Centro de Estudios Sociológicos

ESTUDIO DEL PERFIL SOCIOECONÓMICO Y LAS EXPECTATIVAS DE LOS DOCENTES DEL COLEGIO DE BACHILLERES

Informe final:

Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres

Autores[*]:

Patricio Solís, El Colegio de México

Alejandra Leal, UNAM

Emilio Blanco, El Colegio de México

Gustavo Urbina, UNAM

Ciudad de México, 9 de noviembre de 2016

[*] También colaboraron en este proyecto Lydya Lara, Marisol Romero, Sofía Mosqueda, Daniel Cobos, y Nayely Iturbe.

Contenido

Introducción al informe 4
1. Consideraciones preliminares acerca del COLBACH 4
2. Ruta metodológica del estudio 7
3. Estructura del informe 13

Capítulo I. ¿Quiénes son los docentes del COLBACH? Una introducción a sus características sociales y demográficas 17
1.1 Los docentes a la palestra ¿Por qué es importante conocerlos? 17
1.2 Características sociodemográficas 17
1.3 Orígenes socioeconómicos familiares 21
1.4 Situación socioeconómica actual 24
1.5 Formación académica 27
1.6 Experiencia laboral e ingreso al COLBACH 34
1.7 Síntesis de resultados 38

Capítulo II. El trabajo de los profesores: aspectos objetivos y subjetivos de la profesionalización 41
2.1. Introducción 41
2.2. La decisión de convertirse en docente: ¿vocación u oportunidad? 42
2.3. Los docentes que tienen otro trabajo 50
2.4. Certificación y cursos 53
2.5. Horas de docencia, preparación y corrección 64
2.6. Distribución y consistencia de asignaturas 69
2.7. Desafíos para el trabajo 73
2.8. Satisfacción con las condiciones laborales 82
2.9. Síntesis de resultados 85

Capítulo III. Autoeficacia y agotamiento en la práctica docente 88
3.1 La importancia de las dimensiones subjetivas 88
3.2 Autoeficacia docente en el profesorado del COLBACH 90
3.3. Agotamiento físico y emocional: indicios de burnout en las y los docentes del COLBACH 106
3.4. Síntesis de resultados 123

Capítulo IV Experiencias y percepciones sobre la evaluación docente y la reforma educativa 127
4.1. Introducción 127
4.2. ¿Quiénes fueron evaluados? 128
4.3. ¿Cuáles son las opiniones sobre la evaluación entre los evaluados? 131
4.4. Conocimiento sobre aspectos básicos de la evaluación docente 139
4.5. Desconfianza en la evaluación docente 145
4.6. Síntesis de resultados 154

Resumen general de hallazgos 157
1. Quiénes son las y los docentes del COLBACH 158
2. Condiciones de profesionalización entre los docentes del COLBACH 160
3. Percepción de los docentes sobre sus propias capacidades de enseñanza y síntomas de agotamiento físico y emocional 163
4. Percepciones y experiencias sobre la evaluación docente en el marco de la reforma educativa de 2013 166

Referencias bibliográficas y fuentes consultadas en el proyecto 171

Anexo I. Documentos de soporte para la fase de aplicación de cuestionarios de encuesta 178
Anexo 1.1. Diseño metodológico para la aplicación de cuestionarios de encuesta en los planteles del COLBACH. 179
1. Nombre del proyecto: 179
2. Antecedentes 179
3. Objetivos 179
4. Población objetivo 180
5. Elementos Metodológicos 180
6. Sobre el contenido temático 180
7. Premisas para el diseño de la muestra 182
8. Marco de muestreo 182
9. Estratificación de la muestra 183
10. Tipo de indicadores 186
11. Tamaño de la muestra y precisión esperada 186
12. Proceso de sustitución 187
13. Proceso de ponderación 188
Anexo 1.2. Cuestionario de encuesta aplicado en los planteles del COLBACH 190
Anexo II. Documentos de soporte para la fase cualitativa de investigación 209
Anexo 2.1. Criterios de selección para informantes fase cualitativa 210
1. Aspectos generales de la base de docentes actualizada a marzo del 2016 210
2. Selección de docentes para fase cualitativa de entrevistas 215
3. Selección de participantes para la fase de grupos de discusión 219
Anexo 2.2. Guía de tópicos para entrevistas con profesores del COLBACH 226
Anexo 2.3. Guía de tópicos para sesiones de grupos de discusión con profesores del COLBACH 232

Introducción al informe

1. Consideraciones preliminares acerca del COLBACH

Este informe es producto de una investigación intensiva sobre el perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres (COLBACH). Un primer objetivo consistía en identificar los rasgos principales de origen socioeconómico, antecedentes educativos y laborales, así como elementos experienciales de la planta docente al interior del COLBACH. Un segundo propósito radicó en explorar las percepciones, expectativas y sugerencias de mejora que tienen los miembros del profesorado sobre la propia institución, los planteles donde trabajan y los procesos laborales bajo los cuales se circunscriben sus tareas cotidianas.

El recurso más importante de las instituciones educativas son sus docentes. Son los profesores y profesoras quienes conviven cotidianamente con el estudiantado; quienes asumen la responsabilidad de transmitir y fomentar conocimientos, habilidades, valores y prácticas; son quienes ejercen la labor más directa en la implementación de nuevos diseños curriculares y programas de estudio; quienes aplican evaluaciones y toman decisiones sobre el futuro de quienes están siendo preparados. Quizás ningún otro actor involucrado en el circuito educativo posea un pulso más cercano y fidedigno de la vida escolar. Tratar de entender a las instituciones educativas, o el curso de las políticas públicas en la materia, exige necesariamente que se comprenda quiénes son los pivotes de la enseñanza-aprendizaje, cuáles son sus características, sus aspiraciones y sus experiencias cotidianas.

La responsabilidad de contar con información precisa de su personal debería ser una de las premisas centrales de cualquier institución u organismo de provisión de bienes y servicios. Sobre todo, cuando el beneficio ofertado se trata de un asunto nodal como lo es la formación profesional y humana de futuros agentes productivos y ciudadanos.

Es por ello que resulta de suma utilidad que las instancias responsables de la tarea escolar cuenten con datos actualizados sobre quiénes son sus docentes: qué antecedentes sociales y académicos tienen; cuáles son sus condiciones de vida y su situación profesional dentro y fuera del circuito académico; qué expectativas laborales tienen y cómo imaginan su futuro. A ello se suma la necesidad de explorar cómo se concibe y asume una identidad como parte del profesorado; cómo se percibe el entorno escolar

donde se trabaja; qué elementos obstaculizan el desahogo de labores cotidianas y el desarrollo profesional y personal; qué propuestas de mejora se tienen en cuenta desde quienes encabezan los objetivos formativos en las aulas.

Sorprende que a pesar de la urgencia de contar con tal información, persista el muy escaso conocimiento que se tiene acerca de la profesión docente en la educación media superior (EMS) en México. Si bien existen antecedentes sobre el perfil del profesorado en el nivel básico (i.e. De Ibarrola y Castelán, 1997) o de su similar en el nivel superior (entre otros, Gil et.al., 1994), el trabajo sobre docentes de preparatoria o bachillerato ha sido menos desarrollado. Parecería que el sector docente abocado a las tareas formativas de preparatoria y bachillerato ha devenido en una categoría residual, incluso un tanto amorfa, que se ha hecho invisible a los ojos de la investigación académica y de las propias instituciones para las cuales trabajan.

El bachillerato es, sin duda alguna, uno de los niveles formativos de mayor prioridad en el país. La creciente demanda de acceso, su función como etapa de continuación y promoción a otros escalafones de especialización formativa, hacen urgente que se atienda el vacío de conocer más acerca de quiénes son esos docentes en cuyas manos se encuentra el destino de millones de estudiantes. Más aún, la ausencia de información es preocupante, si se piensa que en el reciente marco de la reforma educativa y del llamado *Servicio Profesional Docente*, se han aprobado medidas que buscan fomentar el incremento de la calidad educativa mediante el establecimiento de perfiles específicos del profesorado de EMS. En la medida en que una de las tareas prioritarias apunta a la definición de normas de ingreso, permanencia y formación continua de instructores, se requiere de datos precisos y oportunos sobre las características y expectativas de quienes ya laboran en dichas instituciones escolares. Estimar el grado de mejora de nuevas políticas públicas demanda conocer cuál es el punto de partida, las condiciones prevalecientes del entorno que se desea mejorar y los puntos de vista de los actores involucrados.

Al interior del circuito de EMS, el COLBACH constituye una de las instituciones de mayor preponderancia en el Valle de México. Se trata de una entidad que surge en el año de 1973, en un contexto de crecientes presiones demográficas para la capital y sus contornos aledaños. Como organismo público descentralizado, el COLBACH ofrece estudios de bachillerato a egresados de secundaria bajo la modalidad escolarizada y no

escolarizada. Parte de su relevancia, está sin duda asociada al papel estratégico que cumple en la satisfacción de la demanda en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM), en donde cuenta con 20 planteles (17 en el Distrito Federal y 3 en municipios del Estado de México) y atiende a un poco más de 40 mil nuevos estudiantes cada año.

El número de docentes que actualmente labora en el COLBACH de la ZMCM, es de aproximadamente 3 mil 300. Por la atención de demanda de servicios educativos en un área estratégica como lo es el Valle de México; por la complejidad del entorno y la pluralidad de rasgos que pudiera ostentar su planta docente, es que este proyecto pretendió abonar a dotar de rostro y contenido a los atributos y percepciones del profesorado.

En poco más de cuatro décadas de existencia, el COLBACH ha debido hacer frente a importantes desafíos y ajustes institucionales derivados, tanto de la composición de su matrícula y personal académico, como de las políticas de reconfiguración del circuito de media superior.

Las más recientes etapas de cambio dieron comienzo en el año 2003, con una reforma que sin impactar los fundamentos curriculares, abrió paso para la adopción de un enfoque *constructivista,* que privilegiara el aprendizaje de contenidos por sobre la memorización, y la adecuación de programas a las demandas del mercado laboral (López y Tinajero, 2009). Los bachilleratos tecnológicos fueron los principales epicentros impactados a partir de tal ajuste.

Posteriormente en el año 2008, se abriría paso a la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), misma que tuvo como pilar la creación del Sistema Nacional del Bachillerato, orientada a la configuración de un marco curricular común, la definición y reconocimiento de las porciones de la oferta de EMS, la profesionalización de los servicios educativos, y la certificación nacional por competencias. La apuesta por acompasar la integración de conocimientos con las habilidades requeridas por parte del profesorado, redundó en la preponderancia del debate sobre la calidad educativa.

Con el reto anterior como telón de fondo, el ciclo escolar 2009-2010 marcaría el inicio de los cambios y pautas introducidos por la RIEMS, mismos que en años inmediatos se acoplarían a la nueva reglamentación particular sobre el servicio profesional docente. A partir de la última reforma transversal presentada en los años 2012-2013, los procesos de ingreso y permanencia de las y los docentes quedarían sujetos

a la acreditación de sus competencias, así como a la demostración de cualidades enmarcadas en la idoneidad de perfiles prototípicos de entrada al circuito.

Tener en cuenta la lógica de transformaciones bajo las cuales ha evolucionado el COLBACH, resulta de la mayor importancia si se asume que el desempeño institucional está ligado necesariamente al desarrollo particular de sus integrantes. Quienes forman parte de la planta docente, no solo portan consigo trayectorias vitales específicas, rasgos sociales peculiares y trazos experienciales que definen su actuar cotidiano. Al mismo tiempo, se trata de personal altamente especializado sujeto a tensiones del entorno, episodios de transformación que obligan a reorientar sus prácticas al interior del aula, y que en muchas de las ocasiones, redundan en incertidumbre respecto de su propio papel en el entramado formativo.

Efectivamente, los resultados obtenidos en la tarea educativa dependen no solo de limitaciones exógenas asociadas a la tenencia de recursos materiales, reglas habilitantes y condiciones certeras para llevar a cabo la responsabilidad de enseñanza-aprendizaje. La formación de personas al interior de las aulas recae sobre hombres y mujeres que requieren ser analizados y reconocidos de manera pormenorizada. Quizá en ese sentido, el éxito de las medidas de ajuste y re-cambio institucional no pasan únicamente por la suma de voluntades políticas, sino que exigen el relevamiento de diferencias y heterogeneidades al interior de los propios epicentros de formación. Caracterizar a quienes están a cargo de la tarea educativa, es entonces un deber de cualquier institución abocada a la provisión de tales servicios, por lo cual los resultados contenidos en este informe, sin duda colaborarán a fortalecer el legado de una entidad pilar como lo es el Colegio de Bachilleres.

2. Ruta metodológica del estudio

Para lograr satisfacer los objetivos planteados en esta investigación, la estrategia metodológica estuvo fincada en la obtención de información a partir de tres etapas. Un primer elemento consistió en la aplicación de un cuestionario de encuesta a profesoras y profesores activos con cargo docente en el semestre 2016-A del COLBACH.

Este primer instrumento estuvo integrado por ocho dimensiones de interés, las cuales son resumidas a continuación:[1]

a) Caracterización sociodemográfica, la cual estuvo centrada en captar los rasgos principales del profesorado en torno a aspectos como el sexo de ego; la edad; la situación conyugal; el número de hijos/as, y la persona que aporta mayores ingresos al hogar.
b) Antecedentes socioeconómicos, cuyo bloque de preguntas estuvo orientado a conocer los orígenes sociales de las y los docentes del COLBACH. En esta sección se repara en cuestiones como el nivel de escolaridad del padre y de la madre; la localidad de proveniencia; el perfil ocupacional de los padres; así como el acceso a bienes y servicios en la familia de origen y al momento de aplicación del cuestionario.
c) Formación académica, la cual se focalizó en conocer la escolaridad máxima de las y los docentes del COLBACH; la posesión de títulos de certificación o especialización; el tipo de institución (pública o privada) donde se cursaron los estudios de bachillerato y profesional; junto con el tipo de carrera u orientación vocacional de las personas entrevistadas.
d) Antecedentes laborales, donde se buscó obtener información sobre la experiencia ocupacional previa al ingreso al COLBACH; la precedencia de prácticas docentes antes de formar parte de dicha institución; la manera en cómo el profesorado se enteró de la oportunidad de sumarse a dicho centro formativo; los motivos por los cuales se optó por la actividad académica; así como el volumen de horas, asignaturas e ingresos ligados a la tarea profesoral actual.
e) Desarrollo profesional, cuya batería de preguntas estuvo orientada a conocer las experiencias formativas del profesorado con relación a la oferta programática de capacitación al interior del COLBACH; la percepción sobre la provisión de dichas herramientas, y el tipo de cursos que las y los docentes identifican como clave en su consolidación. Asimismo, en esta misma dimensión se incluyeron elementos relacionados con la reforma educativa sobre el servicio profesional docente, con el propósito de contrastar el nivel de información de los entrevistados sobre los procesos de evaluación; sus percepciones en torno a los mecanismos

[1] Para mayores detalles sobre el diseño de la muestra y la estructuración del cuestionario, se sugiere enfáticamente revisar el anexo metodológico y documental de este mismo informe.

reglamentarios para valorar la permanencia en el circuito, y las expectativas que se tienen acerca de los cambios introducidos por la nueva normatividad.

f) Satisfacción profesional y autoeficacia docentes, cuyos módulos están centrados en recoger evidencia sobre las percepciones y disposiciones de las y los docentes en torno a cinco aspectos de su ambiente de trabajo. Un primer componente, está dado por el grado de conformidad que reporta el profesorado con relación a sus prestaciones y condiciones generales de ocupación. Un segundo elemento, se centra en la opinión sobre los programas de asignatura y su funcionalidad en la labor de enseñanza. Un tercer eje, está relacionado con la autoeficacia, referida a la valoración crítica que los profesores hacen sobre sus propias capacidades para lograr resultados óptimos de aprendizaje. Un cuarto componente, está vinculado con la identificación de desafíos asociados al trabajo con pares, la disponibilidad de recursos materiales y el perfil del alumnado. Y finalmente, un quinto rubro está dado por la detección de síntomas de agotamiento físico y emocional (*burnout*), que reportan los entrevistados en el desahogo de sus tareas cotidianas.
g) Percepciones sobre el alumnado, cuyas interrogantes pretenden recoger parte de las nociones y valoraciones que las y los docentes poseen en torno a sus estudiantes, juzgando algunas de sus pautas generales como educandos del COLBACH, y algunas de las expectativas sobre el futuro de dichos jóvenes.
h) Prácticas culturales y uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC's), con la cual se pretendió caracterizar en forma general parte de los hábitos de esparcimiento del profesorado, así como algunas de sus pautas en el empleo y apropiación de recursos tecnológicos.

La etapa inicial vinculada a la aplicación de cuestionarios, estuvo a su vez dividida en dos fases. La primera correspondiente con un pilotaje y ajuste del cuestionario, llevada a cabo con una muestra de 28 informantes extraída de los planteles 11 Nueva Atzacoalco y 14 Milpa Alta, con verificativo durante los días 11 y 12 de abril del 2016. La segunda, consistió en el levantamiento definitivo, realizado desde el 21 de abril hasta el 10 de junio del mismo año.

La recolección de información se sustentó en una estrategia de muestreo estratificado, misma que tomó como criterios la partición en 20 planteles, la antigüedad de las y los docentes al interior del COLBACH y el número de nombramientos al interior de la institución. Con base en esos tres elementos, se buscó preponderar una colección

equilibrada de registros de todos y cada uno de los enclaves formativos, teniendo en cuenta las probables distinciones introducidas por una mayor experiencia y longevidad profesional.

De una población de poco más de 3 mil 300 profesores, se delimitó una muestra final de 700 registros con una confianza al 95%, un error absoluto de ±2.79 puntos porcentuales y una no respuesta del 10%. Se optó por una afijación simple, correspondiente con la realización de 35 entrevistas por cada plantel. La selección de cada informante se rigió por un criterio de estricta aleatoriedad, optando por reemplazar entrevistados solo en caso de una justificación plena, como la desafiliación del plantel o la incapacidad para responder por ausencia programada.

Una segunda etapa, consistió en la obtención de información cualitativa mediante la realización de grupos de discusión con profesoras y profesores del COLBACH.[2] Los criterios de selección para esta fase consideraron la priorización de la antigüedad en la institución teniendo en cuenta dos cohortes de ingreso, una previa al año 2000 y otra posterior al 2007. Al primer grupo pertenecen 1,403 profesores (54.04%), mientras que en el segundo, se ubican 1,193 (45.06%).

Un segundo criterio, estuvo dado por la pertenencia a las áreas formativas de enseñanza, considerando la agrupación en cuatro subdivisiones: (1) ciencias sociales y desarrollo humano; (2) matemáticas y ciencias experimentales; (3) lenguaje y comunicación, y (4) formación laboral y específica.

Otros factores como el plantel de adscripción, el turno de impartición de clases y el sexo de los docentes, también fueron procurados en la estrategia de selección. De ese modo, se llevaron a cabo 8 sesiones grupales, con presencia de profesores de prácticamente todos los planteles, tal y como se detalla en el cuadro subsecuente:

[2] Para mayor detalle sobre el esquema de selección y las guías de tópicos para la fase cualitativa, se sugiere revisar el anexo metodológico de este informe.

Cuadro 1. Distribución de grupos de discusión según factores principales de selección				
Criterio de Antigüedad	**Turno matutino**	**Turno mixto**	**Turno vespertino**	**Turnos combinados**
Cohorte de ingreso posterior al año 2007	Grupo1, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo2, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo3, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo4, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza
Cohorte de ingreso anterior al año 2000	Grupo5, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo6, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo7, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo8, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza

Fuente: elaboración propia.

Las dimensiones exploradas al interior de las dinámicas grupales estuvieron centradas en ocho aspectos: (1) las condiciones de los planteles, referidas predominantemente al estado que guarda la infraestructura de cada centro formativo; (2) la enseñanza, centrada en el empleo de métodos didácticos, control de grupo, capacitación y formación continua, así como apoyo en caso de dificultades con el alumnado; (3) el alumnado, focalizada en las características, situaciones y desafíos detectados en los educandos; (4) los padres de los estudiantes, a fin de conocer las interacciones de las y los docentes con los familiares; (5) las autoridades escolares, centradas en la relación con superiores jerárquicos y las lógicas de apoyo que perviven en la institución; (6) prácticas indebidas en los planteles, relacionadas con aquellas acciones que se consideran dañinas al interior de la escuela; (7) las reformas administrativas y académicas del COLBACH, centrada en recoger la experiencia y percepción del profesorado frente a los cambios orgánicos y curriculares que afectan su labor cotidiana, y (8) la reforma educativa, que permite tener un acercamiento a la valoración de los miembros del COLBACH sobre el último proceso de ajuste sobre los criterios de ingreso y permanencia como parte del servicio docente.

Finalmente, una tercera etapa estuvo orientada a recoger testimonios personales de profesores y profesoras del COLBACH a partir de entrevistas a profundidad. Para la selección de informantes, se identificaron núcleos con la mayor heterogeneidad posible en función de sus características conocidas, tales como el número de docentes, la variabilidad por turnos y la diversidad en el perfil de antigüedad como parte de la institución. De ese modo, los planteles elegidos como enclaves de muestreo cualitativo

fueron: (1) El Rosario; (2) Culhuacán “Lázaro Cárdenas”; (3) Aeropuerto; (4) Contreras, y (5) Cuajimalpa.

Al igual que en el esquema diseñado para grupos de discusión, los criterios de búsqueda de entrevistados(as) preponderaron la división en cohortes de ingreso (posterior a 2007 y previo al año 2000), así como la pertenencia a distintas áreas formativas. La distribución se desglosa en el cuadro siguiente:

Cuadro 2. Distribución de entrevistas semi-estructuradas

Criterio de antigüedad	Áreas formativas	Número de informantes
Cohorte de ingreso posterior a 2007	Área de formación básica perteneciente a Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Matemáticas y Ciencias Experimentales	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Lenguaje y Comunicación y Humanidades	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación laboral perteneciente a los grupos ocupacionales de Turismo, Contabilidad y Arquitectura	1 por cada plantel, 5 en total
Cohorte de ingreso anterior al año 2000	Área de formación básica perteneciente a Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Matemáticas y Ciencias Experimentales	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Lenguaje y Comunicación y Humanidades	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación laboral perteneciente a los grupos ocupacionales de Turismo, Contabilidad y Arquitectura	1 por cada plantel, 5 en total

Fuente: elaboración propia.

Los tópicos cubiertos en las entrevistas buscaron redondear algunos de los datos obtenidos con los instrumentos correspondientes a la aplicación de cuestionarios de encuesta y guías para sesiones colectivas de discusión. Así, con un total de 40 registros (8 por cada plantel elegido), se profundizó en aspectos como: (a) el perfil biográfico, orientado a la reconstrucción de la historia de vida y origen social del docente; (b) la trayectoria escolar, centrada en la trama formativa de las profesoras y profesores, sus expectativas profesionales, así como las dificultades experimentadas a lo largo de la senda educativa; (c) la trayectoria laboral, fincada en la historia ocupacional y los precedentes prácticos en el mercado de trabajo; (d) inserción al COLBACH, para conocer cómo se dio la entrada la institución, las motivaciones y expectativas, así como las primeras experiencias; (e) la trayectoria en el COLBACH, con el objetivo de reconstruir como se ha desarrollado una carrera docente en dicha entidad; (f) trabajo docente, relacionado con las narrativas y métodos vinculados al trabajo en el aula; (g) la percepción sobre el alumnado y sus problemáticas detectadas; (h) la relación y trato cotidiano con las

autoridades educativas; (i) la satisfacción y expectativas sobre las condiciones de trabajo; (j) la percepción sobre la ruta de transformaciones y reformas que han impactado al COLBACH, y (k) cómo se ha vivido y asumido el ajuste derivado de la más reciente reforma educativa sobre el servicio profesional docente.

El volumen de datos y rasgos del profesorado del COLBACH que fueron obtenidos mediante las tres distintas fases de trabajo, sin duda rebasa la presentación sintética que se realiza en el presente informe. Mediante el análisis e interpretación de buena parte de los registros obtenidos, deseamos brindar un acercamiento panorámico a las circunstancias bajo las cuales se asume diariamente el rol docente al interior de la institución.

Creemos firmemente que las consideraciones vertidas sobre nuestros modestos hallazgos son solo una muestra inicial de la riqueza y diversidad que alberga una instancia de formación como lo es el Colegio de Bachilleres. En la evidencia compilada reside una posibilidad que excede a este reporte, por cuanto implica la oportunidad de las autoridades escolares, responsables de la toma de decisiones, y de los propios miembros del profesorado, para reconocerse a sí mismos, re-valorar el trabajo cotidiano y la importancia de la institución.

3. Estructura del informe

En consideración de los objetivos previamente enunciados, el presente trabajo expone un recorrido sistemático de hallazgos dividido en cuatro capítulos sustantivos. En el primero de ellos, se busca destacar quiénes son los docentes del COLBACH. En este apartado destacan entre otras cuestiones, la diversidad del profesorado tanto en términos de sus características sociodemográficas como con relación a su grado de antigüedad en la institución. Sobre el origen social de quienes ejercen la actividad académica, se responden interrogantes específicas sobre los contextos de proveniencia de las y los docentes, en qué aspectos se aprecian rasgos de movilidad social, y qué tipo de precedentes se ubican desde el seno del entorno familiar. El retrato panorámico también ofrece algunos elementos sobre el nivel socioeconómico que ostentan las profesoras y profesores del COLBACH, su acceso a bienes y servicios y algunas de las condiciones que prevalecen en sus hogares. Finalmente, el capítulo cierra con una descripción sucinta sobre la trayectoria formativa y ocupacional del profesorado, reflejando la conformación de un cuerpo docente donde

al menos un tercio cursó sus estudios de bachillerato en el propio COLBACH, donde 9 de cada 10 instructores poseen estudios profesionales, a la luz de un patrón de reclutamiento altamente diverso, donde priva una fuerte carga de experiencia laboral antes de ingresar a la institución.

El segundo capítulo nos ofrece un acercamiento al trabajo de los profesores, mediante la consideración de aspectos objetivos y subjetivos de la profesionalización. Por esta última, se hace referencia a un proceso complejo que tiene lugar a lo largo de la trayectoria ocupacional y que implica primordialmente la posibilidad objetiva de desarrollar una carrera docente, el desarrollo de meta-competencias relacionadas con la propia labor de enseñanza y el desenvolvimiento permanente de habilidades específicas para el trabajo en el aula.

Como elementos objetivos se analizó la posesión de un trabajo complementario a la tarea profesoral; la tenencia de certificaciones como maestros de educación media superior; el acceso a los cursos de formación continua que oferta el COLBACH; la distribución de horas dedicadas a la docencia; el tiempo de preparación de clase; la coincidencia entre la formación de los docentes y las asignaturas impartidas, así como la probable dispersión temática de estas últimas.

En los rubros subjetivos asociados a la profesionalización se exploraron cuestiones como las expectativas de los maestros cuando comenzaron su trabajo en el COLBACH; sus opiniones respecto de los cursos de formación al interior de la institución; sus propuestas para mejorar dichas herramientas; la percepción de dificultades para la enseñanza, junto con el grado de satisfacción laboral que ostentan como trabajadores de dicha entidad.

En el tercer capítulo presentamos un análisis de mayor profundidad sobre otras dimensiones subjetivas de la labor docente. Como hemos destacado previamente, en la medida en que la formación escolar recae sobre los hombros de personas sujetas a amplias tensiones de distinta naturaleza, resultaba clave comprender qué tipo de percepciones suelen condicionar la asunción del rol como profesor. A los desafíos asociados a la disponibilidad de infraestructura, los marcos reglamentarios o las circunstancias del trabajo con pares, había que sumarle las motivaciones o juicios que los propios maestros realizan acerca de su propio desempeño.

Parte de la identidad de un sector ocupacional pasa sin duda por el conjunto de ideas, nociones y narrativas de los trabajadores, las cuales tienen un efecto importante sobre el logro de ciertos resultados y estándares. Con el propósito de relevar algunos de esos rasgos, la tercera sección del informe se centra en la autoeficacia docente y los síntomas de *burnout.* La primera noción permite remitirnos a la valoración crítica que los propios profesores realizan sobre sus capacidades para llevar a cabo sus responsabilidades en el aula; mientras que la segunda, hace posible el acercamiento a las señales de agotamiento físico y emocional, expresadas tanto en el cansancio asociado a la actividad profesoral, como a cuestiones tales como la despersonalización en el trato con los estudiantes o la desestima de la docencia como parte de la trayectoria profesional.

Para discutir los hallazgos sobre ambas dimensiones, el capítulo ofrece una mirada sistemática de ambos elementos a la luz de tres componentes: (1) la relación de la autoeficacia y el *burnout* con las características sociodemográficas y de carrera de los maestros; (2) su asociación con factores de carácter institucional como el plantel de pertenencia, las horas para el desahogo de actividades y la provisión de cursos de formación continua, y (3) la vinculación con otros atributos de orden disposicional, como la satisfacción laboral y la identificación de dificultades para la enseñanza.

Finalmente, un cuarto apartado ofrece una mirada sobre las experiencias y percepciones de los docentes del COLBACH sobre las nuevas evaluaciones en el marco de la reforma educativa promulgada por el Ejecutivo Federal en el año 2013. De acuerdo con los registros administrativos de la propia institución, sabemos que 1,457 profesores (aproximadamente 37%) participaron en la ronda de evaluación correspondiente al ciclo 2015-2016. Mediante la información obtenida en campo, este capítulo caracteriza en primera instancia, quiénes fueron evaluados, cuáles son sus principales rasgos sociodemográficos y algunas de sus cualidades como parte del cuerpo profesoral. En segundo lugar, se presentan las percepciones de quienes tomaron parte en dicho proceso sobre qué tan justa, funcional y transparente fue toda la dinámica, reflejando una amplia diversidad de opiniones. Finalmente, se repara en otros dos aspectos vinculados con el grado de conocimientos básicos sobre la propia normatividad que enmarca la evaluación, junto con la desconfianza que tales cambios suelen introducir en los entornos laborales.

Por el calado de los ajustes que implica este nuevo proceso reformista, se consideró de la mayor preponderancia ubicar qué tipo de factores han impactado en la

labor docente al interior del COLBACH, cómo se han afectado las expectativas y qué inseguridades se desprenden de una iniciativa que abiertamente propugna por una mayor certidumbre y calidad en el terreno educacional.

Al cierre de este informe, se presenta un resumen general de hallazgos, sintetizando los resultados más importantes de cada sección. Asimismo, se incluye como material anexo documentos donde se puntualizan las estrategias metodológicas adoptadas, junto con los instrumentos que fueron empleados para recabar información.

Este esfuerzo conjunto entre el Colegio de Bachilleres y el Colegio de México, constituye una preocupación auténtica por destronar una noción ajena y abstracta de las y los docentes cuando se habla de su labor. Se trata de una contribución que busca profundizar en sujetos con rasgos diversos, trayectorias vitales y ocupacionales que impactan en su quehacer presente, y personas que superan distintos desafíos para la formación de individuos al interior de las aulas. El valor del COLBACH reside así no solo en su tradición y su papel como pilar estratégico, sino en la riqueza de quienes dan cuerpo a la responsabilidad de enseñanza día con día.

Capítulo I.
¿Quiénes son los docentes del COLBACH?
Una introducción a sus características sociales y demográficas

1.1 Los docentes a la palestra ¿Por qué es importante conocerlos?

Todo esfuerzo por mejorar la educación debe colocar a los profesores en un lugar primordial. Los docentes son, a fin de cuentas, los encargados de poner en práctica en las aulas los planes pedagógicos y las reformas de contenidos. Son ellos quienes se enfrentan día tras día al reto de generar nuevas experiencias y aprendizajes. Son quienes deben enfrentar condiciones adversas, a veces producto de rezagos acumulados, a veces de circunstancias fortuitas, pero siempre presentes en la cotidianeidad de los planteles escolares. Las autoridades educativas deben ser, por tanto, aliadas fundamentales de las autoridades educativas para instrumentar los cambios y las reformas necesarias para transformar la educación.

Ante esta realidad, resulta notable que se conozca tan poco de los docentes en el país, y en particular sobre los docentes de la educación media superior. Tal como ocurre en muchos otros ámbitos de la investigación en educación, el énfasis ha sido puesto en el estudio de los docentes de la educación primaria y secundaria o el profesorado universitario.

Esta situación se reproduce también en el COLBACH. Aunque en años recientes las autoridades de la institución han buscado organizar y sistematizar la información administrativa disponible con el fin de conocer mejor las características del profesorado, existe un importante vacío de información sobre otra serie de rasgos importantes que no se encuentra en los registros administrativos. Esta información es fundamental para caracterizar el perfil social y profesional de los docentes del COLBACH, por lo que es pertinente comenzar este informe utilizando los datos de la encuesta para realizar tal caracterización.

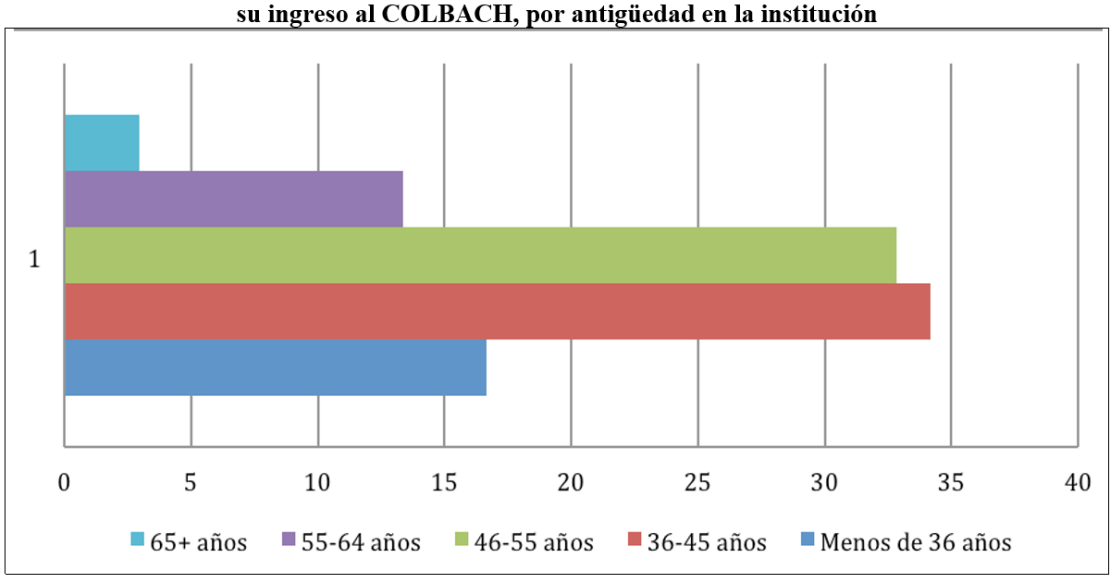
1.2 Características sociodemográficas

Conviene comenzar nuestra caracterización de los docentes del Colegio de Bachilleres con algunos datos generales. Según la información administrativa, el número total de docentes en la institución ascendía a 3,314 en abril de 2016. Este número varía

ligeramente en cada semestre por altas y bajas, pero constituye una cifra aproximada de la cantidad de docentes que laboran permanentemente en la institución.

Nuevamente recurriendo a cifras tomadas de los registros de nómina, podemos comentar algunos datos sociodemográficos adicionales. La distribución por sexo es relativamente equilibrada, aunque con un ligero predominio de los varones (56.6%). En cuanto a la distribución por edad (Gráfica 1.1.), 17% de los docentes podrían ser considerados como "adultos jóvenes", con hasta 35 años de edad; otro tanto (16%) como adultos en "edades maduras", es decir, con 56 años o más de edad, aunque cabe señalar que apenas 18% de ellos (es decir, 3% de la planta docente) rebasa los 65 años de edad. La gran mayoría de los docentes, dos tercios de la planta total, tiene entre 36 y 55 años. Esto significa que en la planta docente del COLBACH predominan las edades intermedias, por lo que el envejecimiento de la planta docente no parece ser un problema apremiante en la institución, al menos durante los próximos dos lustros.

Gráfica 1.1. Distribución de los docentes según el número de años de experiencia laboral previa a su ingreso al COLBACH, por antigüedad en la institución



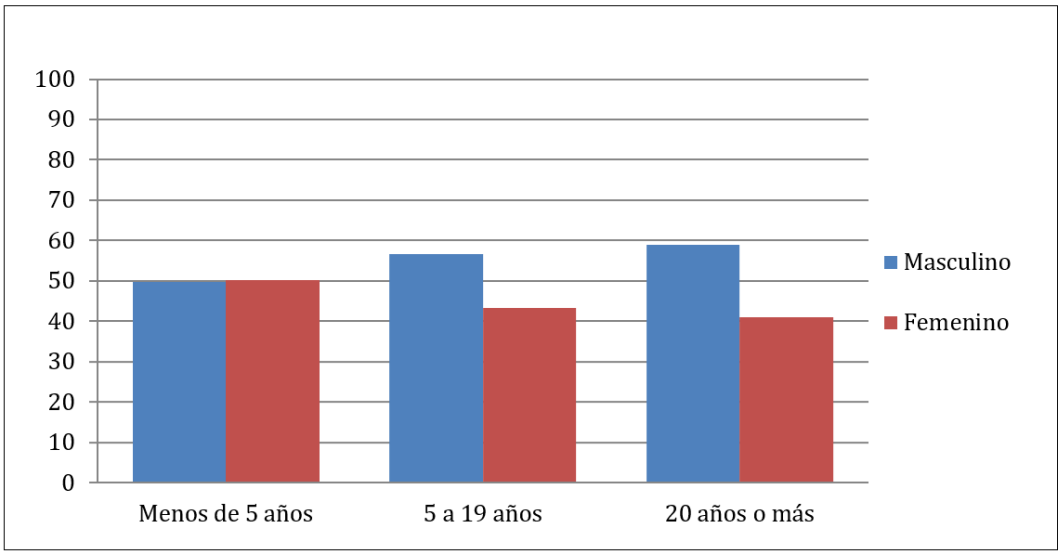
Fuente: elaboración propia

Es importante contrastar este perfil etáreo con los datos disponibles sobre antigüedad laboral. Un poco más de la mitad de los docentes (53.5%) tienen entre 5 y 20 años de antigüedad, mientras que 19.6% tienen más de 20 años. El restante 26.8% son docentes que fueron contratados en los últimos 5 años. Es decir, aunque la distribución por edad sugiere una concentración en edades intermedias, los datos de antigüedad nos indican que ha existido un número significativo de contrataciones recientes, a tal grado que los profesores que tienen menos de 5 años de laborar en la institución equivalen a más de una

cuarta parte del total.

Un dato complementario que es interesante es que, como lo revela la Gráfica 1.2, en estas contrataciones recientes la proporción de mujeres se ha incrementado, hasta alcanzar 50% del total. Esto muy probablemente ha contribuido a reducir la "masculinización" de la planta docente del COLBACH en los últimos años.

