales para el funcionamiento del sistema educativo nacional.



GLOSARIO

Condiciones laborales. Amplio escenario donde convergen un conjunto de dimensiones sociales, personales y físicas en las que laboran los docentes.

Desarrollo profesional. Conjunto de acciones y procesos que crean o fortalecen las condiciones que permiten al profesor el ejercicio eficaz de la profesión docente.

Educación Media Superior. Tipo educativo posterior a la educación básica y antecesor de la educación superior.

Formación disciplinaria. Proceso educativo generalmente reconocido a través de un título emitido por una institución de educación superior que certifica el dominio de un área específica del conocimiento, de un saber disciplinario.

Formación para la docencia. Procesos educativos diseñados para la aprehensión y mejora tanto del conocimiento profesional, como de las habilidades y actitudes de un educador.

Profesión. Actividad cuya ejecución implica poseer conocimientos especializados que permitan la resolución autónoma de problemas inherentes a un campo de trabajo específico; asumir un conjunto de valores y ética que rigen el actuar de quienes la practican; contar con las condiciones y recursos necesarios para ejercerla profesionalmente; tener una organización que a través de sistemas de control, regula la pertenencia a la profesión así como los criterios de prestigio y reconocimiento dentro de ésta; y que sus miembros reconozcan la función social de la profesión, la cual es única.

Profesionalización. Grado en que se han cubierto las características de una profesión, por lo que no es un aspecto dicotómico, es más bien un continuo en donde la profesión que se puede ubicar.

REFERENCIAS

- Abdalla, M. (2004). En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (25), 159-181. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Ardiles, M. (2006). El desarrollo de los profesores en la escuela media. Un estudio en casos. *Praxis Educativa*, 10, 75-80. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI, 235-263. Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Ávila, A. (2009). *Los niveles de satisfacción laboral de los directivos y docentes de la región centro del estado de Chihuahua*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Babbie, E. (1988). *Método de investigación por encuesta*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Bacharach, S. y Mitchell S. (1992). School as a workplace. En M. C. Alkin (Coord.), *Encyclopedia of Educational Research*, (Vol. 4, pp. 1165-1171). EUA: MacMillan.
- Barrera, F. (2009). Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*, 18 (1), 42-51. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de la base de datos Ebrary.
- Bello, M. (1999). La calidad de la educación en el discurso educativo internacional. *Acción pedagógica*, 8 (2), 46-53. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de la base de datos E-libro.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de investigación educativa, guía práctica*. España: CEAC.

Borko, H., Jacobs, J. y Koellner, K. (2010). Contemporary approaches to teacher professional development. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 548 – 552). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.

Bravo, D., Falck, D. y Peirano, C. (2008). *Encuesta longitudinal de docentes: análisis y principales resultados*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web de la Universidad de Chile, en buscador: <http://www.econ.uchile.cl/uploads/184publicación/e19d1e73-cf1c-496f-98ea-8b6dc0fbc0d4.pdf>

Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. México: Mc Graw Hill.

Canales, A., De Ibarrola, M., Latapí, P., Martínez Rizo, F., Mendoza, J., Muñoz Izquierdo, C., Rockwell, E., Rodríguez, R. y Villa Lever, L. (1999). El nivel medio superior ¿eslabón perdido de la educación? *Observatorio Ciudadano de la Educación*. Recuperado el 28 de noviembre de 2011 de http://www.observatorio.org/comunicados/comun019_2.html

Castrejón, J. (1991). Congreso Nacional del Bachillerato. *Revista de la Educación Superior*, 77, 117-124.

Castrejón, J. (1998). El bachillerato. En P. Latapí (Coord.), *Un siglo de educación en México* (Vol. 2, pp. 76-97). México: Fondo de Estudios e Investigaciones Ricardo J. Zevada, CONACULTA y FCE.

Consejo de Especialistas para la Educación (2006). *Los retos de México en el futuro de la educación*. México: Consejo de Especialistas para la Educación.

- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc.*, 30 (107), 409-426. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de la base de datos: Scielo.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The context of teacher education. En W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. (pp. 195-211). New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. y E. Wise, A. (1992). Teacher professionalism. En M. C. Alkin (Coord.), *Encyclopedia of Educational Research* (Vol. 4, pp. 1359-1366). EUA: MacMillan, 6ta. edición.
- De Ibarrola, M., Silva, G y Castelán, A. (1997). *Quiénes son nuestros profesores: análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- DEGTI (2012) *¿Qué es la DGETI?* Consultado el 15 de mayo de 2012 en: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=61:queesdgeti&catid=52:queesdgeti&Itemid=56
- DEGTI (s.f a). *Normas que regulan las condiciones específicas del personal docente de la D.G.E.T.I.* Consultado el 10 de mayo de 2012 en: <http://cbtis168.edu.mx /Normas/normas-dgeti.pdf>
- DEGTI (s.f b). *Reglamento de promoción del personal docente de la D.G.E.T.I.* Consultado el 10 de mayo de 2012 en: http://cbtis168.edu.mx/Normas/Reglamento_de_Promocion.pdf
- Esteve, J. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En E. Tenti (Comp.), *El oficio de docente, vocación y trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 18-69). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.

- Eurydice (2002). *Temas Clave de la Educación en Europa*. Recuperado el 29 de septiembre de 2011, en el sitio web de la Red Europea de Información en Educación, en publicaciones: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_archives_en.php
- Fernández, F. (2001). Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (1). Recuperado el 11 de marzo de 2012 de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol3no2/contenido-fernandez.pdf>
- Francesc, P. (2006). Un diagnóstico de la situación del profesorado en España desde una perspectiva comparativa. *Revista de Educación*, 340, 243-264. Recuperado el 15 de septiembre de 2011 en http://www.oei.es/docentes/articulos/diagnostico_situacion_profesorado_espana_pedro.pdf
- Fessler, R. (1995). Dynamics of teacher career stages, en T. R. Guskey y M. Huberman, (Eds.), *Professional development in education, new paradigms & practices*. USA, New York: Teachers College.
- Fuentes, R. (2009). *Las condiciones laborales y profesionales en el marco de la reforma a la educación secundaria, visión o perspectiva de sus actores*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.
- Galaz, J. (2002). La satisfacción en el trabajo de los académicos una universidad pública estatal. *Perfiles educativos*, XXIV (96), 47-72. Recuperado el 15 de enero de 2012, de la base de datos: Redalyc.
- Galaz, J. (2003). *La satisfacción laboral de los académicos en una universidad pública estatal, La realidad institucional bajo la lente del profesorado*. México: ANUIES.

- Galaz, J. y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2), 1-31. Recuperado el 16 de enero de 2012, de la base de datos Redalyc.
- Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación, Formación docente*, 19 [En línea]. Recuperado el 25 de octubre de 2011 en: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a05.htm>
- Gil Antón, M. (2008). Los académicos en instituciones privadas que captan demanda. Una aproximación a otros actores, hoy en la sombra. *Revista de la Educación Superior*, XXXVII, 115-121.
- Gobierno Constitucional del Estado de Aguascalientes (2007). *Diario Oficial del 12 de marzo de 2007 en el cual se decreta la Ley de Educación del Estado*. Aguascalientes, México.
- Gómez, C., Rodríguez, V., Patilla, M. y Avella, C. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista colombiana de psiquiatría*, 38 (2), 279-293. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de la base de datos: Scielo.
- Grediaga, R. (2001). Retos y condiciones de desarrollo: la profesión académica en México en la última década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (11). Recuperado 10 de enero de 2012 de la base de datos: Redalyc.
- Grediaga, R., Rodríguez, R., y Padilla, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*. México: ANUIES.
- Guzmán, C. (2011). *El síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes de educación media superior*. El centro de educación media de

la UAA, sus bachilleratos incorporados y los CBTIS. Tesis para obtener el grado de Maestría en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Hinostroza, J., Labb, C. y López, L., 2010. Technology Resources for Teacher Learning. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (Vol. 8, pp. 222-223). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.

