

La profesión docente en la educación media superior en Aguascalientes: características socioeconómicas, formación y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas

FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ¹

RESUMEN

Con la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en 2008 y el decreto de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) en 2012, este tipo educativo es retomado como un punto importante en la agenda educativa del país. Ambos cambios en la política educativa relacionados con la EMS llevan a reflexionar sobre sus actores para entender el contexto y condiciones en que se gestan, tema poco tratado por la investigación educativa. Este artículo se enfoca en documentar las características socioeconómicas, formación docente y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas de la EMS, a partir de los resultados de una investigación centrada en la profesionalización y realizada con una metodología tipo encuesta. Se concluyó que la formación, condiciones laborales y características socioeconómicas de los docentes están vinculadas con el subsistema de adscripción.

Palabras clave: educación media superior, profesión docente, condiciones laborales, formación docente.

¹ Maestra en Investigación Educativa por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. Coordinadora de la Especialidad en Tecnología Educativa y responsable de la creación de un programa de maestría en modalidad virtual dentro de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. fatimacoiffier@gmail.com.

ABSTRACT

With the Comprehensive Reform in High School 2008 and the obligatory nature of the High School decreed in 2012, this degree is taken up as an important fact of the educational agenda of the country. Both changes in education policy related to High School necessarily lead to reflect on the actors to understand the context in which they are conceived, an aspect indelibly addressed by educational research. This article focuses on documenting teachers' socio-economic, teacher training and working conditions in three different sub-systems, based in a study focused in professionalization and followed by a quantitative approach with survey-type methodology. It was concluded that the working conditions are linked to the teachers' sub-systems, and any sub-system had ideal conditions to develop teaching profession.

Key words: high school, teaching profession, work conditions, teacher training.

La educación media superior se ha posicionado a partir de 2008 como un tipo educativo de relevancia para el Sistema Educativo Nacional, al reconocerse que es un medio para habilitar a los jóvenes para dos actividades de trascendencia: la incorporación a la educación superior y/o la inserción en la vida laboral. La importancia de la EMS radica en la premisa de que constituye una posibilidad de movilidad social ascendente, es decir, quien la culmina tiene mayores posibilidades de evadir un estatus de pobreza o de quedar en vulnerabilidad social al tener ingresos bajos por no contar con este tipo educativo (CEPAL 2010 en INEE, 2011b; e INEE, 2011b).

Con el decreto de obligatoriedad de la EMS, las autoridades educativas deberán comenzar a emprender acciones que no sólo posibiliten el acceso de las personas a este tipo educativo, sino que además aseguren que los egresados cuenten con las competencias previstas en él; éste es un principio de calidad educativa.

De acuerdo con el INEE (2011a) una educación de calidad contribuye a la superación de las necesidades sociales y cuenta con los siguientes atributos: equidad, relevancia, pertinencia, eficacia interna, eficacia externa, impacto en la sociedad, suficiencia y eficacia en la utilización de sus recursos.

El último atributo de la calidad educativa –la eficacia en el uso de los recursos– tiene que ver al menos con dos aspectos: la optimiza-

ción y buen uso de los recursos económicos para solventar los gastos para brindar el servicio educativo, y el hecho de contar con los recursos humanos necesarios para que el acto educativo ocurra con éxito: dentro de estos últimos se encuentra el docente. Castrejón (1998) afirma que cuando un nivel educativo en crecimiento no tiene resuelto el problema de sus recursos humanos, permanecerá en crisis continua. En este sentido y a la luz de la RIEMS y de la obligatoriedad de la EMS, las autoridades del Sistema Educativo Nacional tienen la tarea de asegurar que los alumnos estén atendidos por profesores competentes, es decir, por verdaderos facilitadores del aprendizaje.

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, 2011b). Esto 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. A lo anterior se suma el asunto no resuelto de las condiciones laborales de los docentes al existir profesores que trabajan en circunstancias poco favorables para el ejercicio de su profesión.