Gráfica 1.2. Distribución por antigüedad laboral y sexo de docentes del COLBACH

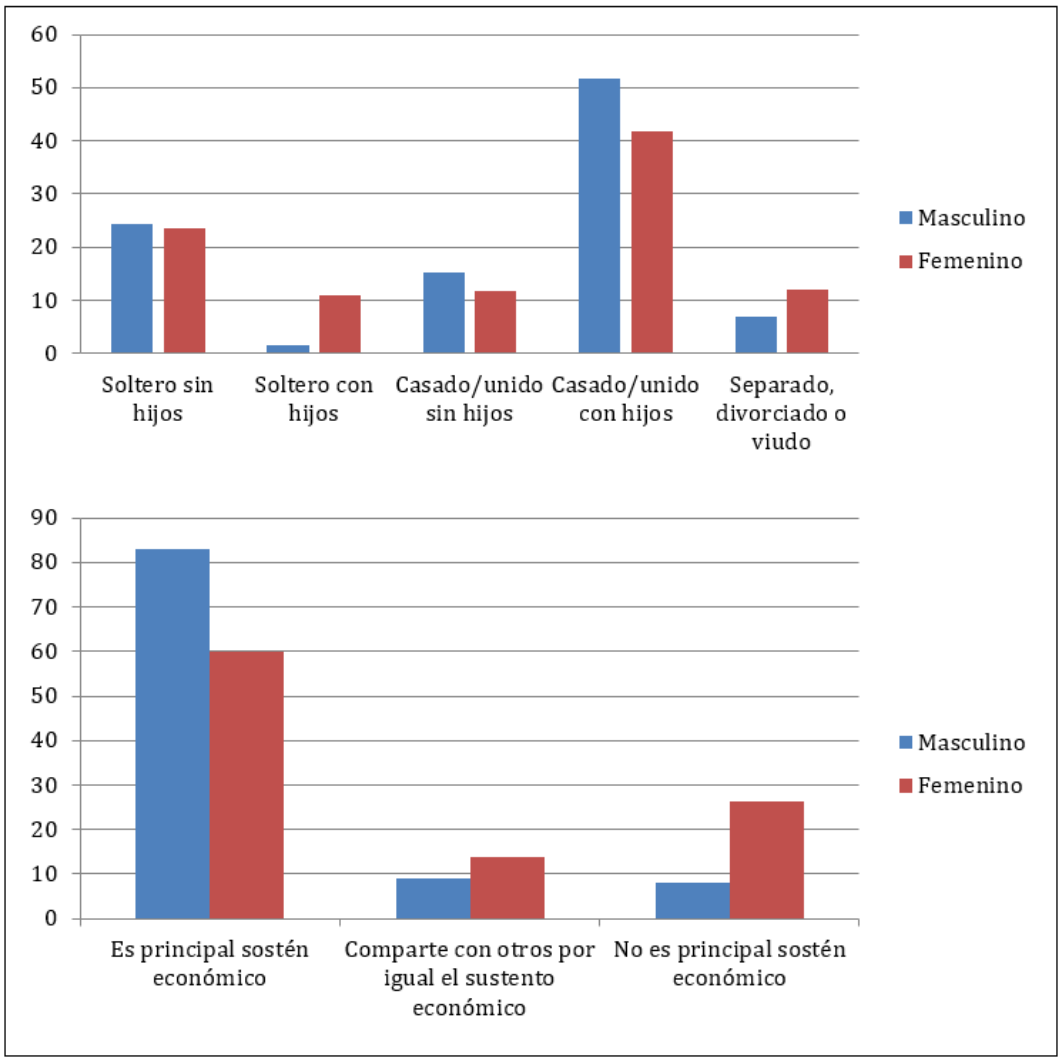


Fuente: elaboración propia

La mayoría de los profesores del COLBACH, 61% en total, se encuentran casados o unidos. Predominan en este grupo quienes tienen hijos (47% del total, 77.4% de quienes se encuentran en unión). Cerca de una cuarta parte (24%) se declaran solteros sin hijos, y 5% solteros con hijos. El restante 10% se encuentra separado, divorciado, o viudo de una unión previa. Esta distribución varía apenas ligeramente por sexo (Gráfica 1.3), con una proporción un poco mayor de hombres que declaran estar casados o unidos con hijos, y un mayor porcentaje de mujeres separadas, viudas o divorciadas.

En concordancia con su situación conyugal, la mayoría de los profesores del COLBACH son el principal sostén económico de su hogar (73%), o bien comparten en condiciones de igualdad con otros miembros de su hogar el sustento económico de sus familias (11%). Una fracción bastante menor de profesores declara residir en hogares en los que otro miembro es el principal sostén económico (16%).

Gráfica 1.3. Situación conyugal de los docentes del COLBACH



Fuente: elaboración propia

En este aspecto sí existen diferencias importantes entre varones y mujeres (panel inferior de la Gráfica 1.3). Entre las mujeres, sólo 60% declaran ser proveedoras principales de sus hogares, frente a 83% de los varones. En contraste, un poco más de la cuarta parte de mujeres (26%) reside en hogares en los que otro miembro (principalmente la pareja) es el proveedor económico principal, frente a sólo 8% de los varones. Es decir, si bien no existen marcadas brechas en la situación conyugal de varones y mujeres, es más frecuente que las profesoras del COLBACH sean proveedoras *complementarias* de ingresos. Esto se debe en parte las desigualdades de género en los papeles esperados de hombres y mujeres con respecto a la manutención económica de sus familias.

1.3 Orígenes socioeconómicos familiares

Como veremos más adelante, la gran mayoría de los docentes del COLBACH han completado estudios universitarios. Los estudios superiores son un requisito de ingreso para impartir la mayor parte de las asignaturas en la institución, por lo que no es de sorprender que éste sea el nivel educativo predominante de los docentes.

Cuadro 1.1 Distribución de los docentes del COLBACH por escolaridad de ambos padres y sexo

	Ambos padres con primaria o menos	Sin superior, alguno o ambos con secundaria	Sin superior, alguno o ambos con media superior	Alguno o ambos con superior	Total
Masculino	38.07	27.14	18.65	16.14	100
Femenino	34.66	20.65	18.18	26.51	100
Total	36.54	24.23	18.44	20.8	100

Fuente: elaboración propia

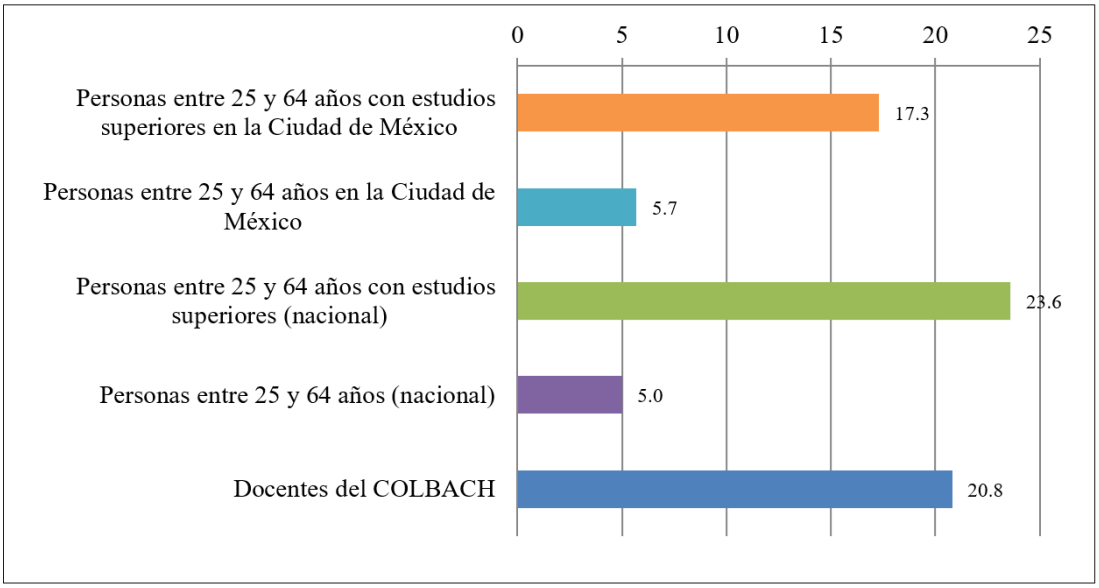
Un dato más revelador es que la gran mayoría de los docentes del COLBACH provienen de familias cuyos padres tenían niveles de escolaridad bastante inferiores a ellos (Cuadro 1.1). En efecto, en sólo 20.8% de los casos alguno de los padres realizó estudios universitarios; es decir, cuatro de cada cinco docentes forman parte de la primera generación que accedió a la educación superior en su familia. De hecho, llama la atención que más de un tercio de los docentes (36.5%) tenga padres que realizaron sólo estudios de primaria.

Esto nos sugiere que el profesorado del COLBACH tiene una composición social en la que predomina la movilidad educativa ascendente. ¿Pero cómo se comparan en este aspecto los docentes del COLBACH con una población adulta equivalente? La Gráfica 1.4 ofrece algunos elementos de contraste, a partir de los datos de la EMOVI 2011, una encuesta de movilidad intergeneracional levantada por el Centro de Estudios Espinosa Yglesias[3]. Como recién apuntamos, según los resultados de nuestra encuesta, 20.8% del profesorado tuvo al menos uno de sus padres con estudios superiores. Este porcentaje se estima en apenas 5.0% para la población nacional (entre 25 y 64 años). Esto nos sugiere que, a pesar de que es indiscutible su alta movilidad educativa intergeneracional, los

[3] http://www.ceey.org.mx/metodologia/diseno-emovi-2011

docentes del COLBACH presentan cierta selección positiva con respecto a la población total en la escolaridad de sus padres, es decir, provienen de familias más escolarizadas.

Gráfica 1.4. Porcentajes de personas con padres que realizaron estudios superiores



Fuente: elaboración propia

No obstante, la comparación con la población general no resulta del todo apropiada, ya que el profesorado del COLBACH no es representativo de la población adulta en su conjunto, sino que pertenece a un subconjunto poblacional con alta escolaridad, que terminó estudios superiores. Por ello, realizamos una segunda comparación restringiendo la muestra de la EMOVI 2011 a los entrevistados con estudios superiores. En este caso, el porcentaje de padres con estudios superiores se incrementa a 23.6%, una fracción comparable en magnitud al 20.8% del profesorado del COLBACH.[4]

En resumen, no existe duda que el profesorado del COLBACH experimentó alta movilidad intergeneracional ascendente educativa. Se trata, en su mayoría, de profesores y profesoras cuyos padres no tuvieron acceso a la educación superior. Esto es un factor que podría contribuir a generar empatía con muchos estudiantes del COLBACH, que también provienen de familias en las que la experiencia de haber realizado estudios superiores es escasa. Por otro lado, en términos comparativos la experiencia de movilidad ascendente de los docentes del COLBACH no difiere mucho de la del conjunto de la

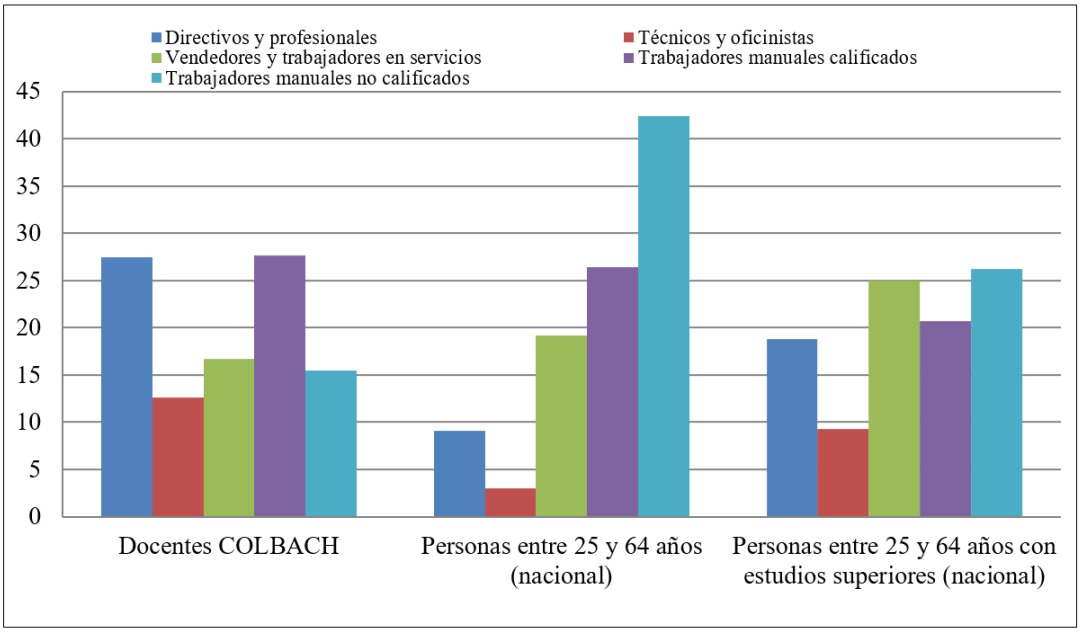
[4] En la gráfica replicamos este ejercicio para una submuestra residente en el Distrito Federal, con resultados que no varían mucho a los del conjunto nacional.

población adulta con estudios superiores. En este sentido, el hecho de que cuatro de cada cinco docentes sean de "primera generación" en el acceso a la educación superior no es un rasgo particular del profesorado de esta institución, sino una característica general de este grupo poblacional en el conjunto del país.

Otra característica que nos aproxima a los orígenes socioeconómicos de los docentes del COLBACH es la ocupación de los padres. Las encuestas tradicionales de movilidad social intergeneracional utilizan la ocupación del padre o jefe económico del hogar a los 14 años como indicador de la posición ocupacional de origen de las personas. En la encuesta realizamos esta misma pregunta a los profesores entrevistados. Las respuestas fueron luego codificadas en cinco categorías ocupacionales que presentan un orden jerárquico en términos de *status* socioeconómico, escolaridad, y recursos culturales. Repetimos este ejercicio con los datos de la EMOVI 2011, tanto para la población adulta en general como para quienes alcanzaron estudios superiores.

Los resultados se presentan en la Gráfica 1.5. Cerca de 27% de los profesores del COLBACH son hijos de directivos o profesionales, y 13% de técnicos y oficinistas. Un poco menos de 17% son hijos de vendedores y trabajadores no calificados en servicios, 28% de trabajadores manuales calificados, y sólo 15.5% de trabajadores manuales no calificados.

Gráfica 1.5. Distribución según ocupación del padre a los 14 años de edad



Fuente: elaboración propia

En contraste con el conjunto nacional, e incluso con el subconjunto de adultos con estudios superiores, esta distribución revela que una mayor proporción del profesorado

del COLBACH tiene orígenes familiares en los dos grupos ocupacionales de mayor jerarquía. Así, frente al 40% de profesores del COLBACH que tuvieron antecesores en ocupaciones directivas, profesionales, técnicas o de oficina, sólo 12% tienen estos orígenes en la población total del país, y 28% en el subconjunto que realizó estudios superiores.

Estos datos sugieren que, si existe algún tipo de selección socioeconómica por origen socioeconómico familiar entre el profesorado del COLBACH, esta selección socioeconómica es de signo positivo, al menos en relación con la población adulta del país y al subconjunto de adultos con adultos superiores. Debido a la falta de datos comparables de fuentes externas, queda como incógnita cómo se compara el profesorado del COLBACH con el de los docentes de otras instituciones de educación media superior.

1.4 Situación socioeconómica actual

El análisis de la sección previa se refiere a los orígenes socioeconómicos familiares, es decir, a la situación socioeconómica de la familia de origen. Otro ángulo incluso más relevante del perfil de los docentes del COLBACH es su situación socioeconómica actual.

Una narrativa común en torno al personal docente de las instituciones de educación pública es que sufren de bajos salarios. También es frecuente escuchar que la docencia es una "ocupación de refugio" para quienes terminaron estudios profesionales y no lograron integrarse exitosamente al mercado de trabajo. De ser este el caso, esperaríamos encontrar que la posición económica actual de los docentes del COLBACH fuese más precaria que la de otros profesionales. ¿Pero es este efectivamente el caso?

En el cuestionario de la encuesta no se hicieron preguntas directas sobre la medición del ingreso de los hogares. Más bien, optamos por una estrategia indirecta, consistente en indagar sobre la disponibilidad de un conjunto de activos en la vivienda, y posteriormente construir un índice socioeconómico a partir de la combinación de estas preguntas. Estudios previos muestran que este tipo de índices, compuestos a partir de la información de bienes y servicios de la vivienda, son un buen *proxy* del ingreso de los hogares, e incluso pueden representar una mejor aproximación al ingreso permanente que las preguntas directas sobre ingreso (Fimer y Pritchett 2001).

Cuadro 1.2. Porcentaje de hogares con distintos activos y servicios en la vivienda, Zona Metropolitana del Valle de México y docentes del COLBACH

		ZMVM	
	Docentes COLBACH	Total	Con educación superior*
Refrigerador	98.69	91.09	98.29
Lavadora	95.30	79.05	92.01
Horno de microondas	83.06	60.08	84.75
Auto propio	70.91	43.52	77.32
Televisor de pantalla plana	89.25	54.28	81.85
Computadora	97.48	45.66	82.81
Teléfono	86.41	60.11	81.90
Celular	98.77	83.85	95.79
Servicio de internet	93.61	47.81	82.20
Servicio de tv de paga	66.39	36.62	66.80
* Jefe o cónyuge del jefe del hogar con educación superior terminada			

Fuente: estimaciones propias a partir de los microdatos de la Encuesta Intercensal 2015 (INEGI) y la encuesta a docentes de COLBACH

El Cuadro 1.2 presenta la distribución de los entrevistados de acuerdo a la disponibilidad de cada uno de estos activos y servicios en sus hogares. En términos generales, se observa que un alto porcentaje de docentes cuentan con los activos y servicios enlistados. El porcentaje más bajo, 66.4%, corresponde al servicio de televisión de paga. Otro activo con menos de 75% de acceso es el automóvil propio, con 70.9%. En el otro extremo, con el porcentaje más alto de acceso, se encuentra el teléfono celular (98.8%), seguido de muy cerca por el refrigerador (98.7%) y la computadora (97.5%).

En comparación con los hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México, los porcentajes de acceso a activos y servicios son considerablemente mayores entre lo docentes del COLBACH. Las distancias son mayores en aquellos bienes o servicios con menor acceso entre la población en general. Así, por ejemplo, 54.3% de los hogares de la ZMVM tenían un televisor de pantalla plana en 2015, frente a 89.2% de los hogares de docentes del COLBACH. Otros activos y servicios en los que las diferencias son claras a favor de los docentes del COLBACH son la computadora personal (97.5% vs. 45.7%), el automóvil propio (70.9 vs. 43.5%), el servicio de internet (93.6% vs. 47.8%) y la tv de paga (66.4% vs. 36.6%).

Como apuntamos antes, un grupo de contraste más apropiado es la población adulta que ha terminado estudios superiores. En este caso, los porcentajes de acceso a activos y servicios en el hogar son bastante más parecidos con los del profesorado del

COLBACH. Sólo en cuatro casos existen diferencias sustantivas (mayores a cinco puntos porcentuales): el automóvil propio, con un porcentaje ligeramente menor para los docentes del COLBACH (70.9% vs. 77.3%), el televisor de pantalla plana (7.4 puntos a favor de los docentes del COLBACH, el servicio de internet (11.4 puntos a favor de los profesores del COLBACH), y la computadora (14.7 puntos en favor de los profesores del COLBACH). Es posible que la ventaja a favor de los profesores del COLBACH en estos últimos dos ítems se asocie al hecho de que la computadora y el internet son herramientas de trabajo frecuentemente utilizadas por los docentes del COLBACH.

Estos resultados se resumen en un índice socioeconómico integrado, que reúne en una escala única la variabilidad conjunta en el acceso a todos los activos y servicios[5]. Los resultados de este índice se presentan en el Cuadro 1.3. Tal como lo sugerían los datos para cada ítem por separado del Cuadro 1.2, la posición socioeconómica de los hogares del profesorado del COLBACH es considerablemente mejor a la de los hogares de la ZMVM en su conjunto: 56.8% se sitúan en el cuartil superior (Cuartil 4), 38.8% en el tercer cuartil, y sólo 4.3% se ubican en los dos cuartiles más bajos. En contraste, la distribución por cuartiles es remarcablemente similar a la de los hogares con jefe/a o cónyuge con estudios superiores terminados.

Cuadro 1.3 Distribución de docentes del COLBACH según cuartiles de nivel socioeconómico de su hogar, en comparación con ZMVM (%)

	Docentes	**ZMVM***	
	COLBACH	Total	Con Educación Superior**
Cuartil 1	0.74	25.00	3.39
Cuartil 2	3.63	25.00	10.33
Cuartil 3	38.81	25.00	31.33
Cuartil 4	56.82	25.00	54.94
Total	100.00	100.00	99.99
* Fuente: estimaciones propias a partir de los datos de la Encuesta Intercensal 2015, INEGI			
** Jefe o cónyuge con educación superior terminada			

Fuente: elaboración propia

En conclusión, estos resultados nos sugieren que el profesorado del COLBACH presenta una situación socioeconómica significativamente mejor a la de la población de la ZMVM en su conjunto, y comparable a la del promedio de los hogares encabezados

[5] Para la construcción de este índice utilizamos el análisis factorial por componentes principales policórico), aplicado al conjunto de hogares de la ZMVM con los datos de la Encuesta Intercensal 2015 de INEGI. Los resultados de este análisis arrojaron una solución de dos factores, que luego fueron sumados para construir un índice único. A partir de este índice construimos cuartiles socioeconómicos. Esto nos permite comparar la situación socioeconómica del profesorado del COLBACH con la del conjunto de hogares de la ZMVM, así como del subconjunto de hogares que tenían un jefe o cónyuge con estudios superiores terminados.

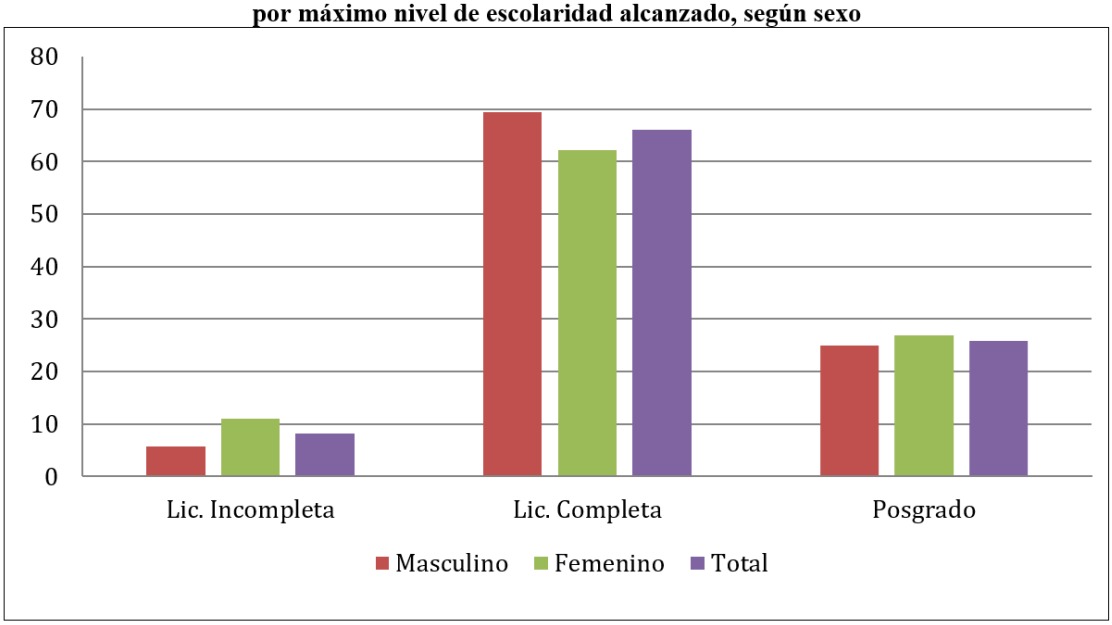
por personas con estudios superiores terminados. En ese sentido, parecería que, al menos en términos relativos con la población en su conjunto y la población adulta con estudios superiores terminados, no existe una base sólida para sostener que el profesorado del COLBACH se encuentra en una situación económica particularmente desventajosa.

1.5 Formación académica

Un aspecto importante del perfil profesional de los docentes es su formación académica, pues es en esta formación, complementada con los cursos de actualización y en algunos casos con experiencia laboral fuera de la docencia, donde se obtienen los conocimientos especializados que les habilitan para la docencia.

Como puede apreciarse en la Gráfica 1.6, la mayoría de los docentes del COLBACH completaron la licenciatura (92% del total), mientras que uno de cada cuatro (26%) declara tener estudios de posgrado. En contraste, sólo el 8% tiene estudios de licenciatura incompletos o asistió a alguna escuela Normal. Cabe señalar además que la mayoría de los profesores sin estudios de licenciatura completos se concentran en la enseñanza del inglés (38%), tecnologías de información y comunicación y afines (19%) y talleres artísticos o educación física (8.1%), es decir, asignaturas en las que se pueden obtener certificaciones sin completar los estudios de licenciatura. De hecho, más de la mitad de los docentes sin licenciatura completa (58%) cuentan con algún título o certificación complementario. A partir de este análisis inicial podemos concluir que la gran mayoría del profesorado del COLBACH cuenta con las certificaciones mínimas de nivel educativo para impartir cursos de bachillerato, e incluso una proporción importante cuenta con estudios de posgrado.

Gráfica 1.6. Distribución de los docentes del COLBACH por máximo nivel de escolaridad alcanzado, según sexo



Fuente: elaboración propia

Los datos de la encuesta permiten profundizar en torno a los estudios superiores realizados por los docentes, y en particular sobre la carrera universitaria que cursaron. Pero antes de esto es relevante retroceder un poco en su trayectoria educativa para conocer en qué instituciones realizaron sus estudios previos, tanto de bachillerato como de educación superior.

Un aspecto que aparece frecuentemente en el trabajo cualitativo y en encuentros informales entre autoridades y docentes es que una gran parte del profesorado realizó sus estudios de bachillerato en el propio COLBACH. Haber realizado los estudios de bachillerato en la misma institución suele ser representado como un indicador de un conocimiento más profundo de la misma, así como de mayor arraigo, cariño, o compromiso con la misma.

Así por ejemplo, el Profesor E, uno de nuestros entrevistados en la fase cualitativa de estudio, tiene 44 años de edad, 6 años de antigüedad y 6 horas basificadas. Trabaja también en una preparatoria de la UNAM y en una preparatoria privada. Realizó parte de sus estudios de bachillerato en el Colegio de Bachilleres, plantel 2, mismos que terminó en un CETIS. Estudió la licenciatura en Geografía en la UNAM, así como una maestría en el Colegio de Michoacán. Como muchos profesores que realizaron sus estudios de bachillerato en el COLBACH, el profesor E afirma tener un vínculo afectivo especial con la institución:

> "Yo fui estudiante de Bachilleres, para mi Bachilleres significaba mucho, de adolescente, cuando hice el examen para entrar a Bachilleres

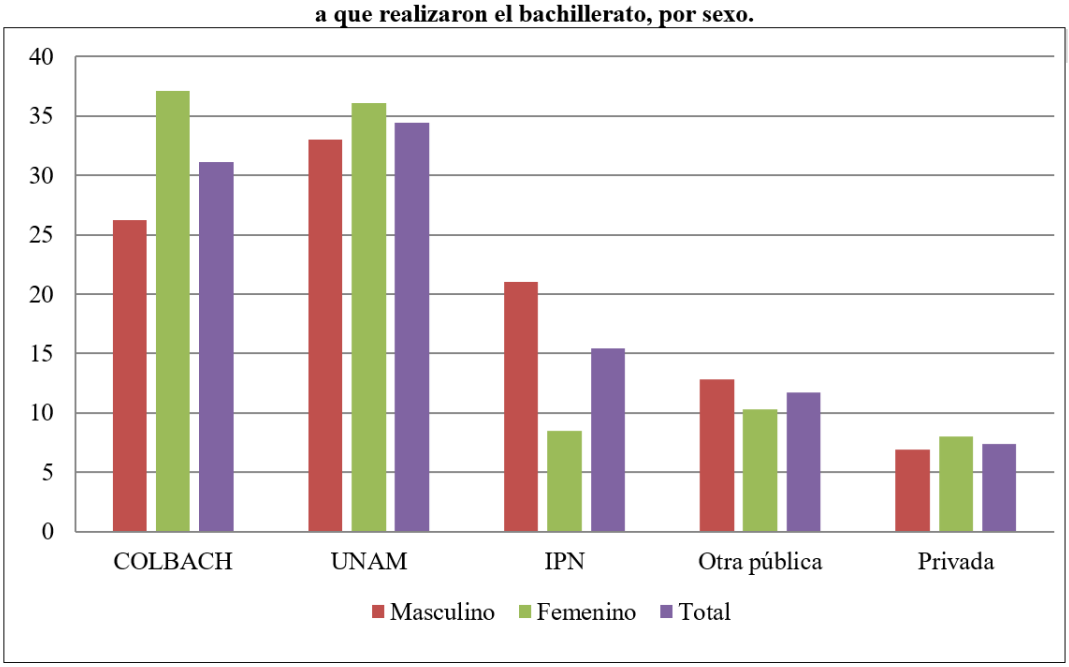
> y te llega la carta de que fuiste aceptado, pues a mí me dio un gusto, festeje así como si hubiéramos ganado la copa del mundo. (…) También fui elemento de seguridad del plantel 19 en Ecatepec, ahí estuve como unos 5 meses, pues ahí me gustaba el movimiento con los chicos, pero yo siempre tenía la idea de que tenía que estudiar, entonces pues de alguna manera Bachilleres es como lo más cercano a mí. O sea independientemente, ahorita trabajo en prepa nacional, quise una vez hacer el examen para Politécnico pero no me quedé, estuve también en Conalep, ahí me corrieron. (…) Pero Bachilleres en general, no sé, cómo que identifica, tal vez mis orígenes, muchos de mis familiares, primos, estudiaron en Bachilleres, entonces pues si hay un cariño especial por el Colegio". *Profesor E, Plantel 2, Fase Cualitativa de Estudio.*

En esa misma lógica, la Profesora AB, con 26 años de edad, 1 año de antigüedad y 18 horas sin basificar (entre dos planteles), estudió el bachillerato en el COLBACH, aludiendo que esa fue una de las razones por las cuales decidió buscar trabajo en esa misma institución.

> "¿Mis motivos (para entrar al COLBACH)? Primero que sí me quería dedicar a dar clases, me llamaba mucho la atención desde que estaba estudiando, yo decía: "¡*ay yo quiero hacer eso, yo quiero dar clases*! En segundo, porque yo estudié en un Colegio de Bachilleres, entonces me siento como familiarizada y me siento identificada con los muchachos, porque uno entra al Colegio de Bachilleres pensando que eres como menos a otros chicos que entran a la prepa UNAM, o a otros chicos que entran a CCH, entonces yo me he identificado porque así veo a los chicos, entran a primero como en una imagen, como una autoimagen negativa. (…) Entonces yo me identifiqué mucho con eso, porque así yo me sentía y el hecho de que yo haya salido del Colegio de Bachilleres, hice mi examen (para la UAM-Iztapalapa) y en el primer intento me quedé, eso a mí me motivó mucho y yo dije: "*es una buena escuela, es una buena escuela* y sí logra que los chicos que salgan pues ingresen a la vida universitaria y pública sobre todo". Eso como que sí me influyó, que yo egresé acá y que me identifico con los chicos". *Profesora AB, Fase Cualitativa de Estudio.*

Aunque existe evidencia anecdótica y cualitativa de esta situación, surge la pregunta de si se trata efectivamente de un fenómeno común, o bien de casos anecdóticos sin un peso cuantitativo importante.

Gráfica 1.7. Distribución de los docentes según la institución en a que realizaron el bachillerato, por sexo.



Fuente: elaboración propia

Los datos de la encuesta (Gráfica 1.7) confirman que efectivamente una proporción importante de docentes realizaron su bachillerato en la propia institución. En total, este porcentaje representa un poco menos de un tercio (31.1%) de la planta docente, 37.1% en el caso de las mujeres y 26.2% en el de los varones. Las otras dos instituciones con mayor frecuencia son el bachillerato de la UNAM (34.9%) y el IPN (21.0%); entre los varones el bachillerato del IPN tiene una mayor importancia (21.0%, frente a 8.5% en las mujeres).

Aunque estas cifras confirman que en términos generales existe una amplia base de docentes que realizaron su bachillerato en el COLBACH, al analizar más cuidadosamente por antigüedad y edad (Cuadro 1.4) surgen algunos detalles interesantes. En primer lugar, se aprecia una clara relación negativa con la edad de los docentes: entre quienes tienen 56 años o más, la proporción que estudió en el COLBACH es apenas 15.5%; en cambio, entre quienes tienen 35 años o menos se incrementa a 44.9%.

Cuadro 1.4. Porcentaje de docentes que realizaron su bachillerato en el COLBACH por edad y años de antigüedad en la institución

Antigüedad	Menos de 36 años	36-45 años	46-55 años	56 años o más	Total
Menos de 5 años	39.98	20.06	17.22	*	27.65
De 5 a 19 años	56.83	32.67	29.30	19.85	32.45
20 años o más	*	59.87	50.17	14.18	32.17
Total	44.85	30.15	32.79	15.46	31.10

* Menos de 10 casos

Fuente: elaboración propia

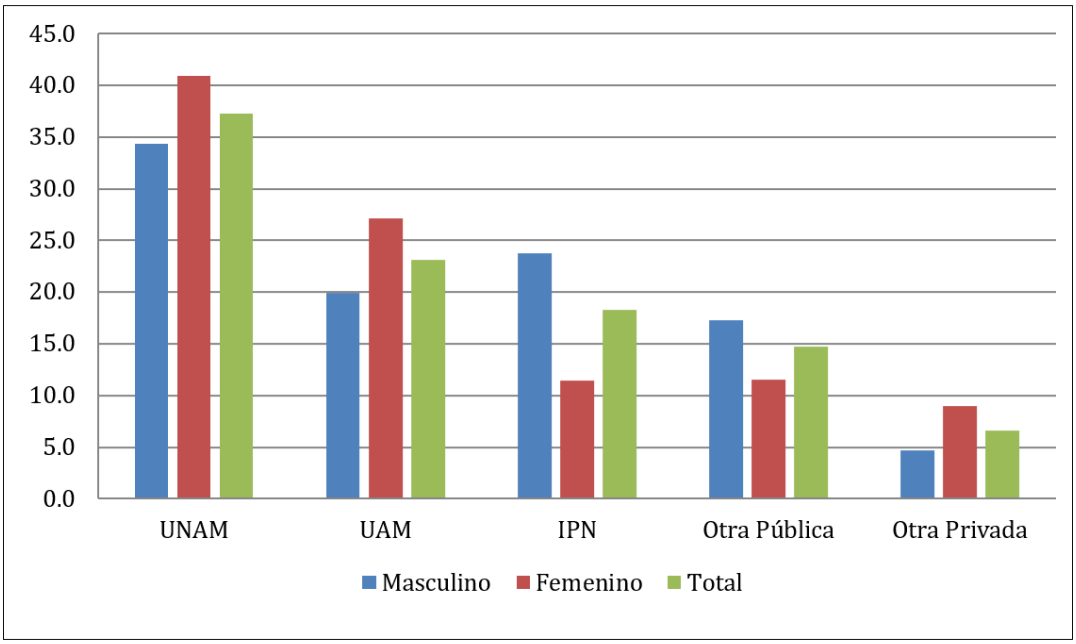
Esto podría llevar a concluir que la contratación de egresados del COLBACH se ha incrementado en años recientes, ya que los profesores más jóvenes suelen tener una menor antigüedad laboral. No obstante, al analizar estos mismos datos por antigüedad en la institución, tanto para el conjunto de profesores como para cada grupo de edades, encontramos que tal afirmación no se sostiene: entre quienes fueron contratados en los últimos 5 años, la proporción de egresados del COLBACH es 27.6%, frente a 32% entre quienes tienen más años de antigüedad.

En resumen, estos datos nos indican que, efectivamente, existe una proporción considerable de docentes del COLBACH que realizaron el bachillerato en esta misma institución. Estos profesores no sólo tienen un conocimiento más profundo del COLBACH (aunque ciertamente es previsible que las condiciones hayan cambiado desde que fueron alumnos a la actualidad) sino que también podrían presentar un mayor arraigo, compromiso emocional, e involucramiento con la institución, por lo que son un recurso humano importante para la misma. Por otra parte, si bien existe una mayor proporción de egresados del COLBACH entre los profesores más jóvenes que laboran actualmente en la institución, la tendencia general es de reducción de la contratación de egresados, por lo que es previsible que, de seguir esta tendencia, la proporción de docentes que cursaron su bachillerato en el COLBACH se reduzca en el futuro.

Con respecto a la institución en la que los docentes realizaron los estudios superiores (Gráfica 1.8), las instituciones predominantes son la UNAM (37.3%), la UAM (23.1%) y el Instituto Politécnico Nacional (18.3%). Los profesores que provienen de otras instituciones públicas alcanzan 14.7%, mientras que los que estudiaron en instituciones privadas apenas llegan al 6.6%. Existe una diferencia por sexo notable en la importancia del IPN y la UAM: mientras para los profesores varones la segunda institución en importancia es el IPN, para las mujeres lo es la UAM. Esto, más que revelar una preferencia diferenciada por sexo en las instituciones de origen por parte del

COLBACH, parece ser el resultado de la mayor concentración de varones en carreras consideradas típicamente como "masculinas" en el IPN, lo que implica que existe una mayor oferta de egresados varones provenientes de esa institución.

Gráfica 1.8. Institución en que los docentes del COLBACH realizaron estudios superiores



Fuente: elaboración propia

La distribución de los docentes por grupos de carreras universitarias (Cuadro 1.5) revela que las áreas de concentración principales son ciencias sociales (23.8%), ingenierías (21.4%), ciencias naturales (10.9%) y artes y humanidades (9.8%). En conjunto, estos grupos concentran a cerca de dos terceras partes de los docentes (65.8%). Más allá de estas áreas, existe una enorme diversidad en carreras y formaciones universitarias, pero no resulta sorprendente que la concentración principal se presente en las áreas mencionadas, ya que los principales contenidos de las asignaturas impartidas en el COLBACH se encuentran comprendidos en la formación básica que se obtiene en esas carreras universitarias.

Cuadro 1.5. Distribución de los docentes con estudios de licenciatura según área disciplinar de la carrera, por sexo

	Masculino	Femenino	Total
Ciencias Sociales	23.17	24.56	23.79
Ingenierías	28.49	12.50	21.39
Ciencias Naturales	8.73	13.50	10.85
Artes / Humanidades	7.94	12.12	9.79
Administración	7.12	7.81	7.43
Informática	5.34	6.49	5.85
Psicología	2.78	7.52	4.88
Arquitectura / Diseño	2.70	2.48	2.60
Ed. Física	3.78	0.40	2.28
Lengua extranjera	2.14	2.01	2.08
Matemáticas / Actuaría	1.07	1.08	1.07
Otros	6.74	9.54	7.98

Fuente: elaboración propia

Tampoco resulta sorprendente, dada la conocida división por género en la preferencia de carreras (Blanco 2001 y Navarro-Guzmán & Casero-Martínez 2012), así como las disparidades arriba comentadas en las instituciones de educación superior de procedencia, que existan diferencias por género en estas áreas de concentración. En particular, se observa que existe una mucha menor concentración de mujeres docentes en las áreas de ingeniería (12.5% frente a 28.5% de los varones) y en educación física (0.4% frente a 3.8% entre los varones). En contraste, las mujeres tienen mayor representación en las áreas de artes y humanidades (12.1% frente a 7.9%), ciencias naturales (13.5% frente a 8.7%), y en la carrea de psicología (7.5% frente a 2.8%). Es decir, la formación profesional de los docentes varones tiende a concentrarse en las carreras "duras" de ingeniería y en actividades físicas (educación física), mientras que la formación de las mujeres se encuentra más dispersa hacia las ciencias naturales y las carreras sociales y humanísticas.

Por último, conviene realizar algunas observaciones con respecto a los docentes que declaran haber realizado estudios de posgrado. Como apuntamos antes (ver gráfica 1.6), el porcentaje de docentes que realizaron estudios de maestría o doctorado es considerablemente alto (25.8%)[6]. La gran mayoría de estos docentes (99%) se concentran

[6] Conviene aclarar que es probable que algunos docentes hayan declarado los cursos de especialización docente en media superior (ver sección 2.4 de este mismo informe) como cursos de posgrado. Sin embargo, no existen indicios de que este posible sesgo sea grave en los datos de la encuesta. En primer lugar, al preguntar la escolaridad se registró específicamente como posgrado la realización de cursos de "maestría"

en el nivel de maestría. No existe una gran diferenciación por sexo, antigüedad, edad, u origen socioeconómico en la propensión a haber realizado estudios de posgrado. Lo que sí se observa es que la realización de estudios de posgrado se concentra en algunas áreas formativas. Así, encontramos que la proporción estimada de docentes que tienen estudios de posgrado es mayor entre quienes tienen una carrera universitaria de psicología (45%), en el área de ciencias naturales (33%) y en ciencias sociales (30.1%); en cambio, se reduce a 20% entre quienes estudiaron ingenierías.