Holey, E. (2001). Teaching as profession. En N. J. Smelser y P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences* (Vol. 23, pp. 15472-15476). Oxford, UK: Elsevier.

Ibarra, O. (2006). *La función del docente: entre los compromisos éticos y la valoración social*. Ponencia presentada en el Encuentro internacional sobre evaluación, carrera y desarrollo profesional docente. Chile. Recuperada el 5 de marzo de 2012 de: http://www.oei.es/docentes/articulos/funcion_docente_compromisos_eticos_ibarra.pdf

Imants, J. y Van Veen, K. (2010). Teacher Learning as Workplace learning. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569–574). United Kingdom: Elsevier, 3ra Edición.

IEA (2011). *Las cifras de la educación, inicio y fin de ciclo 2010-2011, estadísticas de media superior*. Aguascalientes, México: IEA. Recuperado el 10 de octubre de 2011 de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/CifrasMediaSuperior1011.pdf

IEA (2012). *Las cifras de la educación, inicio y fin de fin de ciclo 2011-2012, estadísticas de media superior*. Aguascalientes, México: IEA. Recuperado el 26 de noviembre de 2012 de http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_informacion/cifras/cifras/media_1112.pdf

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

IEA (s.f). *Oferta educativa estatal de educación media en Aguascalientes 2010-2011*. Aguascalientes, México: IEA. Recuperado el 20 de febrero de 2012 de http://www.iea.gob.mx/webiea/emys/archivos/cuadernoweb_media

INEE (2011a). *Panorama educativo de México, Indicadores del sistema educativo nacional 2009, educación media superior*. México: INEE.

INEE (2011b). *La educación media superior en México, Informe anual 2010-2011*. México: INEE.

Larrauri, R. (1999). La educación media superior durante el siglo XX, una breve mirada. En R. Pedroza, L. M. de M. Cortés, J. M. Gómez y H. C. Navarro (Coords.), *Educación media superior en México: Realidad y perspectiva* (pp. 19-64). Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México.

Latapí, P. (1980). *Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976*. México: Editorial Nueva Imagen.

Leiter, M. (2002). *The Areas of Work life Survey Manual*. Second edition. Centre for Organizational Research and Development.

Loeb, S. y Myung, J. (2010). Economic approaches to teacher recruitment and retention. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569-574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.

López, A. (2007). *14 ideas clave, el trabajo en equipo del profesorado*. España: GRAÓ. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de: http://books.google.cl/books?id=oFlKUqr2GQ0C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

López B., G. y Tinajero, G. (2009). Los docentes ante la reforma del bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (34), 1191-1218. Recuperado el 11 de marzo de 2012 de la base de datos: Redalyc.

Lozano, A. (2009). *El bachillerato escolarizado en México, situación y prospectiva*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Martínez G., R. (2005). *Origen y evolución de la educación media en Aguascalientes: el caso de los bachilleratos tecnológicos*. Tesis para obtener el Grado de Maestría en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, Aguascalientes.

Martínez Rizo, F. (1996). *La calidad de la educación en Aguascalientes, diseño de un sistema de monitoreo*. México: UAA, IEA.

McKenzie, P., Kos, J., Walker, M. y Hong, J. (2008). *Staff in Australia's schools 2007*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web del Gobierno de Australia, en: <http://www.deewr.gov.au/Schooling/Documents/SiASSurveyDataReport2007.pdf>

Medina, R. (1996). *Educación y modernidad: el bachillerato en México ante los desafíos del tercer milenio* [En línea]. San Luis Potosí, México: Editorial Universitaria Potosina. Recuperado el 23 de octubre de 2011, en: <http://books.google.com.mx/>

Muñoz Izquierdo, C., Nuñez, M. y Silva, Y. (2004). *Desarrollo y heterogeneidad de las instituciones de educación superior particulares*. México: ANUIES.

National Center for Education Statistics (2011). *National Study of Postsecondary Faculty, survey forms 2004*. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, del National Center for Education Statistics: http://nces.ed.gov/surveys/nsopf/pdf/2004_Faculty_Questionnaire.pdf

O'Sullivan, P. (2010). Framing Professions Education. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, pp. 37-38). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.

Padilla, L. (1984). *Modelo docente autoritario y pasividad estudiantil un estudio exploratorio en la educación media superior*. Tesis para obtener el grado de Licenciatura en Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes. Aguascalientes, Aguascalientes.

Padilla, L. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de la Educación Superior*, XXXVI (142), 87-100. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de la base de datos: Redalyc.

Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2007). *La satisfacción laboral global del profesorado y su satisfacción con la libertad académica, valor sustancial de la universidad. El caso de una universidad pública estatal*. Trabajo presentado en el IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán.

Padilla, L., Jiménez, L. y Ramírez, M. (2008). La satisfacción con el trabajo académico. Motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal. [Versión electrónica]. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XIII (38), 843-865.

Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, Sin mes, 45-73. Recuperado el 20 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.

Ramírez, M. y Padilla, L. (2008). *El síndrome del desgaste profesional en académicos*. México: UAA.

- Reimers, F. y Jacobs, J. (2008). Leer (comprender y aprender) y escribir para comunicarse, desafíos y oportunidades para los sistemas educativos. *OEI*. Recuperado el 27 de marzo de 2013 de <http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>
- Robadino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de Trabajo y Salud Docente. Otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado el 28 de enero de 2012 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Rodríguez, L., Oramas, A. y Rodríguez, E. (2007). Estrés en docentes de educación básica: estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 5-16. Recuperado el 24 de octubre de 2011, de la base de datos: Scielo.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México, condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. Recuperado el 15 de marzo de 2012 de la base de datos Redalyc.
- Santibáñez (2010). Teacher incentives. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569 – 574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México.
- SEP (2005). *Lineamientos para la formulación de indicadores educativos*. Consultado el 15 de agosto de 2013 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/1/images/Lineamientos_para_la_formulacion_de_indicadores_educativos.pdf
- SEP (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México.

- SEP (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras del ciclo escolar 2010 – 2011*. Consultado el 15 de agosto de 2013 en http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1899/2/images/principales_cifras_2010_2011.pdf
- Silva, M. (2004) Los enseñantes ¿maestros, trabajadores educativos, o profesionales? Reflexiones sobre debates que continúan vigentes. *Revista Iberoamericana de Educación, Sección de los Lectores*. Recuperado el 25 de octubre de 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/598silva.PDF>
- Smyth, J. (1995). Teachers' work and labor process of teaching, Central problematics in professional development, en T. R. Guskey y M. Huberman, (Eds.), *Professional development in education, new paradigms & practices*. USA, New York: Teachers College.
- Solana, F., Cardiel, R. y Bolaños, R. (Coords.) (2001). *Historia de la educación pública en México*. México: SEP, Fondo de Cultura Económica, 2da. Edición.
- SEMS (2008a). *Reforma Integral de la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, en: <http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/>
- SEMS (2008b). *Acuerdo número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. Consultado el 19 de septiembre de 2013 en: http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/2/image/Acuerdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf

- SEMS (2011). *Historia de la subsecretaría de educación media superior*. Consultado el 22 de octubre de 2011 en: <http://www.sems.gob.mx/wb/Portal/historia>
- SEMS (2012). *PROFORDEMS*. Recuperado el 13 de mayo de 2012 de: <http://www.profordems.sems.gob.mx/docente/>
- SEMS (2013a). *Convocatoria para la formación de docentes de EMS*. Recuperado el 19 de septiembre de 2013 de: http://www.profordems.sems.gob.mx/profordems/convocatoria_2013
- SEMS (2013b). *Docentes, desarrollo académico*. Consultado el 27 de octubre de 2013 en <http://cosdac.sems.gob.mx/DesarrolloAcademico.php>
- Tamayo, S. (2011). Privatización y universidad pública. *Sociológica*, 73, 267-273. Recuperado el 26 de abril de 2013 de <http://www.revista.sociologica.com.mx/default.htm>
- Tenti, E. (2007a). *La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, Editores Argentina.
- Tenti, E. (2007b). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335-353. Recuperado el 8 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords.), *Profesión docente, aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 39-48). Colección de libros de Metas Educativas 2021. España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Fundación Santillana.