En este marco y con la implicación de la RIEMS y la obligatoriedad, para atender las necesidades de formación y las condiciones en que los docentes ejecutan la difícil tarea de ser 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.

Realizando un análisis de los trabajos de investigación en México que abordan los tres elementos mencionados, se encontró que la mayoría de los estudios sobre los docentes se enfocan en la educación básica y en la educación superior (Ávila, 2009; De Ibarrola, Silva y Castelán, 1997; Fuentes, 2009; Galaz, 2002; Galaz y Gil Antón, 2009; Gil Antón, 2008; Grediaga, 2001; Padilla, Jiménez, y Ramírez, 2007, 2008; Rodríguez, Oramas y Rodríguez, 2007; y Toriz, 2009), pero no en los maestros de la EMS, tipo educativo que si bien ha comenzado a ser abordado por el INEE en diferentes publicaciones (2011a, 2011b, 2013, 2015), aún es una veta para la investigación educativa en México.

Ante la necesidad de contar con información sobre los docentes de la EMS, sea como un insumo para la toma de decisiones o como una

aportación al campo de conocimiento sobre este rubro, este artículo presenta los principales resultados de una investigación² enfocada en el análisis de la profesionalización de la planta docente valorada a partir de tres indicadores: las características socioeconómicas, la formación y las condiciones laborales de los profesores en tres subsistemas de la EMS en el estado de Aguascalientes.

PERSPECTIVA TEÓRICA

El trabajo de investigación partió del concepto de profesión y luego del de profesión docente. Revisando la perspectiva de varios autores (Abbott, 1998 citado por Ávalos, Cavada, Pardo y Sotomayor, 2010; Corrigan y Haberman, 1990; Lieberman, citado por Holey, 2001; Vaillant y Rossel, 2004), 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 código de 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 regulen la pertenencia a la profesión así como los criterios de prestigio y reconocimiento dentro de ésta; y, finalmente, que sus miembros reconozcan la función social de la profesión, la cual es única.

Tomando en cuenta el concepto de profesión, se tiene entonces que la profesionalización es el grado en que ésta es considerada como tal a partir del cumplimiento de los elementos que la caracterizan. De esta forma, la profesionalización no es algo dicotómico, es más bien un continuo donde la profesión puede ubicarse dependiendo de que cumpla con los rasgos que la describen (Darling-Hammond y E. Wise, 1992). De esta manera, valorar el nivel de profesionalización de los docentes es posible a través de los indicadores, formación docente y condiciones laborales.

A diferencia de las profesionales liberales, la docencia es una profesión regulada por un ente más: las escuelas, instituciones que pueden reforzarla en tanto emprendan acciones para mejorar los co-

2 Trabajo de tesis: "La profesionalización de la planta docente en el bachillerato: un estudio de sus características socioeconómicas, condiciones laborales y formación del docente" desarrollado en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

nocimientos de los maestros, asegurar su autonomía, prever condiciones de trabajo adecuadas y respetar la experiencia y juicio profesional de los maestros en la toma de decisiones que les atañen (Ávalos *et al.*, 2010); o bien, debilitarla si descuidan los aspectos mencionados. Así, la condición de la profesión docente está vinculada con la institución en que se enmarca.

Para el análisis de la formación del docente, se partió de dos conceptos: formación disciplinar y formación para la docencia. La formación disciplinar es el proceso educativo generalmente reconocido por una institución de educación superior a través de un certificado que acredita el dominio de un área específica del conocimiento, que no necesariamente es la educación. En cambio, la formación para la docencia se define como el cúmulo de actividades y procesos diseñados para perfeccionar el conocimiento profesional, habilidades y actitudes de los educadores (Guskey, 2000 citado por Imants y Van Veen, 2010). Cabe mencionar que la formación para la docencia en el marco de la RIEMS se fortaleció a través del Programa de Formación Docente en el Nivel Medio Superior (PROFORDEMS).