1.6 Experiencia laboral e ingreso al COLBACH

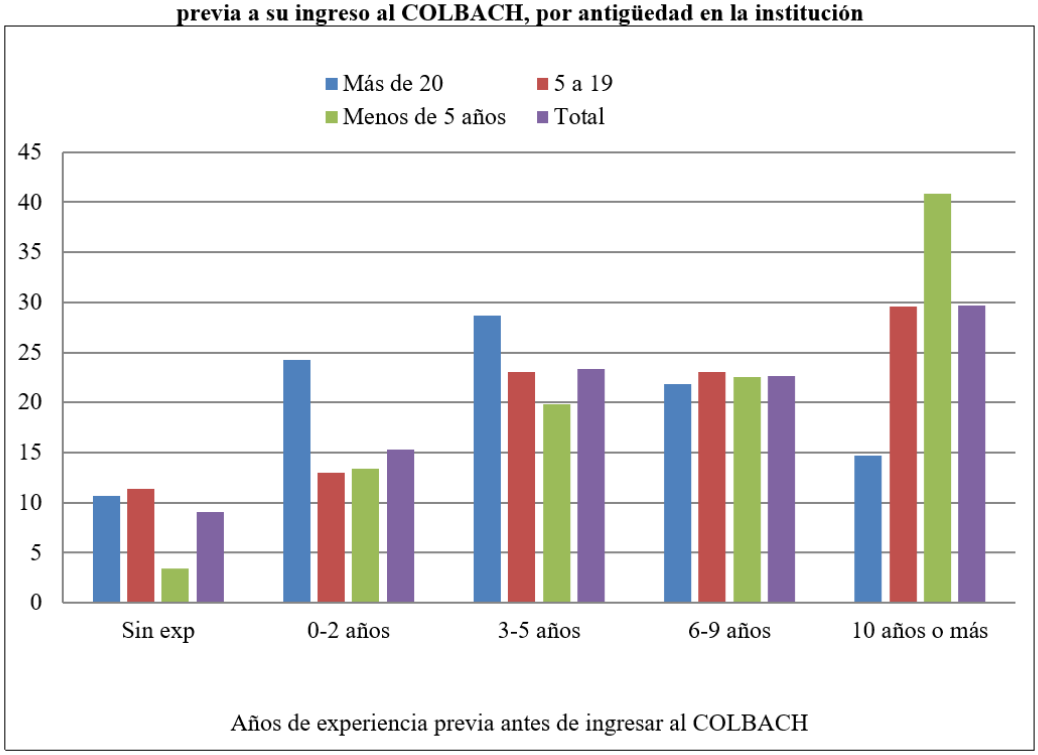
La formación académica discutida en la sección previa representa una primera ventana al tema de la profesionalización docente. Este tema será abordado con mucho más detalle en el siguiente capítulo, cuando analicemos las decisiones que llevaron a los profesores a ingresar al COLBACH, las formas de certificación que han obtenido, la distribución de horas de docencia y asignaturas, y la correspondencia entre el área de formación profesional y las áreas de las asignaturas que se imparten. Antes de ello, sin embargo, es importante revisar la trayectoria laboral de los docentes antes de su ingreso al COLBACH, así como algunas de las circunstancias que llevaron a su ingreso a la institución.

La mayoría de los docentes del COLBACH tuvieron experiencia laboral antes de ingresar a trabajar en la institución (Gráfica 1.9). En sólo 9.1% de los casos el COLBACH fue la primera experiencia laboral. De hecho, al observar la distribución en su conjunto, encontramos que es bastante frecuente (52.3% de los casos) que los profesores hayan ingresado a la institución con más de seis años de experiencia laboral previa.

Esta tendencia se ha acentuado en las contrataciones más recientes, y particularmente entre aquellos que tienen menos de 5 años de antigüedad en la institución. En este subconjunto de profesores, sólo 3.4% no tuvieron experiencia laboral previa, y la fracción con 6 o más años de experiencia previa se incrementa a 63.3%.

o “doctorado”, sin dar opciones para los cursos de especialización. En segundo lugar, al realizar un cruce entre la realización de estudios de maestría o doctorado y la obtención de títulos de certificación y especialización se observó que no existe asociación estadística entre ambas modalidades de formación, la cual sería esperable si existiese una tendencia a declarar la especialización como posgrado.

Gráfica 1.9. Distribución de los docentes según el número de años de experiencia laboral previa a su ingreso al COLBACH, por antigüedad en la institución



Fuente: elaboración propia

Estos datos nos sugieren que en el transcurso del tiempo se ha dado un cambio en el perfil de los docentes que ingresan al COLBACH, hacia docentes que cuentan con mayor experiencia laboral previa a su ingreso a la institución. Este cambio, sin embargo, podría ser interpretado de distintas maneras, dependiendo de si esa experiencia laboral previa se vincula o no la docencia. Si la trayectoria laboral previa no se vincula a la docencia, entonces cabría poner en duda si esa experiencia previa es una señal de que se está contratando a mejores docentes (a al menos a docentes más experimentados). Si, en cambio, la trayectoria laboral previa tiene un vínculo con la docencia, entonces este sería un indicador de que los nuevos profesores que han ingresado a la institución tienen mayor experiencia que las cohortes que ingresaron en el pasado.

Para averiguar esta cuestión recurrimos a tres preguntas realizadas a todos los profesores con experiencia laboral previa. La primera de ellas indaga directamente si antes de ingresar al COLBACH tuvo experiencia laboral como docente (pregunta 4.6 del cuestionario). La segunda pregunta (4.7) indaga, para quienes sí tuvieron experiencia laboral previa, sobre los niveles educativos en los cuales se tuvo experiencia. Por último, se pregunta la ocupación inmediatamente previa que tuvieron los docentes antes de

ingresar al COLBACH (preguntas 4.3 y 4.4)[7]. Presentamos los resultados de estas preguntas en el Cuadro 1.6.

Cuadro 1.6. Indicadores de tipo de experiencia laboral previa al ingreso al COLBACH, según años de antigüedad

	Años de antigüedad en el COLBACH			
	Más de 20 años	Entre 5 y 19 años	Menos de 5 años	Total
Tuvo experiencia previa como docente	54.16	65.48	77.36	66.44
¿Tuvo experiencia educativa en…*				
Preescolar?	0.98	7.35	13.07	7.60
Primaria?	7.50	9.61	18.00	11.48
Secundaria?	24.77	18.47	35.27	24.20
Media superior?	34.39	43.74	51.66	44.00
Superior?	21.28	19.76	34.61	24.00
Distribución por última ocupación previa al COLBACH				
Profesores de Ed. superior, bachillerato o equivalente	16.28	20.40	20.87	19.74
Profesores de preescolar, primaria o secundaria	7.39	6.75	13.93	8.92
Otros profesores o instructores	15.06	16.02	20.95	17.24
Directivos en instituciones educativas	2.46	1.02	2.60	1.75
Otras ocupaciones	58.82	55.81	41.65	52.36
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
*Los porcentajes no suman 100% porque los profesores pudieron tener experiencia educativa en varios niveles educativos. Se incluyen quienes no tuvieron experiencia docente como "sin experiencia" en todos los niveles.				

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, estos resultados revelan que la mayoría de los docentes (66.4%) ingresaron al del COLBACH con experiencia laboral previa. Más aún, al revisar este porcentaje según la antigüedad, encontramos que en los profesores con menor antigüedad este porcentaje se incrementa. Así, entre quienes tienen más de 20 años de antigüedad, 54.2% habían tenido experiencia docente (es decir, casi la mitad de los docentes ingresaron como novatos en la docencia). El porcentaje con experiencia docente previa se incrementa a 65.5% entre quienes tienen 5 a 19 años de antigüedad, y todavía más a 77.4% entre quienes tienen menos de 5 años.

[7] Esta pregunta se codificó utilizando el Sistema Nacional de Clasificación de Ocupaciones (SINCO) de INEGI, a partir de lo cual pueden ser identificadas las actividades de docencia aquí reportadas.

Este indicador es un primer indicio de que efectivamente la experiencia laboral previa es en la mayoría de los casos experiencia docente. Ahora bien, es importante revisar si esta experiencia docente fue en el nivel bachillerato o en otros niveles educativos, ya que la enseñanza en el bachillerato trae consigo retos didácticos específicos, distintos a los de la educación primaria, secundaria y superior. Las distribuciones de profesores según si tuvieron experiencia docente en cada nivel educativo revelan que el porcentaje de profesores con experiencia docente previa de bachillerato también se ha incrementado entre quienes fueron contratados recientemente, al pasar de 34.4% a 51.7%. No obstante, la experiencia previa también es frecuente en los niveles de secundaria (24.2%) y de educación superior (24.0%).

La diversidad de la experiencia docente previa se confirma al revisar la distribución de docentes según el tipo de ocupación inmediatamente previa a su ingreso al COLBACH[8]. Se observa, en primer lugar, que predominan quienes se desempeñaban en ocupaciones no relacionadas con la enseñanza (52.4%). Por otra parte, entre quienes sí tenían ocupaciones relacionadas, la mayoría eran docentes de educación superior o bachillerato (19.7%). Le siguen quienes se desempeñaban de instructores en áreas o disciplinas específicas (por ejemplo, inglés, educación artística, educación física), sin especificar el nivel (17.2%), luego los profesores de niveles educativos previos (8.9%). Finalmente, un pequeño porcentaje eran directivos en centros de enseñanza (1.8%). Este patrón de reclutamiento se mantiene relativamente constante según la antigüedad, aunque con una reducción en el porcentaje de quienes tenían otras ocupaciones (de 58.8% a 41.7%), que es consistente con el incremento en quienes tienen experiencia docente ya comentado.

En síntesis, los resultados del Cuadro 1.6 revelan que el COLBACH ha tenido un patrón de reclutamiento docente diverso, en el que se combinan personas que no han tenido experiencia laboral previa, con quienes sí han desempeñado la profesión. Dada la diversidad de asignaturas que ofrece la institución, es previsible también que la experiencia docente previa sea variada, pero en ella predominan quienes ofrecieron cursos de especialización y capacitación en áreas específicas y quienes trabajaron como docentes de bachillerato o educación superior.

[8] Es importante aclarar que los datos que arroja esta pregunta no necesariamente tienen que coincidir con los de experiencia laboral docente previa o experiencia laboral en los distintos niveles, ya que la pregunta refiere al último trabajo antes de ingresar al COLBACH y los profesores pudieron haber tenido su experiencia docente antes de este último trabajo.

Un elemento importante es que la experiencia docente previa es mayor entre los profesores contratados recientemente. Esto sugiere que existe una tendencia hacia la profesionalización de los docentes del COLBACH, al menos en lo que se refiere a la dedicación profesional a lo largo de la trayectoria laboral. En el próximo capítulo analizaremos específicamente este tema, revisando con más detalle las motivaciones de ingreso al COLBACH, así como otras dimensiones de la profesionalización.

1.7 Síntesis de resultados

Como se ha revisado a lo largo del capítulo, la caracterización de los docentes del COLBACH incorpora una serie de dimensiones para su conformación, por lo que a continuación se hará referencia a los resultados más relevantes del análisis previamente presentado con la intención de elaborar un mejor perfil de ella.

1. En lo referente a las características sociodemográficas destacan dos puntos esenciales relativos a la distribución de la planta docente: un ligero predominio de varones sobre la población femenina y una distribución por edades caracterizada por una baja población de edad avanzada y un predominio de edades intermedias (entre 36 y 55 años).
2. Los datos de antigüedad indican que ha existido un número significativo de contrataciones recientes y que los grupos más antiguos presentan un porcentaje más alto de varones, mientras que los grupos de menor antigüedad parecen mostrarse más equilibrados en cuanto al género, lo cual indica un incremento significativo en la proporción de mujeres que se han incorporado a la planta docente.
3. En cuanto a la situación conyugal, la mayoría de los docentes se encuentran casados o unidos y con hijos y sólo una cuarta parte son solteros y sin hijos. Apenas un 5% se declara como soltero y con hijos y, de tal porcentaje, la gran mayoría son del sexo femenino. En consecuencia, 84% de los profesores son el principal sostén económico de su hogar o comparten el sustento económico con otros miembros de su hogar, solo un porcentaje minoritario declara habitar en un hogar donde otro miembro es el principal sostén económico. Al analizar los datos y su relación con el género, se visualizan diferencias importantes: 60% de las mujeres declaran ser proveedoras principales de sus hogares, frente a 83% de los varones, lo cual indica que es más frecuente que las profesoras del COLBACH sean proveedoras complementarias de ingresos.

4. Respecto a las características socioeconómicas de origen, es importante destacar el hecho de que la mayoría de los docentes provienen de familias con niveles de escolaridad inferiores: más de un tercio de los docentes tiene padres que realizaron únicamente estudios de primaria. Pese a que el nivel de escolaridad de los padres de los docentes podría considerarse bajo, 55% de ellos son directivos, profesionales o trabajadores calificados, por lo que tienden a pertenecer a un sector más escolarizado que la mayoría de la población.
5. Dado que la educación superior es un requisito para acceder al COLBACH, se podría afirmar que en el profesorado existe una movilidad educativa de carácter ascendente, pues a diferencia de sus padres, 92% de ellos completaron la licenciatura y uno de cada cuatro declara tener estudios de posgrado esencialmente a nivel de maestría.
6. En lo que se refiere a la posición económica actual de los docentes, se ha revisado que el profesorado del COLBACH muestra una posición significativamente superior a la de la población de la ZMVM en su conjunto, pero bastante semejante a la de la población con estudios superiores terminados; por lo que no existen argumentos para afirmar que la planta docente de la institución se halle en una situación de desventaja en cuanto a su situación económica.
7. Existe una proporción considerable de la planta docente que realizó estudios de bachillerato en el mismo COLBACH, sin embargo, hay una tendencia general hacia la reducción de la contratación de egresados, por lo que no sorprendería que la proporción de docentes que cursaron bachillerato en el COLBACH se reduzca en el futuro.
8. En lo referente a los estudios superiores, las instituciones que predominan en la formación profesional de los docentes son la UNAM, la UAM y el Politécnico Nacional. Se hace evidente que existe una relación entre la elección de carrera, el sexo y la institución, ya que mientras los hombres tienden a inclinarse más hacia las ingenierías, las mujeres tienen mayor representación en las áreas de ciencias naturales y humanidades.
9. Finalmente, al analizar la experiencia laboral de la planta docente, se encontró que es bastante frecuente que los profesores ingresen a la institución con más de seis años de experiencia laboral previa, sólo un porcentaje pequeño de los docentes ingresaron a la institución sin experiencia alguna. Si bien el COLBACH se ha caracterizado por tener un patrón de reclutamiento docente de tipo diverso donde

se combinan personas con y sin experiencia laboral con ocupaciones no necesariamente de tipo docente, se ha observado en años recientes, que existe una tendencia a contratar profesores mejor preparados, pues la experiencia previa como docente es notoriamente mayor en los profesores recientemente contratados.

Capítulo II.
El trabajo de los profesores: aspectos objetivos y subjetivos de la profesionalización

2.1.Introducción

En este segundo capítulo se analiza un conjunto de aspectos relevantes para la inserción y el desarrollo profesional de los profesores del COLBACH. Entendemos a la profesionalización docente como un proceso que tiene lugar a lo largo de la carrera y que implica: a) en primer lugar, la posibilidad objetiva de desarrollar una carrera docente, esto es, de tener una inserción institucional razonablemente estable, bien remunerada, y con perspectivas de movilidad laboral; b) en segundo lugar, el desarrollo de meta-competencias relacionadas con la labor docente, esto es, la capacidad de aprender de manera constante o la capacidad de investigar para mejorar sus propios procesos de enseñanza; y c) finalmente, como consecuencia de lo anterior, el desarrollo permanente de competencias específicas para la labor docente.

Como puede verse, la profesionalización es un proceso que depende de condiciones objetivas pero que también implica disposiciones subjetivas. Las primeras, en gran medida, dependen de las instituciones educativas en las que se insertan los profesores. Son éstas las que, en última instancia, determinan las condiciones laborales básicas y ofrecen oportunidades de formación en el trabajo. Por supuesto, hay otros factores que influyen, como la formación original de los profesores o los arreglos macro-institucionales (por ejemplo, en el caso de México, la legislación sobre el Servicio Profesional Docente), pero es en las condiciones laborales y de formación continua en donde las escuelas pueden hacer una diferencia.

Las condiciones objetivas que se analizan en este capítulo refieren a: 1) el hecho de que los maestros del COLBACH tengan o no un segundo trabajo fuera de la institución; 2) la certificación como maestros de educación media superior; 3) los cursos de formación que ofrece el COLBACH; 4) la distribución de horas de docencia; 5) el tiempo dedicado por los profesores a preparar clases y corregir tareas; 6) la coincidencia entre la formación de los docentes y las asignaturas que imparten; y 7) la dispersión temática de las asignaturas que imparten. Como puede verse, se ha tratado de cubrir tanto condiciones laborales básicas, como otras relacionadas con el ejercicio de la docencia y su potencial impacto en la calidad de los aprendizajes.

Las condiciones subjetivas, por su parte, son relevantes porque reflejan la existencia de disposiciones hacia la profesionalización, y pueden dar pistas respecto del

impacto que las condiciones subjetivas tienen en la forma como los docentes se ven a sí mismos, las formas de abordar su trabajo cotidiano, y las expectativas respecto a su futuro.

De este tipo de aspectos, en el capítulo se abordan: 1) las expectativas de los maestros cuando empezaron a trabajar en el COLBACH; 2) su opinión respecto de los cursos de formación ofrecidos por la institución; 3) sus propuestas para mejorar dicha oferta de formación; 4) la percepción de dificultades para la enseñanza; y 5) el grado de satisfacción laboral.

Además de ofrecer un análisis descriptivo de las condiciones antedichas, en este capítulo también se presenta un panorama de su asociación con algunas características sociodemográficas básicas de los maestros. Las principales variables de interés son el sexo, la edad, el origen social, el nivel de escolaridad, el área de formación, y la antigüedad de los profesores dentro del COLBACH, y su certificación como profesores de nivel medio superior.

Las siguientes secciones de este capítulo están estructuradas como sigue. En la segunda sección se analizan las expectativas de los docentes en el momento de empezar a trabajar en el COLBACH, a fin de dimensionar el peso de las expectativas que implican algún grado de desarrollo profesional. La tercera sección está dedicada a los profesores que tienen al menos otro trabajo fuera del COLBACH, con énfasis en el tipo de trabajo que declaran (docente vs. no docente). La cuarta sección aborda el tema de la certificación como profesores y la oferta de cursos de formación del COLBACH, con énfasis en la opinión y sugerencias de los propios entrevistados. En la quinta sección se trata el tema de la distribución de horas docentes y de horas extra-docentes, a fin de dimensionar la intensidad del vínculo institucional y la posibilidad de desarrollar una carrera dentro de la institución. En la sección sexta se aborda la concordancia entre la formación docente y las asignaturas impartidas, como una forma de determinar hasta qué punto se aprovecha eficazmente el capital humano de la institución. La séptima sección está dedicada a las percepciones sobre los factores que dificultan la tarea de enseñanza en el COLBACH; la octava, al tema de la satisfacción laboral. Finalmente, en la novena sección se presenta un resumen de los resultados del capítulo.

2.2.La decisión de convertirse en docente: ¿vocación u oportunidad?

Un primer elemento relevante de las condiciones para la profesionalización de los docentes refiere a las disposiciones que los llevaron a convertirse en tales y, específicamente, a la expectativa sobre la posibilidad de unir la docencia con el desarrollo

de su profesión. El tipo de conocimiento y habilidades que se busca desarrollar en el nivel medio superior requiere de profesores que, además de tener vocación de tales, se perciban a sí mismos como profesionales, mantengan vínculos con campos específicos de conocimiento, y sean capaces de continuar actualizándose en ellos. Por lo anterior, resulta de interés consultar a los profesores sobre las intenciones que tenían cuando entraron a trabajar al COLBACH[9].

Se preguntó a los profesores qué tipo de oportunidad representó para ellos el empezar a trabajar en el COLBACH. Los entrevistados podían señalar como máximo un total de tres ítems de una lista de 11. Dichos ítems fueron divididos en tres categorías: 1) instrumentales; 2) académico-profesionales; y 3) un objetivo único: "contribuir al desarrollo de la sociedad", que denominamos como "altruista"[10].

El cuadro 2.1 muestra que, aproximadamente, seis de cada diez docentes se ubican en las razones académico-profesionales. Algo más de dos de cada diez se ubican en razones instrumentales, y uno de cada diez refiere razones altruistas. No hay diferencias significativas en las distribuciones de las razones según el orden en el que se mencionan. Esto indicaría que entre los profesores del COLBACH existe una proporción importante que ve su trabajo en la institución desde una perspectiva afín con la profesionalización[11].

A pesar de lo anterior, también debe tenerse en cuenta que aproximadamente cuatro de cada diez profesores no habrían visto al COLBACH – al menos al inicio de su vínculo laboral – como una oportunidad de desarrollo profesional. El instrumento no permite conocer si esto se debe a que estos docentes no se veían a sí mismos como profesionales, o si no veían al Colegio como una institución que permitiera este tipo de desarrollo.

[9] Preguntar retrospectivamente por disposiciones subjetivas asociadas a una decisión no está exento de complicaciones, no tanto por problemas de memoria, sino porque puede presentar sesgos relacionados con el tipo de experiencia que han vivido los sujetos luego de la decisión. Asimismo (y esto no es privativo de las preguntas retrospectivas), el entrevistado podría intentar presentar una imagen "idealizada" de sus propias intenciones, que no correspondiera con la realidad. Con estas precauciones es que debe analizarse la información que se presenta a continuación.

[10] Algo más adelante se muestran ejemplos de ítems específicos. Todos los ítems pueden ser consultado en el anexo 1.2. (cuestionario: pregunta 4.15).

[11] Esto, en parte, podría explicar la diversidad de opiniones en relación a la actual reforma educativa, que se presentan en el capítulo IV.

Cuadro 2.1. Porcentaje de respuestas a la pregunta "Cuando usted obtuvo su primer contrato, ¿consideró la actividad académica como una oportunidad de…?"

	Lugar 1	Lugar 2	Lugar 3
Contribuir al desarrollo de la sociedad	11.9	17.4	15.7
Académico-profesional	62.8	58.7	61.8
Instrumental	25.3	23.8	23.2
Total	100	100	100

Fuente: elaboración propia.

Dentro de las razones calificadas como "académico-profesionales", las respuestas predominantes son: d) "Desarrollar una vocación académica", con 27.3% del total de respuestas, y b) "Combinar el trabajo académico con el ejercicio de su profesión", con 21.1% del total[12]. A su vez, dentro de las razones instrumentales las respuestas más frecuentes son: h) "Obtener un ingreso adicional", y g) "Obtener un empleo".

¿Varía la distribución de las respuestas por sexo, edad y otras características de los profesores? El cuadro 2.2 presenta las diferencias estadísticamente significativas. Ni el sexo, ni el origen social o los antecedentes educativos de los profesores introducen variaciones de peso. Únicamente la edad y la antigüedad – ambas considerablemente relacionadas – suponen algunas diferencias: existe un ligero incremento de las razones instrumentales a medida que los profesores tienen mayor edad y antigüedad.

Lo anterior no implica que estos profesores tengan una orientación menos profesional hacia su actividad docente. Únicamente debe tomarse como un indicador de un predominio ligeramente distinto de orientaciones en cada generación de profesores, probablemente asociadas a las relaciones específicas entre formación y mercado de trabajo en cada momento.

[12] Como puede verse, la categoría de razones académico-profesionales agrupa algunos ítems que no necesariamente entrarían en una definición más estricta. Por ejemplo, el segundo ítem más señalado ("Combinar el trabajo académico con el ejercicio de su profesión") también podría ser calificado como instrumental. Si se adopta un criterio más restringido, que considere únicamente las razones netamente académicas (a saber: ítem c, "Continuar con su formación académica" e ítem d, "Desarrollar una vocación académica"), las razones profesionales se reducen a 35%.

Cuadro 2.2. Porcentaje de respuestas sobre expectativas de entrada al COLBACH

	Contribuir a la sociedad	Académico-profesionales	Instrumentales	Total
Total	11.9	62.8	25.3	100
Edad				
25-34 años	16.7	70.0	13.3	100
35-44 años	9.4	57.4	33.2	100
45-54 años	11.7	64.2	24.1	100
55 y más años	12.7	63.5	23.8	100
Antigüedad				
Menos de 5 años	17.8	60.9	21.3	100
De 5 a 20 años	11.5	61.5	27.0	100
Más de 20 años	5.0	68.8	26.3	100

Fuente: elaboración propia.

Para situar mejor los resultados anteriores, vale la pena explorar algunos rasgos recogidos en las entrevistas cualitativas. En estas, los profesores relatan una variedad de motivos para ingresar al COLBACH mismos que, con fines de claridad en la exposición, podemos agrupar en cuatro categorías (aunque es claro que en ocasiones estas se traslapan las unas o con las otras):

1. Profesores que tenían una trayectoria profesional consolidada o en proceso de consolidación.
2. Profesores que tenían trabajos varios, sin un camino profesional claro.
3. Profesores que trabajaban como docentes en instituciones de educación media y media superior.
4. Profesores que iniciaron su carrera en el COLBACH.

Un primer conjunto de relatos incluye a *profesores con trayectorias profesionales no docentes ya consolidadas o en proceso de consolidación*, que ingresaron al COLBACH sin haber contemplado la posibilidad de ser docentes con anterioridad. Algunos de estos profesores continuaron sus trabajos previos, mientras que otros los abandonaron para dedicarse completamente a la enseñanza. En este conjunto encontramos tanto a profesores con muchos años de antigüedad, como a profesores de ingreso más reciente, como se ejemplifica en los siguientes testimonios:

El Profesor MA tiene 57 años de edad, 25 años de antigüedad en el COLBACH y 20 horas basificadas. Su grado académico más alto es maestría y enseña la materia de Química. Además de ser docente, trabaja como técnico académico en una universidad pública de prestigio y relata su ingreso como el resultado de eventos y encuentros fortuitos:

> "Yo nunca pensé en la docencia, pero en el 91 estaba como Subdirector el Licenciado Martin López Barrera, y yo lo conocía, entonces con una platicada así, (me dice:) *"oye ¿no te gustaría estar en el Colegio de Bachilleres dando clase?"* Entonces ahora sí que por probar algo diferente, aquí llegue. Y llegue en el 91 y sigo en el 2016". *Profesor MA, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora ME tiene 57 años de edad, 7 de antigüedad y 12 horas basificadas. Es Licenciada en Geografía (materia que imparte), y relata que el COLBACH representó la oportunidad de un cambio tardío de carrera:

> "El ser docente me surgió hace 5 o 7 años, que es el tiempo que tengo aquí. Siempre he trabajado en la administración pública (…) Yo ya estaba harta, cansada y fastidiada de que tenía hora de entrada, pero nunca de salida. (…) Y como yo no quería un horario tan feo, ilusamente pensé que a lo mejor la docencia me daría esa tranquilidad que yo quería, jajajaja (…) La verdad no tenía una idea muy clara de lo que implicaba ser maestro. (…) Encontré la convocatoria de aquí del colegio, entre a verla, me inscribí y pasé el examen". *Profesora ME, Fase Cualitativa de Estudio.*

Un segundo grupo está conformado por *profesores que tenían trabajos* ***no*** *vinculados con la docencia*, mismos que no les ofrecían un camino profesional claro. A diferencia del grupo anterior, para estos profesores la docencia fue su primera oportunidad de hacer una carrera profesional. En este grupo encontramos tanto a profesores con muchos años de antigüedad, como a profesores de ingreso más reciente. Algunos continúan trabajando en empleos no vinculados con la enseñanza, como lo ejemplifican los casos que presentamos a continuación:

El profesor JE tiene 33 años, 2 de antigüedad y 12 horas sin basificar. Estudió el bachillerato en el COLBACH y la licenciatura en Sociología de la Educación. Su mayor grado académico es maestría. Imparte materias en el área de Ciencias Sociales. Además de su trabajo como profesor, colabora en una librería del Fondo de Cultura Económica.

> "Antes de entrar (al COLBACH) trabajaba como librero, pero (desde mis estudios de licenciatura) quería ser profesor. Yo tuve una imagen muy fuerte de (un) maestro (del COLBACH), me marcó mucho por sus lecturas, su forma de ser, que tenía ganas también de ser docente. (…) (Ese profesor) me dijo: *"aquí hay la opción de entrar a trabajar, y hay oportunidades de entrar a trabajar"*. (…) Principalmente porque el pago de las librerías no era muy bueno en ese momento. (…) Hice mi examen en el 2010 más o menos [entró varios años después de aprobar su examen en la Dirección General del COLBACH]." *Profesor JE, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora MR tiene 41 años de edad, 8 años de antigüedad, 40 horas administrativas y 6 de docencia. Estudió la Licenciatura en Derecho e imparte clases en el área de Ciencias Sociales. Comenzó una carrera profesional como abogada, misma que suspendió para dedicarse de lleno a la maternidad por unos años, y posteriormente se le presentó la oportunidad de entrar al COLBACH:

> "Realmente cree uno que cuando obtienes un título ya se te van a abrir todas las puertas, me imaginé un futuro de calidad y excelente, jamás me imaginé que hubiera tanta competencia. [Durante sus estudios trabajó en despachos de abogados, posteriormente trabajó como actuaria judicial en los Juzgados de Distrito en materia penal]. Después me casé y seguí trabajando y ya después cuando iba a nacer mi hija hice un paro a mis actividades por dedicarme un poco a mi familia ¿no? Y paré ahí yo creo que tres años, cuatro años, mi actividad laboral (…) Tenía una amiga que trabajaban dando química aquí en el Colegio (…) y me decía que había un área vacante y la oportunidad de poder entrar a dar clases. Y bueno, dentro de la abogacía siempre tuve como la inquietud de conocer un poco más el trabajo de los docentes, porque mi suegra es historiadora, y aparte es del magisterio nacional." [Entró como administrativa al área para-escolar y posteriormente obtuvo clases]. *Profesora MR, Fase Cualitativa de Estudio.*

Un tercer conjunto de relatos incluye a *profesores con una carrera docente previa* (en educación media o media superior), quienes ingresaron al COLBACH por considerarlo una mejor opción, o para complementar el número de horas clase que les ofrecían otras instituciones (tanto públicas como privadas). En este grupo encontramos tanto a profesores con muchos años de antigüedad, como a profesores de ingreso más reciente, y casi todos continúan trabajando en otras instituciones de enseñanza, según lo ejemplifican los siguientes testimonios:

El profesor E tiene 44 años de edad, 6 de antigüedad y 6 horas basificadas. Trabaja, además de en el COLBACH, en una preparatoria de la UNAM y en una preparatoria privada. Comenzó su carrera docente en la educación privada, pero por recomendaciones de compañeros de trabajo solicitó su ingreso al COLBACH, en donde había realizado parte de sus estudios de bachillerato (que terminó en un CETIS):

> "Cuando terminé la maestría y en lo que me resolvían para el examen profesional, en esa época me casé, entonces pues ya no era de que si quería trabajar o no, tenía que trabajar. (…) Y entonces de ahí me empezaron a llamar de algunas prepas particulares y empecé con algunos grupos y después me llamaron de otra. (…) Los compañeros de los colegios privados (me decían): "*oye ve a Bachilleres, ve a dejar tu solicitud, bueno ve a dejar papeles"*, y yo: "*si después, después"*. Pero se me hacía muy complicado realmente entrar aquí. Entonces en una de esas me metí a la página del Colegio, mandé mi currículum y 2 meses después si me llamaron". *Profesor E, Fase Cualitativa de Estudio.*

El profesor J tiene 37 años, 6 de antigüedad y 15 horas basificadas. Es Licenciado en Educación Física e imparte esa materia. Relata que trabajaba en una secundaria, pero por recomendación de colegas y por necesitar un mayor número de horas clase, decidió solicitar su admisión al COLBACH:

> "Un amigo me lo recomendó. Es un medio donde la mayoría de la gente se conoce. (…) Nosotros trabajamos por horas y me comenta esta situación: "*creo que va a haber la oportunidad de trabajar ahí, entonces deberías de meter tú currículum si te interesa pues adelante*". (…) Llego, presento mi currículum en el Colegio de Bachilleres, y al año más o menos me mandan llamar". *Profesor J, Fase Cualitativa de Estudio.*

Un último grupo, el menos numeroso, está conformado por *profesores que iniciaron su carrera en el COLBACH*. Estos profesores expresan una clara vocación docente, como lo ejemplifica el siguiente testimonio:

La profesora AB tiene 26 años, 1 año antigüedad y 18 horas sin basificar (entre dos planteles). Estudió el bachillerato en el COLBACH y la licenciatura en Filosofía, materia que imparte. En su relato expresa una clara vocación por la docencia, misma que comenzó cuando era estudiante de licenciatura:

> "(Durante mis estudios de licenciatura) yo me imaginaba más o menos en esto, porque yo veía a mis maestros, pues eran filósofos y eran profesores ¿no? (…) (Cuando terminé mis estudios) empecé a pensar y dije: "*chin yo he visto muchos casos que acaban la maestría, las becas, los doctorados pues, maestría, doctorado y luego les cortan la beca y pues no tienen trabajo*". Entonces a mí me daba mucho miedo quedar en esa situación y (…) fui a preguntar al plantel donde yo estudié. (…) Pero es que el problema fue que cuando yo quería entrar justo entró lo de la reforma (…) Y mi proceso fue así, fui a ver la convocatoria, me inscribí, llevé mis documentos, y presenté el examen de ingreso". *Profesora AB, Fase Cualitativa de Estudio.*

En las entrevistas hasta aquí presentadas (así como en el conjunto de la muestra), son sobre todo los profesores de los grupos 3 y 4, es decir, aquellos que ya tenían trabajos docentes previos, y quienes ingresaron mediante la convocatoria del Servicio Profesional Docente, los que expresan más claramente una vocación docente que antecede a su ingreso al COLBACH: *"la verdad siempre me llamó mucho la atención el poder enseñar"*, es una afirmación recurrente. Otros profesores hablan de la influencia de maestros del bachillerato, o de la universidad, en su decisión de emprender una carrera docente. En contraste, la mayoría de los profesores que tenían trabajos no vinculados con la docencia y que se iniciaron en la enseñanza en el COLBACH expresan una vocación

docente que surge *a posteriori*, es decir, en las entrevistas relatan un compromiso con la docencia que surge a partir de sus experiencias en el aula y en la institución. Por otro lado, es importante destacar que en la mayoría de los relatos, tanto de aquellos que afirman una vocación docente previa como los que no lo hacen, el ingreso al COLBACH **no** aparece como algo planeado con anterioridad, sino como el resultado de recomendaciones de colegas, o de conocidos, o de oportunidades que aparecieron de manera inesperada. A pesar de esto, casi todos los entrevistados manifiestan el desarrollo de un vínculo institucional (fuerte en algunos casos y menos fuerte en otros), que surge después del ingreso.

Regresemos, como ejemplo, a la profesora ME mencionada arriba, quien se incorporó a la planta docente del COLBACH hace 8 años, después de una larga carrera en la administración pública:

> "Para serte sincera, al principio me daba pena decir que daba clases aquí en el Colegio de Bachilleres; porque obviamente tiene bastante mala reputación. Todo mundo habla bastante mal, y en cierta medida tienen razón. Hasta que llegó un momento en el que entendí cuál era mi papel aquí, precisamente, dije: "ayudarlos (a los alumnos), ayudarlos si no saben, enseñarlos". (…) En principio empecé a dar clases como yo sabía -yo no estudié nada de pedagogía- como a mí me habían dado las clases mis maestros. (…) Llegué con esa misma concepción de dar clases, después me di cuenta de que no era por ahí el asunto, porque los chavos se dormían, se aburrían, y al final ellos en la luna. Y entonces decidí hacer actividades. (…) Entonces me puse a estudiar. (…) Y vi algunas actividades que se podían hacer como cuadros sinópticos, cuadros conceptuales, cuadros comparativos, resúmenes, y entonces traté de ir adecuando las clases, los contenidos con ese tipo de actividades". *Profesora ME, Fase Cualitativa de Estudio.*

Otro caso destacado es el del profesor MA, también mencionado arriba, para quien su carrera como técnico académico tiene mayor importancia en su identidad profesional que su trabajo como docente. Sin embargo, a lo largo de toda la entrevista, este profesor habla de lo importante que es para el contribuir a la formación de los estudiantes del COLBACH desde una posición que él considera privilegiada, pues como técnico académico universitario está al tanto de los últimos avances en su disciplina.

> [Sobre su ingreso recuerda:] "(Cuando) llegas tú como joven, a cualquier lugar, pues vienes con la pila cargada, tomas cursos y cursos, y de hecho en la Pedagógica nos dieron una especialidad en docencia y química. (…) (Al principio tenía) temor, miedo, porque estar frente a un grupo impone, pero obviamente me sirvió mucho que yo seguía trabajando y seguía estudiando, me metí a estudiar más para hacer la maestría, entonces eso me sirvió (…) A mí me han llegado alumnos ya con doctorado, me los he encontrado, también con maestría o

licenciatura: "*Hola maestro, fíjese que estoy trabajando acá, estoy haciendo la maestría aquí y aquí". "Ah canijo, ¡felicidades! ¿Ya ves como si se pueden hacer las cosas?*". *Profesor MA, Fase Cualitativa de Estudio.*

Podemos entonces afirmar que aun cuando la vocación docente no antecede al ingreso al COLBACH, los profesores muestran un compromiso con la enseñanza, hablan con orgullo de su labor docente y se han preocupado por mejorar su formación, todo lo cual sugiere—en concordancia con los hallazgos de la muestra cuantitativa—un ambiente propicio para la profesionalización.

2.3.Los docentes que tienen otro trabajo

Un segundo aspecto relevante para conocer a los profesores del COLBACH es su situación laboral, y específicamente la posesión de un segundo empleo. Por varias razones este fenómeno podría representar una amenaza para una trayectoria de profesionalización. Puede asociarse con una carga excesiva de horas que impida una dedicación adecuada a la labor docente. Puede ser también un indicador de que la actividad docente es apenas un trabajo complementario, lo que podría indicar un límite a la posibilidad de desarrollar una carrera profesional en la docencia. Sin embargo, un segundo empleo no necesariamente es perjudicial para la labor docente. Es el caso, por ejemplo, de un segundo trabajo complementario en términos de horas e ingresos, o de un trabajo que se desarrolle en el ámbito de la docencia.

A este respecto es importante señalar que, en México, la modalidad predominante para la contratación de docentes de nivel medio superior es por horas. Según una publicación reciente del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), 66% de los profesores de bachilleratos generales se encuentra contratado dentro de esta modalidad. Menos de 13% de los profesores está contratado de tiempo completo (INEE 2015).

Con otra metodología, a partir del estudio TALIS, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) reporta que los maestros de media superior de tiempo completo representan 36%, cifra que continúa siendo minoritaria a pesar de ser mayor a la reportada por el INEE. En el mismo informe la OCDE reporta que sólo 60% de los profesores de este nivel tienen su empleo como permanente; el resto tiene nombramientos fijos por cierto período, o interinos – menores a un año escolar (OCDE 2015). Todas estas situaciones probablemente tengan como consecuencia la

fragmentación laboral de una proporción importante de los maestros de nivel medio superior.