Toriz, A. (2009). *Condiciones de trabajo y malestar docente en la educación secundaria pública*. Trabajo presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz.

Torres, R. (1996). *Formación docente, Clave de la reforma educativa*. Trabajo presentado en el Seminario Regional, Formas de aprender y nuevas formas de enseñar: demandas a la formación inicial del docente, organizado por la UNESCO. Santiago, Chile. Consultado el 30 de mayo de 2013 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001160/116066s>

UAA (2001). *Aguascalientes se desarrolla y su universidad crece*. México: UAA.

UAA (2012). Centro de educación media. UAA. Consultado el 26 de noviembre del 2012 en: <http://www.uaa.mx/centros/cem/conocenos>

UAA (2013). Departamento de Formación y Actualización Académica. Consultado el 13 de mayo de 2013 en <http://www.uaa.mx/direcciones/dgdp/defaa/>

Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006) (Ed.). *Maestros de escuelas básicas en América Latina: Hacia una radiografía de la profesión*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe.

Yinger, R. y Daniel, K. (2010). Teacher education–evaluation in the teacher education program, accreditation and standards in teacher education. En P. Peterson, E. Baker y B. MaGraw (Eds.). *International Encyclopedia of Educatio*, (Vol. 7, p. 496). United Kingdom: Elsevier, 3ra. Edición.

ANEXOS



ANEXO I. Cuadros de información sobre EMS

Cuadro 1. Información del Panorama educativo de México. EMS	
1. Sexo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hombres: 55.6% ▪ Mujeres: 44.4%
2. Tipo de docente.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Académicos: 85.4% ▪ Especiales: 14.6%
3. Asignación de tiempo frente a grupo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de tiempo completo: 16.4% ▪ Docentes de tres cuartos: 8.8% ▪ Docentes de medio tiempo: 13.0% ▪ Docentes por horas: 61.7%
4. Titulado de licenciatura o posgrado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Total de docentes: 67.4% ▪ Docentes académicos: 69.5% ▪ Docentes especiales: 55.0%
Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2011a).	

Cuadro 2. Información del Informe anual 2010–2011. EMS	
1. Características sociodemográficas.	<ul style="list-style-type: none"> – Género <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porcentaje de mujeres: 49.5% ▪ Porcentaje de hombres: 50.3% – Edad <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promedio de mujeres: 39.8 años ▪ Promedio de hombres: 43.5 años
2. Experiencia docente frente a grupo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta 10 años: 56.9 % ▪ De 11 a 20 años: 24.7 % ▪ 21 o más años: 17.2%
3. Escolaridad actual de los docentes y avance desde su ingreso al subsistema	<ul style="list-style-type: none"> – Escolaridad actual de los docentes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta bachillerato: 2.1% ▪ Licenciatura: 62.9% ▪ Maestría: 31.1% ▪ Doctorado: 2.9%

Continuación...

Cuadro 2. Información del Informe anual 2010–2011. EMS	
<ul style="list-style-type: none"> - Escolaridad de ingreso de los docentes <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta bachillerato: 7.2% ▪ Licenciatura: 84.1% ▪ Maestría: 8.3% ▪ Doctorado: 0.2% 	
<p>4. Proceso de incorporación de los docentes a la EMS.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Requisitos solicitados a los docentes de EMS para ingresar al subsistema: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Experiencia docente: 57.4% ▪ Experiencia profesional en su campo laboral: 59.0% ▪ Título de licenciatura o de profesional técnico: 74.4% ▪ Formación en la asignatura a impartir: 85.0% ▪ Participación en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes: 44.9% 	
<p>5. Situación laboral.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contratación actual. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Honorarios: 22.2% ▪ Interino: 5.8% ▪ Temporal: 11.7% ▪ Base: 59.4% - Contratación al ingreso. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Honorarios: 29.0% ▪ Interino: 29.2% ▪ Temporal: 22.9% ▪ Base: 18.4% - Participación en programas de estímulos al desempeño docente <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si participa: 31.3% ▪ No participa: 68.4% - Horas frente a grupo vs. horas contratadas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Menos horas: 35.9% ▪ Igual número de horas: 56.0% ▪ Más horas: 3.2% - Docentes que realizan otras actividades además de la docencia. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asesoría, tutoría u orientación: 54.4% ▪ Coordinación académica o administrativa: 6.4% ▪ Ambas: 39.2% - Número de grupos que atienden los docentes. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta 3 grupos: 35.5% ▪ De 4 a 6 grupos: 41.7% ▪ 7 o más grupos: 22.6% 	

Continuación...

Cuadro 2. Información del Informe anual 2010–2011. EMS	
<ul style="list-style-type: none"> - Promedio de alumnos por grupo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hasta 30 alumnos: 42.1% ▪ De 31 a 40 alumnos: 29.3% ▪ 41 o más alumnos: 26.1% - Porcentaje de docentes que cuentan con un empleo adicional. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación Básica: 13.9% ▪ Educación Superior: 14.7% ▪ Total Educación: 26.0% ▪ Fuera del ámbito educativo: 25.0% - Número de escuelas en las que trabajan actualmente <ul style="list-style-type: none"> ▪ En una: 61.7% ▪ En dos: 32.0% ▪ En tres o más: 6.3% - Antigüedad (años) promedio de los docentes en la escuela y en el sistema de educación media superior <ul style="list-style-type: none"> ▪ En la escuela de referencia: 10.7 ▪ Como docente de EMS: 12.8 - Participación de los docentes en Profordems y Certidems. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si: 8.2% ▪ No: 91.1% - Porcentaje de profesores que han participado en actividades de desarrollo profesional en los últimos dos años. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cursos, talleres o seminarios: 80.8% ▪ Diplomados o especialidades: 47.6% ▪ Actividades de desarrollo profesional sobre estrategias de enseñanza: 75.0% ▪ Actividades de desarrollo profesional sobre contenido de las materias: 54.5% - Opinión sobre la oferta de desarrollo profesional en el subsistema, según modelo educativo (porcentaje). Las actividades de desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son suficientes: 60.2% ▪ Son adecuadas a mis necesidades laborales: 56.8% ▪ Se difunden de manera oportuna: 55.5% ▪ Todos los docentes tienen las mismas oportunidades de participar: 65.2% ▪ Se brindan apoyos institucionales suficientes: 47.9% - Principal apoyo institucional que brinda la escuela a los docentes para asistir a actividades de desarrollo profesional (porcentaje). <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ninguno: 68.5% ▪ Descarga de trabajo: 17.2% ▪ Económico: 13.4%. 	
Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2011b).	

Cuadro 3. Información sobre los docentes de bachillerato a nivel estatal	
IEA	Total de docentes: 3 477
INEE	<p>Total de docentes: 3 144, con las siguientes características:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sexo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ 55.7% hombres. ▪ 44.3% mujeres. 2. Tipo de docente. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Académicos: 76.7% ▪ Especiales: 23.3% 3. Asignación de tiempo frente a grupo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Docentes de tiempo completo: 18.8% ▪ Docentes de tres cuartos: 4.7% ▪ Docentes de medio tiempo: 9.0% ▪ Docentes por horas: 67.5% 4. Titulado de licenciatura o posgrado. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Total de docentes: 74.0% ▪ Docentes académicos: 78.6% ▪ Docentes especiales: 56.8%
Fuente: Elaboración propia con base en IEA (2010) e INEE (2011a).	