En cuanto a las condiciones laborales, se partió de la concepción de Robadino y Körner (2005), quienes las 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 institución educativa y está conformado por aspectos como la contratación, la concentración en la profesión, la carga de trabajo, la percepción del trabajo y el ingreso, incentivos y promoción en la profesión.

Por último, se abordaron en el estudio las características socio-económicas, definidas como aquéllas que con base en una visión objetivista (posesión de bienes materiales) y subjetivista (posesión de bienes culturales), definen la posición de los docentes en la estructura social y económica, considerando además elementos demográficos (Tenti, 2007).

METODOLOGÍA

El estudio se realizó con una metodología tipo encuesta. Los subsistemas se eligieron a partir de los siguientes criterios: que fueran escolarizados y albergaran un alto porcentaje de docentes adscritos en comparación con los otros subsistemas, resultando seleccionados los

siguientes: 1) subsistema de bachillerato de la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) caracterizado por estar adscrito a una institución educativa de nivel superior pública y autónoma, la de mayor tradición en el estado, 2) subsistema de bachilleratos incorporados al Instituto de Educación de Aguascalientes (IEA), integrado por instituciones privadas coordinadas por el estado y que comenzó a funcionar a inicios de la década de los noventa; es una estructura joven en comparación con los otros; y, finalmente, 3) subsistema conformado por los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) localizados en Aguascalientes; forman parte de una organización federal con presencia en el estado desde la década de los setenta y con mayor auge en los ochenta. Esta caracterización que refleja la consolidación de los diferentes subsistemas resulta importante, pues como se verá en los resultados, el subsistema de adscripción está relacionado con las condiciones laborales, formación y características socioeconómicas de los docentes.

De acuerdo con el IEA (2012), para inicios del Ciclo Escolar 2011-2012 en el estado se registró la cantidad de 1,357 docentes, sin considerar a profesores de asignaturas relativas a artes y deportes; los subsistemas elegidos agrupaban aproximadamente a 38.93% del total.

Determinada la población, se calcularon muestras aleatorias simples para cada subsistema de EMS seleccionado, en todos los casos con un 95% de nivel de confianza y 5% de margen de error. La Tabla 1 presenta la descripción de la población y muestra.

Tabla 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 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.

Como instrumento de obtención de información se utilizó un cuestionario validado previamente por cinco jueces y un proceso de pilotaje con 108 aplicaciones; en su versión final contuvo 43 preguntas en su mayoría cerradas y distribuidas en cinco secciones.

El trabajo de campo se realizó durante los meses de octubre-diciembre de 2012, lográndose recuperar 439 de los 542 cuestionarios aplicados. La información se sistematizó con el software SPSS y se analizó principalmente con la prueba de comprobación de hipótesis Chi-cuadrada.

RESULTADOS

Características demográficas y socioeconómicas

Al igual que a nivel nacional (INEE, 2011a) y sin distinguir entre subsistemas, se encontró una planta docente conformada en similar porcentaje por hombres (50.6%) y mujeres (49.4%). A diferencia de la educación básica, en la EMS existe una menor feminización de la planta docente.

A diferencia del sexo, el estado civil y la edad de los docentes se relacionaron con el subsistema de adscripción de los mismos. La Tabla 2 muestra los porcentajes por subsistema.

Tabla 2. Porcentaje de docentes por edad ($N_T=439$).