Cuadro 2.3. Porcentaje de profesores que tienen un segundo empleo, y distribución por tipo de empleo

	Otro empleo	Empleo no docente	Empleo en nivel EMS/SUP	Empleo en nivel Básico	Total
Total	44.5	33.9	32.6	33.5	100
Sexo					
Masculino	52.1	35.8	25.4	38.7	100
Femenino	35.2	30.4	45.7	24.0	100
Edad					
25-34 años		21.0	49.9	29.0	100
35-44 años		36.9	30.8	32.3	100
45-54 años		34.8	33.2	32.1	100
55 y más años		38.9	19.1	42.0	100
Nivel Educativo					
Normal o menor a licenciatura		58.5	21.9	19.5	100
Licenciatura		35.4	35.4	29.2	100
Posgrado		24.7	28.9	46.4	100
Carrera[1]					
ING/MAT/INFO		26.1	24.6	49.3	100
CS/ADM		44.1	25.6	30.3	100
CN/PSIC		35.0	32.9	32.1	100
ART/HUM/ARQ		26.8	45.8	27.4	100
OTR		31.1	52.7	16.2	100
Antigüedad					
Menos de 5 años	59.0	27.5	40.4	32.1	100
De 5 a 20 años	39.5	39.0	32.0	28.9	100
Más de 20 años	38.3	33.1	17.6	49.3	100
Certificación					
Sí	39.9				
No	51.2				

Fuente: elaboración propia

[1]Referencia: ING/MAT/INFO = Ingeniería/Matemáticas/Informática; CS/ADM = Ciencias Sociales/Administración; CN/PSIC = Ciencias Naturales/Psicología; ART/HUM/ARQ = Artes/Humanidades/Arquitectura; OTR = Otras

Para el caso del COLBACH, los resultados del presente estudio presentan un panorama heterogéneo (cuadro 2.3). Del total de los profesores entrevistados, 44.5% tiene otro trabajo. De éstos, una tercera parte declara un empleo no relacionado con la docencia, mientras que en los dos tercios restantes se trata de un empleo como docente. A su vez, quienes tienen un empleo docente se distribuyen prácticamente en mitades entre aquellos que dan clases en los niveles medio superior o superior, y los que dan clases en el nivel

básico. En otras palabras, si bien casi la mitad de los profesores tiene otro trabajo, en su mayor parte se trata de empleos en el ámbito de la docencia.

¿Qué diferencias existen entre los profesores? En el cuadro 2.3 se presentan los resultados más relevantes[13]. Las mujeres declaran un segundo empleo en menor medida que los hombres, y se concentran más en la docencia de nivel medio superior y superior. La edad de los profesores, por su parte, no tiene relación con la probabilidad de tener otro empleo, pero sí con el tipo de empleo: a mayor edad, menor probabilidad de que el otro empleo sea en los niveles medio superior o superior.

El nivel educativo tampoco está relacionado con la incidencia de otro empleo. En cambio, para quienes lo tienen, el nivel educativo sí se relaciona con el tipo de empleo, aunque de una forma no esperada: a medida que es mayor el nivel educativo sube la probabilidad de tener un empleo en el nivel básico, y baja la de tenerlo en el sector no docente. Esto podría obedecer a al acelerado proceso de credencialización de los maestros de educación básica que ha tenido lugar en años recientes.

La carrera de formación muestra algunas diferencias en el tipo de empleo, aunque no en la probabilidad de tener un segundo empleo. Los profesores del área de ciencias sociales y administración son quienes más tienden a tener empleos en el sector no docente; por su parte, quienes tienen mayor probabilidad de estar empleados en el sector docente son los profesores de las áreas de ingeniería y humanidades.

La antigüedad dentro del COLBACH está fuertemente relacionada el hecho de tener un segundo empleo. Son los profesores de ingreso más reciente quienes tienen mayor probabilidad de tenerlo, pero también quienes tienden a tener empleos del área docente, y específicamente de los niveles EMS y ES. Esto posiblemente se relacione con el hecho de que los jóvenes tienden a estar contratados por un número menor de horas, como se muestra más adelante. La antigüedad, además, supone un proceso de consolidación que posiblemente se asocie con una menor necesidad de otro empleo. Por último, los docentes que están certificados o titulados en alguna especialidad tienden a estar empleados en menor medida que quienes no lo están.

Además de identificar la incidencia de un segundo empleo es importante evaluar su peso relativo en relación al empleo en el Colegio, dado que podría ser un indicador de la importancia que éste tiene para los profesores. Si bien se trata de un fenómeno subjetivo, al menos es posible estimar, para aquellos profesores que tienen otro trabajo,

[13] Para fines de claridad en la presentación, en todos los cuadros de esta sección se presentan únicamente los porcentajes que contienen algún tipo de diferencia estadísticamente significativa.

qué porcentaje de sus ingresos totales representa su empleo en el COLBACH. El promedio de las respuestas fue de 46%. Esto indicaría que, si acaso, para una proporción significativa de profesores el trabajo complementario es el del COLBACH, y no al revés. 53% de los docentes que tienen otro trabajo declara que el ingreso del COLBACH representa menos del 50% de su total.

La diferencia más notable está dada por la antigüedad, entre quienes tienen menos de 5 años (41%) y quienes tienen más de 20 años (52%). A medida que la antigüedad es mayor, es menor la probabilidad de tener otro empleo y menor el peso relativo de este empleo. De todas formas, no puede concluirse que la antigüedad implique un mayor afianzamiento en el Colegio, sino que la relación puede darse el sentido inverso: los maestros con mayor afianzamiento son aquellos que tienden a permanecer por más tiempo dentro de la institución.

2.4.Certificación y cursos

Un tercer elemento de importancia en la valoración de las condiciones de profesionalización de los docentes es su formación como tales, y específicamente para el nivel en el que se desempeñan. La enseñanza en el nivel medio superior ocupa, en este punto, un lugar intermedio entre el nivel básico y el superior: tiene como objetivo la transmisión de conocimientos y competencias vinculados a campos de saber especializados, a la vez que requiere del recurso a conocimientos pedagógicos y didácticos. Debido a ello, idealmente, la formación del docente de nivel medio superior requiere, además del conocimiento disciplinario, de competencias de enseñanza adquiridas mediante una formación especializada.

En México, la rápida expansión del sistema de educación media superior en las últimas décadas forzó la incorporación de docentes con formación y experiencia disímiles. Las ofertas específicas de formación docente eran escasas y estaban limitadas a las iniciativas en algunos subsistemas. En este sentido, la gran mayoría de los maestros del nivel no poseía una formación específica para la docencia, lo cual suponía un reto para asegurar la calidad de la educación. Según la OCDE (2015), sólo 26% de los profesores de nivel medio superior completaron un programa de formación docente.

La Reforma Integral a la Educación Media Superior (RIEMS) intentó avanzar sobre este problema al definir las competencias que deben poseer los docentes (mediante el acuerdo 447), y al ofrecer opciones de formación y certificación. De éstas, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) es el de mayor

alcance. En este sentido, una primera pregunta de interés es qué porcentaje de profesores del COLBACH cuentan con algún tipo de formación o certificación como docentes de nivel medio superior, y cuáles son las características de estos docentes.

De forma complementaria, la capacitación docente se apoya también sobre la oferta de las propias instituciones educativas, la cual – en principio – debería estar orientada por necesidades específicas propias de dichas instituciones, y articulada con políticas institucionales como el otorgamiento de estímulos. El COLBACH cuenta con una amplia oferta de cursos y talleres, orientados a aspectos como el conocimiento del currículo, los contenidos disciplinares, habilidades sociales con los alumnos, habilidades comunicativas y lógicas, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) y el desarrollo de herramientas didácticas. Adicionalmente, la reforma educativa de 2013, y en específico la Ley del Servicio Profesional Docente, hicieron necesaria la articulación de una oferta de cursos orientada a las evaluaciones docentes (por ejemplo, talleres sobre las características de las evaluaciones, elaboración de secuencias didácticas, expedientes de evidencias de enseñanza).

Si bien, como se dijo anteriormente, los cursos de formación que ofrecen las propias instituciones educativas deberían – por surgir del nivel local – estar más adecuados a las necesidades concretas de los profesores, muchas veces son susceptibles de las mismas críticas que sufren los cursos de oferta centralizada, en especial con relación a su relevancia. Por lo tanto, será de especial interés conocer cómo evalúan los profesores del COLBACH la oferta de cursos disponibles.

De aquí se derivan otras tres preguntas relevantes. ¿Quiénes son los profesores que han tomado cursos de formación dentro del COLBACH? ¿Cuáles son sus opiniones respecto de estos cursos, sobre todo en lo relacionado con su relevancia? Y, finalmente, ¿cuáles son las propuestas que los propios profesores realizan, a fin de mejorar la oferta de cursos de la institución?

2.4.1. Certificación docente

Del total de los profesores entrevistados, 59% tiene un título que lo certifica como docente de educación media superior. Tal como se estableció anteriormente, tres cuartas partes de los profesores que han pasado por procesos de formación y/o certificación de competencias docentes lo han hecho a través del PROFORDEMS, o del ECODEMS del CENEVAL. El resto se divide entre diplomados, maestrías, o cursos de evaluación no

especificados o referidos a asignaturas específicas. En conjunto, estos resultados muestran que aún existe un área de oportunidad importante en lo tocante a la contratación y a la formación continua de los profesores del COLBACH.

El cuadro 2.4. revela algunas diferencias interesantes. En primer lugar, las mujeres tienden a estar certificadas en mayor medida que los hombres. En segundo lugar, emerge un hallazgo inesperado: la edad y la antigüedad en el COLBACH se asocian positivamente con la posibilidad de tener una certificación. Específicamente, la categoría de profesores más jóvenes (25 a 34 años) y con menor antigüedad (menos de 5 años) presenta niveles de certificación considerablemente más bajos que el resto.

Esto último se relaciona con el hecho de que la certificación de competencias es un proceso endógeno asociado a la consolidación de la carrera docente. Los profesores con mayor antigüedad han tenido más tiempo para certificarse; además, se trata de profesores consolidados, que probablemente ya hayan excluido otras trayectorias profesionales, y por lo tanto con mayor necesidad de una certificación. Los profesores más jóvenes, por su parte, no sólo han tenido menos tiempo para acceder a las opciones de certificación, sino que tienen más calificaciones generales (mayor nivel de posgrado), lo que en principio les permitiría acceder a otras trayectorias profesionales.

Cuadro 2.4. Porcentaje de profesores certificados en nivel medio superior, y que han tomado cursos de capacitación en el COLBACH.

	Certificación	Cursos
Total	59.3	68.1
Sexo		
Masculino	56.1	63.7
Femenino	63.3	73.6
Edad		
25-34 años	38.6	76.8
35-44 años	62.3	71.8
45-54 años	63.6	68.2
55 y más años	62.9	55.0
IES de formación		
UNAM		60.1
UAM		75.8
IPN		67.1
Otra pública		67.9
Otra privada		78.8
Antigüedad		
Menos de 5 años	40.7	69.9
De 5 a 20 años	67.9	74.6
Más de 20 años	61.4	50.1
Certificación		
Si		74.0
No		59.6

Fuente: elaboración propia

2.4.2. ¿Quiénes tomaron cursos de formación en el COLBACH?

Como se mencionó al inicio de esta sección, el COLBACH cuenta con una amplia oferta de formación para el personal académico. Los cursos y talleres tienen, por lo general, una duración de entre 20 y 50 horas; se imparten a lo largo de una o dos semanas, y abordan temas muy variados. Es importante señalar que estos cursos, al igual que la certificación, otorgan puntos para el sistema de estímulos interno del Colegio. Hasta antes de la reforma educativa de 2013 predominaban los cursos relacionados con las competencias docentes, los campos disciplinarios, las tutorías y el manejo de aula. Luego de la reforma, con la implementación del SPD, la mayor parte de los cursos se ha reorientado a desarrollar las exigencias que plantean estas evaluaciones.

Del total de los profesores entrevistados, 68% tomaron algún curso de formación (cuadro 2.4). Dos tercios de los profesores respondieron que al menos alguno de los cursos tenía como objetivo la preparación para la evaluación docente en el marco del

Servicio Profesional Docente. Esto ilustra claramente las tensiones a las que la reforma educativa actual somete a una institución como el COLBACH: entre capacitar a sus maestros en competencias sustantivas, relevantes para la institución, o hacerlo en cursos puntuales orientados a "pasar las pruebas".

Al analizar las diferencias por categorías, se observa que los profesores jóvenes han tomado cursos en mayor medida que los profesores mayores; esto coincide con una incidencia mayor de los cursos en los profesores de menor antigüedad. Es, sobre todo, en las categorías superiores de edad y antigüedad donde los porcentajes son marcadamente menores que en el resto.

Del cruce de las dos variables analizadas anteriormente surge que 16.4% de los profesores entrevistados no cuenta con certificación y tampoco ha tomado cursos. En esta categoría, la proporción de hombres duplica a la de mujeres; son, además, los profesores con mayor antigüedad en el COLBACH quienes más se encuentran en esta situación. Sería interesante conocer algo más sobre quiénes son estos profesores, sus trayectorias profesionales, y las razones por las cuales no han tomado la oferta de cursos de la institución, aun cuando tienen una larga trayectoria en la misma.

2.4.3. ¿Qué opinan los profesores de los cursos de formación del COLBACH?

Se consultó a los profesores su opinión respecto de los cursos, mediante un conjunto de ítems referidos a su utilidad para distintas dimensiones del quehacer docente (conocimiento de asignaturas, métodos de enseñanza, problemas enfrentados en clase, etc.)[14]. La escala de las respuestas va de 1 a 9, donde 1 puede interpretarse como una valoración extremadamente negativa, y 9 una en extremo positiva.

En términos generales todas las respuestas presentan un cariz positivo, aunque no en exceso (cuadro 2.5). Los promedios de respuesta por ítem están entre 5.3 y 6.8, lo que indica una valoración de nivel medio. La calificación general de los cursos es de 6/9. Específicamente, la calificación más baja se da cuando se pregunta a los maestros si los cursos son más un requisito laboral que una herramienta útil para el trabajo; la mayor calificación se obtiene al preguntar si los cursos ayudan a mejorar las técnicas de enseñanza. Los resultados parecerían indicar que existe una evaluación ambigua, aunque no polarizada, de estos cursos: mientras algunos docentes los encuentran útiles para su quehacer, otros piensan que el tiempo podría ser mejor aprovechado en otras actividades.

[14] La totalidad de ítems puede consultarse en el cuestionario, incluido en el anexo 1.2.

Esto coincide, en términos generales, con la existencia de una proporción muy importantes de profesores a nivel nacional que ven en la falta de pertinencia de la oferta de desarrollo profesional un obstáculo para su participación (OCDE 2015). En este sentido, quizá sería recomendable que el COLBACH diseñara formatos alternativos de instancias de formación docente, con el objetivo de mejorar la relevancia de la oferta. Ejemplos de alternativas serían: la consolidación de redes de profesores y de tutorías para el intercambio de saberes y experiencias; instancias de observación de aulas; o visitas a otras escuelas.

Cuadro 2.5. Niveles promedio de acuerdo con afirmaciones respecto de los cursos de formación del COLBACH

Ítem	Nivel
Los cursos son más un requisito laboral que una herramienta útil para el trabajo	5.3
El tiempo que se dedica a los cursos podría ser mejor aprovechado en otras actividades	5.6
Los contenidos de los cursos se relacionan con los principales problemas que enfrentan en clase los profesores del COLBACH	5.7
Los cursos permiten mejoras sustanciales sobre las asignaturas que imparten los profesores	6.6
Los cursos son útiles para mejorar la preparación de las asignaturas	6.7
Los cursos ayudan a mejorar las técnicas de enseñanza	6.8

Fuente: elaboración propia.

No se observaron diferencias significativas en la evaluación de los cursos entre las categorías utilizadas en este capítulo. La única diferencia relevante, aunque pequeña, es entre quienes tomaron y no tomaron estos cursos. Para los primeros, la evaluación promedio es de 6.4, mientras que para los segundos es de 5.6. Esta diferencia no debe interpretarse como un "efecto" de los cursos, pues es posible que se trate de una diferencia pre-existente y que sea la que explique, precisamente, la decisión de tomar estos cursos.

2.4.4. Cursos sugeridos por los profesores y balances sobre la oferta

En este último apartado se analizan las sugerencias dadas por profesores respecto de los contenidos de los cursos. Consideramos que esto podría ser de utilidad para planificar la futura oferta del COLBACH, pero además muestra algunas de las áreas en las que los docentes consideran que enfrentan mayores desafíos. Concretamente, la pregunta que se

formuló fue: “En su opinión, ¿qué contenidos de talleres o cursos intersemestrales que no se ofrecen actualmente, serían de mayor utilidad para mejorar su desempeño como profesor del COLBACH?”. Los docentes podían marcar hasta tres respuestas. En este apartado reporta únicamente la primera, por ser la más relevante y la que recoge mayor número de respuestas válidas.

Dado que se trata de una respuesta abierta, el espectro temático de los cursos sugeridos es muy amplio. Para facilitar la lectura de los resultados se crearon cinco categorías: 1) Manejo de grupos, y aspectos socioemocionales (trabajo con adolescentes, gestión emocional, manejo de conflictos); 2) Contenidos específicos de asignaturas; 3) Competencias docentes; 4) Informática; 5) Otros.

Como puede verse en el cuadro 2.6, no se observa una categoría que predomine claramente. La categoría más frecuente, con 33.3%, son los cursos sobre competencias docentes, que van desde técnicas de enseñanza-aprendizaje y pedagogía hasta aplicación de evaluaciones. Dentro de éstos, los cursos específicos para la evaluación de docentes prácticamente no se mencionan (2.6%), probablemente porque esta oferta ya está cubierta. En segundo y tercer lugar, prácticamente con igual peso, se encuentran los cursos con contenidos específicos de asignaturas (25.1%) y los cursos orientados al manejo socioemocional y de grupos (24.3%). Entre estos últimos destacan, especialmente, cursos sobre manejo de adolescentes y cursos de manejo de actitudes.

Cuadro 2.6. Tipos de cursos sugeridos por los docentes (porcentajes en la primera respuesta)

	Manejo de grupos	Contenidos	Competencias	Informática	Otros	Total
Total	24.4	25.1	33.3	12.2	5.0	100
Sexo						
Masculino	21.4	29.6	30.7	11.2	7.1	100
Femenino	27.7	19.7	36.8	13.3	2.4	100
Edad						
25-34 años	29.1	18.9	35.8	9.3	6.9	100
35-44 años	24.6	20.7	36.4	11.3	7.0	100
45-54 años	26.1	24.9	31.4	14.4	3.1	100
55 y más años	16.4	38.3	30.4	11.7	3.3	100
Cuartiles del índice de orígenes sociales						
1	19.0	30.4	30.9	15.1	4.6	100
2	24.0	25.1	33.6	11.7	5.7	100
3	25.8	27.8	30.2	13.8	2.3	100
4	28.8	17.0	38.7	8.1	7.4	100
Antigüedad						
Menos de 5 años	31.0	16.3	37.0	9.8	6.0	100
De 5 a 20 años	23.1	27.0	31.4	13.5	4.9	100
Más de 20 años	18.2	32.0	34.5	11.5	3.8	100

Fuente: elaboración propia.

La atención a los aspectos grupales y socioemocionales es una preocupación mayor para las mujeres en comparación con los hombres, quienes demandan más capacitación en contenidos. Por otra parte, a medida que aumentan la edad y la antigüedad, la preocupación por los aspectos grupales disminuye y aumenta la preocupación por los contenidos. Esto puede estar relacionado con el hecho de que los profesores más jóvenes están mejor formados en cuanto a contenidos disciplinares, pero por su experiencia relativamente menor cuentan con menos herramientas para hacer frente a las exigencias asociadas a trabajar con grupos de jóvenes. Como se verá más adelante, esto se relaciona con los mayores niveles de desgaste (*burnout*) que declaran los profesores jóvenes.

Asimismo, a medida que aumenta el índice de orígenes sociales[15] tiende a ser más alta la demanda de aspectos grupales, en detrimento de cursos relacionados con contenidos. Esto, más que revelar una relación sustantiva, puede estar relacionado con la

[15] El índice de orígenes sociales integra el *status* ocupacional del padre, la escolaridad promedio de los padres, y el nivel socioeconómico de la familia de origen, medido a través de los bienes y servicios disponibles en la vivienda a los 14 años de edad. Estas variables fueron integradas en un índice estandarizado mediante la técnica de análisis factorial.

edad de los entrevistados: los mayores tienden a ubicarse en los cuartiles más bajos del IOS, lo que explicaría esta relación. En síntesis, y tal como ocurre en otros aspectos, los factores fundamentales para explicar las diferencias observadas serían la edad y la antigüedad de los profesores.

En las entrevistas cualitativas encontramos una apreciación ambivalente de los cursos inter-semestrales de formación y actualización que ofrece el COLBACH a todos los profesores. Por un lado, la mayor parte de los entrevistados afirman que estos cursos les han ayudado a desarrollar, o en su caso a mejorar, sus técnicas de enseñanza y sus habilidades de planeación y, en menor medida, el contenido de sus materias. Los profesores que ingresaron sin una trayectoria docente previa, señalan que ha sido en parte gracias a estos cursos (además de a los cursos de certificación como el PROFORDEMS, o diplomados y posgrados que han realizado fuera del Colegio), que han adquirido herramientas de enseñanza. Ese es el caso de la profesora ME mencionada en la sección 2.2, quien tiene 57 años de edad e ingresó al COLBACH hace 7 años, después de muchos años de trabajo en la administración pública:

> "A mí me ayudó mucho (tomar los cursos del COLBACH), te repito, porque a mí me enseñó a trabajar dentro del aula, a mí me enseñó a trabajar con los estudiantes, me enseñó a trabajar con los recursos (con los) que contábamos. Me ayudó a, me enseñó a conocer al estudiante como persona, como mi compañero en sociedad, como un ser integral". *Profesora MA, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por su parte el profesor H, de 59 años de edad y 20 de antigüedad, expresa lo siguiente:

> "(Los cursos) sí ayudan, cómo no. Sí ayudan. Ayudan a tratar de entender como poder trabajar con los chicos". *Profesor J, Fase Cualitativa de Estudio.*

Incluso los profesores con una trayectoria docente previa a su ingreso al COLBACH señalan que los cursos de actualización les han ayudado a mejorar su práctica docente, así como a adaptarla a los cambiantes requerimientos de la institución y del sistema de educación media superior. Así lo expresa, por ejemplo, el profesor MI de 45 años de edad y más de 15 años de antigüedad, quien enseña la materia de inglés en el turno vespertino (además de trabajar en una secundaria en el turno matutino):

> "(Los cursos) sirven de complemento. Otros sirven para actualizar en cuanto a aquello que yo implementaba y ya no me ayudaba tanto, y esto me va ayudar más. (…) A complementar o de plano cambiar la perspectiva. Por ejemplo, cuando se dio lo de la reforma, la de educación media en 2009, 2010, por ahí así, tomé un (curso) de

> evaluación por competencias. Entonces ya era algo distinto a lo que traíamos ya tiempo atrás". *Profesor MI, Fase Cualitativa de Estudio.*

Algunos profesores destacan la buena calidad de *algunos* de los cursos, sobre todo aquellos que son impartidos por docentes externos a la institución, como se ejemplifica en el siguiente testimonio del profesor J mencionado previamente, quien tiene 37 años, 6 de antigüedad y enseña Educación Física:

> "Si la verdad es que a veces sí se ponen las pilas, la verdad es que el curso (para los profesores de Educación Física) es bastante bueno. Como son prácticos, la verdad nuestra actividad requiere a veces de diferentes innovaciones prácticas, si es necesario. En ese (curso) que te estoy comentando, nos los dio un maestro de la Universidad del Valle de México que tiene maestrías 2 o 3 maestrías en voleibol". *Profesor J, Fase Cualitativa de Estudio.*

Otro aspecto positivo de los cursos según algunos profesores, es la posibilidad de conocer e intercambiar experiencias, perspectivas, puntos de vista y técnicas de enseñanza con colegas de otros planteles. Así lo expresa la profesora AM, con 48 años de edad, 7 años de antigüedad y 12 horas basificadas, quien ahora solo trabaja en el COLBACH, pero que durante 16 años trabajo también en CONALEP:

> "Por ejemplo, cuando voy a un curso, como hay experiencia de todos los maestros, parece que no, pero luego uno dice: *"ay, luego esa estrategia yo la voy a aplicar porque suena interesante".* Y las aplica uno. O sea, sí aprendes de los mismos maestros que van ahí y mencionan ellos sus experiencias. Independientemente de todo lo del curso, (lo que) el instructor nos dé, lo que trabajamos ahí, el estar con varios maestros, incluso hay varios que ya nos conocemos y que cada vez que nos vemos sabemos que somos de diferente plantel, pero toda la retroalimentación como maestros, y como nos mandamos la información al final de lo que entreguemos como producto, pues prácticamente tenemos todos la información". *Profesora AM, Fase Cualitativa de Estudio.*

A la par de estas apreciaciones positivas de los cursos de capacitación y actualización que ofrece el COLBACH, la mayor parte de los maestros manifiestan insatisfacción con la oferta de cursos, o con el reducido cupo en algunos de ellos, o con la calidad de los mismos. Una queja recurrente es que los cursos relevantes se saturan rápidamente, por lo que a menudo los profesores se ven obligados a tomar cursos menos pertinentes para sus necesidades. El profesor D de 40 años de edad, 19 de antigüedad en el COLBACH (de los cuales 6 son como docente) y 30 horas basificadas, lo expresa de la siguiente manera:

> "Hay ahí también un poco de falta de información, porque los últimos tres semestres más o menos, sacan (la convocatoria para los cursos) a cierta hora y se acaban rápido. Pero el que te avisa cuando acaban de salir es tu jefe. Entonces avisa a algunos sí, a algunos no. (…) Por

> ejemplo, el semestre pasado yo preferí mejor pagar un curso externo". *Profesor D, Fase Cualitativa de Estudio.*

El profesor R, de 40 años de edad, 6 de antigüedad y 22 horas basificadas, quien imparte clases en el área de Ciencias Sociales y trabaja además en una preparatoria privada afirma:

> "Primero, salen por internet y se abre una plataforma muy deficiente en la que has de cuenta que se abren hoy a las 12 de la noche. Y tú al otro día te quieres inscribir y ya no hay cupo, o se bloquea la plataforma. Los cursos son perfilados. Por ejemplo, yo tome un o que le correspondía propiamente a los tutores y a los psicopedagogos porque ya no alcancé yo cupo en uno de historia que quería y tome uno que se llama *Mitos y realidades de la drogadicción en México". Profesor R, Fase Cualitativa de Estudio.*

Una segunda queja recurrente es que la mayoría de los cursos de capacitación y actualización son ofrecidos por los propios profesores del Colegio de Bachilleres, lo cual para muchos de los profesores entrevistados les resta valor. Así lo afirma el profesor D mencionado arriba, quien tiene 40 años de edad, 19 de antigüedad y 30 horas basificadas:

> "El problema que tenemos con los cursos es que el Colegio contrata a los mismos maestros. Yo he sido instructor de curso. Entonces nosotros lo damos, y es una realidad, es una perspectiva personal, la que tenemos, de acuerdo a nuestras experiencias. Y entonces, cuando llega algún instructor de otros lados, pues se llena el curso porque todos queremos una perspectiva distinta. Ya estamos hartos de nosotros". *Profesor D, Fase Cualitativa de Estudio.*

Esta queja aparece en las entrevistas vinculada de manera estrecha a una decepción por la calidad de los cursos, los cuales, sobre todo desde la perspectiva de los profesores con más años de antigüedad, ha decaído en los últimos años. Así lo expresa, por ejemplo, el profesor S, quien tiene 38 años de edad, 20 de antigüedad y 8 horas basificadas. Este profesor trabaja también como asistente de investigación en un Instituto de Investigación Superior y es docente en el CCH. Su más alto grado académico es maestría:

> "(Los cursos me ayudaron), pero con todo respeto, no están, metodológicamente, bien preparados. Yo creo que es importante que varios profesores del Colegio den cursos, pero tenemos profesores muy endiosados y que saben nada de didáctica y menos de epistemología, entonces no saben ni como se construye el conocimiento, y llegan y se avientan cada teoría, muy empírica y cuando uno empieza a detectar que la persona está sacando cosas que no tienen fundamento, ni lógico, ni metodológico, dice uno *¿cómo te voy a seguir?, ¿por dónde?,* y en eso el Colegio no ha tenido cuidado, no hay una estructura de formación del profesorado clara, una estructura de profesores bien formados. (…) Ahora he visto que han estado aliándose con algunas facultades, el maestro Mauro Solano tiene algunas alianzas en la UNAM, entonces ha estado tratando como de jalar algunas cosas de la UNAM". *Profesor S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por su parte el profesor JA, de 45 años de edad, 17 de antigüedad y 39 horas basificadas, quien imparte materias del área de Lenguaje y Comunicación relata:

> "Cada inter-semestre acudía. Inclusive los sábados porque había en el inter-semestre curso los sábados, pues también me iba para allá. Pero bueno, primero cuando descubrimos que no eran tan buenos, dije no. (…) Desde la reforma (bajó la calidad). No sé si es coincidencia, será como 5 años. Pero uno va a los cursos y *"¿qué paso, que paso?"* No, como que no existe ese rigor en el ponente, en los materiales también han sido bastante deficientes, no sé, no entiendo porque este decaimiento de los cursos del CAF". *Profesor JA, Fase Cualitativa de Estudio.*

A pesar de su decepción con la calidad de *algunos* de los cursos, y aunque muchos profesores reportan que estos ya **no** son obligatorios, los siguen tomando debido a su importancia para los procesos de promoción al interior de la institución, tales como los concursos para estímulos al desempeño docente o para subir de categoría, así como para los concursos para asignación de horas de clase, mismos que son cruciales para aquellos profesores que cada semestre buscan obtener un mayor número de horas de las que tienen basificadas.

En resumen, los datos cualitativos sugieren que los profesores valoran positivamente la oferta de cursos de capacitación y actualización que ofrece el COLBACH, y que estos han contribuido a su profesionalización. Al mismo tiempo, los entrevistados se muestran decepcionados con la calidad de los cursos, sobre todo en los últimos años. Muchos piden que un mayor número de cursos sean ofrecidos por docentes externos, así como una mayor oferta de cursos que les permitan manejar situaciones complicadas en el aula, como por ejemplo los problemas de disciplina de los alumnos. Esta es la opinión del profesor AN de 44 años de edad, 21 de antigüedad y 28 horas basificadas, quien enseña inglés en el COLBACH.

> "Más que nada…más que nada, yo me enfocaría o sugeriría un curso en el que nos digan: "A ver, hay un grupo de estudiantes donde tenemos ciertos problemas de indisciplina. Vamos a hacer una especie de *roleplay: ¿cómo atacarías esto, a ver?", "-A ver, para atacar este tema te voy a sugerir esta estrategia, este material, este ejercicio; ¿cómo lo darías?"* Quiero ver así como tips para dar clase, cosas de ese estilo: estrategias, cómo atacar problemas más reales". *Profesora AN, Fase Cualitativa de Estudio.*

2.5. Horas de docencia, preparación y corrección

Un cuarto aspecto de peso a la hora de valorar las condiciones de profesionalización en el COLBACH es la distribución de las horas docentes y, de manera adicional, el tiempo

que los profesores dedican a su tarea por fuera de las horas asignadas. La distribución de horas es importante porque es un indicador, al tiempo que una condición, del vínculo de los docentes con la institución, y de las posibilidades de dedicarse exclusivamente a esta tarea. Por otra parte, conocer el tiempo complementario que los maestros dedican a su tarea docente es, más que una señal sobre su dedicación (porque, veremos, es difícil estimar la dedicación de docentes con distintas cargas y distintas asignaturas únicamente a partir de las horas complementarias), un posible indicador sobre situaciones de sobrecarga.

2.5.1. Horas docentes

En la segunda sección de este capítulo se mencionó que, dependiendo de lo que se considere empleo de tiempo completo, la cifra de profesores de media superior que se encuentran en esta situación se estima entre 13 y 36%. El resto de los profesores está contratado por tiempo parcial o por horas. Para el caso específico del COLBACH conviene recordar que existe un límite de 28 horas a la contratación docente, es decir que, salvo excepciones, éste es el tope al que puede aspirar un profesor.

Del total de los entrevistados, 2% no declara horas docentes. De aquellos que declaran, la mitad tiene asignadas 20 horas o menos. La otra mitad prácticamente se ubica, en su totalidad, en la franja de 21 a 28 horas, excepto por un porcentaje marginal que supera ese límite. El valor medio es de 18.7 horas. En otras palabras, existe un porcentaje muy considerable de maestros que se ubican por debajo del máximo de horas.

¿Tiene alguna relación la cantidad de horas asignadas con las características básicas de los profesores? Como puede verse en el cuadro 2.7, las diferencias significativas se dan con la edad, la antigüedad, la certificación y el hecho de haber tomado cursos. En el caso de la edad y la antigüedad, se observa una relación positiva con las horas, lo cual podría indicar la existencia de una carrera dentro de la institución que favorece el vínculo con la misma. En el caso de la certificación la relación es muy débil, por lo que no puede considerarse que exista un “premio” sustantivo en horas. En cambio, se observa una relación significativa con los docentes que tomaron cursos, quienes obtienen más horas.

Cuadro 2.7. Distribución de horas docentes

	1-10 hs.	11-20 hs.	21-28 hs.	29 o + hs.	Total
Total	22.8	28.1	43.7	5.5	100
Edad					
25-34 años	26.6	38.7	33.0	1.7	100
35-44 años	23.0	30.5	40.5	5.9	100
45-54 años	23.7	23.2	46.9	6.2	100
55 y más años	17.5	24.1	52.0	6.4	100
Antigüedad					
Menos de 5 años	37.8	34.3	27.9	0.0	100
De 5 a 20 años	18.1	27.7	47.3	7.0	100
Más de 20 años	14.8	20.6	55.7	8.9	100
Certificación					
Sí	20.8	27.9	43.8	7.6	100
No	25.7	28.4	43.5	2.4	100
Tomó cursos					
Sí	20.3	24.9	48.4	6.4	100
No	28.2	35.1	33.1	3.5	100

Fuente: elaboración propia

La antigüedad, entonces, es la característica docente más vinculada a la asignación de horas, lo cual hace que sean los docentes de mayor edad quienes tienen más horas asignadas. Esto podría estar indicando la existencia de un incentivo a la estabilidad.

Otro aspecto que merece ser destacado es que las horas docentes dependen fuertemente del número de asignaturas que los docentes imparten. Quienes imparten una sola asignatura, por ejemplo, tienen en promedio 13.5 horas, mientras que quienes imparten cuatro materias tienen una media de 24 horas.

Ahora bien, el análisis de las entrevistas cualitativas muestra que la asignación de horas es una fuente de incertidumbre y descontento para los profesores, especialmente aquellos con menor antigüedad y un menor número de horas basificadas. La profesora ME mencionada arriba, quien tiene 57 años de edad, 7 de antigüedad y un total de 12 horas basificadas, expresa esta situación de incertidumbre y malestar con claridad:

> "Lo malo es que cuando tengo muchas horas estoy muy bien. Pero hay casos en los que no tengo muchas horas y ya no estoy tan bien porque tengo…mi sueldo es en función del número de horas que tenga". *Profesora ME, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora S, de 36 años, 2 de antigüedad y 12 horas basificadas (25 horas frente a grupo al momento de la entrevista), quien imparte clases en el área de Lenguaje y Comunicación, lo explica de la siguiente manera:

> "Mis horas digamos base, porque estoy basificada con algunas horas, es en el vespertino, en la tarde, pero como salen grupos extemporáneos o que nadie los cubre, salen a concurso (…) y ya dependiendo el puntaje que tengamos, ya sea nuestro desempeño, que no tuvimos faltas, las horas curso que tengamos, se nos asignan los grupos que nosotros firmemos y ya si nos conviene o no pues decimos: "*no pues sí, me quedo con los que gané, o sabes qué, gané este pero el horario siempre no me conviene, mejor no".* (…) Ojalá (tuviera, pero), no, no tengo horas de descarga, nada. (...) (A mí me gustaría que) me basificaran todo el turno, no me importaría que fuera en la tarde". *Profesora S, Fase Cualitativa de Estudio.*

El Profesor E, mencionado en la sección 2.2, quien tiene 44 años de edad, 6 de antigüedad y 6 horas basificadas y quien trabaja, además de en el COLBACH en una preparatoria de la UNAM y en una preparatoria privada afirma:

> "Tengo 6 horas base, se puede decir (…) pero en general tengo que complementar, 6 horas no es suficiente, y pues ver qué horas están en vacantes, o sea de otros maestros que se van, o simplemente grupos que no tienen maestros, y cada semestre es igual: "*mira aquí puedo firmar este, puedo firmar este otro grupo, aquí se empalman las horas*", siempre es bastante ¿cómo se puede decir?, este, no tanto molesto, pero sí, se me fue la palabra, de que hay mucha incertidumbre ¿no? Realmente, pues: *"¿cómo va a quedar mi horario?* Entonces pues sí está esa parte de no tener una seguridad. (…) Casi siempre, desde que entre he tenido más o menos 15 (horas), pero todas esas horas, por ejemplo, las 9 que tengo no son mías, no son fijas, cada semestre va a cambiarme, me cambia el horario. (…) Uno que más quisiera, tener no sé, ya un turno fijo". *Profesor E, Fase Cualitativa de Estudio.*

Es importante aclarar que el descontento que encontramos en las entrevistas con respecto a las horas se refiere a la falta de basificación, y en menor medida a la falta de horas de descarga (horas de actividad académica), pero no necesariamente a la modalidad de contratación hora-semana-mes, a diferencia de una plaza de tiempo completo, tres cuartos o medio tiempo. Los profesores valoran la flexibilidad que les otorga el contrato hora-semana-mes, además de que no les parece atractivo tener que estar presentes en el plantel cuando no tienen clase. Así lo expresa el siguiente testimonio de la profesora N, de 39 años, 7 de antigüedad y 9 horas basificadas, quien imparte clases en la salida ocupacional de turismo:

> "Ahorita (en el COLBACH) se maneja por hora, entonces yo tengo mis nueve horas (basificadas) y en esas nueve horas me asignan cualquier grupo que esté disponible. (…) Yo creo que por ahora a veces resulta mejor (que sea un contrato por horas), pero siempre y cuando haya horas, en mi caso por ejemplo, yo este semestre es de nueve horas, el próximo semestre puede incrementar incluso hasta el doble, 18 horas o más, ahí es donde tienes la oportunidad. (…) A mí me gusta más por hora y estar frente a grupo". *Profesora N, Fase Cualitativa de Estudio.*

La incertidumbre que provoca la falta de basificación y el tener que competir por horas cada semestre, es una de las principales causas de rechazo a la evaluación docente, y sobre todo a los nuevos mecanismos de ingreso, como veremos en el capítulo 4.

2.5.2. Horas de preparación y corrección

Las horas dedicadas a actividades relacionadas con la docencia, pero que no cuentan como docencia, son fundamentales al menos por tres razones. En primer lugar, ofrecen una perspectiva más realista sobre las condiciones de trabajo docente, haciendo visible una cantidad de trabajo que fácilmente pasa desapercibida para quien no es o ha sido docente. En segundo lugar, posibilitan saber cuánto tiempo extra dedica cada maestro por hora de clase, lo que podría tomarse como un indicador aproximado de dedicación (aunque esto está mediado por la experiencia y por los rendimientos de cada hora preparada). En tercer lugar, permiten dimensionar la centralidad del trabajo docente en la vida del maestro.

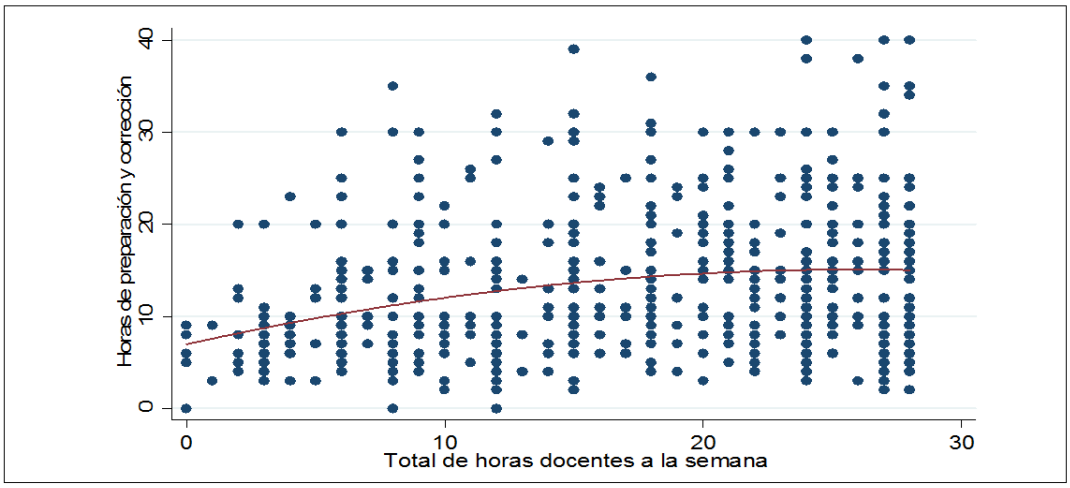
Además de las horas dedicadas a la docencia, los docentes debían responder sobre el total de horas que, por separado, dedicaban semanalmente a preparar cursos, corregir, tareas y actualizarse. Dado que la forma como se preguntó por horas dedicadas podría tender a un sobre-reporte, se decidió trabajar solamente con horas de preparación y corrección, sin sumar horas de actualización. Asimismo, dado que la distribución hallada de estas variables tiene un fuerte sesgo hacia la derecha, trabajamos con percentiles, y en particular con la mediana, en lugar de utilizar promedios.