ANEXO II. Cuestionario

Estimado docente:

Como parte de las actividades de la Maestría en Investigación Educativa, se está realizando un investigación sobre la profesión docente en el bachillerato, a la cual lo invito a participar a través de contestar el presente cuestionario.

El propósito del estudio es identificar las características socio-económicas, las condiciones laborales y la formación de los profesores de bachillerato del Estado de Aguascalientes, con la finalidad de proporcionar un diagnóstico de la profesión docente.

Con la información derivada de esta investigación se realizarán recomendaciones que podrían ser un insumo para la elaboración de políticas educativas orientadas al mejoramiento y consolidación de la planta docente del bachillerato.

Su colaboración es indispensable para el logro de los objetivos de la investigación. Tenga la seguridad de que las respuestas que usted proporcione al contestar el cuestionario serán utilizadas solamente para los fines del estudio y su manejo será totalmente confidencial, sólo el investigador tendrá conocimiento de éstas y de ninguna manera se darán a conocer en lo individual.

Contestar el cuestionario le tomará aproximadamente de 30 a 40 minutos. De antemano agradezco su colaboración. Si tiene usted alguna duda respecto al cuestionario o a la investigación que se está realizando, puede hacérmela llegar vía correo electrónico, con mucho gusto la atenderé.

Atentamente

L.C.E. Fátima Yazmín Coiffier López
Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa
Universidad Autónoma de Aguascalientes
Correo electrónico: profesion_docente_ems@hotmail.com

A. FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL

El objetivo de esta sección es indagar sobre aspectos relacionados con su formación y desarrollo profesional, elementos importantes que contribuyen a determinar el nivel de profesionalización los docentes.

INSTRUCCIONES: Por favor, indique las respuestas que mejor describan su situación.

1.- Proporcione la información para todos los grados académicos que usted haya obtenido y/o esté cursando. Si sólo terminó el bachillerato, indíquelo en la primera línea con una X y no registre ninguna otra información en este reactivo.

Sólo cursé hasta el bachillerato (general o profesional técnico) ⇒ Pase a la pregunta 2

Grado académico Ejemplo: Licenciado en Contaduría, Maestro en Administración de Empresas	Nombre de la Institución	Estatus			Contó con alguna beca para cursarlo	
		En curso	Indique el año de egreso	En caso de estar titulado, indique el año de titulación	Sí	No
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2.- Describa los últimos cuatro cursos, talleres, seminarios y/o diplomados a los que haya asistido en los últimos tres años, referentes a su profesión/área disciplinaria o temas pedagógicos o metodológicos, así como de competencias generales en tecnologías de la información y comunicación o inglés. Si no asistió a ninguno, indíquelo en la primera línea con una X y pase a la siguiente pregunta.

No he asistido a ningún curso, taller o diplomado ⇒ Pase a la pregunta 3

Nombre del curso, taller, seminario o diplomado Ejemplo: Curso de elaboración de compostas, Taller de estrategias de aprendizaje situado	Nombre de la institución que lo impartió	Duración en horas (mejor aproximación)
		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
		<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>

3.- El Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) de la Subsecretaría de Educación Media Superior, ofrece el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior. Lo que interesa es conocer su situación en este diplomado, por favor indique con una X la respuesta que mejor la describa.

Situación en el Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior	
a. No conozco el programa	<input type="radio"/>
b. Conozco el programa, pero no estoy inscrito	<input type="radio"/>
c. Estoy cursando el programa	<input type="radio"/>
d. Comencé el programa, pero no lo concluí	<input type="radio"/>
e. Soy egresado del programa	<input type="radio"/>

Si usted es egresado o ha cursado más de la mitad del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior del PROFORDEMS, por favor conteste las preguntas 4 y 5; de no cursar el programa o no ser egresado, por favor pase a la pregunta 6 y continúe con el cuestionario.

4.- Establezca su grado de acuerdo en relación con las afirmaciones que a continuación se enuncian.

El cursar el diplomado del PROFORDEMS me permitió tener mejoras sustanciales en las siguientes actividades:

	Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Fuertemente en desacuerdo
a. Dominar el enfoque de la educación basada en competencias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Dominar y estructurar los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Planificar los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias y ubicándolos en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Llevar a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora al contexto institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Construir ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Contribuir a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Participar en los proyectos de mejora continua de la escuela y apoyar la gestión institucional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Desarrollar prácticas de enseñanza centradas en el alumno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5.- Al egresar del Diplomado en Competencias Docentes en el Nivel Medio Superior, existe la posibilidad de participar en el Proceso de Certificación de Competencias Docentes para la Educación Media Superior (CERTIDEMS). Lo que interesa es conocer su situación en el CERTIDEMS, por favor marque con una X la opción que mejor la refleje.

Situación en el CERTIDEMS	
a. No conozco el proceso de certificación	<input type="radio"/>
b. Conozco el proceso de certificación, pero no estoy inscrito	<input type="radio"/>
c. Actualmente estoy en el proceso de certificación	<input type="radio"/>
d. Comencé el proceso de certificación, pero no lo concluí	<input type="radio"/>
e. Estoy certificado	<input type="radio"/>

6.- Otra oportunidad de actualización docente que ofrece el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) es la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior. Lo que interesa es conocer su situación en esta especialidad, por favor indique con una X la respuesta que mejor la describa.

Situación en la Especialidad en Competencias Docentes para la Educación Media Superior	
a. No conozco el programa	<input type="radio"/>
b. Conozco el programa, pero no estoy inscrito	<input type="radio"/>
c. Estoy cursando el programa	<input type="radio"/>
d. Comencé el programa, pero no lo concluí	<input type="radio"/>
e. Soy egresado del programa	<input type="radio"/>

7.- Se consideran como actividades de desarrollo profesional a los cursos, talleres, seminarios, diplomados y especialidades que la institución en que labora ofrece con el objetivo de dar formación y actualización docente al profesorado. Tomando en cuenta lo anterior y considerando únicamente a la institución en que le fue entregado el cuestionario, establezca su grado de acuerdo para cada una de las siguientes afirmaciones. Si la institución no ofrece actividades de desarrollo profesional indíquelo con una X en la primera línea y pase a la pregunta 8.

	Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Fuertemente en desacuerdo
a. La institución no ofrece actividades de desarrollo profesional	<input type="radio"/>	⇒ Pase a la pregunta 8			
a. Las actividades de desarrollo profesional son suficientes para mejorar su práctica docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Las actividades de desarrollo profesional son adecuadas a sus necesidades laborales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Las actividades de desarrollo profesional se difunden de manera oportuna entre el profesorado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. En las actividades de desarrollo profesional todos los docentes de la institución tienen las mismas oportunidades de participar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Para las actividades de desarrollo profesional, se brindan apoyos institucionales suficientes para asistir y culminarlas con buenos resultados	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.- La siguiente tabla muestra algunos temas que se han identificado como relevantes para la actualización docente. Es de interés saber cuáles considera prioritarios para sus necesidades. Por favor enumérelos en orden de importancia, 1 es el más importante y 7 el menos importante.

Planeación de clase	<input type="radio"/>
Aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje en el aula	<input type="radio"/>
Métodos/estrategias de evaluación del aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>
Mejoramiento del clima del aula	<input type="radio"/>
Contenidos de la disciplina en que imparto clase	<input type="radio"/>
Impartición de tutorías, entendidas como la orientación del alumno en aspectos que no están relacionados directamente con el conocimiento o dominio de las disciplinas	<input type="radio"/>
Incorporación de tecnologías de información y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje	<input type="radio"/>

9.- ¿Cuáles actividades o temáticas propondría para contribuir a su desarrollo profesional como docente y por qué las propondría?