Subsistema de EMS	(N)	Edad			(N)	Estado civil	
		De 20 a 35 años	De 36 a 50 años	De 51 a 75 años		Soltero nunca casado	Casado (a)
Bachilleratos de la UAA	80	36.3	42.5	21.3	81	27.2	58.0
CBTIS	164	18.9	43.3	37.8	167	17.4	68.9
Bachilleratos incorporados al IEA	178	57.3	28.1	14.6	181	42.0	43.1
Total	422	38.4	36.7	24.9	429	29.6	55.9

Chi cuadrada, $p < .001$

Se aprecia que los bachilleratos incorporados al IEA cuentan con el mayor porcentaje de profesores jóvenes con edades entre los 20 y 35 años y con estado civil soltero, mientras que la planta docente de los CBTIS presenta un 37.8% de docentes iguales o mayores de 51 años y poco menos del 70% con estado civil casado. Es importante considerar la edad pues frecuentemente está asociada con la experiencia de los profesores; esto significaría que los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA son los menos experimentados y que el ejercicio de la docencia es probablemente su primer empleo.

En cuanto al aspecto socioeconómico, se tienen los siguientes resultados. Respecto a la posesión de bienes y servicios calculada a través de un índice,³ se obtuvo que aunque la mayoría de los docentes se ubicó en un nivel medio (48.5%), existen diferencias asociadas al subsistema de adscripción, siendo los bachilleratos de la UAA los que cuentan con un mayor porcentaje de docentes en un nivel alto 36%, seguido por los CBTIS con 32% y, por último, los bachilleratos incorporados al IEA con sólo un 15.5% del total en esta categoría. Aunque los resultados pueden parecer alentadores, con el propósito de saber si el nivel alto de posesión de bienes y servicios se asocia con el porcentaje de ingresos obtenidos de la docencia, indicador de la concentración en la profesión, se relacionaron ambos rubros. La Tabla 3 contiene los resultados.

3 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 en cuanto a posesión de vivienda; el valor mínimo de puntos a obtener en el índice es uno y el máximo 20, de tal manera se definieron los siguientes niveles: bajo (10 o menos puntos), medio (11 a 15 puntos) y alto (16 puntos o más).

Tabla 3. 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 (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

Observando los porcentajes 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 (46.0%) al esperado (25.7%), mientras que los profesores que obtienen de la docencia del 91 al 100% de su ingreso son menos de lo esperado (20.9%). Con estos porcentajes se podría establecer que el que los profesores tengan un nivel alto en el índice de posesión de bienes y servicios se debe a que su principal fuente de ingreso es una actividad distinta a la docencia, lo que indicaría una debilidad de la profesión docente en la EMS, 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.

Un último indicador del aspecto socioeconómico es la escolaridad de los padres de los profesores. Se identificó que la mayoría de los docentes son la primera generación de su familia con educación superior; 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. La escolaridad del padre se vio relacionada con el subsistema de adscripción de los profesores, siendo los bachilleratos de la UAA los que reportaron el mayor porcentaje de docentes con padre con grado académico superior a la licenciatura (45.2%).

Formación disciplinar y para la docencia

La mayoría de los docentes (90.3%) registró contar con licenciatura, grado académico suficiente en formación disciplinaria para ser profesor de EMS, mientras que 36.8% dijo rebasar este perfil. Pese a lo anterior, al analizar este indicador por subsistema se encontraron diferencias significativas: 57.6% de los profesores de los bachilleratos de la UAA reportó estudios superiores a la licenciatura, seguidos de los docentes del CBTIS (44.6%), mientras que esta proporción es menor en los bachilleratos incorporados al IEA donde únicamente 20.3% de los docentes tiene esta cualidad, además de tener 19.1% de maestros con un nivel educativo menor a la licenciatura. El incremento de escuelas privadas que ofrecen servicios de EMS es una realidad con los resultados anteriores. Las instituciones encargadas de otorgar los permisos para su funcionamiento deberán contar con mejores mecanismos para asegurar que los alumnos estén siendo atendidos por docentes que al menos cumplan con el nivel de escolaridad aceptable para desempeñarse en la EMS.