El principal resultado es que los docentes dedican un valor mediano de 12 horas a la semana a preparación y corrección de cursos (la mediana de horas de clase es de 20). En otras palabras, se tiene algo más de media hora de preparación por cada hora de clase. Dentro de estas medidas hay, no obstante, una gran variación: el 25% inferior de la distribución dedica hasta 8 horas, y el 25% superior dedica más de 19 horas.

Es importante mencionar aquí que alrededor de 40% de los profesores entrevistados cuentan también con horas no docentes remuneradas. En estas horas se

cuentan tanto las que están dedicadas a tareas administrativas como las horas "de descarga", pero dado que las primeras son minoría, se puede trabajar con el supuesto de que todas son horas de descarga. Los resultados sugieren que éstas apenas cubrirían la mitad del tiempo que los docentes dedican a preparar y corregir (y esto, sólo para el caso de los maestros que cuentan con este tipo de horas).

Gráfica 2.1 Relación entre horas docentes y horas de preparación/corrección



Fuente: elaboración propia

Existe una relación lineal débil, positiva, entre el número de horas de docencia y el número de horas de preparación/corrección (r=0.20). El gráfico 1 muestra que esto se debe a que el incremento en horas complementarias por cada hora de clase es decreciente, esto es, a medida que el docente tiene más horas, cada hora se acompaña de un incremento menor en la preparación y corrección. Probablemente esto obedezca a varias razones: a) los docentes que tienen más horas también cuentan con más experiencia (como hemos visto, son quienes tienen más antigüedad); b) los docentes que tienen más horas las tienen dentro de las mismas asignaturas, con lo que no necesitan incrementar en la misma medida lo que dedican a preparar clases; y c) un efecto saturación que no permite incrementar linealmente las horas complementarias.

2.6.Distribución y consistencia de asignaturas

El último elemento considerado en este capítulo en torno a la profesionalización refiere a la distribución de asignaturas entre los docentes. Tres aspectos son relevantes. El primero es el número de asignaturas impartidas. Idealmente, los profesores deberían impartir un número limitado de asignaturas, con el fin de aprovechar las ventajas de la especialización disciplinaria. Esto, sin embargo, es sólo una mirada general. Más relevantes para afianzar

la calidad de los procesos educativos son otros dos puntos: la adecuación entre el área de formación del docente y la o las asignaturas que imparte; para aquellos docentes que imparten más de una asignatura, la consistencia entre éstas.

En el COLBACH cada docente imparte, en promedio, dos asignaturas. 91% imparte entre una y tres asignaturas. Son marginales los porcentajes que imparten un número superior. La distribución podría empezar a representar problemas de dispersión y sobrecarga a partir de las tres asignaturas, situación en la que se encuentra 29 % de los docentes (cuadro 2.8). No obstante, debe tenerse en cuenta que una parte importante de estos docentes pueden impartir distintos niveles de la misma asignatura, lo cual no representaría un problema.

Cuadro 2.8. Porcentaje de docentes según el número de asignaturas que imparten

	1 a 2 asignaturas	3 o más asignaturas	Total
Total	70.8	29.2	100
Sexo			
Masculino	67.7	32.3	100
Femenino	75.0	25.1	100
Cursos			
Sí	67.0	33.0	100
No	78.8	21.2	100

Fuente: elaboración propia

El número de asignaturas no está relacionado con la mayor parte de las variables sociodemográficas, de antigüedad o formación. Las excepciones son 1) el sexo: los varones tienden a tener tres asignaturas en una proporción algo superior a las mujeres; 2) haber tomado cursos dentro del COLBACH, que se asocia con una probabilidad algo mayor de contar con tres asignaturas.

2.6.1. Coincidencia entre áreas de formación y áreas de asignaturas

¿Coinciden las asignaturas que los profesores imparten con su formación? Para responder esta pregunta fue necesario clasificar las carreras de formación y las materias de acuerdo con criterios suficientemente generales como para no generar una dispersión excesiva y poder así realizar una presentación comprensible de la información.

Las carreras fueron clasificadas en: 1) Ingenierías; 2) Informática; 3) Matemáticas (incluye Actuaría); 4) Ciencias Sociales; 5) Administración; 6) Ciencias Naturales; 7) Artes y Humanidades (incluye Filosofía y Letras); 8) Arquitectura (incluye carreras como Diseño); 9) Psicología; 10) Educación Física; 11) Lengua Extranjera; 12) Otras.

Por su parte, las asignaturas del Colegio fueron clasificadas como: 1) Inglés; 2) TICs; 3) Lenguaje y comunicación; 4) Matemáticas y Físico-Matemáticas; 5) Experimentales; 6) Ciencias Sociales; 7) Desarrollo Humano; 8) Deportes; 9) Administración, Economía y Recursos Humanos; 10) Arquitectura; 11) Turismo; 12) Talleres.

El cuadro 2.9 presenta la distribución de asignaturas según los docentes que las imparten[16]. Esto permite observar en qué medida las asignaturas están impartidas por profesores con la formación adecuada. Las carreras de formación se colapsaron en cinco grandes áreas para facilitar la lectura.

Cuadro 2.9. Asignaturas impartidas según formación original de los docentes[1]

	ING/MAT	CS/ADM	CN/PSIC	ART/HUM	OTR	**Total**
Asignatura						
Inglés	6.2	40.8	2.7	14.2	**36.1**	100
TICs; Informática	**89.1**	8.8	0.0	0.5	1.7	100
Lenguaje y comunicación	0.0	34.2	1.1	**41.3**	23.5	100
Matemáticas	**91.3**	1.1	3.1	1.7	2.8	100
Ciencias Experimentales	**43.5**	1.5	**50.8**	0.3	3.8	100
Sociales; Humanidades	1.7	**88.5**	3.1	4.0	2.8	100
Desarrollo humano	0.0	8.7	2.4	**85.6**	3.4	100
Deportes	0.0	14.1	0.0	0.0	**85.9**	100
Administración; Economía	5.1	**89.3**	2.4	0.0	3.2	100
Arquitectura	6.4	0.0	0.0	**93.6**	0.0	100
Turismo	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100
Talleres	6.5	44.8	27.4	14.1	7.3	100
Total	31.7	33.2	14.6	10.5	10.2	100

Fuente: elaboración

[1]Referencia: ING/MAT/INFO = Ingeniería/Matemáticas/Informática; CS/ADM = Ciencias Sociales/Administración; CN/PSIC = Ciencias Naturales/Psicología; ART/HUM/ARQ = Artes/Humanidades/Arquitectura; OTR = Otras

En el caso de inglés, sólo 40% de las asignaturas impartidas corresponde a profesores formados en idiomas; el resto se reparte entre otras formaciones, fundamentalmente Ciencias Sociales y Administración. Las asignaturas relacionadas con

[16] Para su elaboración se tomaron en cuenta todas las materias reportadas por los maestros, y se creó una base de asignaturas-profesor, es decir, que tiene tantos casos como asignaturas declaradas.

informática se imparten en su mayoría por profesores provenientes de áreas afines (88%). En Leguaje y Comunicación, sólo 45% se imparte por profesores de Humanidades o áreas afines, y el 55% restante se reparte entre Ciencias Sociales / Administración, y otras formaciones. Por su parte, las asignaturas relacionadas con Matemáticas se imparten casi en su totalidad (93%) por profesores afines. La mitad de Ciencias Experimentales se imparte por profesores formados en ciencias, y la otra mitad recae en profesores formados en ingeniería. De las asignaturas de Ciencias Sociales, casi todas (91%) están impartidas por profesores formados en un área afín. En el área de Desarrollo Humano, la gran mayoría (88%) está impartida por profesores del área de Humanidades. Finalmente, en las áreas específicas restantes (Deportes, Economía y Administración, Arquitectura y Turismo), la adecuación es prácticamente total.

En síntesis, los mayores "desajustes" entre formación y asignaturas impartidas se encontrarían en las áreas de Inglés, y Lenguaje y Comunicación. Lo anterior no debe hacer olvidar, sin embargo, que los profesores no formados en estas áreas pueden tener, por experiencia o capacitación posterior, los conocimientos requeridos.

Para valorar de manera sintética el nivel de ajuste entre formación y asignaturas se construyó una única variable que sintetiza los resultados a partir de todas las asignaturas que imparten los docentes[17]. El principal resultado es que 16% de profesores declara impartir asignaturas distintas a su carrera de formación. No se observan diferencias significativas por categorías sociodemográficas o de inserción laboral. Los porcentajes más altos se dan entre los profesores formados en Ciencias Sociales / Administración (que también imparten asignaturas de inglés, y del área de Lenguaje y Comunicación), y aquellos formados en Informática (que también imparten Matemáticas).

2.6.2. Coincidencia entre áreas de asignaturas impartidas

En el último apartado de esta sección se analiza coincidencia entre las asignaturas impartidas. Como se mostró anteriormente, cerca de 2/3 de los profesores entrevistados imparten más de una materia. Esto no necesariamente es un elemento perjudicial para la calidad de la enseñanza, siempre que las asignaturas se mantengan dentro de la misma

[17] La determinación del ajuste sigue el criterio establecido en la Tabla de Perfiles Profesionales para el Personal Académico, del COLBACH (www.cbachilleres.edu.mx/cb/docentes/Tabla_perfiles_profesionales_mayo_2011_(enero_2012).pdf).

área disciplinaria. De lo contrario, los profesores podrían disponer de un menor conocimiento de los contenidos de algunas de las áreas, o tener que dedicar más horas de preparación para compensar esta fragmentación (lo que reduce la eficiencia en la asignación de docentes).

Para el análisis se tomaron en cuenta los profesores que imparten más de una materia, siempre y cuando las asignaturas impartidas no fueran talleres. Se creó una variable dicotómica que indica a los docentes que imparten asignaturas en dos o más áreas distintas. Poco más de 18% de los profesores imparte asignaturas en dos o más áreas distintas, un porcentaje relativamente menor pero, aun así, significativo. Los mayores porcentajes se dan entre los profesores formados en las áreas de ingeniería y matemáticas, y en las de artes, humanidades y arquitectura. Salvo estas diferencias, no se observan otras significativas entre las categorías utilizadas para el análisis.

2.7. Desafíos para el trabajo

En las últimas secciones de este capítulo presentamos los resultados del análisis de dos aspectos subjetivos de la profesión docente. El primero considera las dificultades que los docentes reportan para su trabajo cotidiano. Específicamente, se pidió a los profesores que juzgaran el grado de influencia que un conjunto de factores (ejemplos: el bajo nivel socioeconómico de los alumnos; la baja motivación de los profesores; los problemas de infraestructura en el plantel[18]) tenían sobre la capacidad de enseñar de los profesores. Los resultados arrojan evidencias interesantes sobre cuáles son los problemas más urgentes para los profesores, y en qué planteles éstos se manifiestan con mayor agudeza.

Un análisis de cada ítem por separado revela que los factores que ocasionan más dificultades, a juicio de los profesores, son de dos tipos (cuadro 2.10). En primer lugar está el tamaño excesivo de los grupos (7.4 puntos en una escala de 0 a 9), lo cual remite directamente a condiciones estructurales de la oferta educativa, particularmente al desajuste entre la infraestructura disponible y la demanda efectiva de lugares. En segundo lugar se mencionan los problemas relacionados con el cuerpo docente: la mala preparación de los profesores (7.3) y la falta de motivación (7.1). Esto es interesante porque se aleja de lo que es habitual obtener con este tipo de instrumentos, a saber, un

[18] Se preguntó por un total de 16 ítems, los cuales pueden ser consultados en el cuestionario incluido en el Anexo 1.2. pregunta 6.5. Los profesores debían responder, en una escala de 0 a 9, si cada uno de estos problemas tenía "Ninguna influencia" o "Mucha influencia" sobre la capacidad de enseñar.

énfasis en las condiciones materiales de trabajo (infraestructura y materiales de enseñanza). No obstante, estos problemas también emergen con valores altos (6.7 a 6.9).

Cuadro 2.10. Valoración de los profesores sobre el grado de influencia que distintos problemas tienen sobre la capacidad de enseñar en el COLBACH

Inseguridad en el plantel	5.8
Malas relaciones de trabajo	5.9
Bajo nivel socioeconómico de alumnos	6.0
Inseguridad en la zona	6.1
Falta de coordinación entre profesores	6.3
Falta de disciplina de alumnos	6.5
Ausencia de objetivos de aprendizaje	6.5
Escasa motivación de alumnos	6.6
Falta de trabajo en equipo entre profesores	6.7
Materiales de enseñanza escasos	6.7
Bajo nivel académico de alumnos	6.7
Problemas de infraestructura	6.7
Problemas de equipamiento	6.9
Falta de motivación de profesores	7.1
Mala preparación de profesores	7.3
Tamaño excesivo de los grupos	7.4

Fuente: elaboración propia

En otras palabras, si bien los profesores tienen una valoración negativa de las condiciones de infraestructura, en comparación con otros aspectos de su trabajo, cuando juzgan los desafíos de enseñar no disminuyen el hecho de que la responsabilidad recae también en la preparación y la motivación de los colegas. Esto es interesante porque contrasta con los resultados sobre autoeficacia que se presentan en el capítulo III, según los cuales los profesores, cuando evalúan sus propias capacidades, tienden a reportar valores relativamente elevados. Parece haber aquí una diferencia entre cómo se ven a sí mismos y cómo evalúan a una proporción significativa de sus compañeros. Se abre aquí un área interesante para profundizar en cómo ven los profesores sus capacidades como colectivo.

Estos resultados son relevantes también porque establecen un contraste con lo reportado por la última evaluación de PISA para México, realizada en 2012. Como parte de esta evaluación se preguntó a los directores de las escuelas su opinión sobre la medida en que ciertos factores afectaban la capacidad de enseñanza de la escuela (pregunta 13 del cuestionario de escuelas), y la capacidad de aprender de los alumnos (pregunta 20 del

cuestionario de escuelas). Si bien los resultados no son directamente comparables por varias razones (los ítems son otros; la escala de las respuestas es diferente; responde el director en lugar de los profesores), se puede valorar el peso relativo que en esta prueba se otorga a distintos grupos de factores. Para eso, se restringió la muestra de PISA exclusivamente a las escuelas de nivel medio superior de todo el país.

El análisis muestra que los directores atribuyen mayor responsabilidad a los alumnos que a los docentes a la hora de explicar los problemas de enseñanza. Las respuestas que obtienen mayores calificaciones como fuentes de problemas son las actitudes de los alumnos (faltar a clases, llegar tarde, salirse de clases). Las actitudes de los maestros (baja motivación a los alumnos, mala preparación, ausentismo, resistencia al cambio) obtienen una valoración intermedia como fuente de problemas, y se ubican en un nivel similar a la valoración de los problemas relacionados con la falta de material adecuado.

En otras palabras, cuando se comparan los resultados de esta encuesta con los obtenidos por PISA para el conjunto de la educación de nivel medio superior de México, la principal diferencia está en el peso que se da a las actitudes de los alumnos en uno y otro estudio. En el COLBACH, los maestros ponen en primer lugar la insuficiencia de la infraestructura y las características de los docentes, si bien seguidas muy de cerca por las características de los alumnos. En PISA, los directores ponen en primer lugar los problemas relacionados con las actitudes de los alumnos; en segundo lugar, a nivel muy similar, los problemas docentes y de equipamiento. Más allá de la diferente valoración del peso de los alumnos, sorprende que en los dos estudios se ubiquen en un nivel similar los problemas de infraestructura y de capacidad docente.

2.7.1. Asociación con variables estructurales y de carrera docente

¿Qué explica los niveles de dificultades percibidos por los profesores del COLBACH? ¿Existe una relación con las variables sociodemográficas o con las condiciones laborales relevadas anteriormente? La respuesta, en general, es negativa. Un análisis exhaustivo de diferencias de medias y correlaciones reveló, apenas en algunos casos, asociaciones débiles.

Para este análisis se construyeron, a partir de los 16 ítems de dificultades, tres factores y un índice general. Los factores fueron obtenidos, de manera exploratoria, mediante el análisis de componentes principales. El índice general se construyó como un promedio ponderado por el peso relativo (en términos de varianza total explicada) de los

tres factores anteriores. Un análisis posterior reveló que, tanto los factores como el índice general así estimados no difieren significativamente de índices construidos como promedios simples de los valores reportados. Por lo tanto, se prefirió utilizar esta última técnica, dado que facilita la interpretación de los resultados.

Los índices creados son: 1) Dificultades con los alumnos (ítems a-d de la pregunta 5.6); 2) Dificultades con los profesores (ítems h, j-l); y 3) Dificultades con la infraestructura y materiales (ítems n-p). El índice general de dificultades se construyó como un promedio simple de los tres anteriores. No hay diferencias significativas en los valores medios de estos índices: en los cuatro casos, se ubican alrededor de 6.5/9, lo cual habla en general de una valoración crítica por parte de los profesores, pero sin otorgar un peso especial a alguna dimensión.

Tal como se mencionó al inicio, prácticamente no se encontraron indicios de asociaciones fuertes. No hay asociaciones significativas con el índice de orígenes sociales, ni con el índice de bienes en la vivienda actual del profesor. Tampoco existe una asociación con la edad de los profesores. Tampoco hay relación con el nivel educativo del docente. En otras palabras, la percepción de dificultades en el trabajo no puede explicarse por los factores sociodemográficos más generales.

Si observamos las condiciones laborales, los resultados son similares, con algunas excepciones. No hay correlación con las horas docentes ni con las horas dedicadas a la preparación y corrección, lo cual indica que la percepción de las dificultades no está relacionada con la intensidad del trabajo. Tampoco hay una relación significativa con la antigüedad de los docentes en el COLBACH, lo que descarta que la percepción de dificultades pueda tener relación – al menos directa – con un eventual desgaste producto de la trayectoria laboral. Tampoco se observaron relaciones con la certificación o el haber tomado cursos de formación docente. No se observaron tampoco diferencias entre los docentes que tienen otro trabajo y aquellos que sólo trabajan en el COLBACH. De manera sorprendente, tampoco se encontraron diferencias en la valoración de las dificultades entre los docentes que imparten asignaturas distintas a su formación, y aquellos que imparten en asignaturas afines. En otras palabras, no son las condiciones más inmediatamente observables de los docentes las que podrían explicar las diferencias en la valoración de las dificultades.

Los resultados presentados en esta sección presentan un desafío interesante. Los índices de percepción de dificultades tienen una variación significativa y, sin embargo, no contamos con variables que puedan explicar esta variación. Ni los factores

sociodemográficos, ni la trayectoria de los docentes o sus condiciones de inserción en el COLBACH se asocian significativamente con estas variables. Cabe preguntarse, en consecuencia, de qué dependen. Una primera respuesta posible es que se deban a factores puramente subjetivos, de tipo sicológico, que varían independientemente de las condiciones analizadas. Otra posibilidad, más interesante, es que dependan de percepciones construidas a lo largo del tiempo, individuales o colectivas, producto de experiencias propias de los lugares de trabajo.

2.7.2. Diferencias por plantel

Una última pregunta relevante para esta sección es si existen diferencias en las percepciones de los docentes cuando se comparan todos los planteles del COLBACH. Diferencias importantes podrían indicar la presencia de configuraciones o procesos organizacionales marcadamente disímiles, sobre los cuales sería posible incidir. En cambio, diferencias menores o inexistentes podrían ser indicativas de isomorfismo institucional – o, alternativamente, podrían indicar que las características organizacionales no importan para condicionar las percepciones de los profesores.

Si se observa el índice general de dificultades, es notorio que no hay una gran variación (cuadro 2.11); la dispersión máxima es de apenas dos puntos en una escala de 9. Los valores más bajos (inferiores a 6.0, que en este índice deben leerse como favorables) los presentan los planteles "Cien Metros", y "Xochimilco-Tepepan". Los valores más elevados (superiores a 7.0, desfavorables) los presentan los planteles "Cuajimalpa", "Aragón", "Tláhuac" y "Ecatepec". Los valores bajos y altos del índice general coinciden, en grandes líneas, con la presencia de valores bajos y altos en los subíndices correspondientes a las dificultades con alumnos, profesores e infraestructura.

Cuadro 2.11. Valores medios por plantel de los índices de dificultades para la enseñanza (ordenados por valor del índice general)

PLANTEL	Índice general	Alumnos	Profesores	Material
Xochimilco-Tepepan	5.5	5.4	5.8	5.3
Cien Metros	5.9	5.9	5.8	6.1
Aeropuerto	6.0	5.8	6.3	6.1
El Rosario	6.3	5.8	6.6	6.6
Satélite	6.3	6.6	6.3	5.9
Del Valle	6.3	6.0	6.5	6.4
Culhuacán	6.4	6.2	6.4	6.7
Iztacalco	6.5	6.5	6.4	6.6
Vicente Guerrero	6.5	6.5	6.3	6.6
Nezahualcóyotl	6.5	6.1	6.5	6.9

Cuadro 2.11. Valores medios por plantel de los índices de dificultades para la enseñanza (ordenados por valor del índice general)

PLANTEL	Índice general	Alumnos	Profesores	Material
Contreras	6.5	6.1	6.7	6.8
Milpa Alta	6.7	6.5	6.7	6.8
Iztapalapa	6.9	6.6	6.7	7.4
Huayamilpas-Pedregal	6.9	6.9	6.7	7.2
Nueva Atzacoalco	7.0	6.8	7.0	7.3
Tilihuaca-Azcapotzalco	7.0	7.0	7.0	7.0
Ecatepec	7.2	6.9	7.4	7.4
Aragón	7.3	7.5	7.1	7.4
Tláhuac	7.3	6.9	7.3	7.7
Cuajimalpa	7.4	7.3	7.4	7.6

Fuente: elaboración propia

Los resultados parecen fortalecer más la hipótesis del isomorfismo institucional, o bien la irrelevancia de los procesos propios de cada plantel para explicar las diferencias en las percepciones sobre las dificultades. Dicho de otra forma, o las condiciones a las que están sometidos los profesores son muy similares entre planteles, o bien estas condiciones no afectan significativamente sus percepciones.

2.7.3. La narrativa de las dificultades

En complemento a las tendencias anteriores, las entrevistas cualitativas brindan también un acercamiento puntual a la naturaleza de los retos inherentes a la labor docente en el COLBACH. En ellas, los profesores nombran una variedad de desafíos que enfrentan cotidianamente para llevar a cabo su trabajo de manera exitosa. Uno de los principales problemas mencionados en las entrevistas es el número de alumnos que tienen en sus grupos. La profesora M, quien tiene 27 años de antigüedad, 40 horas de trabajo (de las cuales 8 pasa frente a grupo) lo describe de la siguiente manera:

> "En cuanto al trabajo ya de manera concreta en el aula, yo creo que el problema que tenemos es el número de alumnos que nos asignan, eso siempre es complicado. (…) Grupos de 40, 50 alumnos a los que hay que darles seguimiento para que podamos ir viendo su desarrollo se convierte en algo prácticamente imposible ¿no?, son muchísimos. Humanamente no es posible hacer seguimiento de manera puntual, no se puede". *Profesora M, Grupo de Discusión 3, Fase Cualitativa de Estudio.*

Esta apreciación es compartida tanto por profesores con muchos años de antigüedad, como es el caso del testimonio anterior, como por profesores de reciente

ingreso. Así lo expresa la profesora AB, de 26 años, quien tiene 1 año de antigüedad en el COLBACH:

> "Los principales obstáculos, mmm, yo creo que (los grupos) numerosos. Para mí sí es difícil de controlar, si es un obstáculo. Cuando yo veo a un grupo numeroso digo: "¡*ay me va a costar trabajo!"* A un grupo pequeño yo creo que puedo manejar mejor, entonces el hecho de que sean numerosos me limita en ese sentido". *Profesora AB, Fase Cualitativa de Estudio.*

A la par de la alta cantidad de alumnos, los profesores expresan que los cambios recientes en los planes de estudios, que han reducido el número de horas que tienen para algunas asignaturas, les dificulta cumplir cabalmente con los programas. Otra vez el testimonio de la profesora M, mencionada arriba:

> "El número de horas que tenemos frente a grupo, con un programa que tenemos que cubrir, porque ahí no hay como vuelta de hoja, ese es el programa que tienes que cubrir, pues vamos corriendo, siempre contra el tiempo porque nos dan fechas específicas de captura, está reglamentado. (…) Esta parte que mencionó el profesor, pues es cierto, no les damos chance (a los alumnos) como de ir saboreando el conocimiento de la asignatura, porque ya se nos vino el tiempo encima". *Profesora M, Grupo de Discusión 3, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por otro lado, la gran mayoría de los profesores entrevistados tienen una percepción negativa de las instalaciones del COLBACH, a las cuales describen como "descuidadas", "en mal estado", "sucias", "deterioradas". La profesora ME (57 años de edad, 7 de antigüedad y 12 horas basificadas) describe el problema de la siguiente manera:

> "(Las instalaciones) están muy descuidadas, están espantosamente cochinas, hay un montón de basura. Es un poco porque la escuela, me imagino, no sé bien, manejen por ahí poco presupuesto para mantenimiento y otro porque no hay una debida, ¿cómo se puede decir?...cuidados". *Profesora ME, Fase Cualitativa de Estudio.*

Además, los profesores expresan que no cuentan con recursos suficientes para llevar a cabo su trabajo de manera satisfactoria. Así lo formula la profesora N, mencionada arriba, quien imparte asignaturas de la salida ocupacional en turismo:

> "A veces hace falta equipar mejor algunas áreas del Colegio, sobre todo por ejemplo laboratorios. (…) Nosotros por ejemplo en los salones no tenemos señal de Internet, que a veces la ocupamos. (…) En el Taller de turismo tenemos instalaciones muy precarias, por ejemplo para la materia de preparación de alimentos necesitamos básicamente una estufa y la estufa que hay ahí, la verdad es que si tú la ves, ja, es como desde hace 30 años. La estufa sigue funcionando afortunadamente". *Profesora N, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora S, mencionada con anterioridad, quien imparte materias del área de Lenguaje y Comunicación, expresa una queja recurrente:

> "Aquí tenemos salones que no tienen enchufes, este, proyector, nosotros por ejemplo en la optativa que te comentaba, trabajamos mucho con el proyector y sacan un proyector que está en mal uso, o sea ya deteriorado, ya de años no sé qué, computadora, las computadoras de los maestros están horribles, creo que están mejor las de los alumnos". *Profesora S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Ahora bien, algunos profesores reconocen que las autoridades hacen esfuerzos para hacer rendir los recursos limitados con los que cuentan los planteles. La profesora O, de 48 años de edad, con 19 de antigüedad y 26 horas basificadas, quien imparte clases en el área de tecnologías de la información (TICs) afirma:

> "Estamos carentes de muchas cosas. Las instalaciones son este, tratan de que sean funcionales y en ese sentido hay gente responsable de área que hacen maravillas con los espacios, pero no, no contamos muchas veces con los recursos que quisiéramos o que necesitamos ¿no? (…) Somos carentes de muchas cosas, te repito, por ejemplo, informática, no puedes andar pasando de máquina en máquina para ver cómo están haciendo las cosas los muchachos, los muchachos lo hacen con los recursos que tienen y si te dicen, "*maestra es que mi máquina no funciona",* pues vamos a ver de qué otra manera podemos hacerlo, *"trabaja entre tres, trabaja con un equipo con tres y este en tu casa te encargas de resolverlo nuevamente y resolver la aplicación o la consolidación y me lo envías, ¿si?",* entonces esa es la situación. No contamos con recursos suficientes, son carentes, pero tratan de que lo que sea, lo que exista, sea lo más funcional posible ¿no?" *Profesora O, Fase Cualitativa de Estudio.*

Como parte de las críticas al mal estado de los planteles, algunos profesores afirman que los estudiantes contribuyen al deterioro de las instalaciones. En palabras de la profesora ME (57 años de edad, 7 de antigüedad y 12 horas basificadas):

> "El salón en el que estoy antes tenía llave… Quitaron la cerradura y ahora ya no hay llave. O sea que no hay la vigilancia, o no es efectiva la vigilancia que existe. Pueden rayar, o sea por ejemplo, el viernes estaba bien el pizarrón y hoy amaneció con una pintada amarilla toda espantosa". *Profesora ME, Fase Cualitativa de Estudio.*

Este último testimonio nos da la pauta para entrar a un segundo elemento que aparece en los testimonios de los profesores como un desafío para su trabajo: el bajo nivel académico, la falta de interés y los problemas de conducta de los estudiantes. La profesora O, quien tiene 19 años de antigüedad e imparte asignaturas en el área de tecnologías de la información (TICs) afirma:

> "Normalmente la mayoría (de los alumnos) viene con escasos conocimientos. Escasísimos. Este…el otro día les puse a hacer…ay…algunas actividades. Aquí hay unas reuniones de maestros que se llaman jornadas académicas y las dos pasadas nos dijeron de la necesidad de ponerlos a hacer prácticas en cuestión de operaciones matemáticas, y yo los puse a hacer porcentajes. Ni siquiera tenían idea de que era un porcentaje. Algo tan primordial como lo es el porcentaje. Algunos sí supieron cómo hacerlos. Otros, ni la mínima idea. Les hice una regla de tres muy sencilla. Hice un ejemplo así muy sencillo en el pizarrón. Esto es igual a 100, lo divido, lo divido, sale, ahí está. Y hubo muchos que no." *Profesora O, Fase Cualitativa de Estudio.*

Los profesores mencionan también que los alumnos presentan una baja motivación para aprender, algunos describen a sus estudiantes como "flojos" y los consideran también "inquietos", "rebeldes" y constantemente inmersos en sus teléfonos celulares, y por tanto "distraídos". Muchos profesores responsabilizan a un ambiente familiar que consideran problemático de los problemas de sus alumnos. Así lo expresa la profesora S (36 años, 2 de antigüedad y 12 horas basificadas):

> "(Los alumnos) son inquietos, son rebeldes, aunque algunos son al contrario, son como tímidos, callados, pero la generalidad es que son rebeldes, (…) o sea, son contestones, (…) aunque creo que lo hacen cuando sienten que hay una injusticia. De ponto sí, por qué no, son flojos, si es cierto, este tratan de salvar en un mes lo que no hicieron en dos meses (…) He tenido casos tanto de los que les ha ido muy bien, son de excelencia, o por lo menos van ahí más o menos, le echan ganas, sus padres están ahí como que pendientes, o no, pero le echan ganas los chicos. Como algunos que tienen problemas o sea terribles, están peleados con la mamá, la mamá los está corriendo, no les dan dinero, (…) están tratando de buscar un trabajo y yo estoy así de: *"pues échale ganas, ni modo, o sea, te tocó pasar eso, échale para adelante si tú quieres estar aquí hazlo",* porque qué más puedo hacer. (…) Pero también tienen sueños, son chicos que quieren hacer algo en su vida, que quieren progresar, que quieren salir adelante". *Profesora S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Aún cuando los profesores se quejan del bajo nivel académico o de los problemas de conducta de sus alumnos, el testimonio anterior expresa de manera elocuente la compleja relación que tienen con sus alumnos. Cuando durante las entrevistas se les pidió describirlos de manera general, destacaron las respuestas positivas y empáticas, asunto que se discutirá de manera más detallada en el siguiente capítulo. Así lo expresa la profesora AL, quien tiene 52 años y es de las pocas con plaza de tiempo completo:

> "Mis alumnos, pues en realidad no tienen problemas significativos. Son los propios de la edad: son muy inquietos, siempre tienen mucha energía. Y bueno, ahí lo importante es canalizar esa energía". *Profesora AL, Fase Cualitativa de Estudio.*

O la profesora AM, de 38 años de edad y quien cuenta con 12 horas basificadas:

> "Son chicos, mira, yo estoy en el turno de la mañana. Yo te voy a hablar de mi turno. Los chicos son buenos. Los chicos son pequeños, la mayoría son hijos de familia, alguno trabaja, en la mañana. Se les da eso también. Sin embargo, son chicos dedicados. No te digo excelentes. Pero sí dedicados". *Profesora AM, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por otro lado, la mayoría de los profesores insisten en que hay diferencias importantes entre generaciones y entre grupos, por lo que se rehúsan a generalizar sobre sus alumnos. El profesor MI, de 45 años de edad y más de 15 años de antigüedad afirma:

> "Cada grupo es distinto, depende quién lo integra. Puede ser que algún grupo sea muy rápido en el trabajo, otros más lentos. Otros de plano ni uno ni otro. Influye, le digo, quienes lo componen. A lo mejor hay alumnos que son muy responsables. Muy aplicados en su trabajo. Y por otro lado, a lo mejor, hay alumnos que no están en X grupo que lo hagan trabajar así. Este, pero bueno, en general creo yo tienen cosas buenas y cosas malas. Para mí son nobles, son ocurrentes, eh…tienen sus problemas como cualquier persona. (…) Reitero, en general son nobles. Son más nobles que malos, la verdad. Este…otros sí son algunas veces maleados. Sí, sí, están mal en cuanto a que no vienen a cumplir su papel de estudiante. Pierden las oportunidades que tienen, se les hace fácil. Eh...piensan que al semestre que viene o al mes que viene se van a recuperar y no es así. Pero en general le digo, para mí son nobles, son ocurrentes y la mayoría son tranquilos". *Profesor MI, Fase Cualitativa de Estudio.*

2.8. Satisfacción con las condiciones laborales

En la última sección de este capítulo abordamos el nivel de satisfacción de los profesores del COLBACH con respecto a un conjunto de condiciones laborales. Este tema es particularmente relevante porque, de alguna manera, sintetiza múltiples dimensiones de las condiciones y experiencias laborales de los docentes. La satisfacción de los trabajadores es, además, un tema que tiene una presencia permanente en la investigación y en el desarrollo organizacional, en tanto es una dimensión fundamental para impulsar y sostener procesos que incrementen la calidad de los resultados.

Esta sección tiene por objetivos, en consecuencia, conocer el nivel general de satisfacción de los profesores, así como los ítems en los que los niveles de satisfacción son particularmente elevados o particularmente bajos. Asimismo, interesa conocer si existen distintas dimensiones de la satisfacción o si, por el contrario, se trata de un constructo único. Finalmente, nos interesa saber si los niveles de satisfacción varían por las categorías sociodemográficas y laborales utilizadas en las secciones anteriores.

Para observar la satisfacción docente se utilizó un conjunto de 11 ítems que abarcan aspectos económicos, relacionales, profesionales, laborales y organizacionales. Al igual que en el resto de las preguntas relacionadas con juicios o percepciones, se utilizó

una escala de 1 a 9 en la que "1" indica los menores niveles de satisfacción, y "9" los mayores niveles. La pregunta concreta es: "Nos interesa saber qué tan satisfecho o insatisfecho se siente con los siguientes aspectos de su trabajo docente en el COLBACH", luego de lo cual se presentan los ítems al entrevistado.

Si se analiza cada ítem por separado (cuadro 2.12), se observa que los menores niveles de satisfacción se dan respecto de los recursos materiales (3.8) y las condiciones de infraestructura (4.0); esto coincide con lo que se mostró en la sección anterior: las condiciones materiales son una de las principales fuentes de dificultades para enseñar. En el otro extremo, el mayor nivel de satisfacción se reporta respecto del trato de los superiores hacia los profesores (6.6).

Cuadro 2.12. Valores medios del índice de satisfacción docente

Recursos materiales	3.8
Infraestructura para el trabajo cotidiano	4.0
Salario	4.8
Estímulos adicionales al salario	4.8
Acceso a servicios de salud	5.1
Oportunidades de mejora profesional	5.5
Condiciones de trabajo en general	5.6
Otras prestaciones laborales	5.7
Nombramientos	5.8
Carga de trabajo	6.0
Trato de superiores	6.6

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la *encuesta Perfil Social y Profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres*

El análisis de componentes principales arrojó un único factor, lo que indica que la satisfacción docente no se divide en dimensiones que varíen de forma más o menos independiente, sino que tiende a ser considerada como un todo. En otras palabras, los docentes tienden a responder de la misma manera en prácticamente todos los ítems, y aquellos en que no lo hacen, no se agrupan como una dimensión distinta. El segundo resultado relevante del análisis de componentes principales es que, para construir un índice consistente, es necesario quitar dos ítems independientes, concretamente: "Acceso a servicios de salud" y "Trato de superiores jerárquicos". Finalmente, el tercer resultado de interés es que todos los ítems retenidos tienen prácticamente el mismo peso en el análisis de componentes. Por esa razón se decidió construir un índice sumatorio simple. Su valor promedio es de 5.1, lo cual revela un moderado nivel de satisfacción general.

2.8.1. Diferencias por categorías sociodemográficas y ocupacionales básicas

Los niveles de satisfacción prácticamente no varían por categorías sociodemográficas o condiciones ocupacionales. No hay diferencias en los valores medios del índice por sexo, edad o antigüedad en la institución, índice de orígenes sociales o bienestar en la vivienda actual del profesor, nivel educativo o carrera, razones de ingreso (variable reportada en sección 2.2), situación laboral fuera de la institución, turnos en los que se trabaja, o por la coincidencia entre carrera y asignaturas impartidas.

La única diferencia significativa, aunque pequeña, se encontró a favor de quienes tienen, además del trabajo docente, algún cargo administrativo. Esto podría indicar que el hecho de no estar frente a grupo, con el desgaste que esto supone, puede incrementar los índices de satisfacción, pero sólo de manera limitada. De hecho, no se observó una correlación entre la satisfacción y el número de horas frente a grupo.

Aún más llamativo es el hecho de que no se hayan encontrado correlaciones de importancia entre la percepción de dificultades y el índice de satisfacción. Del lado positivo, podría postularse que la percepción de dificultades no necesariamente afecta la satisfacción porque, como se verá en el siguiente capítulo, los docentes confían plenamente en sus capacidades para enseñar (esto es, que frente a las dificultades objetivas creen contar con competencias para hacerles frente). Del lado negativo, podría pensarse esto podría indicar cierta alienación entre los docentes y el producto de su trabajo. No obstante, como se verá más adelante, los indicadores de agotamiento y enajenación son muy bajos.

2.8.2. Diferencias por planteles

De la misma forma que con la percepción de dificultades para la enseñanza, se buscó la existencia de diferencias significativas entre los planteles, con el objeto de detectar la posibilidad de que existan configuraciones organizacionales que inciden en la satisfacción de los docentes (cuadro 2.13). Se hallaron algunas diferencias de pequeña magnitud. Los planteles que presentan los valores más bajos en satisfacción son “Nueva Atzacoalco” y “Xochimilco-Tepepan”, ambos con 4.6, mientras el que tiene el valor más alto es el plantel “Cuajimalpa” con 6.2.

Cuadro 2.13. Valores medios por plantel del índice de satisfacción laboral

PLANTEL	Índice general
Nueva Atzacoalco	4.6
Xochimilco-Tepepan	4.6
Satélite	4.7
Del Valle	4.7
El Rosario	4.8
Cien Metros	4.8
Culhuacán	4.8
Contreras	4.9
Tilihuaca-Azcapotzalco	4.9
Vicente Guerrero	5.0
Aragón	5.1
Iztapalapa	5.2
Milpa Alta	5.2
Tláhuac	5.2
Iztacalco	5.3
Ecatepec	5.3
Huayamilpas-Pedregal	5.5
Aeropuerto	5.6
Nezahualcóyotl	5.7
Cuajimalpa	6.2

Fuente: elaboración propia

2.9.Síntesis de resultados

En este capítulo hemos reportado hallazgos significativos para la valoración de las condiciones laborales de los profesores del COLBACH, y en particular para sus perspectivas como profesionales de la educación. A continuación, presentamos un resumen de los resultados más relevantes.