B. SITUACIÓN LABORAL

Esta sección tiene como objetivo indagar sobre aspectos relacionados con su situación laboral. Este aspecto es relevante para conocer qué tan profesionalizada se encuentra la planta docente.

10.- Es de interés conocer cuál ha sido su trayectoria como docente. Por favor, indique los niveles educativos en que ha trabajado como maestro, y establezca para cada nivel, el periodo de tiempo en que realizó dicha actividad.

Nivel educativo	Ha sido docente del nivel educativo		Periodo		
	Sí	No	Año de inicio	Si aplica, año de término	Hasta la fecha
Docente de Educación Básica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docente de Educación Media Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docente de Educación Superior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

INSTRUCCIONES: Para las siguientes preguntas, sea tan amable de registrar la información que se solicita y que mejor describa su situación, **CONSIDERANDO ÚNICAMENTE LA INSTITUCIÓN EN LA QUE LE FUE ENTREGADO EL CUESTIONARIO.**

11.- Total de años como docente en la institución. Considere el presente año. años

12.- Indique su tipo de contratación. Señale una respuesta para cada columna, aún cuando su condición no haya cambiado.

	Semestre anterior	Semestre actual
a. Base	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Interinato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Honorarios con perspectiva de contrato continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Honorarios sin perspectiva de contrato continuo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Otro, especifique: _____	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13.- Indique la información que se solicita para cada aspecto. Señale una respuesta para cada columna, aún cuando la información no haya cambiado.

	Semestre anterior	Semestre actual	
a. Total de horas contratadas a la semana	<input type="text"/>	<input type="text"/>	horas
b. Número de grupos atendidos	<input type="text"/>	<input type="text"/>	grupos
c. Número promedio de alumnos por grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>	alumnos

14.- Además de ser docente ¿desempeña otro puesto o función dentro de la institución?

Sí Especifique el puesto o función: _____
 No

15.- Respecto a sus horas de contratación, ¿cuántas horas por semana, dedica a cada una de las siguientes actividades? Por favor, desglose únicamente las horas pagadas/establecidas en su contrato.

	Semestre anterior	Semestre actual
a. Clase frente a grupo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
b. Asesorías y/o tutorías	<input type="text"/>	<input type="text"/>
c. Administrativas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
d. Preparación de clases y elaboración de materiales	<input type="text"/>	<input type="text"/>
e. Otra, especifique: _____	<input type="text"/>	<input type="text"/>

16.- Sin tomar en cuenta sus horas de contratación y de acuerdo con su perspectiva, ¿cuántas horas adicionales por semana dedica a su trabajo como docente? horas

17.- Respecto a las asignaturas usted por lo regular:

- a. Imparte la misma asignatura pero en varios grupos
- b. Imparte asignaturas diferentes en grupos diferentes
- c. Se presentan los dos casos mencionados
- d. Otro, especifique: _____

18.- La(s) asignatura(s) que regularmente imparte tienen relación con su formación disciplinaria.

- Siempre La mayoría de las veces Regularmente Nunca

19.- Considerando únicamente la institución donde le fue entregado el cuestionario, indique con una X las prestaciones con que cuenta, puede elegir más de una opción.

- | | |
|---|--|
| a. Servicios médicos (IMSS, ISSSTE, particular) <input type="radio"/> | g. Vacaciones y días festivos con goce de sueldo <input type="radio"/> |
| b. Acceso a financiamiento para vivienda <input type="radio"/> | h. Fondo de ahorro para el retiro <input type="radio"/> |
| c. Permisos con goce de sueldo <input type="radio"/> | i. Derecho a liquidación <input type="radio"/> |
| d. Derecho a pensión <input type="radio"/> | j. Ninguna <input type="radio"/> |
| e. Aguinaldo <input type="radio"/> | k. Otro, especifique: _____ <input type="radio"/> |
| f. Préstamos <input type="radio"/> | |

20.- Para ingresar como docente a esta institución, ¿cuáles de los siguientes requisitos le fueron solicitados? Por favor, señáloslos con una X, puede elegir más de una opción.

- a. Experiencia docente en Educación Media Superior
- b. Experiencia docente en otro(s) nivel(es) educativo(s)
- c. Experiencia profesional en su campo laboral
- d. Título de licenciatura
- e. Formación en la asignatura a impartir
- f. Participación en algún proceso de evaluación de sus competencias docentes (por ejemplo: demostración de una clase muestra) realizada por otros maestros de la institución.
- g. Ninguno
- h. Otro, especifique: _____

21.- ¿Quién considera que tuvo mayor peso en su contratación en esta institución?

- | | |
|--|---|
| a. El director de la institución <input type="radio"/> | i. Área de recursos humanos <input type="radio"/> |
| b. Coordinador académico o jefe de departamento o área <input type="radio"/> | j. Organización sindical <input type="radio"/> |
| c. El grupo de profesores (colegio o academia) <input type="radio"/> | k. Otro, especifique: _____ <input type="radio"/> |
| d. Persona externa a la institución <input type="radio"/> | |

22.- Considerando únicamente a la institución donde le fue entregado el cuestionario, indique con una X los incentivos que la institución promueve, y con cuáles de estos usted ha sido beneficiado.

	Incentivo promovido por la Institución	Incentivo con que he sido beneficiado
a. Bonos monetarios por antigüedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Bonos monetarios por puntualidad y asistencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Bono monetario por el logro de buenos resultados de los estudiantes atendidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Bono monetario por el adecuado desempeño laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Reconocimiento público por la realización de alguna actividad específica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Obtención de materiales en especie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Incentivos no monetarios basados en el reconocimiento de la antigüedad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Ninguno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Otro(s), especifique:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23.- En los últimos dos años, ¿usted se ha promovido dentro de la docencia?

- Si Especifique con qué o cuál programa: _____
 No

24.- Aparte de trabajar en esta institución, ¿labora en otras instituciones educativas?

- Si
 No → Pase a la pregunta 26

25.- Por favor, indique y registre la información que se solicita para cada una de las instituciones educativas en las que trabaja, sin considerar la información referente a la institución en donde le fue entregado el cuestionario.

	Nivel educativo en que trabaja				Número de horas contratadas frente a grupo		Número de horas contratadas en actividades administrativas	
	Educación Básica	Educación Media Superior	Educación Superior	Posgrado	Horas	No aplica	Horas	No aplica
Institución 1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institución 2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Institución 3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/> <input type="radio"/>	<input type="radio"/>

C. PERCEPCIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

La intención de esta sección es conocer la percepción que tiene de su trabajo como docente.

INSTRUCCIONES: por favor, proporcione la información que se solicita, **CONSIDERANDO ÚNICAMENTE LA INSTITUCIÓN EN QUE LE FUE ENTREGADO EL CUESTIONARIO.**

26.- Indique con una X el grado de acuerdo con los siguientes enunciados referentes a su trabajo docente (escala: seis áreas de la vida en el trabajo).

27.-Haciendo uso de la escala que se presenta, indique cómo calificaría su satisfacción general con:

	Muy satisfecho	Satisfecho	Neutral	Insatisfecho	Muy insatisfecho
a. Su trabajo docente actual	<input type="radio"/>				
b. El rendimiento escolar de sus alumnos	<input type="radio"/>				
c. El trabajo de los administrativos de la escuela	<input type="radio"/>				
d. La relación que establece con sus colegas profesores	<input type="radio"/>				
e. La infraestructura de la escuela	<input type="radio"/>				

28.-Si pudiera elegir un trabajo, elegiría de nuevo dedicarse a la docencia.

Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Fuertemente en desacuerdo
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D. INFRAESTRUCTURA, MOBILIARIO Y APOYO A LA DOCENCIA

En esta sección del cuestionario se pretende conocer la percepción que tiene de la infraestructura, mobiliario y apoyo a la docencia con que cuenta para realizar su trabajo.

29.- ¿Cómo evalúa cada uno de los siguientes aspectos relacionados con las instalaciones, condiciones, recursos y personal de apoyo que necesita para realizar su trabajo? Indique con una X su respuesta considerando únicamente la institución en que le fue entregado el cuestionario. En caso de que la institución no cuente con el atributo seleccione "no aplica".

	No aplica	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy Mala
Infraestructura y mobiliario						
a. Tamaño de los salones de clase	<input type="radio"/>					
b. Equipamiento de laboratorios	<input type="radio"/>					
c. Disponibilidad de espacios asignados para el trabajo docente (sala de maestros o cubículos para profesores)	<input type="radio"/>					
d. Suficiencia del acervo bibliográfico.	<input type="radio"/>					

Continuación de la pregunta 29

	No aplica	Excelente	Buena	Regular	Mala	Muy Mala
e. Servicio de internet eficiente	<input type="radio"/>					
f. Limpieza de los sanitarios para docentes	<input type="radio"/>					
g. Buen estado del mobiliario para profesores	<input type="radio"/>					
h. Disponibilidad de equipo de cómputo para la enseñanza (computadoras, proyectores)	<input type="radio"/>					
i. Suficiencia de materiales para la enseñanza (pizarrón, plumones, borradores, hojas, entre otros)	<input type="radio"/>					
j. Limpieza de los sanitarios para los alumnos	<input type="radio"/>					
k. Disponibilidad de equipo de cómputo para uso de los alumnos	<input type="radio"/>					
l. Buen estado del mobiliario para alumnos	<input type="radio"/>					
Apoyo a la docencia						
m. Apoyo eficaz del área psicología educativa	<input type="radio"/>					
n. Apoyo eficaz del área de trabajo social	<input type="radio"/>					
o. Apoyo eficaz del personal de seguridad	<input type="radio"/>					
p. Apoyo eficiente del personal administrativo en general	<input type="radio"/>					
q. Apoyo eficiente del personal de limpieza y mantenimiento	<input type="radio"/>					
r. Eficacia del sistema de registro de calificaciones	<input type="radio"/>					
s. Eficacia de procesos administrativos en general	<input type="radio"/>					

E. LA FUNCIÓN DOCENTE

El propósito de esta sección del cuestionario, es conocer su percepción sobre la función docente.

30.-Por favor, indique con una X su grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones:

	Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Fuertemente en desacuerdo
a. La docencia es una actividad poco gratificante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Encuentro poca utilidad al estudio de temas educativos en general	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Es un mal momento para que una persona joven inicie una carrera docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Sólo un profesor sabe cómo orientar a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Considero a la docencia una actividad estresante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Para ser docente en el bachillerato solo se requiere del dominio de la disciplina	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Continuación de la pregunta 30

	Fuertemente de acuerdo	De acuerdo	Indeciso	En desacuerdo	Fuertemente en desacuerdo
g. El docente debe contribuir al logro de los objetivos curriculares establecidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Cumplir con trámites administrativos, es una de las principales funciones de los docentes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Es función del maestro facilitar el aprendizaje de los alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. La institución educativa para el logro de sus objetivos, considera a los docentes como los actores fundamentales/principales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. La función principal de un docente es asignar una calificación para aprobar o no a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Los docentes deben preparar a los estudiantes para la acreditación de pruebas y exámenes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Es labor del profesor apoyar a los estudiantes más talentosos para que desarrollen al máximo sus potencialidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. El trabajo docente se define por orientar y asesorar a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. La función de un maestro es mantener en estricto orden y disciplina a los estudiantes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. El trabajo docente se define mejor como la exposición de contenidos ante un grupo de alumnos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

F. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Esta última sección tiene como propósito conocer algunas de sus características sociodemográficas. Tenga la seguridad de que la información proporcionada es confidencial y únicamente será utilizada para los fines de este estudio.

INSTRUCCIONES: Por favor, sea tan amable de proporcionar la información que se solicita.

31.- ¿Con cuáles de los siguientes bienes cuenta en casa?, indíquelos con una X.

a. Computadora de escritorio	<input type="radio"/>	i. Horno de microondas	<input type="radio"/>
b. Lap top	<input type="radio"/>	j. Reproductor de películas Blue - Ray	<input type="radio"/>
c. Ipod	<input type="radio"/>	k. Reproductor de películas DVD	<input type="radio"/>
d. Automóvil propio	<input type="radio"/>	l. Celular Smart phone (acceso a internet)	<input type="radio"/>
e. Lavadora	<input type="radio"/>	m. Celular convencional (mensajes de texto y llamadas)	<input type="radio"/>
f. Refrigerador	<input type="radio"/>	n. Impresora	<input type="radio"/>
g. Televisión	<input type="radio"/>	o. Tablet	<input type="radio"/>
h. Televisión pantalla de plasma	<input type="radio"/>		

32.- La vivienda en la que habita es:

- | | | | |
|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------------|-----------------------|
| a. Propia | <input type="radio"/> | d. Prestada | <input type="radio"/> |
| b. Propia, pero aún la estoy pagando | <input type="radio"/> | e. Otra, especifique: _____ | <input type="radio"/> |
| c. Arrendada o rentada | <input type="radio"/> | | |

33.- Indique con una X los servicios con que cuenta en casa:

- | | | | |
|-----------------------|-----------------------|--|-----------------------|
| a. Televisión de paga | <input type="radio"/> | d. Teléfono | <input type="radio"/> |
| b. Internet | <input type="radio"/> | e. Servicios domésticos (aseo del hogar) | <input type="radio"/> |
| c. Luz eléctrica | <input type="radio"/> | f. Agua potable | <input type="radio"/> |

34.- Sin incluirse ¿Cuántas personas dependen económicamente de usted? personas

35.- ¿Es tutor o tiene usted hijos en edad escolar?

Si No → Pase a la pregunta 37

36.- ¿A qué tipo de institución educativa acuden sus hijos? Cada columna corresponde a un hijo.

	Hijo			
	1	2	3	4
Pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37.- A parte de la docencia ¿Realiza otra actividad remunerada?

Si No → Pase a la pregunta 39

38.- ¿Qué tipo de actividad realiza?

- | | | | |
|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------------|
| a. Administro y/o atiendo un comercio propio | <input type="radio"/> | d. Empleado del sector público | <input type="radio"/> |
| b. Consultorías, asesorías, trabajo independiente | <input type="radio"/> | e. Otro, especifique: _____ | |
| c. Empleado del sector privado | <input type="radio"/> | | |

39.- En porcentaje, ¿Cómo se distribuye su ingreso personal total en las siguientes actividades? La suma de ambas cantidades debe ser igual a 100%.

Por concepto de Docencia (considera todas las instituciones docentes en que se labora) %

Por concepto de Otras actividades remuneradas %

% 1 0 0

40.- ¿Qué porcentaje representa su ingreso total mensual, respecto al ingreso total mensual de su toda su familia?

%

41.- Por favor, seleccionado una sola opción, indique cuál es el máximo nivel de estudios alcanzado por su:

	Madre	Padre	Pareja
a. No sé/ No aplica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Sin educación formal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Educación primaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Educación primaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Educación secundaria incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Educación secundaria completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Educación Media Superior incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Educación Media Superior completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Educación superior (normal, tecnológica, universitaria) incompleta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Educación superior (normal, tecnológica, universitaria) completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Educación superior de posgrado (maestría o doctorado) incompletos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Educación superior de posgrado (maestría o doctorado) completa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42.- En su familia, ¿Hay alguien que se dedique o se haya dedicado a la docencia?