En cuanto a la formación para la docencia, se identificó que el estatus de los docentes en el diplomado del PROFORDEMS guarda una relación con el subsistema de adscripción. 83.6% de los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA dijo no haber tenido contacto con el diplomado, a diferencia de 48.3% de los profesores de los CBTIS que son egresados del programa. Respecto de los bachilleratos de la UAA, 35.8% de los profesores ha egresado del programa y 3.7% lo está cursando; sin embargo, cabe aclarar que esta institución aplica otros programas similares para capacitar a sus profesores. Con esto se evidencia que las políticas nacionales de formación docente en EMS no son transversales en los diferentes subsistemas de EMS, aunque en el discurso educativo se plantee lo contrario.

Otro aspecto para valorar la formación para la docencia fue la participación de los docentes en cursos, talleres, seminarios y/o diplomados referentes al área educativa y en el área de inglés y uso de TICS. Aunque de manera general 35.2% de los docentes dijo no haber participado en los últimos tres años en algún curso, taller, seminario y/o diplomado en el área de educación, los bachilleratos incorporados al IEA con 39.1% y los CBTIS con 39.2% tienen los mayores porcentajes de docentes con ningún elemento de formación continua en el área de educación. Es preciso pensar en las condiciones que tienen estos dos subsistemas para poder incrementar la profesionalización de sus docentes.

Respecto al área de inglés y uso de las TICs, 91.7% de los docentes manifestó no contar con ningún curso o taller en esta área, situación que es foco de atención toda vez que al revisar el perfil del docente establecido a partir de la RIEMS, el dominio de estos aspectos resulta indispensable para poderlo cubrir.

Condiciones laborales

Analizar las condiciones laborales en que los maestros realizan su trabajo y la percepción que tienen del mismo puede contribuir a comprender la profesionalización de la planta docente del bachillerato, en tanto son aspectos que favorecen o no la ejecución de su labor. El estudio de las condiciones laborales requiere de múltiples indicadores. En este artículo únicamente se reportan los siguientes: tipo de contratación, prestaciones, tiempo de dedicación, carga de trabajo y satisfacción.

La Tabla 4 presenta los porcentajes correspondientes al tipo de contratación, indicador que se vio relacionado con el subsistema de adscripción de los docentes.

Tabla 4. 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, $p < .001$

En términos generales, 49.9% de los profesores tiene una contratación tipo base; sin embargo, existen diferencias importantes al analizar este dato por subsistema. Se aprecia que nueve de cada diez profesores de los CBTIS cuentan con un contrato tipo base, en contraposición con los bachilleratos incorporados al IEA donde esta proporción es

considerablemente menor: únicamente uno de cada diez profesores. Esta distribución es un reflejo de la disparidad en la estabilidad laboral de los profesores respecto al subsistema de adscripción vinculada de cierta forma con su estructura y tipo de financiamiento. En cuanto a los bachilleratos de la UAA para este mismo rubro, aunque tres de cada diez docentes tienen base, existe una alta proporción de profesores que tiene contrato interino (51.4%).

Para este mismo rubro 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.

Las prestaciones son otro elemento muy importante de las condiciones laborales, pues brindan una mayor estabilidad a quienes ejercen la profesión docente al proveerles cierta seguridad social (Loeb y Myung, 2010; y Santibáñez, 2010). Dentro de éstas se consideraron: derecho a servicios médicos, acceso al 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. La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos para este rubro.

Tabla 5. Porcentaje de docentes por número de prestaciones y subsistema ($N_i=439$).

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, $p < .001$

Las diferencias entre los subsistemas en cuanto a las prestaciones son significativas: 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. Al igual que en la situación contractual, estos porcentajes tan diversos en las prestaciones que los profesores reportaron recibir 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, siendo éstos clave para la formación de los estudiantes; y las autoridades educativas deberán verificar las condiciones en que los profesores de estas instituciones están laborando.

De acuerdo con Tenti (2009), cuando una actividad se desarrolla de manera profesional, demanda la mayor parte de tiempo de quien la ejerce y esta persona, a su vez, obtiene de su ejercicio los recursos necesarios para vivir, de ahí la importancia de analizar el tiempo de dedicación a la profesión docente como indicador. Si los maestros encuentran mayor estabilidad laboral al ejercer la profesión, muy probablemente continúen y se afiancen en ella. La Tabla 6 presenta la distribución de docentes por tiempo de dedicación y por subsistema.