1. Dos terceras partes de los profesores del COLBACH manifiestan intenciones vinculadas de una u otra manera a la profesionalización, cuando se les pregunta por los motivos de su ingreso a la institución. Esta motivación es particularmente intensa entre los profesores de ingreso más reciente, lo cual es indicador de un gran espacio de oportunidad para hacer de las carreras docentes un espacio de crecimiento profesional.
2. Aproximadamente la mitad de los profesores cuentan con otro empleo, dos terceras partes de los cuales son en el sector de la educación. Los profesores de mayor antigüedad tienen menos probabilidad de tener otro empleo, lo que

es indicativo de que el COLBACH ofrece, al menos parcialmente, opciones de consolidación relevantes para sus trabajadores. También se halló que los profesores de menor antigüedad, y los de mayor formación, tienden a tener menos empleos fuera del sector educativo, lo que indicaría que el Colegio logra atraer profesores jóvenes y bien formados con vocación de educadores. Un aspecto a atender es que, para los profesores que tienen otro trabajo, los ingresos que representa el COLBACH apenas alcanzan la mitad de sus ingresos totales, situación que podría menoscabar la posibilidad de consolidación profesional en la institución.

3. Casi seis de cada diez profesores tienen certificación como docentes de media superior. Los jóvenes y de menor antigüedad son quienes cuentan en menor medida con esta calificación, lo que indicaría que se trata de certificaciones obtenidas a lo largo de la carrera profesional.
4. Algo más de dos terceras partes de los profesores han tomado cursos de capacitación en el COLBACH, de los cuales tienen una evaluación ligeramente positiva. Todo apunta a que, si bien se encuentra cierta utilidad en esta oferta, podría mejorarse su relevancia. Las demandas de los docentes sobre nuevos cursos se distribuyen de forma más o menos homogénea entre aprendizaje de competencias, contenidos de asignaturas, y aspectos socioemocionales.
5. Uno de cada seis profesores no cuenta con certificación como profesor de educación media y tampoco ha tomado cursos de capacitación. Estos profesores son, en su mayoría, hombres, y tienen mayor antigüedad en la institución. Constituyen, a nuestro juicio, un núcleo que debe ser atendido a fin de consolidar su perfil profesional.
6. La mitad de los profesores tiene 20 horas o menos frente a grupo. Es posible que una parte importante de este grupo esté dispuesto a trabajar más horas frente a grupo, lo cual redundaría a su vez en mayores oportunidades de desarrollo profesional y consolidación institucional.
7. Además del tiempo frente a grupo, cuyo valor mediano es de 20 horas a la semana, los docentes reportan 12 horas adicionales para preparación de clases y corrección de tareas. Esto da aproximadamente media hora extra por cada hora de clase, proporción que disminuye a medida que aumentan las horas frente a grupo.

8. 30% de los profesores imparten tres o más asignaturas, dispersión que – aunque no necesariamente – podría poner en riesgo la eficacia docente por la heterogeneidad de contenidos que implica.
9. Algo más de uno de cada seis profesores imparte alguna asignatura en un área diferente a la de su formación principal. Esto se explica, fundamentalmente, porque una proporción significativa de profesores formados en ciencias sociales y administración imparten idioma inglés, o asignaturas de Lenguaje y Comunicación. Esto resulta en que, desde el lado de las asignaturas, un 60% de las materias de inglés no son impartidas por profesores formados originalmente en idiomas, y una tercera parte de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación son impartidas por profesores de Ciencias Sociales.
10. Los profesores evalúan críticamente un conjunto de aspectos que dificultan la labor de enseñanza. Se identificaron tres dimensiones en la percepción de dificultades que varían de forma relativamente independiente: 1) Dificultades relacionadas con los alumnos; 2) Dificultades con los profesores; y 3) Dificultades con la infraestructura. Los índices construidos para estas tres dimensiones no muestran grandes diferencias entre sí. No obstante, el análisis de cada ítem por separado reveló que los problemas señalados con mayor nivel de influencia son el tamaño de los grupos, la mala preparación y la baja motivación de los profesores.
11. Los docentes reportan un nivel medio de satisfacción con las condiciones laborales del Colegio. En promedio, lo que genera menor satisfacción son las condiciones materiales de trabajo (recursos e infraestructura), mientras que el trato por parte de los superiores es el factor que registra mayor nivel de satisfacción.
12. Los valores promedio de los índices de dificultades y el índice de satisfacción muestran variaciones entre los 20 planteles, aunque estas no son demasiado grandes. Las diferencias entre docentes dentro de cada plantel son mayores a las diferencias promedio entre planteles. Esto apunta a que la explicación de estas diferencias reside menos en diferencias de procesos y configuraciones organizacionales que en características y experiencias individuales – o, en todo caso, sub-organizacionales – de los profesores.

Capítulo III.
Autoeficacia y agotamiento en la práctica docente

3.1 La importancia de las dimensiones subjetivas

La provisión de enseñanza a través de la labor docente constituye una tarea demandante para sus protagonistas. Quienes encabezan la responsabilidad profesoral frente al aula forman parte de un grupo amplio de trabajadores, cuyo principal producto se caracteriza por el trato y la formación personal. Ocupaciones de talante burocrático, médico o formativo destacan en la medida en que reclaman de una vocación peculiar para facilitar el acercamiento entre proveedores y beneficiarios de servicios específicos.

Además de ostentar las cualidades y acreditaciones profesionales para el desenvolvimiento de ciertas tareas, las y los docentes están sujetos a distintos desafíos que se traducen en actitudes y disposiciones sobre su práctica cotidiana. La importancia conferida a la labor ejercida, el logro personal o la estima sobre la ocupación realizada, constituyen parte de la dimensión subjetiva donde percepciones y expectativas se asocian tanto a factores contextuales como a experiencias acumuladas a lo largo de la trayectoria laboral.

Una buena forma de comprender la preponderancia del componente subjetivo en la vocación docente consiste justamente en descentrar la conceptuación de la enseñanza como un proceso de transmisión unidireccional de conocimientos. Desde un enfoque transaccional, tal y como lo sugieren Dees, Ingram, Kovalik, Allen-Huffman, McClelland y Justice (2007), la figura profesoral funge como bisagra de enlace entre la comprensión y perspectivas de los estudiantes, las condiciones institucionales para el desempeño y los recursos propios para llevar a cabo las tareas formativas. En ese sentido, expresiones reflexivas y emocionales por parte del profesorado impactan en los resultados del intercambio de aprendizaje como mediadores en la relación que se teje entre educadores y educandos, pares y autoridades escolares.

Por el énfasis vocacional que requiere la coordinación del trabajo al interior de un salón de clase, dos cuestiones resultan particularmente indicativas de las cualidades subjetivas de las y los docentes. En primer lugar, de acuerdo con Albert Bandura (1993) la gente tiende a realizar atribuciones causales sobre su propio desempeño a partir de mecanismos personales de agencia, estos últimos, entendidos en sentido amplio como pensamientos y acciones realizados por los individuos en función de la comprensión y percepción sobre sus propias cualidades. La noción de auto-eficacia percibida permite

referirse, en el caso específico de la labor docente, al juicio que los maestros tienen sobre sus capacidades para producir resultados positivos en los estudiantes en términos de compromiso y aprendizajes (Tschannen-Moran y Woolfolk, 2001). De acuerdo con Bandura (1977) las creencias asociadas a dicho juicio resultan relevantes en tanto suelen afectar los sentimientos, razonamientos, motivaciones y conductas de los sujetos en la persecución de ciertas metas vinculadas con su ocupación. Quienes dudan de los alcances de sus propios recursos y habilidades tienden a mostrar grados de desempeño más austeros, justificando algunos de sus resultados a partir de amenazas y debilidades asociadas tanto a la falta de estímulos como a deficiencias en la propia estima de las actividades realizadas.

En segundo lugar, además del balance personal sobre las posibilidades para satisfacer ciertos propósitos, está la carga emocional debida al desgaste paulatino en las relaciones humanas que acompañan al quehacer docente. Desde la óptica transaccional antes referida, lidiar con los compañeros de trabajo, los directivos escolares o el alumnado significa un desafío donde se tensa la monotonía ocupacional junto con la necesidad de improvisar e introducir cambios en la práctica formativa. Para Christina Maslach (1993; 1996; 1997; 2001), la noción de *burnout* permite referirse a la manifestación de un síndrome complejo, donde sensaciones sistemáticas e iteradas de estrés laboral conllevan a un agotamiento físico y emocional asociado al trabajo, la despersonalización y deshumanización en el trato hacia la gente con la cual se convive en el entorno ocupacional y una pérdida de estima en el logro personal que impide valorar positivamente el desempeño, a la vez que estimula la desafiliación profesional.

Tanto la autoeficacia como el *burnout* resultan de la mayor importancia en la caracterización del perfil docente, puesto que ambas percepciones suelen estar condicionadas por factores objetivos que se reinterpretan como parte del dimensionamiento subjetivo de las responsabilidades realizadas. Así, más allá de cualquier explicación meramente patológica, ambas cuestiones suelen vincularse con limitaciones institucionales, infraestructurales, materiales, sociales o culturales del contexto de ubicación del profesorado. Debilidades o amenazas manifestadas en la motivaciones y emociones del personal académico, suelen presentarse entonces como correlato de riesgos y disfunciones en el entorno de trabajo.

A manera de caracterizar parte del imaginario sobre la actividad formativa al interior del COLBACH, en esta sección del informe se presentan los principales indicios sobre la identificación de capacidades y agotamiento emocional que ostentan las y los

docentes que integran dicha institución. En primera instancia, se exponen los hallazgos sobre la autoeficacia del profesorado; en segundo lugar, se repara en los síntomas de fatiga física y emocional de quienes fungen como instructores, para finalmente ofrecer una síntesis de resultados.

3.2 Autoeficacia docente en el profesorado del COLBACH

En este mismo informe se ha reparado en el conjunto de dificultades que las y los docentes refirieron como elementos de afectación de su desempeño al interior del aula. Aspectos como el tamaño excesivo de los grupos, la falta de preparación de algunos pares o incluso la ausencia de motivación para la impartición de clases, aparecen como problemáticas relevantes que condicionan el quehacer formativo frente a los estudiantes *(véase*, capítulo 2). Cuestiones asociadas a la infraestructura o la propia dinámica del profesorado parecen impactar en la percepción de capacidades de enseñanza de las profesoras y profesores del COLBACH.

Empero, además de los factores vinculados con el entorno de enseñanza, quisimos conocer una valoración crítica de las y los docentes acerca de su propio trabajo. Para ello, la noción de autoeficacia nos provee de un acercamiento al juicio que los propios instructores realizan sobre los alcances de su labor. Un primer indicio contemplado en el cuestionario de encuesta está conectado con la pregunta general *¿Qué tan capaz se siente usted de influir en el desempeño de sus estudiantes en clase?*

Consignada como una escala que va de 1 a 9 donde los valores más bajos reflejan una valoración más pobre sobre dichas capacidades, en contraste con los valores más altos, tenemos que el 92.2% de las y los docentes consideran que son altamente capaces de incidir en la preparación de sus pupilos. Únicamente un 2.54% de los instructores parecen mostrar una baja estima sobre las posibilidades de impactar en sus alumnos.

Con el propósito de indagar más profundamente en los aspectos subjetivos sobre la valoración de la labor docente, se diseñaron distintas escalas para captar la percepción de capacidades sobre aspectos variados del trabajo en el aula.

Cuadro 3.1. Valoración de las capacidades de los docentes. Puntajes promedio de respuestas

Motivar a sus alumnos que muestran bajo interés en clase	7.82
Utilizar una variedad de instrumentos de evaluación en clase	7.94
Dar explicaciones o ejemplos alternativos cuando los alumnos están confundidos	8.31
Convencer a los alumnos de que pueden alcanzar un buen rendimiento escolar	7.96
Ayudar a que los alumnos valoren el aprendizaje	7.96
Diseñar buenas preguntas para sus alumnos	8.05

Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse en el cuadro anterior, los puntajes promedio de respuesta se concentran en valores predominantemente altos, donde cada uno de los ítems muestra una escasa variación. Es decir, tal y como se señalaba antes, prácticamente 8 de cada 10 docentes poseen un juicio positivo acerca de sus propias capacidades al interior del aula.

La carga positiva de las valoraciones sigue una tendencia identificada en investigaciones previas. De acuerdo con el *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* (TALIS por sus siglas en inglés), llevado a cabo en 2013, una sub-muestra compuesta por 2 mil 940 docentes de Media Superior, indica que al menos 9 de cada 10 instructores entrevistados poseen una alta estima sobre la realización de tareas específicas para la mejora de sus clases. A partir de un cuestionario que permite identificar tres componentes de autoeficacia orientados a (1) la enseñanza; (2) la gestión en el aula y (3) el compromiso con los estudiantes, las cifras contenidas en el TALIS sugieren que, al igual que los docentes del COLBACH, buena parte de los facilitadores en nivel bachillerato se perciben a sí mismos como plenamente capaces de llevar a cabo su trabajo frente a grupo.

Ahora bien, justo como señalan Klassen y Chiu (2010), percepciones sobre la autoeficacia o la satisfacción laboral no constituyen creencias constantes. Componentes subjetivos dados por las ideas acerca de la ocupación suelen mostrar fluctuaciones dependiendo de los atributos de los sujetos o de sus propias experiencias y trayectorias ocupacionales. En esta sección profundizamos en la relación de tres distintas dimensiones con la autoeficacia percibida por las profesoras y profesores del COLBACH. La primera viene dada por las características sociodemográficas y de carrera docente; la segunda está relacionada con atributos o factores de carácter institucional, mientras que la tercera permite explorar la asociación con otros indicadores disposicionales.

Con el propósito de facilitar la interpretación de datos sobre la noción de autoeficacia docente en los profesores del COLBACH, se procedió a la construcción de un índice con base en los seis ítems relacionados con las capacidades percibidas por los

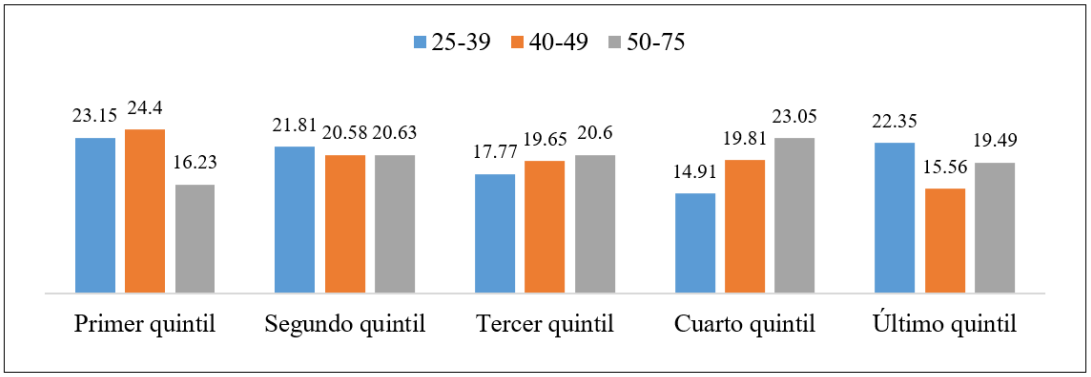
informantes. La variable resumen fue obtenida mediante el método de análisis de componentes principales, cuya solución deriva en la retención de un factor único que contiene la variabilidad conjunta de los seis reactivos en comento.[19] A fin de lograr una mejor comparabilidad, se construyeron quintiles sobre la distribución de valores del índice de autoeficacia percibida.

En primera instancia, con relación a rasgos como el sexo de los instructores, la edad o su escolaridad, entre otros aspectos, encontramos resultados ambivalentes. Así, por ejemplo, la distribución particionada del índice de autoeficacia no muestra diferencias significativas entre profesores y profesoras del COLBACH, aun cuando estas tienden a tener valoraciones sutilmente más positivas acerca de su propio trabajo en comparación con los varones.

La antigüedad como trabajador en la institución, tampoco sugiere distinciones relevantes, por cuanto el comportamiento de la variable autoeficacia tiende a ser altamente similar entre aquellos de más reciente ingreso y los grupos con mayor experiencia al interior del COLBACH.

Al explorar la relación con la edad de los docentes, las diferencias resultan no significativas, aun cuando los instructores más jóvenes tienden a mostrar mayores inseguridades en la valoración de sus propias capacidades de enseñanza.

Gráfico 3.1. Quintiles del índice autoeficacia docente, según grupos de edad (%)



Fuente: elaboración propia

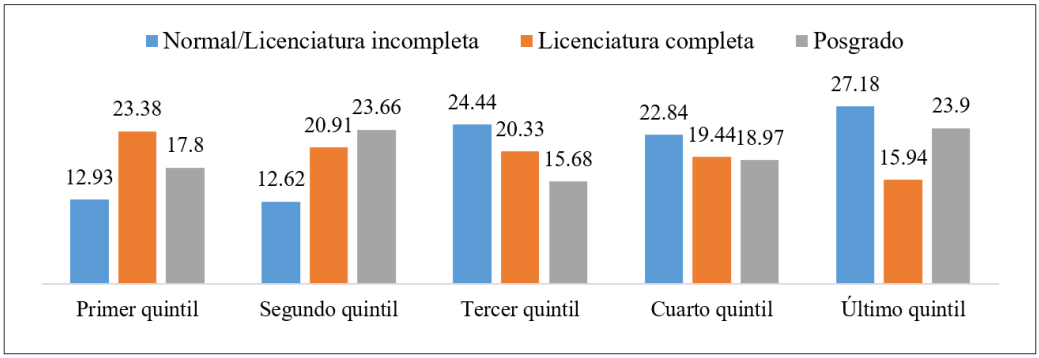
Una manera de entender el patrón relativamente errático entre la autoeficacia y la edad de los docentes, deriva del hecho de que no necesariamente los procesos de maduración etaria se traducen en una valoración positiva de las tareas realizadas. En el

[19] La variable resulta útil para fines de contrastación concentrando un 53% de la varianza conjunta de los ítems, así como un óptimo grado de adecuación muestral reflejado en el estadístico de prueba Kayser-Meyer Olkin (KMO) de 0.86.

entremedio de la asociación entre ambos factores, subyacen sin duda alguna otros elementos vinculados con cuestiones formativas o con la experiencia laboral previa del profesorado.

De ese modo, en virtud de lo antes mencionado, las percepciones sobre las propias capacidades docentes, si poseen diferencias significativas a la luz del tipo de preparación de nuestros informantes. Claramente, aquellos con formación de normalistas, tienden a poseer una valoración más positiva de sus posibilidades de incidencia sobre sus alumnos, en contraste con aquellos que reportaron tener licenciatura completa y con quienes declararon poseer estudios de posgrado.[20]

Gráfico 3.2. Quintiles del índice autoeficacia docente, según escolaridad del profesorado (%)



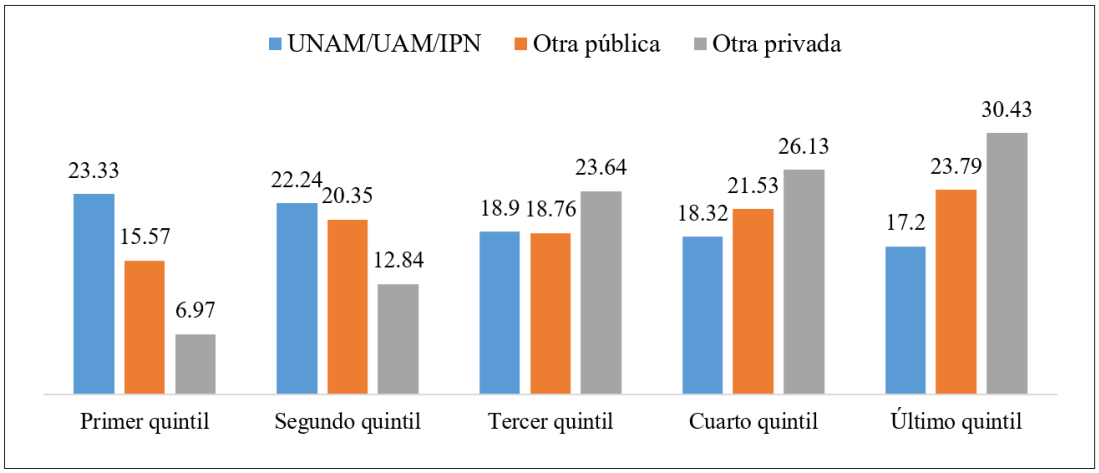
Fuente: elaboración propia

Más aún, al cotejar por el tipo de institución formativa del docente, se tiene que existen diferencias importantes en la valoración crítica de las capacidades frente al aula, en función de si el profesor o profesora cursó sus estudios en instancias de carácter público o privado. En contraste con aquellos cuya preparación tuvo lugar en escuelas públicas, los provenientes de instituciones privadas muestran una percepción más favorable de su incidencia en el trabajo con sus pupilos. [21]

[20] El ajuste de un modelo de regresión con la variable sintética de autoeficacia y la escolaridad del profesorado (no mostrado en este informe) indica que la asociación entre ambos factores es estadísticamente significativa ($p<0.05$).

[21] El ajuste de un modelo de regresión con la variable sintética de autoeficacia y el tipo de institución formativa del profesorado (no mostrado en este informe) indica que la asociación entre ambos factores es estadísticamente significativa ($p<0.05$).

Gráfico 3.3. Quintiles del índice autoeficacia docente, según tipo de institución de formación del profesorado (%)

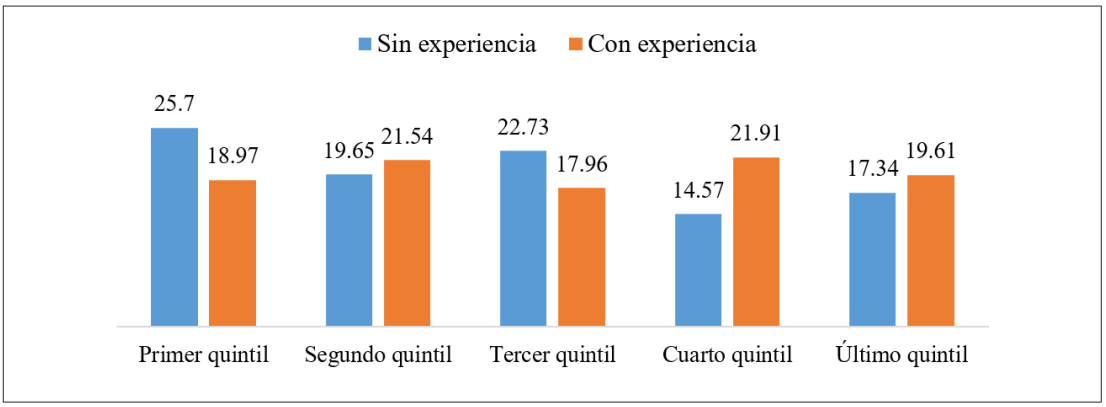


Fuente: elaboración propia

Las distinciones ancladas a los antecedentes formativos, sin duda plantean un reto interesante para fortalecer una adecuada valoración de las capacidades docentes, por cuanto implica la necesidad de un refuerzo institucional que permita ecualizar las certezas del profesorado en torno a su trabajo frente a grupo.

La experiencia docente previa al ingreso al COLBACH, también resulta significativa en asociación con la autoeficacia. Aunque en primera instancia, las distinciones dadas por dicho precedente parecen triviales, lo cierto es que aquellos que reportaron haberse desempeñado como profesores antes de entrar al Colegio, reflejan mayor confianza en los resultados de su trabajo cotidiano.

Gráfico 3.4. Quintiles del índice autoeficacia docente, según experiencia en la enseñanza antes de ingresar al COLBACH (%)



Fuente: elaboración propia

Más aún, al explorar entre el tipo de experiencia por nivel educativo, es particularmente interesante notar que la precedencia en el campo de la enseñanza presenta

diferencias más claras entre aquellos docentes que han tenido oportunidad de colaborar tanto en escuelas primarias como en instituciones orientadas a la formación de normalistas. Al centrarse solo en el porcentaje de instructores situados en los dos quintiles superiores de autoeficacia, podemos notar que la práctica antecedente tiene un efecto favorable sobre la valoración del quehacer docente, y que dicho impacto es mucho más notable en aquellos cuya trayectoria previa al ingreso al COLBACH está referida a su paso por primarias y normales superiores.

Cuadro 3.2. Porcentaje de docentes ubicados en los quintiles más altos del índice de autoeficacia percibida, según tipo de experiencia en la enseñanza antes de ingresar al COLBACH (%)

	Sin experiencia	Con experiencia	Diferencia
Preescolar	40.95	46.08	5.13
Primaria	39.34	52.4	13.06
Secundaria	42.02	40.63	-1.39
Bachillerato	39.18	42.82	3.64
Normal	41.02	63.45	22.43
Licenciatura o posgrado	40.27	43.85	3.58

Fuente: elaboración propia

Cabe aclarar que otro tipo de factores tales como el origen social de los docentes, la tenencia de experiencia laboral previa ajena al campo de la enseñanza, la escolaridad de los padres o la situación conyugal, no presentan asociaciones significativas con la autoeficacia.

Ahora bien, en una segunda dimensión interesa destacar el papel que juegan algunos rasgos institucionales, asociados tanto al plantel, el volumen de horas contratadas y los mecanismos de fortalecimiento de habilidades del profesorado. De acuerdo con Skaalvik y Skaalvik (2007), el juicio crítico de los instructores acerca de su trabajo puede verse condicionado por factores colaterales de desgaste o recompensa, tales como el aprovisionamiento de cursos de capacitación, la adquisición de mayores responsabilidades o incluso la saturación de tiempos para el desahogo de tareas.

En ese sentido, normas e incentivos institucionales contribuyen a las percepciones del trabajador, tanto en el marco de sus creencias sobre satisfacción laboral como en aspectos ligados a la autoeficacia. Además del inter-juego de emociones meramente personales, dinámicas diferenciales de los entornos o configuraciones específicas de los escenarios de ubicación, pueden modificar la confianza de los docentes en sus habilidades y potencialidades.

Los resultados presentados en el capítulo 2 de este mismo informe, sugieren que los índices referentes a las dificultades de enseñanza (sobre alumnos, profesores y materiales), no se traducen en distinciones significativas a la luz de los planteles de adscripción de las profesoras y profesores del COLBACH.

Sin embargo, una cuestión sutilmente divergente se suscita en el caso de la autoeficacia, cuyas magnitudes tienden a alterarse en función de la pertenencia a ciertos recintos escolares.

Cuadro 3.3. Valores medios y desviación estándar del índice de autoeficacia docente, según plantel del COLBACH

Plantel	Valores medios	Std.Dev.
1. El Rosario	-0.24	0.94
2. Cien Metros	-0.27	1.10
3. Iztacalco	-0.18	0.93
4. Culhuacán	-0.01	0.97
5. Satélite	-0.30	1.12
6. Vicente Guerrero	0.25	0.87
7. Iztapalapa	0.15	0.96
8. Cuajimalpa	0.04	1.53
9. Aragón	0.26	1.00
10. Aeropuerto	0.09	0.85
11. Nueva Atzacoalco	0.20	0.77
12. Nezahualcóyotl	0.16	1.01
13. Xochimilco-Tepepan	-0.04	1.18
14. Milpa Alta	0.25	0.99
15. Contreras	-0.07	0.76
16. Tláhuac	0.18	0.71
17. Huayamilpas-Pedregal	-0.22	1.15
18. Tlilhuaca-Azcapotzalco	0.30	0.67
19. Ecatepec	0.28	0.77
20. Del Valle	-0.17	1.19

Fuente: elaboración propia

A fin de poseer una panorámica más clara de dichas diferencias, a continuación se presenta la distribución de la variable de interés en quintiles, al interior de cada plantel del COLBACH. Consistente con la tabla anterior, hallamos valoraciones menos positivas de las capacidades de las y los docentes en los planteles de El Rosario; Cien Metros; Iztacalco; Satélite, y Huayamilpas-Pedregal.

Cuadro 3.4. Distribución de los quintiles de autoeficacia docente al interior de cada plantel del COLBACH (%)

Plantel	Quintil1	Quintil2	Quintil3	Quintil4	Quintil5	Total
1. El Rosario	26.9	21.5	24.3	17.3	10.0	100.0
2. Cien Metros	38.7	18.2	8.8	21.1	13.2	100.0
3. Iztacalco	31.4	30.2	7.7	12.1	18.6	100.0
4. Culhuacán	17.6	33.7	7.4	23.7	17.7	100.0
5. Satélite	22.6	24.1	32.0	18.3	3.0	100.0
6. Vicente Guerrero	9.5	17.7	33.6	11.4	27.8	100.0
7. Iztapalapa	15.6	26.4	5.0	29.4	23.6	100.0
8. Cuajimalpa	18.5	3.2	24.0	23.7	30.7	100.0
9. Aragón	17.2	19.5	16.2	14.8	32.4	100.0
10. Aeropuerto	29.8	9.8	21.8	22.7	15.9	100.0
11. Nueva Atzacoalco	15.2	20.5	27.8	15.9	20.6	100.0
12. Nezahualcóyotl	16.7	19.5	19.2	14.6	29.9	100.0
13. Xochimilco-Tepepan	24.7	17.5	19.6	11.9	26.3	100.0
14. Milpa Alta	15.8	20.2	7.8	21.5	34.8	100.0
15. Contreras	20.5	25.0	26.5	23.7	4.4	100.0
16. Tláhuac	14.6	15.2	20.9	36.5	12.9	100.0
17. Huayamilpas-Pedregal	23.1	23.7	23.0	15.0	15.3	100.0
18. Tlilhuaca-Azcapotzalco	8.8	9.0	35.9	31.7	14.6	100.0
19. Ecatepec	7.8	21.2	22.5	25.6	22.9	100.0
20. Del Valle	23.0	22.9	19.4	13.6	21.0	100.0

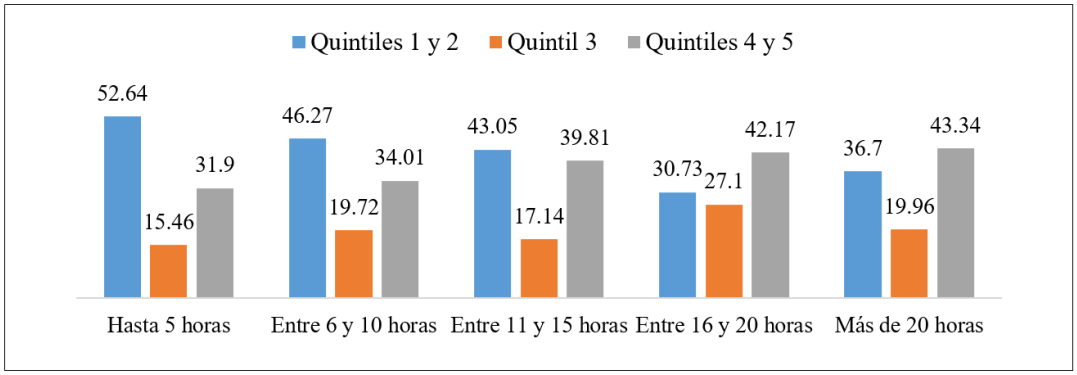
Pearson chi2(76)=100.63 Pr=0.031
Likelihood-ratio Chi2(76)= 109.07 Pr=0.008
Fuente: elaboración propia

Desde luego, los resultados anteriores apuntan a una discusión compleja sobre la probable afectación de factores intrínsecos a cada plantel sobre la experiencia docente. Aunque el estudio del cual deriva este informe no necesariamente se orientó a conocer las particularidades de todos y cada uno de los planteles integrantes del COLBACH, es preciso reconocer que la heterogeneidad en la planta docente, los grupos de alumnos y la disponibilidad de infraestructura es susceptible de variar en todos y cada uno de los recintos. Por ende, una pregunta emergente obliga a considerar qué tipo de situaciones específicas tienden a traducirse en que ciertos entornos institucionales reflejen cargas valorativas más bajas en las capacidades del profesorado.

> "El asunto es muy complejo para tratar de ver cuál es nuestra situación del Colegio de Bachilleres. Sí, son veinte planteles muy diferentes, a pesar que todos compartimos hasta cierto punto, "la marginalidad de la población" *Jorge, Plantel 7, Grupo de discusión 5_6, Fase Cualitativa de Estudio*.

Factores tales como el total de horas semanales contratadas, la posesión de algún cargo administrativo adicional a la docencia o el número de asignaturas impartidas, no impactan significativamente en el grado de autoeficacia percibida por parte de las profesoras y profesores del COLBACH. Empero, un elemento que afecta positivamente la valoración crítica del trabajo al interior del aula, se relaciona con el volumen de horas dedicadas a la preparación de clase. Pese a una baja correlación, es claro que la incidencia de un mayor tiempo de planeación de sesiones influye favorablemente en el balance que los instructores realizan sobre sus cualidades formativas.

Gráfico 3.5. Quintiles del índice autoeficacia docente, según tiempo de preparación de clase (%)

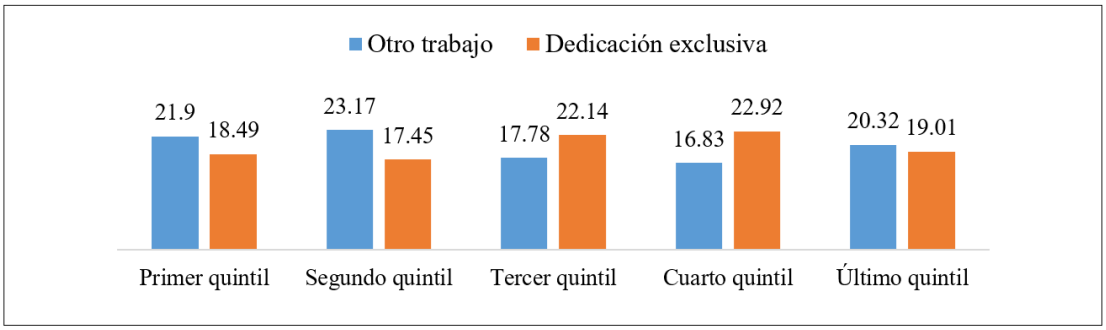


Fuente: elaboración propia

En esa misma tesitura, la disponibilidad de tiempos para preparación de clase suele fluctuar en función de la carga ocupacional de las y los docentes. Pese a que el número de asignaturas o la realización de algún cargo institucional ajeno a la docencia no se relacionan significativamente con la autoeficacia, se detecta un impacto ambivalente a partir de la posesión de algún trabajo adicional al de profesor del COLBACH.

De ese modo, en primera instancia, aquellos que reportaron tener otra fuente de ingresos ostentan un juicio menos positivo acerca de sus propias capacidades docentes en comparación con quienes afirmaron una dedicación exclusiva a la institución.

Gráfico 3.6. Quintiles del índice autoeficacia docente, según tiempo de preparación de clase (%)

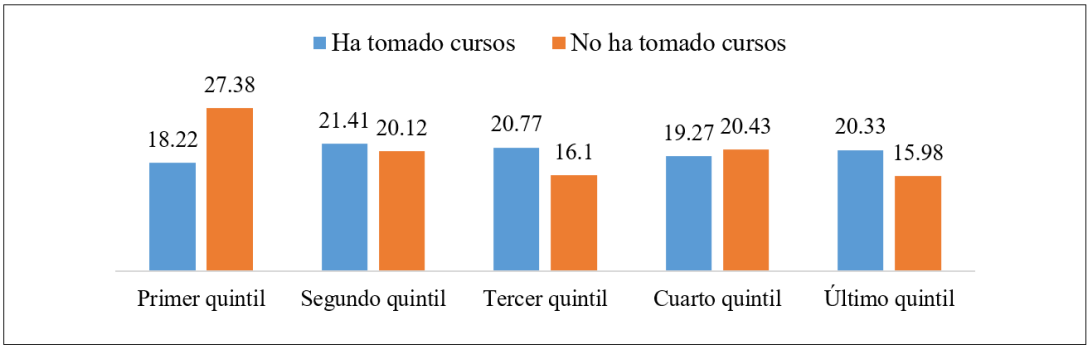


Fuente: elaboración propia

Entre el 45% de profesoras y profesores que declararon poseer una vía complementaria de trabajo, no se suscitan distinciones significativas derivadas del tipo de ocupación.

Finalmente, con relación a los elementos institucionales, un factor clave está vinculado con la oferta de cursos de capacitación al interior del COLBACH. En este caso, existe una explícita relación favorable entre haber tomado alguna de las alternativas de formación y actualización docente de la institución y el grado de autoeficacia percibida por el profesor.

Gráfico 3.7. Quintiles del índice autoeficacia docente, según si se ha tomado algún curso de formación y capacitación en el COLBACH (%)



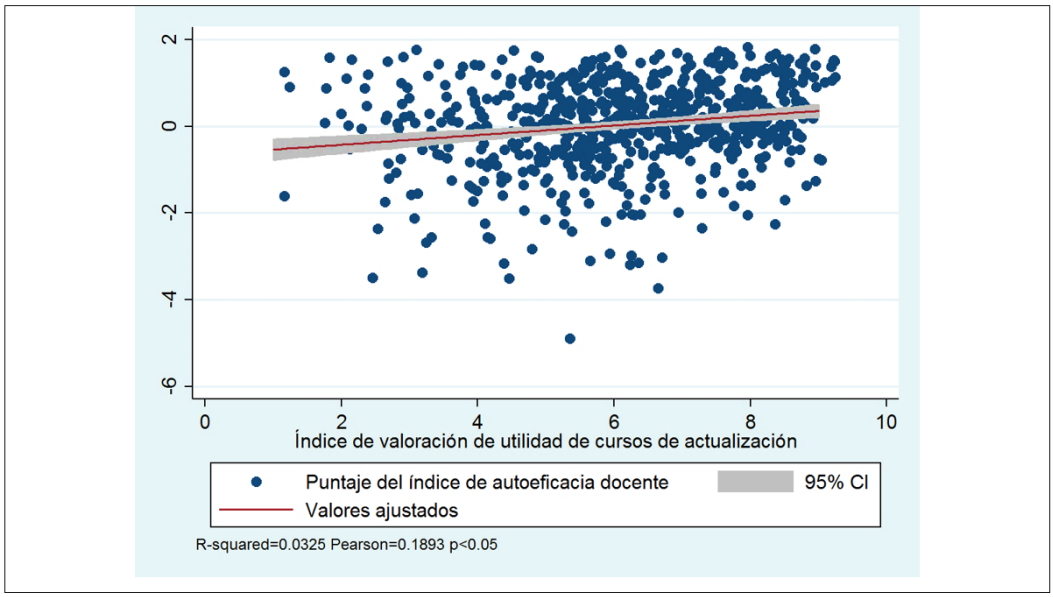
Fuente: elaboración propia

El contraste entre los distintos quintiles del índice de autoeficacia indica que sobre todo en los estratos extremos, se hace notoria una diferencia entre los docentes que se beneficiaron de la oferta de cursos institucionales y aquellos que no tuvieron oportunidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades sobre el trabajo en el aula.

> "…los cursos efectivamente es algo que en mi caso -yo no soy de formación de docencia, jamás pensé en estudiar la carrera-. Sin embargo, el Colegio de verdad, los que nos ha dado desde el inicio, es más los que entramos a través de lo que fue el banco de profesores, empezamos con cursos y de ahí para acá el Colegio de Bachilleres, sí nos ha dado cursos y cursos en todas las áreas. Hasta la psicopedagogía, para entender la mentalidad del "chavo"… Ojalá y no desparecieran… efectivamente a mí en lo personal me han servido muy muy bien". *Lorena, Plantel 9, Grupo de discusión 4_2, fase cualitativa de estudio.*

Bajo ese mismo tenor, también aquellos profesores y profesoras que valoran de manera más positiva el impacto de los cursos de preparación y actualización disponibles en el COLBACH tienden a reflejar una percepción más alta de su autoeficacia docente.