Sí No

Especifique quién (es):

<input type="radio"/> Padre	<input type="radio"/> Hermano (a)
<input type="radio"/> Madre	<input type="radio"/> Tío(a)
<input type="radio"/> Abuelo (a)	<input type="radio"/> Otro, especifique: _____

43.- Por favor proporcione la información que se solicita a continuación.

Año de nacimiento: 19

Sexo: Hombre Mujer

Estado civil:

- Soltero nunca casado
- Casado(a)
- Unión libre
- Separado (a)
- Divorciado (a)
- Viudo (a)

44.- Si tiene alguna duda o comentario respecto al cuestionario o a la investigación, puede utilizar este espacio.

45.- Correo electrónico: _____

Para asegurar la confidencialidad de la información,
en la devolución del cuestionario, no olvide sellar el sobre

¡Gracias por su colaboración!

ANEXO III. Clasificación de licenciaturas y maestrías por áreas disciplinares

Cuadro 1. Clasificación de licenciaturas e ingenierías por área disciplinar

Área disciplinar	Licenciatura o ingeniería
1. Educación	Licenciatura en asesoría psicopedagógica
	Licenciatura en docencia tecnológica
	Licenciatura en educación
	Licenciatura en educación básica
	Licenciatura en educación básica (con especialidad en: historia, psicología educativa)
	Licenciatura en educación física
	Licenciatura en educación media (con especialidad en: ciencias sociales, matemáticas, inglés)
	Licenciatura en educación media básica
	Licenciatura en educación media superior
	Licenciatura en educación primaria
	Licenciatura en educación secundaria
	Licenciatura en educación secundaria (con especialidad en: ciencias naturales, biología, formación cívica y ética, ciencias sociales, matemáticas)
	Licenciatura en enseñanza del francés
	Licenciatura en enseñanza del inglés
	Licenciatura en intervención educativa
Licenciatura en pedagogía	
2. Ciencias sociales y humanidades	Licenciatura en artes escénicas y audiovisuales
	Licenciatura en ciencias políticas
	Licenciatura en comunicación
	Licenciatura en comunicación organizacional
	Licenciatura en derecho
	Licenciatura en diseño de moda en indumentaria y textil
	Licenciatura en filosofía
	Licenciatura en historia
	Licenciatura en lengua y literatura
	Licenciatura en letras hispánicas
	Licenciatura en psicología
Licenciatura en psicología humanista	
Licenciatura en sociología	
Licenciatura en trabajo social	

Cuadro 1. Clasificación de licenciaturas e ingenierías por área disciplinar

Área disciplinar	Licenciatura o ingeniería
3. Ciencias económico - administrativas y negocios	Licenciatura en administración
	Licenciatura en administración financiera
	Licenciatura en administración turística
	Licenciatura en contaduría
	Licenciatura en economía
	Licenciatura en mercadotecnia
	Licenciatura en relaciones industriales
	Licenciatura en relaciones internacionales
	Licenciatura en turismo
	Licenciatura publicidad y mercadotecnia
4. Medicina y ciencias de la salud	Licenciatura en enfermería
	Licenciatura en estomatología
	Licenciatura en optometría
	Licenciatura en organización del deporte
	Licenciatura químico farmacobiólogo
	Médico cirujano
	Medico estomatólogo
Químico clínico biólogo	
5. Ingeniería, tecnología y construcción.	Ingeniería bioquímica
	Ingeniería civil
	Ingeniería eléctrica
	Ingeniería en electrónica
	Ingeniería en mecatrónica
	Ingeniería en minas y metalurgia
	Ingeniería en sistemas computacionales
	Ingeniería industrial
	Ingeniería industrial electrónico
	Ingeniería industrial en producción
	Ingeniería industrial/mecánica
	Ingeniería mecánica
	Ingeniería química
	Ingeniería química ambiental
	Ingeniería topógrafo fotogrametrista
Licenciatura en arquitectura	
Licenciatura en electricidad	
Licenciatura en ingeniería civil	
Licenciatura en urbanismo	

Cuadro 1. Clasificación de licenciaturas e ingenierías por área disciplinar

Área disciplinar	Licenciatura o ingeniería
6. Ciencias agrícolas y veterinaria	Ingeniería agrónomo fitotecnista
	Ingeniería agrónomo
	Ingeniería agrónomo zootecnista
	Ingeniería agroquímico
	Licenciatura en medicina veterinaria
	Licenciatura en medicina veterinaria zootecnista
7. Ciencias naturales	Licenciatura en análisis químico - biológico
	Licenciatura en análisis químicos
	Licenciatura en biología
	Licenciatura en ciencias físicas
	Licenciatura en física
	Licenciatura en informática
	Licenciatura en matemáticas aplicadas
Licenciatura químico - biólogo	

Cuadro 2. Clasificación de maestrías por área disciplinar

Área disciplinar	Maestría
1. Educación	Maestría en ciencias de la educación
	Maestría en docencia
	Maestría en educación
	Maestría en enseñanza de las matemáticas
	Maestría en enseñanza las ciencias
	Maestría en enseñanza superior
	Maestría en tecnología educativa
2. Ciencias sociales y humanidades	Maestría en ciencias sociales
	Maestría en ciencias sociales e historia
	Maestría en comunicación
	Maestría en criminalística
	Maestría en demografía
	Maestría en derecho
	Maestría en derecho constitucional y amparo
	Maestría en educación familiar
	Maestría en filosofía
	Maestría en historia
Maestría en humanismo	

Cuadro 2. Clasificación de maestrías por área disciplinar

Área disciplinar	Maestría
2. Ciencias sociales y humanidades	Maestría en investigaciones sociales y humanísticas
	Maestría en orientación educativa
	Maestría en psicología educativa
	Maestría en psicoterapia Gestalt
	Maestría en psicoterapia corporal
	Maestría en terapia Gestalt
3. Ciencias económico - administrativas y negocios	Master en historia de las independencias iberoamericanas
	Maestría en gobierno y administración pública
	Maestría en administración
	Maestría en administración de empresas
	Maestría en ciencias administrativas
	Maestría en ciencias económicas y administrativas
	Maestría en finanzas y negocios
	Maestría en mercadotecnia
4. Ingeniería y tecnología	Maestría en negocios y finanzas
	Maestría en valuación inmobiliaria
	Maestría en biotecnología
	Maestría en biotecnología vegetal
	Maestría en ciencias
	Maestría en ciencias con especialidad en manufactura
	Maestría en ciencias con especialidad en ingeniería ambiental
	Maestría en ciencias con especialidad en ingeniería eléctrica
	Maestría en ciencias con especialidad en ingeniería en sistemas de calidad y productividad
Maestría en ciencias con especialidad en ingeniería química	
5. Ciencias naturales	Maestría en ciencias de la ingeniería industrial
	Maestría en electrónica
	Maestría en TIC
	Maestría en ciencias biológicas
	Maestría en ciencias en toxicología
	Maestría en ciencias en física
Maestría en educación ambiental	
Maestría en física	
Maestría en informática y tecnologías computacionales	
Maestría en matemáticas	

ANEXO IV. Factorial de percepción del ambiente laboral

a) Tabla de comunalidades para cálculo de factorial, integra todos los reactivos.