Tabla 6. 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, $p < .001$

Nota: el cálculo se realizó 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 donde fueron encuestados.

Sin distinguir entre subsistemas, únicamente 17.5% de los docentes tiene una dedicación de tiempo completo en la institución en que fue encuestado. Al interior de los subsistemas se encontró que los CBTIS presentan una mayor proporción de profesores que dijeron tener tiempo completo (32.0%), en contraste con los profesores de bachilleratos incorporados al IEA, donde 46.4% son profesores de tiempo parcial. A diferencia de estos dos subsistemas, los profesores de los bachilleratos de la UAA son en su mayoría profesores de medio tiempo (54.4%). Con estos resultados, la profesión docente se observa débil en los bachilleratos incorporados al IEA por ser intermitente, además de impactar en el funcionamiento de la institución. De acuerdo con Sandoval (2001), una menor concentración en la profesión dentro de una misma escuela implica que existan pocas posibilidades de que los profesores se comprometan con un proyecto institucional, pues la estancia corta dentro de la escuela plantea una mayor dificultad de involucrarse con aspectos organizacionales y académicos de ésta.

Ahora bien, contar con una carga de trabajo suficiente, no excesiva pero tampoco relajada, es un referente más para la determinación de las condiciones laborales de los docentes; en este caso, la carga de trabajo se valoró por el número de grupos atendidos (Tabla 7) y número de alumnos por grupo (Tabla 8), entre otros elementos que en este artículo no se abordarán.

Tabla 8. 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, $p < .001$

Nota: los datos se construyeron a partir de la media resultante del número de grupos atendidos en el semestre anterior y actual.

Tabla 9. 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, $p < .001$

Nota: los datos se construyeron a partir de la media resultante del número de alumnos por grupo atendidos en el semestre anterior y actual.

Respecto a la cantidad de grupos atendidos por docente, los porcentajes son un tanto similares a la tendencia nacional. De acuerdo con el INEE (2011a), 35.3% de los docentes de EMS atiende hasta tres grupos y 22.6% hasta siete o más grupos. En cuanto al número de alumnos por grupo, la mayoría de los profesores dijo 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%).

Para una mejor comprensión de estos resultados, ambas tablas deben leerse en paralelo y distinguiendo entre subsistemas. La mayoría de los docentes de CBTIS se ocupa de 4 a 6 grupos y dijo atender a grupos integrados por arriba de los 41 alumnos, es decir, presenta una carga de trabajo considerable, misma que se puede ver asociada con la matrícula que el subsistema atiende, con el tipo de contratación de los docentes tipo base y dedicación de tiempo completo, en un alto porcentaje, como se observó anteriormente.

En los bachilleratos de la UAA, la mayoría de los docentes dijo 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, 59.2% de los profesores de este mismo subsistema dijo ocuparse de 41 alumnos o más por grupo; los CBTIS presentan una situación similar.

En contraste, los profesores de los bachilleratos incorporados al IEA reportan 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 dijo atender en promedio hasta 25 alumnos; aunque también se debe destacar que en comparación con los otros dos subsis-

temas, éste presenta el mayor porcentaje de docentes (26.6%) que atienden a siete grupos o más, lo que representa una alta carga de trabajo.

Como último indicador se presenta la satisfacción laboral, que de acuerdo con Locke (1976, citado por Galaz, 2003) se refiere a un estado emocional agradable o positivo resultado de la valoración del trabajo que se realiza día a día. Reconociendo que el análisis de la satisfacción resulta complejo como para realizar un estudio completo sobre ese punto, únicamente se realizó un acercamiento a éste a través del cálculo de un índice de satisfacción con el trabajo docente que consideró: el trabajo docente, el rendimiento de los estudiantes, el trabajo de los administrativos, la infraestructura de la escuela y las relaciones con los colegas, donde a la categoría “muy satisfecho” se le asignó cinco puntos y a “muy insatisfecho” un punto. La Tabla 10 presenta los resultados por subsistema.