Gráfico 3.8. Autoeficacia docente y valoración de la utilidad de los cursos de actualización y formación docente del COLBACH



Fuente: elaboración propia

Por ende, uno de los aspectos de mayor centralidad en esta segunda dimensión tiene que ver justamente con los recursos institucionales que permiten dotar de mayores herramientas a los docentes para llevar a cabo sus tareas frente al aula. De los distintos factores explorados, aquel que presentó un impacto más explícito sobre la autoeficacia está dado por la participación en los programas complementarios de formación que proporciona el Colegio de Bachilleres.

> "… los cursos nos ayudan, nos dan herramientas didácticas para poder ir negociando dentro del salón de clases y modificar un poco la manera de proporcionar el aprendizaje para tratar de resolver problemas de la mejor manera". *Rosa María, Plantel 2, Grupo de discusión 4_2, fase cualitativa de estudio.*

Para cerrar este apartado, una tercera dimensión de comparación se articula en torno a la relación entre diferentes componentes de carácter disposicional. Nuevamente, de acuerdo con Skaalvik y Skaalvik (2007), o con Caprara et.al. (2006), diversas creencias en torno al trabajo suelen modificarse de forma bidireccional, de manera tal que cuestiones como la satisfacción laboral o la autoeficacia pueden afectarse conjuntamente. Es decir, quienes se sienten altamente entusiasmados en su entorno ocupacional suelen también ostentar juicios más positivos acerca de sus propias capacidades laborales; mientras que, a su vez, aquellos con mayores incertezas sobre sus cualidades y potencialidades a menudo refieren amplias frustraciones sobre sus prestaciones y condiciones de desenvolvimiento profesional.

La autoeficacia constituye una dimensión subjetiva compleja, que las más de las veces no solo depende de ideaciones particulares en torno a la autoestima del trabajador. Asimismo, es preciso recordar que dicho balance crítico sobre la influencia del agente por medio de su labor cotidiana, está condicionada por las posiciones éticas o reflexivas que se asumen frente a limitaciones externas. Estas últimas, se refieren preponderantemente al juicio que se realiza sobre el trabajo de pares o compañeros en la institución, así como al reconocimiento de problemáticas vinculadas con constreñimientos materiales, carencia de recursos variados o infraestructura óptima.

Tal y como se advirtió en el capítulo precedente, una gama de situaciones desafiantes parece incidir en el desahogo de las actividades cotidianas docentes. No obstante, similar a los resultados de TALIS 2013, nuestros indicios muestran una muy escasa asociación entre la identificación de problemáticas atribuibles a los alumnos, la infraestructura o el trabajo con pares, y la percepción de las propias capacidades profesorales.

El cuadro 3.5 nos muestra los valores promedio del índice general de dificultades para la docencia, y del índice de dificultades sobre los alumnos, profesores y recursos materiales, a la luz de cada uno de los quintiles de la autoeficacia docente. Independientemente de las valoraciones que profesoras y profesores realizan sobre su propia labor, la percepción de situaciones adversas relacionadas con los estudiantes, los colegas de trabajo y la infraestructura disponible se mantienen en cifras cercanas a los 6.5 puntos en una escala que va de 1 a 10.

Cuadro 3.5. Valores promedio del índice general de dificultades para la docencia; dificultades sobre los alumnos; los profesores y la tenencia de recursos materiales, según quintiles del índice de autoeficacia docente

Índice de autoeficacia docente	Índice general	Alumnos	Profesores	Material
Primer quintil	6.67	6.52	6.71	6.76
Segundo quintil	6.49	6.38	6.47	6.63
Tercer quintil	6.55	6.48	6.57	6.60
Cuarto quintil	6.54	6.37	6.48	6.75
Último quintil	6.50	6.20	6.56	6.73

Fuente: elaboración propia

Al igual que como se reporta en el estudio citado sobre enseñanza del año 2013, la percepción sobre factores limitantes externos y la autocrítica de la profesión docente corren por vías separadas. Tal y como se aprecia en los registros cualitativos obtenidos mediante grupos de discusión y entrevistas a profundidad, pareciera que las carencias materiales de los planteles, las adversidades padecidas por los estudiantes y el compromiso desigualmente mostrado entre los pares, se asumen como condiciones ineludibles del contexto de trabajo. Sin importar cuán complicado sea el escenario, las y los docentes del COLBACH tienden a mostrar que aun frente al peso de tales constreñimientos, sus capacidades de incidir en los estudiantes son amplias.

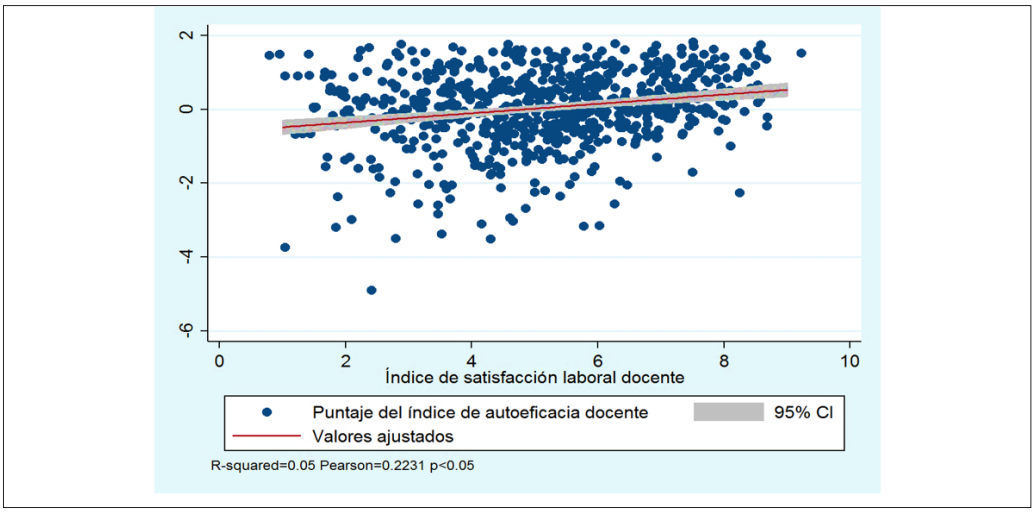
> "…las instalaciones no las considero del todo mal… el que se le brinde tanto a alumnos como a profesores un espacio, considero que aun con esto podemos, pueden generar el conocimiento. Nada más necesitas un lugar donde tú te puedas concentrar, un buen libro y echarle ganas. Es el alumno más que nada. Y pues hay las instalaciones suficientes para desarrollar este trabajo cognoscitivo, pero claro que siempre se puede hacer algo mejor. También hay que ver la parte buena. *Gibrán, Plantel 8, Entrevista, Fase cualitativa de estudio.*

Al centrarse en la percepción sobre la satisfacción laboral, hacemos notar que al considerar distintos componentes como el salario, el acceso a prestaciones o el reparto de estímulos, entre otros, las y los docentes del COLBACH reflejan una puntuación promedio de 5.12 en una escala que va de 1 a 9, donde valores más altos reflejan una mayor complacencia con las circunstancias de su ocupación. Con un importante grado de variabilidad (Std.Dev.=1.74), dicha magnitud nos permite explorar la asociación entre los parámetros de satisfacción y el grado de autoeficacia docente.

Muy en consonancia con los precedentes investigativos del campo, nosotros encontramos que tanto la satisfacción laboral como el juicio positivo sobre las capacidades del profesorado poseen una relación estadísticamente significativa. De ese modo, aquellos que poseen una mejor valoración sobre el entorno de trabajo al interior

del COLBACH, también ostentan un reconocimiento más amplio de sus capacidades de incidencia al interior del aula.

Gráfico 3.9. Autoeficacia docente y satisfacción laboral



Fuente: elaboración propia

El grado de complacencia con las circunstancias laborales resulta preponderante, si se toma en cuenta que ante cambios repentinos en la institución, se pone en riesgo la certidumbre del trabajador. Una consecuencia no deseada de tales procesos sin duda se traduce en la probable pérdida de autoeficacia o incluso en actitudes cercanas a la desafiliación.

> "Se daban estímulos. Ahora ya los quitaron por las nuevas reformas que acaba de decir mi compañero, y etc., etc. Y ahorita todos están enojados… ¿pero y cuantos son, cuántos son de los 50 y 60 estímulos que habían en el turno en la mañana?, ahora nada más hay dos o tres, ¿por qué? Creo que hubo ahí en el plantel 2, destacados y uno excelente nada más. Entonces todo ese dinero nosotros decimos: bueno, ¿entonces a donde va a ir a dar? Y anteriormente pues muchos dejaron otros trabajos, ¿para qué? Para poder acceder a esos estímulos. Y ahora que se los quitan dicen: ¿y ahora qué vamos a hacer? Volver nuevamente a buscar otro trabajo, a buscar eso. Y ya al COLBACH como que ya no les creemos, como que ya decimos: ¿Sabes qué? Ya nada más hay que ir por trabajar. Nada más para cumplir lo que ellos quieren y vámonos. *Óscar, Plantel 6, grupo de discusión 5_6, Fase cualitativa de estudio.*

Sin duda, un elemento adicional que afecta a la autoeficacia docente está ligado al grado de agotamiento emocional que el profesorado exhibe como parte de su desgaste cotidiano. Dado que el *burnout* constituye un fenómeno complejo en sí mismo, y una problemática de gran calado en la práctica de la enseñanza, el siguiente apartado retomará de manera más puntual las implicaciones de la fatiga para con el balance crítico que los instructores realizan sobre su propia labor cotidiana.

Hasta aquí, vale la pena subrayar que el juicio y las percepciones que las y los docentes del COLBACH expresan en torno a su quehacer formativo, implican una cuestión dinámica, intrincada y difícil de explicar dado el potencial reflexivo del profesorado. No obstante, a lo largo de esta primera sección hemos detallado sistemáticamente un conjunto de factores que parecen alentar variaciones en las nociones que los instructores poseen en torno a su capacidad de influir efectivamente en el aprendizaje de sus alumnos.

A manera de contrastar la relevancia asociativa de los componentes previamente referidos en este apartado, y solo con fines demostrativos, a continuación se presenta la salida de un modelo de regresión lineal cuya variable dependiente viene dada por el índice de autoeficacia docente.

Cuadro 3.6. Modelo de regresión ajustado para la autoeficacia docente[1]

Variable	**β (Coef.)**
Índice de satisfacción laboral (numérica)	0.059***
Valoración de cursos de actualización (numérica)	0.052***
Formación en pública diferente a UNAM/UAM/IPN (categórica)	0.144*
Formación universitaria en escuelas privadas (categórica)	0.429***
Horas dedicadas a preparación de clase (numérica)	0.007**
Licenciatura completa (categórica)	-0.17
Posgrado (categórica)	-0.065
No tomó cursos de actualización (categórica)	-0.009
Factor de logro personal (numérica)	-0.212***
Factor de agotamiento físico y emocional (numérica)	-0.177***
Factor de despersonalización (numérica)	-0.358***
Índice de dificultades_Alumnos (numérica)	-0.003
Índice de dificultades_Profesores (numérica)	-0.005
Índice de dificultades_Infraestructura (numérica)	0.037*
Constante	0.185
F(14,606)	11.39
R cuadrada	0.21
Número de observaciones	621

[1]Modelo ajustado para 621 datos de 700, omitiendo observaciones con Std.errors>|2| para controlar el efecto de registros fuera de tendencia
Sig. *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.001
Fuente: elaboración propia

Los parámetros explicativos están referidos a: (1) la satisfacción laboral; (2) la valoración de los cursos de actualización y formación docente ofertados; (3) el tipo de institución formativa de procedencia; (4) las horas dedicadas a preparación de clase; (5) la escolaridad del informante; (6) la posesión de un trabajo adicional a la docencia; (7) un índice de agotamiento físico y emocional; (8) un índice de logro personal; (9) un índice de despersonalización en el trato con alumnos y pares; y, (10) tres índices sobre dificultades asociadas a infraestructura, alumnos y profesores.

El ajuste anterior desde luego no presupone la postulación de una relación causal, por cuanto varios de los predictores incluidos en el modelo presentan relaciones bidireccionales con la autoeficacia docente. Así por ejemplo, la valoración de las capacidades del profesorado se puede ver afectada por el nivel de agotamiento emocional, al tiempo que una baja estima de la labor formativa cotidiana puede incrementar los sentimientos de fatiga por parte del sujeto. Empero, el valor heurístico de presentar dichos resultados permite constatar el papel significativo que poseen algunas de las variables incluidas en asociación con el juicio que las profesoras y profesores realizan sobre su propio trabajo.

De ese modo, variables disposicionales como la satisfacción laboral, la valoración de los cursos de capacitación, o las nociones de agotamiento, despersonalización y logro personal que forman parte del *burnout* inciden en las variaciones que los informantes del COLBACH reportan en torno sus propias capacidades percibidas como docentes. En complemento, algunos aspectos precedentes e institucionales como las horas dedicadas a preparar clase o el tipo de institución de procedencia formativa del profesorado también inducen diferencias en la autoeficacia de quienes se dedican al quehacer de enseñanza.

Tal y como se puede inferir, y consistente con los hallazgos de otros trabajos previos como los presentados en TALIS 2013, la creación de un entorno favorable para la docencia posee un impacto central para el marco de creencias e ideas que los profesores refieren tanto sobre sus circunstancias ocupacionales como en torno a la estima de sus propias capacidades como formadores.

Parte de los desafíos en torno al fortalecimiento de la identidad al interior del COLBACH, pasan sin duda por atender de manera prioritaria a aquellos profesores y profesoras que no necesariamente muestran un amplio reconocimiento de sus propias facultades. Promover mecanismos de ecualización sobre este particular, constituye un área de oportunidad clave no sólo por las consecuencias psicológicas de la valoración de las labores cotidianas. Tal y como señalan Tschannen-Moran y Woolfolk (2001), cuestiones subjetivas poseen implicaciones factuales sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje. Reforzar las certezas del guía sobre las dinámicas frente al aula, implica sin duda la oportunidad de impactar más y de mejor manera las habilidades que se busca transmitir a los estudiantes.

3.3. Agotamiento físico y emocional: indicios de *burnout* en las y los docentes del COLBACH

Así como las valoraciones críticas de la propia labor docente conllevan a impactos factuales en los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje, otros factores anímicos tienden a potenciar o limitar los alcances del trabajo llevado a cabo al interior de las aulas.

De acuerdo con Maslach & Jackson (1981), el *burnout* es un síndrome de agotamiento emocional y cinismo que suele presentarse frecuentemente entre individuos que llevan a cabo actividades relacionadas con la atención a personas. Según ambas investigadoras de la Universidad de Berkeley, en la medida en que los recursos emocionales de este tipo de trabajadores se deterioran, tienden a experimentar sensaciones de rendimiento insuficiente en un nivel psicológico.

El llamado Inventario de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory, MBI), consiste en la medición de tres sub-escalas referidas a dimensiones latentes (Sarros & Sarros, 1987). La primera está referida a la despersonalización, y se conecta con nociones de objetivación o cosificación de las personas, pérdida de sensibilidad en el trato cotidiano a grupos de atención y una actitud prevalente de cinismo frente a los problemas y desafíos de aquellos a los que se les presta un servicio o se les otorga un bien en la relación laboral. La segunda está asociada con el logro personal, y está dada por ítems orientados a captar la pérdida de confianza en la labor cotidiana de los sujetos y el detrimento de auto-estima expresado en un escaso sentimiento de realización. Finalmente, la tercera dimensión se vincula con la fatiga emocional, y sus indicadores sobre el cansancio físico y psicológico asociado al trabajo.

El empleo del MBI se lleva a cabo a partir de la aplicación de cuestionarios constituidos por un número variable de ítems. Las escalas más robustas suelen considerar hasta 47 reactivos, sus versiones más ejecutivas están integradas por 25 preguntas, mientras que las expresiones más sintéticas únicamente contienen 11 indicadores. En este estudio, considerando que el *burnout* se integra con un conjunto de intereses adicionales sobre el perfil social de los docentes del COLBACH, se optó por una alternativa resumida del MBI propuesta por McManus, Smithers, Partridge, Keeling & Fleming en el año 2003, en el curso de sus investigaciones sobre el personal médico del Reino Unido.

Para conocer la magnitud de dicha problemática en el profesorado del COLBACH, procedimos a preguntar a nuestros encuestados qué tan frecuentemente experimentan distintos sentimientos relacionados con la fatiga emocional. En primera instancia, en lo tocante a percepciones de carácter negativo, encontramos que la gran

mayoría de los docentes, indican una muy baja experimentación de sensaciones vinculadas a la cosificación de sus estudiantes; el arrepentimiento de su vocación; la pérdida de compromiso con sus alumnos; la desensibilización en su trato personal, o con la búsqueda de alternativas laborales.

Cuadro 3.7. Frecuencia con que se presentan sentimientos asociados al agotamiento físico y emocional en los docentes del COLBACH (%)

Indicadores	Nunca	Algunas veces al año	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Algunas veces a la semana	Diario	Total
Se siente agotado emocionalmente	37.4	26.9	20.0	6.7	6.3	2.7	100.0
Siente que trabajar todo el día con personas es pesado	59.9	22.0	10.1	3.7	2.9	1.4	100.0
Siente que trata a algunos de sus alumnos como si fueran objetos	92.1	4.9	2.3	0.3	0.4	0.0	100.0
Se siente fatigado cuando despierta en la mañana y tiene que ir a trabajar	44.7	22.7	17.6	5.4	7.4	2.1	100.0
Se arrepiente de su decisión de ser docente	94.3	4.9	0.4	0.3	0.0	0.1	100.0
Siente que honestamente no le importa lo que le pasa a sus alumnos	82.1	9.0	4.4	1.1	2.1	1.1	100.0
Siente que se ha vuelto más seco y cortante con las personas	88.6	8.4	1.4	0.1	0.7	0.7	100.0
Piensa cambiar la docencia por otro trabajo	89.1	8.4	1.9	0.4	0.1	0.0	100.0
Total	73.54	13.39	7.27	2.27	2.5	1.04	100

Fuente: elaboración propia

Los únicos componentes con mayor variabilidad están conectados con situaciones relativamente comunes de cansancio, tales como la saturación emocional, la pesadez del trabajo en grupo y la mella física al despertar para una nueva jornada. En la investigación realizada por Amador, Rodríguez, Serrano, Olvera y Martínez (2014) sobre el *burnout* en docentes de media superior, justamente esos mismos síntomas se suscitan con mayor calado entre su muestra de encuestados. Al respecto, es preciso considerar que si bien, los instructores no suelen presentar graves problemas de salud mental, el desgaste físico y psicológico constituye una pauta frecuente entre quienes se dedican a dicha tarea.

En segundo lugar, al centrarse en un conjunto de aspectos anímicos positivos, al menos 7 de cada 10 profesoras y profesores entrevistados, experimentan diariamente el entusiasmo del trabajo con sus pupilos; la percepción de que influyen positivamente en la vida de los educandos, y la satisfacción del quehacer frente al aula. Destaca el hecho

de que solo 3 de cada 100 docentes, indiquen una baja estima de su ocupación cotidiana, cuestión que sugiere que la inestabilidad emocional se presenta en casos relativamente aislados.

Tal y como sugieren Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), la composición tridimensional del *burnout* y las tendencias conductuales que se constituyen al interior de ciertos escenarios tienden a traducirse en relaciones más estrechas entre determinados parámetros de tipo anímico. Así, ante una muestra de docentes del COLBACH que refleja una muy baja variabilidad en sus percepciones de fatiga emocional, quisimos explorar cuales indicadores poseen mayor asociación entre sí.

Los indicadores correlacionados con coeficientes de magnitud superior a 0.4, son:

a) La sensación de que trabajar todo el día con personas es pesado, con el agotamiento emocional (r=0.4).
b) La fatiga al despertar con el agotamiento emocional asociado a la ocupación (r=0.5).
c) La sensación de que no importa mucho lo que les sucede a los alumnos, con la cosificación de los educandos (r=0.4).
d) El arrepentimiento de la decisión de ser docente, con el pensamiento de buscar otra alternativa laboral (r=0.5) y la pérdida de entusiasmo en el trabajo con los estudiantes (r=0.4).
e) La percepción de haberse tornado más seco en el trato personal, con la idea de cambiar la docencia por otro trabajo (r=0.4).
f) La sensación de entusiasmo en la colaboración con los pupilos, con la noción de una influencia positiva en la vida de otros (r=0.4) y la satisfacción de ser docente (r=0.6).
g) La satisfacción de la docencia con la percepción de impactar positivamente en los estudiantes (r=0.4).

Cuadro 3.8. Matriz de correlaciones policóricas entre ítems de *burnout**

	bo1	**bo2**	**bo3**	**bo4**	**bo5**	**bo6**	**bo7**	**bo8**	**bo9**	**bo10**	**bo11**
bo1	1.0										
bo2	**0.4**	1.0									
bo3	0.2	0.2	1.0								
bo4	**0.5**	0.3	0.1	1.0							
bo5	0.2	0.3	0.1	0.1	1.0						
bo6	0.2	0.2	**0.4**	0.1	0.3	1.0					
bo7	0.3	0.2	0.3	0.3	0.2	0.3	1.0				
bo8	0.3	0.2	0.0	0.3	**0.5**	0.3	**0.4**	1.0			
bo9	0.2	0.3	0.3	0.2	**0.4**	0.2	0.3	0.3	1.0		
bo10	0.1	0.2	0.3	0.1	0.2	0.2	0.1	0.2	**0.4**	1.0	
bo11	0.2	0.2	0.2	0.2	0.3	0.2	0.2	0.3	**0.6**	**0.4**	1.0

*Nota: algunos ítems fueron recodificados para que, en todos los casos, valores más altos reflejaran mayores magnitudes de agotamiento
Fuente: elaboración propia

Donde:

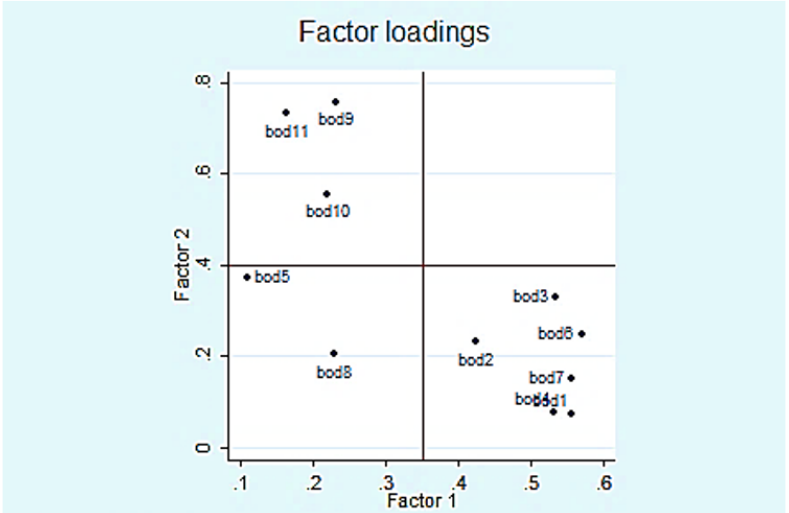
bo1	Agotado emocionalmente por su trabajo
bo2	Trabajar todo el día con personas es pesado
bo3	Trata a algunos de sus alumnos como objetos
bo4	Fatiga al despertar y al ir a trabajar
bo5	Se arrepiente de su decisión de ser docente
bo6	Siente que honestamente no le importa mucho qué es lo que les pasa a sus alumnos
bo7	Siente que se ha vuelto más seco y cortante con las personas desde que tiene este trabajo
bo8	Piensa en cambiar la docencia por otro trabajo
bo9	Se siente entusiasmado después de trabajar c/sus alumnos
bo10	Su trabajo influye positivamente en la vida de otras personas
bo11	Se da cuenta de la satisfacción de ser docente

Similar al tratamiento de la sección anterior, reparamos en la elaboración de una medida sintética del *burnout*, con el propósito de facilitar la contrastación a partir de otros factores de interés. Tal y como reflejan los descriptivos previamente mostrados, el procedimiento de estimación de un índice sobre fatiga del docente supone el reto de lidiar con ítems cuya distribución refleja muy bajos gradientes de variación (exceptuando a las nociones sobre cansancio físico y saturación emocional).

Considerando lo anterior, optamos por una estrategia que permitiera distinguir entre la ausencia o presencia de sentimientos negativos con relación a la labor profesoral, a partir de la creación de una nueva variable compuesta por indicadores dicotomizados. De ese modo, a partir del método de análisis de componentes principales obtuvimos una solución que deriva en la retención de tres factores que contienen la variabilidad conjunta

de los 11 reactivos sobre la percepción anímica de los instructores del COLBACH.[22] Cabe aclarar que en concordancia con los procedimientos seguidos por Maslach en distintos trabajos previos, nuestras medidas obtenidas reflejan con claridad la latencia de tres dimensiones vinculadas al *burnout*, a saber, (1) el agotamiento físico y emocional; (2) el logro personal, y (3) la despersonalización en el trato cotidiano.

Gráfico 3.10. Diagrama de carga de componentes principales mediante el método PCA a partir de los 11 ítems de *burnout* docente



Subíndices:

- Agotamiento físico y psicológico (bod1, bod2, bod3, bod4, bod6 y bod7) que conjunta cansancio corporal, saturación emocional y despersonalización.
- Logro personal (bod9, bod10, bod11) que conjunta el entusiasmo con el trabajo de grupo, la satisfacción de ser docente y la creencia de influir positivamente en otras personas.
- Logro profesional (bod8 y bod5), que contiene el arrepentimiento de ser docente y la probable decisión de cambiar de trabajo.

Fuente: elaboración propia

A partir de una salida basada en tres factores, tenemos un primer elemento que posee cargas concentradas con relación a (bod1) agotamiento emocional; (bod2) trabajar con personas es pesado; (bod3) trata a sus alumnos como objetos; (bod4) fatiga al despertar; (bod6) no le importa lo que le pasa a sus estudiantes y (bod7) se ha vuelto más seco y cortante con las personas. En esta opción denominada subíndice de agotamiento físico y psicológico se conjuntan las dimensiones de despersonalización con cansancio. Un segundo factor, presenta cargas más relevantes en (bod9) entusiasmo al trabajar; (bod11) satisfacción de ser docente, y (bod10) siente que el trabajo influye positivamente en otros, cuestiones que remiten a un subíndice de logro personal. Finalmente, un tercer factor tiende a poseer cargas más preponderantes en torno a (bod5) se arrepiente de la

[22] Los tres factores obtenidos permiten concentrar poco más del 70% de la varianza conjunta de los ítems, con un grado aceptable de adecuación muestral reflejado en el estadístico de prueba Kayser-Meyer Olkin (KMO) de 0.75.

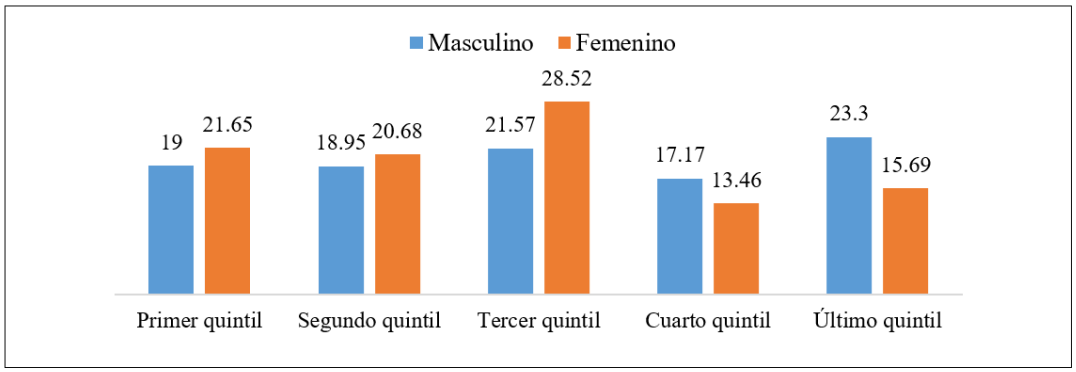
decisión de ser docente y (bod8) piensa cambiar la docencia por otro trabajo, anclados a un subíndice de logro profesional.

Con base en esas tres medidas, y para fines de contrastación general, calculamos un índice general de *burnout* a partir de la suma ponderada de todos y cada uno de los factores obtenidos. Para facilitar la lectura e interpretación de hallazgos, y similar al trabajo realizado con la autoeficacia, re-expresamos la distribución de cada nueva variable a partir de quintiles.

A fin de dilucidar probables variaciones en la fatiga reportada por las y los docentes del COLBACH, replicamos el análisis a partir de tres cuestiones. Primeramente, consideramos la probable relación con características sociodemográficas y formativas del profesorado. En segundo lugar, interpretamos nuestros hallazgos a partir de rasgos o atributos de orden institucional. Finalmente, cerramos esta sección con una exploración sobre la asociación entre el *burnout* y otras variables de tipo disposicional como la autoeficacia y la satisfacción laboral.

En primer lugar, con relación al sexo de los docentes, en consonancia con el estudio de Amador, et.al. (2014), no encontramos diferencias estadísticamente significativas en la distribución de nuestro índice general de *burnout* entre hombres y mujeres. En su estudio del año 2014, el equipo de investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de México, solo encontró variaciones relevantes en el nivel de ansiedad, el cual resultó superior para las profesoras en comparación con sus contrapartes de género. En el marco de nuestro diagnóstico, nosotros hayamos que prevalece una diferencia estadísticamente significativa solo para el caso del subíndice de agotamiento físico y psicológico, el cual presenta cargas más preponderantes en el grupo varones (Pearson $chi2(4)=13.7$, $p<0.05$).

Gráfico 3.11. Quintiles del subíndice de agotamiento físico y psicológico *(burnout1)*, según sexo del docente (%)

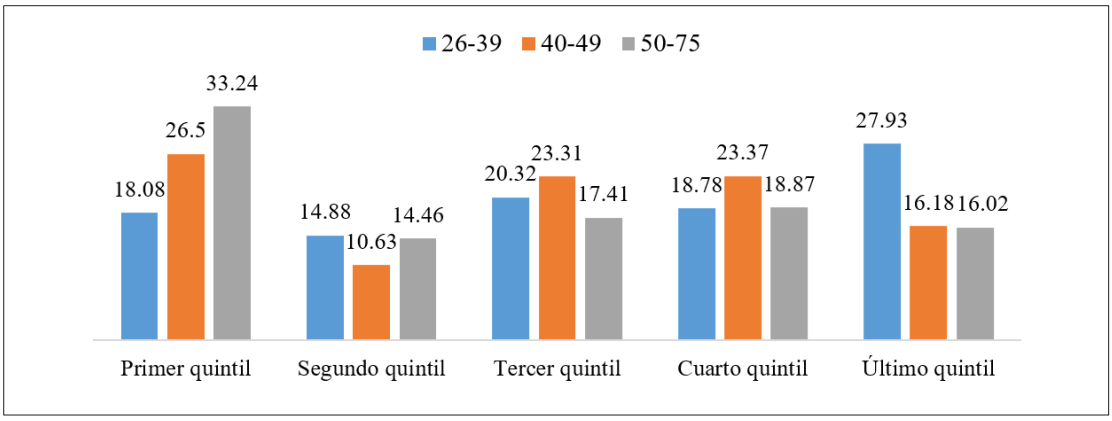


Fuente: elaboración propia

De ese modo, la fatiga al despertar, la saturación en el estado de ánimo y la correlativa sensación de pesadez en el trabajo de grupos, resulta mucho más nítida entre los profesores de sexo masculino del COLBACH.

Al focalizar la contrastación por la edad de la planta docente, tampoco ubicamos diferencias estadísticamente significativas para el caso del índice general de *burnout.* Empero, para el subíndice sobre logro profesional, referente al arrepentimiento de ser docente o pensar en cambiar de ocupación, hacemos notar distinciones significativas, donde los instructores más jóvenes experimentan con mayor frecuencia e intensidad la sensación de frustración frente a su rol como formadores (Pearson chi2(8)=34.91, p<(0.01).

Gráfico 3.12. Quintiles del subíndice de logro profesional *(burnout3)*, según edad del docente (%)



Fuente: elaboración propia

En forma parecida a nuestros resultados sobre autoeficacia percibida, nuevamente son las profesoras y profesores de menor edad en el COLBACH, quienes ostentan una mayor incertidumbre sobre sus capacidades y potencialidades como parte del cuerpo de enseñanza. Considerando que 3 de cada 10 docentes se ubican en un rango etario de entre

25 y 39 años de edad, dicha cuestión alerta sobre la necesidad de fortalecer la confianza y dotación de recursos para quienes reflejan una mayor vulnerabilidad emocional al interior de su trabajo.

Al respecto, cabe señalar que conforme a lo detallado en el capítulo 2 de este mismo informe, son justamente las y los docentes más jóvenes quienes demandan una oferta complementaria de capacitación y actualización sobre temas relacionados con la gestión y trato con adolescentes. Hipotéticamente, parte de las dificultades de lidiar con la compleja personalidad del estudiantado, podría alentar a que los profesores de menor edad exhiban menor complacencia con los retos que acarrea su trabajo en la enseñanza.

En esa misma lógica, en concordancia con el factor de edad, son aquellos de más reciente ingreso al COLBACH quienes reflejan una menor estima del logro profesional. Mientras el índice general de *burnout* y los subíndices de logro personal y agotamiento físico y psicológico no presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la antigüedad en la institución, la variable específica relacionada con el arrepentimiento de ser docente y la consideración de una ocupación alternativa, sí posee un comportamiento atípico en el grupo de reciente adhesión. Así, el 48% de aquellos con menos de 5 años de permanencia en el COLBACH se ubican en los quintiles de mayor frustración ocupacional, en comparación con sólo un 38.1% de los que tienen más de 5 y menos de 19 años en la institución, y el 33.8% de los instructores más veteranos.

Nuestros hallazgos para el COLBACH son contrarios a los de Amador, et.al. (2014) en una muestra general de profesores de media superior, donde el logro profesional percibido suele ser menor entre los docentes con mayor trayectoria al interior del circuito. Una vez más, en este caso es apremiante apostar por el fortalecimiento de habilidades socioemocionales entre los facilitadores más jóvenes y de escasa experiencia, por cuanto ellos constituyen el futuro de la planta profesoral.

Ahora bien, a diferencia de la valoración crítica sobre las capacidades como profesor dada por la autoeficacia, estudios previos como el arriba referido sugieren que la situación conyugal y las responsabilidades familiares poseen un impacto relevante en los niveles de ansiedad que padecen las y los docentes a nivel bachillerato.

Al comparar la distribución del índice general de *burnout* según el estado civil de los instructores del COLBACH, destacan diferencias estadísticamente significativas a la

luz de si los formadores son casados, solteros, viudos o divorciados, y con hijos o sin hijos (Pearson chi2(16)=32.11, p<0.05). Contrario a los resultados de Amador, et.al. (2014), nuestras cifras en la muestra del COLBACH sugieren que aquellos con mayores responsabilidades familiares, tienden a reflejar una menor saturación y frecuencia en el padecimiento de situaciones anímicas negativas asociadas al trabajo. Así, aquellos docentes unidos o solteros con hijos, tienden a mostrar una prevalencia más baja de *burnout,* junto con el grupo de separados, viudos y divorciados. Para entender la baja propensión de estos últimos al desgaste físico y emocional, es preciso considerar que los instructores de mayor edad tienden a ubicarse en dichas categorías de situación conyugal.

En un análisis pormenorizado, a partir de los subíndices de cansancio físico o psicológico, logro personal y profesional, las y los docentes con hijos reflejan una menor inconformidad con desempeñarse como profesores del COLBACH.

Cuadro 3.9. Quintiles del índice general de *burnout,* según situación conyugal de los docentes del COLBACH (%)*

Situación conyugal	Primer quintil	Segundo quintil	Tercer quintil	Cuarto quintil	Último quintil	Total
Soltero s/hijos	16.37	22.06	19.27	16.74	25.56	100
Soltero c/hijos	28.84	14.94	18.34	25.26	12.62	100
Casado/unido s/hijos	15.21	30.86	7.85	21.73	24.35	100
Casado/unido c/hijos	20.2	22.48	17.22	20.75	19.36	100
Separado/Divorciado/Viudo	35.73	10.72	21.89	21.91	9.76	100
Total	20.52	22.01	16.91	20.29	20.26	100

*Pearson chi2(16)=32.11 Pr=0.01
Fuente: elaboración propia

En lo tocante al tipo de preparación de las profesoras y profesores del COLBACH, llama la atención que similar a la autoeficacia, aquellos con antecedencia formativa en una escuela normal, tienden a reflejar una menor proporción en los quintiles más altos del índice general de *burnout*. De ese modo, solo el 25.8% de los docentes con dicha preparación se ubican en los quintiles 4 y 5 de nuestra medida resumen de agotamiento emocional, en contraste con un 42.6% de quienes afirman tener licenciatura completa y un 39.9% de los que poseen posgrado.

Cuadro 3.9. Quintiles del índice general de *burnout,* según tipo de preparación de los docentes del COLBACH (%)*

	Normal, licenciatura incompleta	Licenciatura completa	Posgrado	Total
Primer quintil	29.13	19.72	19.81	20.51
Segundo quintil	18.55	22.82	20.95	21.99
Tercer quintil	26.39	14.91	19.37	16.99
Cuarto quintil	11.46	22.67	16.9	20.27
Último quintil	14.47	19.88	22.97	20.24
Total	100	100	100	100

*Pearson chi2(8)=16.38, p<0.05
Fuente: elaboración propia

Una cuestión común extraída de los registros cualitativos del proyecto, sin duda alienta la hipotética relación entre las expectativas de los docentes con mayor preparación y sus posibilidades reales de desarrollo profesional. En ese sentido, algunos indicios parecen apuntar a la necesidad de fortalecer las oportunidades de reconocimiento de trayectorias formativas, a fin de prevenir nociones de desencanto o falta de retribución por parte de la institución.

> "…no hay reconocimiento para el maestro, en realidad habemos (sic) muchos maestros que no sólo tenemos la licenciatura, hay maestros que tienen maestrías, hay maestros que tienen doctorado, hay maestros que se han preparado en diplomados, en especialidades y en realidad el Colegio no nos ofrece nada, no nos ofrece nada y a veces muchos dicen pues es que tú esperas la parte económica, pero ha costado mucho llegar a acá" *Lorena, Plantel 9, grupo de discusión 4_2, fase cualitativa de estudio.*

Al comparar la relación entre el *burnout* y el tipo de institución de educación superior donde las y los docentes del COLBACH cursaron sus estudios, no se desprenden diferencias estadísticamente significativas. Al contrario de lo que acontece con la autoeficacia, en este caso, ninguna de las dimensiones vinculadas al agotamiento físico y emocional presentan fluctuaciones relevantes.

La experiencia profesoral previa al ingreso al COLBACH, solo reporta diferencias significativas para el subíndice de logro personal, vinculado a la satisfacción con ser docente, el entusiasmo del trabajo en grupo y la noción de impacto positivo en la vida de los estudiantes (Pearson chi2(4)=10.41 Pr=0.03). De ese modo, en el quintil de más baja complacencia como instructor, se ubica el 28.75% de los informantes sin experiencia antecedente, en contraste con solo un 18.9% de quienes se desempeñaron en el circuito de enseñanza antes de entrar a la institución. A diferencia de la autoeficacia, las

distinciones sobre el nivel educativo donde se impartían clases antes de llegar al COLBACH, no resultan significativas.