Comunalidades	Inicial	Extracción	% de varianza explicada
A. No tengo tiempo para realizar todo el trabajo que debo hacer	.428	.500	31.99
B. Trabajo intensamente por periodos prolongados de tiempo	.371	.389	10.39
C. Después del día de trabajo llego a casa demasiado cansado (a) para hacer las cosas que me gustan	.562	.620	7.14
D. Tengo tanto que hacer en mi trabajo que esto me aleja de mis intereses personales	.595	.670	5.92
E. Me olvido de mi trabajo cuando llego a casa	.123	.055	5.52
F. Tengo el control sobre la forma de hacer mi trabajo	.280	.417	4.34
G. Puedo negociar con los directivos para obtener el equipo y el espacio que necesito para trabajar	.406	.426	4.00
H. Tengo autonomía profesional para realizar mi trabajo	.329	.450	3.13
I. Recibo el reconocimiento de otros por la realización de mi trabajo	.540	.715	3.03
J. Mi trabajo es apreciado	.569	.624	2.72
K. Comúnmente, mis esfuerzos pasan inadvertidos	.527	.672	2.33
L. No recibo reconocimiento por todas las cosas con que contribuyo	.482	.650	2.30
M. Existe la confianza mutua en que cada uno cumple con sus roles	.419	.385	2.06
N. Formo parte de un grupo de trabajo en que las personas se apoyan entre sí.	.734	.804	1.95
O. En mi grupo de trabajo, los miembros cooperan unos con otros	.737	.811	1.83
P. Los integrantes de mi grupo de trabajo se comunican abiertamente entre sí	.700	.757	1.65
Q. Los recursos son asignados equitativamente en mi trabajo	.522	.533	1.45
R. Las oportunidades son decididas únicamente con base en los méritos de cada uno	.339	.351	1.42
S. Existen procesos efectivos de apelación cuando cuestiono la imparcialidad de una decisión	.511	.604	1.26
T. Los directivos tratan a todo el personal de forma justa	.592	.655	1.20
U. Mis valores y los valores declarados por la institución son semejantes	.629	.628	1.04
V. Mis valores y la forma como se viven los valores de la institución son semejantes	.658	.668	1.00
W. Las metas de la institución influyen en las actividades que realizo	.586	.628	0.91
X. Mis objetivos profesionales son consistentes con las metas establecidas por la institución	.597	.670	0.80
Y. La institución está comprometida con la calidad	.631	.653	0.63

Método de extracción: Factorización de Ejes principales.

b) Tabla de matriz de factores rotados sin reactivo E.

Matriz de factores rotados ^a	Factor					
	1	2	3	4	5	6
W. Las metas de la institución influyen día con día en las actividades que realizo	.721					
V. Mis valores y la forma como se viven los valores de la institución son semejantes	.720					
U. Mis valores y los valores declarados por la institución son semejantes	.711					
Y. La institución está comprometida con la calidad	.703					
X. Mis objetivos profesionales son consistentes con las metas establecidas por la institución	.697					
O. En mi grupo de trabajo, los miembros cooperan unos con otros		.811				
N. Formo parte de un grupo de trabajo en que las personas se apoyan entre sí.		.796				
P. Los integrantes de mi grupo de trabajo se comunican abiertamente entre sí		.768				
D. Tengo tanto que hacer en mi trabajo que esto me aleja de mis intereses personales			.792			
C. Después del día de trabajo llego a casa demasiado cansado (a) para hacer las cosas que me gustan			.756			
A. No tengo tiempo para realizar todo el trabajo que debo hacer			.692			
B. Trabajo intensamente por periodos prolongados de tiempo			.623			
S. Existen procesos efectivos de apelación cuando cuestiono la imparcialidad de una decisión				.678		
T. Los directivos tratan a todo el personal de forma justa	.432			.586		
R. Las oportunidades son decididas únicamente con base en los méritos de cada uno				.533		
Q. Los recursos son asignados equitativamente en mi trabajo				.524		
K. Comúnmente, mis esfuerzos pasan inadvertidos					.794	
L. No recibo reconocimiento por todas las cosas con que contribuyo					-.682	
J. Mi trabajo es apreciado					.558	
I. Recibo el reconocimiento de otros por la realización de mi trabajo					.525	
H. Tengo autonomía profesional/independencia para realizar mi trabajo						.618
F. Tengo el control sobre la forma de hacer mi trabajo						.591
G. Puedo negociar con los directivos para obtener el equipo y el espacio que necesito para trabajar						.470
M. Existe la confianza mutua en que cada uno cumple con sus roles	.247	.340		.276		.360

Método de extracción: Factorización del eje principal. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.a. La rotación ha convergido en 6 iteraciones.

**El reactivo M se integra en el segundo factor.

ANEXO V. Factorial de percepción de recursos para la docencia

a) Tabla de comunalidades para cálculo de factorial, integra todos los reactivos.

Comunalidades			% de varianza explicada
	Inicial	Extracción	
A. Tamaño de los salones de clase	.350	.239	53.64
B. Equipamiento de laboratorios	.613	.550	8.50
C. Disponibilidad de espacios asignados para el trabajo docente (sala de maestros o cubículos para profesores)	.625	.609	5.04
D. Suficiencia del acervo bibliográfico	.546	.491	4.53
E. Servicio de internet eficiente	.496	.466	3.99
F. Limpieza de los sanitarios para docentes	.680	.494	3.36
G. Buen estado del mobiliario para profesores	.718	.690	3.07
H. Disponibilidad de equipo de cómputo para la enseñanza (computadoras, proyectores)	.666	.651	2.71
I. Suficiencia de materiales para la enseñanza (pizarrón, plumones, borradores, hojas, entre otros)	.580	.544	2.26
J. Limpieza de los sanitarios para los alumnos	.686	.545	2.06
K. Disponibilidad de equipo de cómputo para uso de los alumnos	.632	.579	1.69
L. Buen estado del mobiliario para alumnos	.608	.606	1.57
M. Apoyo eficaz del área psicología educativa	.735	.573	1.50
N. Apoyo eficaz del área de trabajo social	.732	.582	1.41
O. Apoyo eficaz del personal de seguridad	.677	.640	1.25
P. Apoyo eficiente del personal administrativo en general	.761	.780	1.08
Q. Apoyo eficiente del personal de limpieza y mantenimiento	.663	.658	.89
R. Eficacia del sistema de registro de calificaciones	.709	.575	.76
S. Eficacia de procesos administrativos en general	.794	.773	.71

Método de extracción: Factorización de Ejes principales.

b) Tabla de matriz de factores rotados sin reactivo A.

Matriz de factores rotados^a	Factor	
	1	2
H. Disponibilidad de equipo de cómputo para la enseñanza (computadoras, proyectores)	.758	
C. Disponibilidad de espacios asignados para el trabajo docente (sala de maestros o cubículos para profesores)	.750	
G. Buen estado del mobiliario para profesores	.731	
K. Disponibilidad de equipo de cómputo para uso de los alumnos	.723	
B. Equipamiento de laboratorios	.662	
E. Servicio de internet eficiente	.640	
I. Suficiencia de materiales para la enseñanza (pizarrón, plumones, borradores, hojas, entre otros)	.620	
D. Suficiencia del acervo bibliográfico	.608	
J. Limpieza de los sanitarios para los alumnos	.587	.447
L. Buen estado del mobiliario para alumnos	.582	.516
F. Limpieza de los sanitarios para docentes	.579	.400
P. Apoyo eficiente del personal administrativo en general		.845
S. Eficacia de procesos administrativos en general		.837
Q. Apoyo eficiente del personal de limpieza y mantenimiento		.727
R. Eficacia del sistema de registro de calificaciones		.719
O. Apoyo eficaz del personal de seguridad		.704
M. Apoyo eficaz del área psicología educativa		.655
N. Apoyo eficaz del área de trabajo social	.438	.625

Método de extracción: Factorización del eje principal. Método de rotación: Normalización Varimax con Kaiser.a. La rotación ha convergido en 3 iteraciones.