Tabla 10. 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, $p < .001$

Considerando el grado de satisfacción más alto, se tiene que los CBTIS concentran al mejor porcentaje de docentes en esta categoría, mientras que el porcentaje más alto lo tienen los profesores de los bachilleratos de la UAA. La satisfacción puede ser promovida por la institución educativa; un profesor satisfecho tenderá a realizar de mejor manera su trabajo. Con esta consideración, 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.

Para cerrar con esta sección y tener un panorama completo de las condiciones laborales de los docentes, la Tabla 11 muestra un resu-

men de los resultados obtenidos en los indicadores presentados, donde el signo (+) significa que el subsistema tuvo el mayor porcentaje en el rubro, el signo (0) una posición media y el signo (-) el menor porcentaje.

Tabla 11. Resumen de resultados en indicadores de las condiciones laborales.

Subsistema	Contrato tipo base	Máximo número de prestaciones (7 a 9)	Dedicación de tiempo completo (de 36 a 40 horas)	Atiende hasta 3 grupos	Grado alto de satisfacción con el trabajo docente (20 a 25 puntos)
Bachilleratos de la UAA	0	0	-	+	+
CBTIS	+	+	+	-	-
Bachilleratos incorporados al IEA	-	-	0	0	0

Chi cuadrada, $p < .001$

De acuerdo con la Tabla 11, aunque los profesores de CBTIS reportaron tener las mejores condiciones laborales, este mismo grupo también reporta la mayor carga de trabajo además de una satisfacción baja con el trabajo docente. En contraste, los profesores de bachilleratos incorporados al IEA presentan las condiciones laborales menos favorables, aunque una carga de trabajo moderada y una postura media en cuanto a la satisfacción con el trabajo docente. Finalmente, los docentes de los bachilleratos de la UAA presentan una posición media en cuanto a las condiciones laborales y una satisfacción alta con la profesión docente.

CONCLUSIONES

Se identificó que la consolidación institucional de los subsistemas tuvo un peso importante en la condición que guardaron los docentes. Las características de la escuela como centro de trabajo que enmarca a la profesión docente determinan en gran medida las condiciones laborales y oportunidades de desarrollo profesional de los docentes. Con ello, para fortalecer a la profesión docente habrá que fortalecer a las instituciones que la albergan.

En términos generales, se concluye que aunque los profesores de CBTIS reportaron las condiciones laborales más favorables, este grupo presentó los porcentajes más desfavorables en la satisfacción con la docencia. Cabe señalar que el subsistema agrupa a la población con mayor edad y estado civil casado, lo que puede reflejar una mayor tensión por tener un trabajo estable y bien remunerado. Por su lado, los profesores de los bachilleratos de la UAA presentaron mayores niveles académicos, además de las características socioeconómicas más favorables y la mejor satisfacción el trabajo docente. 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, además de ser los profesores más jóvenes y menos experimentados; en este subsistema se señala como factor de riesgo para la profesión docente, la rotación de personal.

REFERENCIAS

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. (No. XXXVI, pp. 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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 de Redalyc.
- 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: Elsevier.
- 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.
- 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.
- INEE (2011a). *La educación media superior en México. Informe anual 2010-2011*. México: INEE
- INEE (2011b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2009, educación media superior*. México: INEE.
- INEE (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2012, educación básica y educación media superior*. México: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- 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.
- 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.
- Robadino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Otras dimensiones del desempeño profesional*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Recuperado 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. McGraw (Eds.). *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569-574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. edición.
- Tenti, E. (2007). *La condición docente, análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI, Editores Argentina.
- 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.

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 PREAL, en buscador: <http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>. ❁