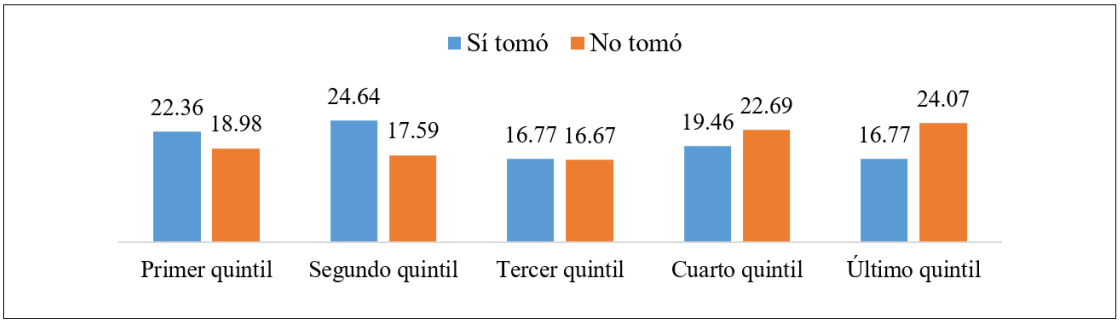
Otros factores como el origen social, la tenencia de experiencia laboral previa ajena al campo de la enseñanza o la escolaridad de los padres, no alteran en forma alguna la incidencia sintomática del *burnout* entre los profesores y profesoras bajo estudio.

En la dimensión institucional se incluye la relación entre los indicios de agotamiento y aspectos tales como el plantel, el volumen de horas contratadas y los mecanismos de fortalecimiento de habilidades del profesorado. Como un reflejo subjetivo y disposicional de los trabajadores, el *burnout* al igual que la autoeficacia o la percepción de satisfacción laboral, suelen diferenciarse a la luz de ciertos parámetros del entorno.

En primer lugar, considerando la heterogeneidad entre planteles del COLBACH, encontramos que solo para los casos de Cien Metros, Iztacalco, Culhuacán y Del Valle, existe una carga preponderante sobre el último quintil con mayores síntomas de agotamiento físico y emocional. En dichos enclaves formativos, prácticamente 3 de cada 10 profesores reportaron altos niveles de desestima de su logro personal y profesional, así como un profundo cansancio y saturación psicológica. En contraste, planteles como Milpa Alta, Iztapalapa y Huayamilpas-Pedregal aparecen como las escuelas con el volumen más amplio de docentes situados en el quintil más bajo del índice de *burnout.*

Con relación a los refuerzos formativos y de capacitación que se ofertan en el COLBACH, la oportunidad de haber tomado algún curso implica diferencias estadísticamente significativas en la intensidad con que se presentan indicios de agotamiento físico y emocional.

Gráfico 3.13. Quintiles del índice general de *burnout,* según si se ha tomado algún curso de formación y capacitación en el COLBACH (%)



Fuente: elaboración propia

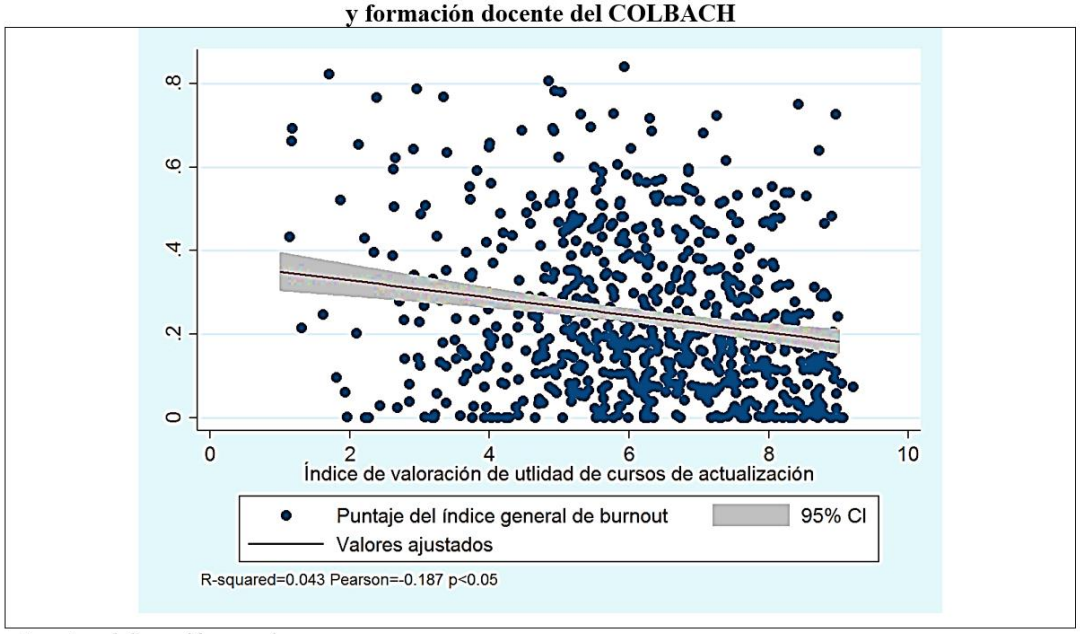
Acorde con el gráfico anterior, 47% de aquellos que han asistido a cursos de capacitación y formación se ubican en los quintiles más bajos del *burnout*, mientras que 46.8% de los docentes que no recibieron dicho refuerzo suelen ubicarse en los escalafones más altos del agotamiento físico y emocional.

Al igual que en el caso de la autoeficacia, es notable el papel que adquiere la oferta de cursos del COLBACH, como herramienta de apoyo y fortalecimiento de las capacidades de las profesoras y profesores. Sin duda, el establecimiento de tales espacios de actualización y adquisición de nuevas prácticas, no solo incide en la construcción de mayor solidaridad entre la comunidad, sino que al tiempo se traduce en efectos positivos para la estabilidad psicológica de los trabajadores.

> "Sí como no, sí, sí he tomado cursos. Independientemente porque a veces si nos hemos encontrado, o me he encontrado con algunos inspectores con ganas de decirles, mira mejor siéntate tú y yo lo doy, pero uno siempre rescata lo bueno, nadie es perfecto, destacamos lo bueno. Y si, sobre todo en la planeación didáctica, en el control de la disciplina, en la firmeza que uno debe tener, seguridad que uno debe de tener ante los chicos, porque eso sí, no nos escapamos de que todo mundo nos recorte, eso que ni qué, entonces también saber hacer asertividad. He tomado cursos de asertividad precisamente, de asertividad porque pues a veces si hay alumnos que son agresivos, y que no porque no pegó ya nos agredió no, muchas veces hasta con las palabras nos agreden, tons tiene uno que ser asertivo porque imagínese si estallamos, nooo nos echan a los papás, derechos humanos y ya nos quieren ir a demandar y bueno todo eso tenemos que aprender a hacer, y si durante la práctica, la experiencia y el estar en el intercambio de experiencias también con nuestros mismos compañeros nos ayuda, nos ha ayudado, si claro que sí". *María, Plantel 4, entrevista a profundidad, fase cualitativa de estudio.*

Por ende, no sorprende que en el caso del *burnout* también se suscite una asociación significativa entre la valoración de los cursos de actualización y el grado de desgaste físico y emocional. Aquellos con un juicio predominantemente positivo sobre la oferta de talleres y programas de formación complementaria son quienes tienden a reflejar menor presencia de síntomas vinculados tanto al cansancio físico como a la saturación psicológica.

Gráfico 3.14. Índice general de *burnout* y valoración de la utilidad de los cursos de actualización y formación docente del COLBACH



Fuente: elaboración propia

El análisis realizado hasta ahora sugiere entonces que las y los docentes más jóvenes y con menor experiencia el circuito de enseñanza, podrían encontrar mecanismos de contención a partir de la generación de más espacios de diálogo, intercambio y aprendizaje al interior de la institución.

Para cerrar las consideraciones sobre la dimensión institucional, variables como el total de horas semanales contratadas, la posesión de algún cargo administrativo adicional a la docencia, el número de asignaturas impartidas o el tiempo de preparación de clase, no impactan sustantivamente la ostentación de emociones negativas entre las y los docentes del COLBACH.

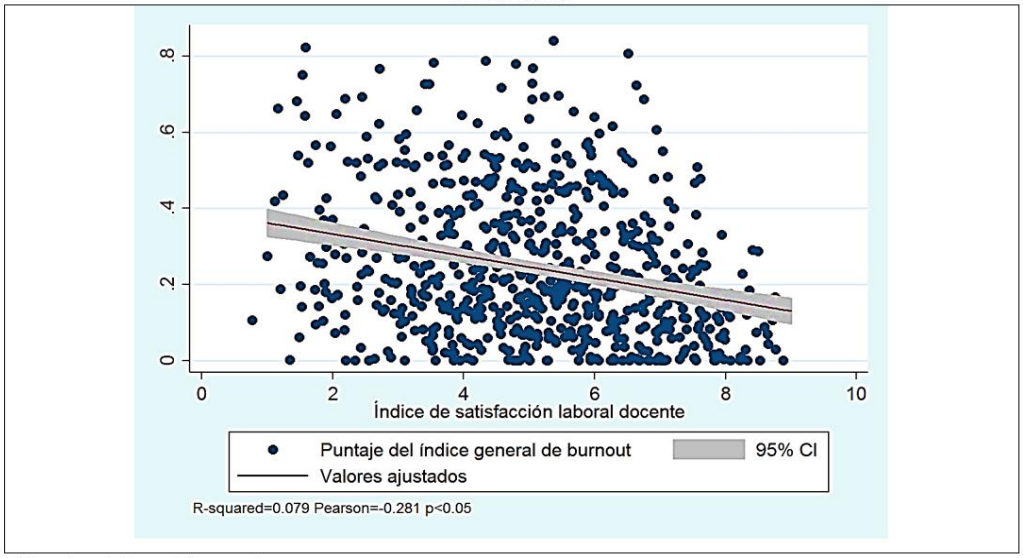
Finalmente, hemos insistido en la estrecha conexión que prevalece entre distintos indicios de la subjetividad del profesorado. Las percepciones sobre las dificultades cotidianas, la satisfacción laboral o el juicio que se realiza sobre las propias capacidades como instructor suelen conformar un arreglo intrincado entre experiencias y estados emocionales.

> "Eh…sí, a la mejor a mí me ha tocado la mala suerte o lo que sea. No tengo resentimiento al Colegio de Bachilleres. Para nada. Yo al Colegio de Bachilleres lo considero mi segunda casa. Yo soy egresado de la UNAM. Soy Ingeniero en Computación, primera generación de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Y, el COLBACH me abrió las puertas de su institución o de su casa cuando se me cerraron todas a mí. Entonces tengo un gran cariño. Sí, ahorita como les dije: no me arrepiento de decirlo. Pues sí, ya nada más voy por cumplir. Pero 23 o 22 años estuve yendo ahí por no cumplir, por tratar de sobresalir. Por tratar dar más de lo que yo pudiera dar. Desafortunadamente ha habido circunstancias que el propio colegio me ha dicho: ¿sabes qué? Tú como maestro no vales. ¿Sabes qué? Pues a ti no te voy a querer. ¿Sabes qué? Mira, es más importante el alumno, aunque sea drogadicto, es más importante él que tú. No me interesan tus problemas que tengas aquí en la institución. ¿Por qué? Porque no los voy a remediar. ¿Por qué? Pues porque no hay presupuesto. ¿Por qué? Porque a lo mejor se los roba. ¿Por qué? Etc., etc., etc. Este, le repito no tengo ni resentimiento, ni rencor, ni nada. Al contrario. Ahorita ya trato de cumplir y tratar de jubilarte normalmente del Colegio y punto y aparte y hasta ahí". *Óscar, Plantel 6, grupo de discusión 5_6, fase de estudio cualitativo.*

Basándose en componentes como el salario, el acceso a prestaciones o el reparto de estímulos, entre otros, sabemos que las y los docentes del COLBACH poseen una puntuación promedio de satisfacción laboral de 5.12, en una escala de 1 a 9, donde 1 es la menor satisfacción y 9 la mayor complacencia con las condiciones de trabajo. Las investigaciones precedentes de Maslach indican que ahí donde prevalece una baja estima del entorno ocupacional se incrementan los síntomas y sensaciones vinculadas al *burnout.*

En el caso del COLBACH la tendencia asociativa entre el desgaste anímico y la percepción de circunstancias óptimas de trabajo se mantiene. Al igual que Amador, et.al. (2014) y los estudios clásicos de *burnout,* nosotros encontramos que las cargas más preponderantes de fatiga y desestima del logro profesional se corresponden con aquellos docentes con una visión más pesimista de sus prestaciones y recursos laborales.

Gráfico 3.15. Índice general de *burnout* y satisfacción laboral en las y los docentes del COLBACH



Fuente: elaboración propia

Por lo que respecta a cuestiones como la autoeficacia, es preciso recordar que el juicio crítico sobre las propias capacidades docentes está vinculado tanto con la reflexión sobre las cualidades personales como con la identificación de desafíos provenientes de factores externos como el estudiantado, los pares o los recursos materiales de la institución.

Tal y como referimos en la sección anterior de este capítulo, pareciera que las valoraciones críticas de las y los docentes corren por una vía separada con relación a la percepción sobre desafíos de infraestructura, la planta profesoral o los pupilos. Al explorar el cruce entre la autoeficacia percibida y las dificultades cotidianas, encontramos resultados similares.

El cuadro 3.10 muestra los valores promedio del índice de autoeficacia percibida, del índice general de dificultades para la docencia, el de alumnos, profesores y recursos materiales, a la luz de cada uno de los quintiles del *burnout.* Por un lado, con relación a los desafíos de carácter externo, hacemos notar que independientemente de los distintos gradientes sobre agotamiento físico y emocional, no se presentan variaciones significativas en los puntajes promedio de las variables sobre retos para la enseñanza.

Cuadro 3.10. Valores promedio del índice de autoeficacia docente; índice general de dificultades para la docencia; dificultades sobre los alumnos; los profesores y la tenencia de recursos materiales, según quintiles del índice general de *burnout*

Quintiles del índice general de burnout	Índice de autoeficacia docente	Índice general de dificultades	Alumnos	Profesores	Material
Primer quintil	0.45	6.26	6.17	6.28	6.34
Segundo quintil	0.23	6.54	6.32	6.57	6.72
Tercer quintil	0.14	6.48	6.16	6.56	6.73
Cuarto quintil	-0.24	6.78	6.64	6.71	6.99
Último quintil	-0.56	6.67	6.67	6.67	6.68

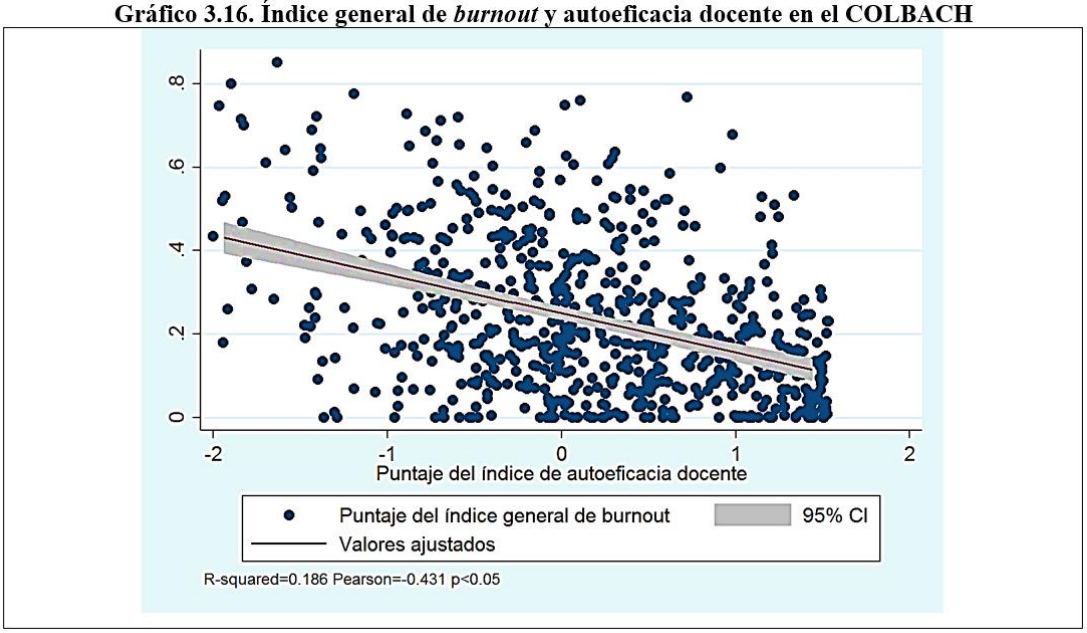
Fuente: elaboración propia

En contraste, cuando se trata de los puntajes promedio del índice de autoeficacia docente, resalta la relación inversa entre la valoración positiva de las capacidades profesorales y la experimentación de sentimientos negativos en el contexto laboral. Claramente en los quintiles más bajos del *burnout* prevalecen puntajes más altos sobre el juicio crítico que los instructores realizan acerca de su trabajo; mientras que, en los extremos más acuciantes del agotamiento físico y emocional, se reflejan valores medios conectados con una más baja estima de las habilidades para la docencia.

> "Bueno en principio de cuentas (sic.), pues no me siento este cansado, sino también o sea se siente uno así como que contento porque como que eso es la vida de nosotros frente al grupo, a pesar de todas las cosas que pasan, pero yo siento que, a lo mejor si uno no se porta mal sobre todo eso pues como que pues ya no va a tener aceptación por parte del grupo verdad, porque uno debe de moverlos psicológicamente de tal manera pues no tenerlos a conveniencia sino que trabajen de acuerdo al ritmo que se está haciendo actualmente". *Roberto, Plantel 5, grupo de discusión 4_2, fase cualitativa de estudio.*

Dada la estrecha correlación que existe entre ambos factores, importa recalcar la necesidad de atender la estabilidad emocional del profesorado. Aunque nuestros resultados indican que al interior del COLBACH la planta docente posee una alta valoración sobre su desempeño, no deja de llamar la atención que una porción mínima (aproximadamente 3%) tienda a presentar indicios de un profundo cansancio y desapego por su ocupación.

Gráfico 3.16. Índice general de *burnout* y autoeficacia docente en el COLBACH



Fuente: elaboración propia

En una discusión amplia sobre política pública, la cuestión anímica ocupa un papel relegado, por lo cual es preponderante que al interior de las instituciones abocadas a la enseñanza se tenga en cuenta que los responsables de formar personas, son también seres humanos sujetos a tensiones, limitaciones externas y grados variables de estrés.

> "Muchos compañeros, estamos contentos, no estamos cansados, pero sí creo que esperábamos más ¿no? Nos sentimos decepcionados, bueno yo, yo me siento decepcionada, pensé que estos cambios que venían eran pues para mejorar, estos cambios de la RIEMS, nos prometieron que ya nos iban a dar o no, que ya iban ampliar las horas y dijimos pues esto va para bien, porque la calidad educativa y sobre todo la parte también laboral pues iba a funcionar para y nos iba a funcionar. Yo cuando entré a trabajar a la docencia si dije pues éste una escuela, la preocupación de enseñar, pero hasta estas alturas yo no me siento cansada, estoy contenta, si me siento decepcionada porque si se habla de muchísimos cambios. Yo de manera personal no me siento cansada, al contrario quisiera haber cambios, de verdad a mí me preocupa la educación, me preocupa mucho que ellos, yo se los he dicho a mis alumnos, no me voy a molestar por aquel que no quiera seguir estudiando, no me voy a acabar por aquellos que no quieran, me enfoco a los que se quieren, claro, jalando los que no quieren ¿no? No me molesta sinceramente aquí estoy un poco en no muy de acuerdo con usted (sic), en realidad yo no me molesto, yo trato de jalar a los alumnos aquellos que tienen alguna inconformidad, que no tienen ningún interés trata de investigar qué pasa con ellos, y si a pesar de conocer sus problemas y platicar con ellos, ellos no quieren pues yo simplemente digo, yo sigo mi trabajo y es continuar por aquellos que si quieren, ellos en algún momento de la vida se darán cuenta que van a necesitar aprender eso que yo les estoy enseñando o que estamos trabajando en la clase, sin embargo yo sí espero cambios. *Lorena, Plantel 9, grupo de discusión 4_2, fase cualitativa de estudio.*

Como contraste final sobre la relevancia asociativa de los elementos previamente explorados en este apartado, se presenta la salida de un modelo de regresión lineal cuya variable dependiente viene dada por el índice general de *burnout.*

Cuadro 3.11. Modelo de regresión ajustado para el índice de *burnout* docente[1]

Edad (numérica)	-0.002***
Soltero c/hijos (categórica)	-0.046*
Unido s/hijos (categórica)	-0.003
Unido c/hijos (categórica)	-0.014
Separado, viudo o divorciado (categórica)	-0.062***
Con experiencia docente previa (categórica)	-0.009
Satisfacción laboral (numérica)	-0.019***
Acudir a cursos de actualización (categórica)	-0.006*
Autoeficacia docente (numérica)	-0.076***
Constante	0.478***
F(9,656)	29.42
R cuadrada	0.29
Número de observaciones	666

[1]Modelo ajustado para 666 datos de 700, omitiendo observaciones con Std.errors>|2| para controlar el efecto de registros fuera de tendencia
Sig. *p<0.1; **p<0.05; ***p<0.001
Fuente: elaboración propia

Como parámetros incluidos en el modelo están: (1) la edad de las y los docentes; (2) la situación conyugal; (3) la tenencia de experiencia previa en la enseñanza; (4) la satisfacción laboral; (5) acudir a cursos de actualización y, (6) la autoeficacia docente. El ajuste no presupone la postulación de una relación causal, teniendo en cuenta la probable relación bidireccional entre distintos elementos de orden subjetivo.

En consonancia con buena parte del análisis vertido en este capítulo, los indicios de agotamiento físico y emocional se presentan con mayor intensidad entre las y los docentes de menor edad, aquellos con menor complacencia con sus condiciones de trabajo, que no han tenido oportunidad de formar parte de los cursos de actualización y profesionalización continua, así como entre el profesorado que exhibe una valoración menos positiva acerca de sus capacidades frente a grupo.

3.4. Síntesis de resultados

En este capítulo hemos reportado hallazgos significativos acerca dos componentes constitutivos de la subjetividad del docente en el COLBACH. La autoeficacia como valoración crítica de las capacidades del profesorado para producir resultados positivos en los estudiantes, juega un papel clave en el condicionamiento del desempeño cotidiano. Por su parte, el agotamiento físico y emocional al que se refiere el *burnout* permite relevar

la frecuencia e intensidad con que se suscitan sensaciones de cansancio, saturación psicológica, baja estima de la ocupación y cinismo ante los educandos.

Ambas cuestiones, tanto la autoeficacia como el *burnout,* afectan el rendimiento de la planta profesoral en la medida en que se significan en la sobreestimación de dificultades asociadas a la tarea de enseñanza. Tener en cuenta tales factores implica la responsabilidad institucional de promover medidas y acciones pertinentes para mantener estable la noción de bienestar entre el personal, o incluso prevenir la potencial desafiliación o caída en el nivel de compromiso de los implicados.

Con base en nuestro análisis, a continuación, presentamos un resumen de los hallazgos más relevantes:

1. En la misma tónica que otros estudios como TALIS (2013), 9 de cada 10 docentes en el COLBACH consideran que son altamente capaces de incidir en la preparación de sus pupilos. Bajo un criterio de desagregación, 8 de cada 10 se auto-califican como aptos para motivar a sus alumnos, emplear distintos instrumentos de evaluación, brindar explicaciones en caso de confusión, alentar el buen rendimiento escolar, promover una mayor apreciación por el aprendizaje y diseñar buenas preguntas para los pupilos.
2. Pese a que el factor de edad no presenta una asociación estadísticamente significativa con la autoeficacia, es notable que entre aquellos profesores de mayor juventud se suscita una mayor variabilidad en la valoración positiva de su trabajo en el aula. Quienes poseen una menor edad, no solo son más susceptibles a presentar dudas sobre sus propias capacidades como profesores, sino que incluso tienden a mostrar indicios más intensos de fatiga emocional y psicológica asociada a su labor cotidiana.
3. La preparación de como normalistas sugiere incrementos importantes en la autoeficacia percibida, ante lo cual sería pertinente detectar qué tipo de elementos peculiares brinda dicha formación a fin de introducirlos o compartirlos con el resto del profesorado. Más aún, suelen ser estos mismos profesores quienes reflejan menores síntomas de *burnout.*
4. Una valoración más positiva de las capacidades docentes también se suscita entre los docentes provenientes de instituciones privadas de preparación, cuestión que

implica la necesidad de procurar una mayor ecualización en los niveles de auto-confianza de toda la planta académica.

5. De igual forma, acorde con la tenencia de experiencia previa en la enseñanza se detectó que las y los docentes que carecen de dicho precedente, tienden a reflejar valoraciones menos positivas acerca de sus propias cualidades como instructores, junto con mayores señales de agotamiento crónico. En ese sentido, promover el intercambio de experiencias y el diálogo con el personal más experimentado podría reportar un impacto favorable para incrementar la certeza de quienes ostentan estados de ánimo más negativos.
6. En forma relativamente esperable, nuestros datos indican diferencias importantes entre los planteles del COLBACH. Así, enclaves como El Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Satélite y Huayamilpas-Pedregal, poseen una mayor proporción de docentes con gradientes relativamente bajos de autoeficacia. Una cuestión similar ocurre con el *burnout,* donde nuevamente Cien Metros e Iztacalco se suman a planteles como Culhuacán y Del Valle con una mayoría de profesores que reportan niveles preponderantes de fatiga física y emocional.
7. En el caso de la autoeficacia, las horas de preparación de clase poseen una asociación significativa con una mejor valoración de las cualidades profesorales, por lo cual se debe prestar atención a que las y los docentes del COLBACH cuenten con tiempo suficiente para la planeación de sus distintas sesiones y asignaturas.
8. El impacto positivo de los cursos de formación continua y capacitación al interior de la institución es notable tanto en el incremento de la auto-confianza como en la disminución de sentimientos vinculados con el cansancio, la saturación emocional y la desestima del rol como profesor. Los datos presentados en este capítulo indican que este tipo de herramientas tienden a favorecer la contención de percepciones desfavorables, junto con la adquisición de otros recursos en la mejora de la labor cotidiana.
9. Las dificultades relacionadas con el perfil de los alumnos, el desempeño de los pares y la disponibilidad de recursos materiales e infraestructura, no aparecen ligados ni a la valoración crítica del trabajo de los propios docentes, ni a la experimentación de síntomas de *burnout.* De hecho, pareciera ser que los retos asociados a factores impersonales, constituyen una cuestión dada por sentado, independientemente de las dimensiones subjetivas del trabajo como profesor.

10. La satisfacción laboral incide de forma preponderante en el imaginario de las y los docentes del COLBACH. Aquellos con una mayor complacencia en torno a su salario, sus prestaciones y la normatividad interna, propenden a mostrarse mucho más confiados en sus propias capacidades profesionales, así como a reflejar menores indicios de agotamiento físico y emocional. Este punto es particularmente importante, en tanto que procesos de cambio internos o externos a la institución tienden a mermar la certeza ocupacional de los trabajadores. Bajo tales circunstancias, es preciso tener en consideración que la incertidumbre en materia laboral, bien puede traducirse en la alteración de resultados óptimos de desempeño, junto con la pérdida de estabilidad psicológica de quienes encabezan la tarea de enseñanza.
11. Finalmente, es preciso recalcar cuán conectadas están las dimensiones subjetivas aquí exploradas, por cuanto una mayor autoeficacia percibida por las y los docentes suele estar acompañada de menores síntomas de *burnout.*

Capítulo IV
Experiencias y percepciones sobre la evaluación docente y la reforma educativa

4.1. Introducción

En este capítulo final dirigimos la mirada hacia las experiencias y percepciones de los docentes del COLBACH sobre las nuevas evaluaciones docentes, instrumentadas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de las reformas constitucionales promulgadas como ley por el Ejecutivo Federal en febrero de 2013.

Como es sabido, el nuevo esquema de evaluación docente se inserta en el marco de un cambio en los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los docentes que imparten clases en las escuelas públicas del país. Este cambio, en su propia lógica, pretende imponer criterios meritocráticos de contratación y promoción, al modificar las formas tradicionales de asignación de plazas y ascensos por un proceso permanente de evaluación docente, basado en pruebas estandarizadas, diseñadas por la propia SEP, certificadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), y aplicadas a escala nacional por el Centro Nacional para la Educación Superior (CENEVAL).

Es importante señalar, sin embargo, que al instrumentar este cambio se produce *de facto* una modificación radical y unilateral de las relaciones laborales entre las autoridades educativas y los docentes del país. Las formas que asumían esas relaciones son heterogéneas, pues varían en función de la historia particular de cada entidad federativa, de los actores relevantes en cada nivel educativo, y, en el caso de la educación media superior, de los subsistemas educativos. El cambio que impuso la nueva evaluación docente implicó dejar de lado esas particularidades, en muchos casos negociadas a lo largo de años por autoridades y representaciones gremiales docentes, y sustituirlas por un nuevo modelo de contratación, promoción y permanencia. Esto ha provocado una ola de inconformidad y de protestas, que se ha expresado principalmente entre los docentes de educación primaria y secundaria afiliados a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en las entidades federativas en los que esta entidad federativa tiene presencia importante.

Aunque la nueva evaluación docente ha sido también aplicada en el nivel medio superior, sabemos todavía muy poco acerca de las opiniones y valoraciones que hacen de la misma los docentes en este nivel educativo. Tal es el caso del COLBACH, en donde la primera “promoción” de docentes que fueron evaluados bajo este nuevo mecanismo

recibió los resultados de su evaluación apenas hace unos meses. Adicionalmente, como veremos enseguida, en el caso del COLBACH la evaluación de las opiniones docentes resulta más complicada, en tanto la institución ha pasado por un proceso de transformación constante en sus procesos de evaluación docente y en los mecanismos de evaluación interna desde hace varios años, lo que hace difícil separar las opiniones y actitudes que tienen los docentes sobre la nueva evaluación docente de otros cambios acontecidos simultáneamente o en el pasado reciente.

No obstante, dada la importancia que tiene la transformación en curso en la forma en que los docentes son evaluados y en los procesos de promoción y permanencia, consideramos importante incluir en la encuesta una serie de preguntas a este respecto, y al mismo tiempo dedicar atención al tema en los grupos focales y las entrevistas a profundidad. En las siguientes secciones presentamos los resultados de estas indagaciones. Pero antes es necesario realizar algunas precisiones metodológicas.

Como ya señalamos, la evaluación docente recién terminó su aplicación a un grupo importante de docentes del COLBACH en el primer semestre de este año. Este proceso de evaluación se encontraba en sus inicios al momento en que comenzamos el diseño de la encuesta (mediados de 2015). Debido a que era la primera vez que se aplicaba esta modalidad de evaluación docente y al entorno de incertidumbre que se había generado alrededor del proceso a escala nacional, en aquel momento la situación era bastante fluida, lo que podría afectar las opiniones y percepciones de los docentes del COLBACH. Por lo anterior, decidimos postergar el levantamiento de la encuesta hasta que todos los docentes evaluados hubiesen recibido sus resultados. Esto propició un retraso significativo en el calendario original de este proyecto, pero a cambio permitió contar con más tiempo para que los profesores se formaran una opinión sobre el proceso y, aún más importante, obtener información de parte de los propios docentes evaluados una vez completado el proceso.

4.2. ¿Quiénes fueron evaluados?

La estimación obtenida en la encuesta es que 46.4% de los docentes fueron evaluados. Este valor es un poco mayor del observado en los registros administrativos. Esto puede deberse a varias razones, entre ellas al propio error muestral, así como factores asociados a la selección de la muestra, como es el hecho de que se excluyeron de ésta los docentes que se encontraban inactivos (sin ofrecer cursos o con permisos temporales de ausencia).

En cualquier caso, y dado que el objetivo de la encuesta no era obtener una estimación de este porcentaje, el hecho de contar con un mayor número de casos que participaron en la evaluación no parece representar un sesgo serio en la representatividad de la encuesta, y por el contrario puede ser útil para obtener información más precisa sobre quienes sí fueron evaluados.

Una primera pregunta relevante es cuáles son las características de los docentes que participaron en esta primera ronda de evaluación. ¿Tienen atributos socioeconómicos, laborales y académicos similares a quienes no fueron evaluados? ¿O acaso representan un grupo con características particulares que los distinguen del resto de los profesores del COLBACH?

Para explorar esta cuestión calculamos los porcentajes de profesores evaluados según un conjunto amplio de características socioeconómicas, laborales y académicas que han sido utilizadas a lo largo de este informe[23]. En el cuadro 4.1 presentamos las asociaciones que resultaron estadísticamente significativas. El cruce por edad y antigüedad revela que la probabilidad de participar en la evaluación fue ligeramente mayor para los profesores de mediana edad (entre 40 y 49 años) y antigüedad (de 5 a 19 años), con porcentajes estimados de participación en ambos casos de 57%. También se revela un sesgo hacia los profesores de nivel socioeconómico más bajo, aunque este es de menor magnitud y probablemente inconsecuente en términos sustantivos. Por último, resulta muy evidente que en esta primera ronda de evaluación se seleccionaron fundamentalmente docentes que imparten cursos en las áreas temáticas principales (matemáticas, física, experimentales, lenguaje y comunicación, sociales, literatura), así como docentes que imparten cursos de informática y tecnologías de la información. Según los resultados de la encuesta, más de 60% de los docentes que cubren estas materias fueron evaluados, frente a menos de 10% de los docentes que imparten el resto de las asignaturas.

[23] Las características que exploramos fueron: sexo, edad, antigüedad, situación conyugal, ocupación del padre, índice de origen socioeconómico, institución donde estudió el bachillerato, institución donde realizó estudios superiores, situación socioeconómica actual, número de horas trabajadas y área temática de las materias impartidas.

Cuadro 4.1. Porcentaje de profesores que fueron evaluados en la evaluación docente 2015, según características seleccionadas*

Edad	
25-39	41.62
40-49	57.09
50-75	39.61
Antigüedad	
Más de 20 años	32.74
de 5 a19 años	57.23
Menos de 5 años	34.79
Cuartiles del índice de origen socioeconómico	
Cuartil 1	51.70
Cuartil 2	47.37
Cuartil 3	45.15
Cuartil 4	40.89
Área temática de materias impartidas**	
Matemáticas, física, experimentales	65.27
Lenguaje y comunicación, literatura, sociales	60.60
Informática, TIC's	63.51
Otras	7.68
Total	46.40
* Se incluyen sólo las asociaciones que resultaron estadísticamente significativas. Se probaron, además de las variables incluidas, las siguientes asociaciones: sexo, situación conyugal, ocupación del padre, institución donde estudió el bachillerato, institución donde realizó estudios superiores, situación socioeconómica actual y número de horas trabajadas.	
* Materia principal declarada por el docente	

Fuente: elaboración propia

Este patrón de selección en la primera ronda de evaluación condiciona la selección de profesores para las rondas posteriores. Así, por ejemplo, es esperable que en las próximas rondas la composición de los docentes evaluados por áreas de asignaturas sea considerablemente más heterogénea, e incluso con predominio de materias como inglés, talleres, administración y economía, ya que en el grupo de docentes que no han sido evaluados estas áreas tienen un peso estadístico mayor.

Por otra parte, es importante tener en cuenta esta selectividad, y particularmente la selectividad por materias impartidas, en el análisis que presentamos a continuación sobre las opiniones y actitudes de los docentes evaluados, particularmente cuando se

comparan con los no evaluados, ya que es probable que el sesgo de selección pueda explicar algunas de las similitudes y diferencias encontradas.

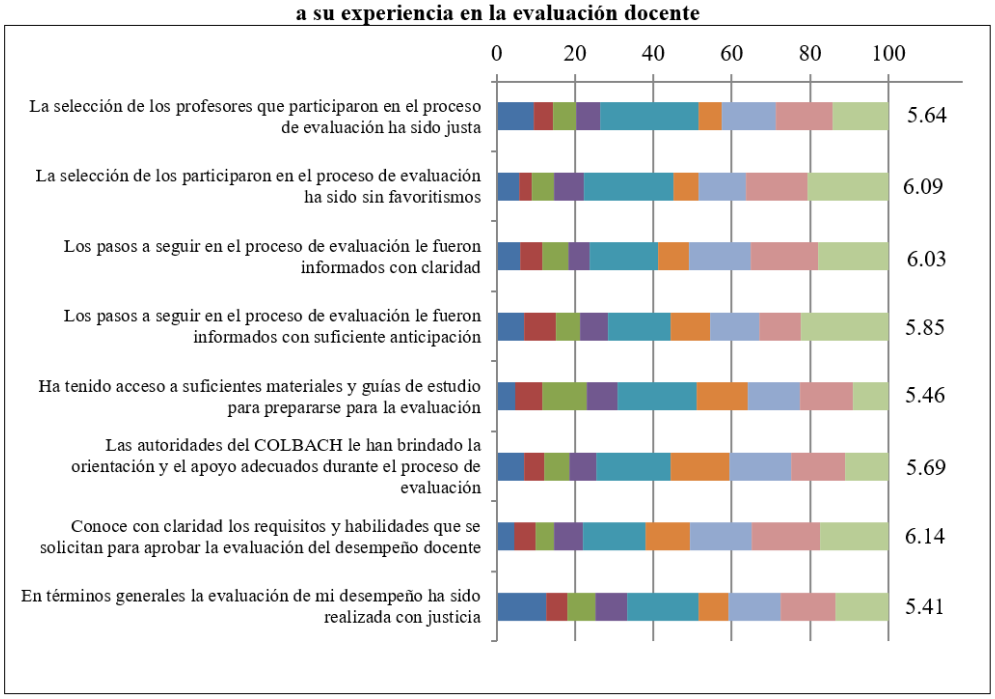
4.3. ¿Cuáles son las opiniones sobre la evaluación entre los evaluados?

Incluimos en la encuesta una serie de preguntas sobre los procedimientos de la evaluación docente, que fueron realizadas exclusivamente a aquellos docentes evaluados (preguntas 5.6, incisos a) a h) del cuestionario). Adicionalmente, en las entrevistas a profundidad y en los grupos focales, recolectamos una cantidad importante de testimonios que han contribuido de manera sustantiva a mejorar nuestro entendimiento sobre el estado de opinión de los docentes evaluados.

Comencemos por analizar la distribución de los docentes de acuerdo a las preguntas formuladas en la encuesta (gráfica 4.1). Se pidió a los docentes que participaron en la evaluación docente que respondieran qué tan de acuerdo se encontraban (en una escala de 1 a 9) con una serie de afirmaciones sobre el proceso de selección de los docentes evaluados, los pasos a seguir durante el proceso, el papel de las autoridades del COLBACH, y el acceso a información y materiales de apoyo durante la evaluación.

Como puede observarse a primera vista, la distribución de opiniones es muy heterogénea, aunque con una ligera tendencia a favor de las respuestas de mayor puntaje (7 a 9). Es interesante notar que la pregunta que recibió menores puntajes es el ítem final de la serie, que pide a la persona entrevistada hacer una evaluación general de justicia (“En términos generales la evaluación de mi desempeño ha sido realizada con justicia”). En conjunto, estos resultados sugieren que existe un gran desacuerdo de opiniones entre los docentes evaluados sobre el proceso de evaluación, y además que una fracción importante de profesores expresan un desacuerdo general sobre la justicia de la evaluación, más allá de su opinión sobre aspectos específicos de la misma.

Gráfica 4.1. Opiniones de los docentes evaluados con respecto a su experiencia en la evaluación docente



Fuente: elaboración propia

Además del ítem recién señalado, existen otros cuatro ítems que recibieron puntajes promedio ligeramente menores a 6: "La selección de los profesores que participaron en el proceso de evaluación ha sido justa"; "Los pasos a seguir en el proceso me fueron informados con anticipación"; y "Ha tenido acceso a suficientes materiales y guías de estudio para prepararse para la evaluación"; y "Las autoridades del Colegio de Bachilleres le han brindado la orientación y el apoyo adecuados durante el proceso de evaluación". Todos estos ítems refieren directa o indirectamente a la transparencia y a problemas en el flujo de comunicación e información entre autoridades educativas y docentes durante el proceso. Cabe recordar que la aplicación de la evaluación por primera ocasión se caracterizó por el apresuramiento y una serie de errores técnicos y de comunicación[24]. No sorprende entonces que las opiniones más negativas de los docentes se centren en estos aspectos organizativos, que se manifiestan en dudas sobre la transparencia en el proceso de selección de los docentes a evaluar, en la falta de orientación sobre el proceso por parte de las autoridades, y en la ausencia de materiales de apoyo.

[24] A este respecto, ver, entre otras, las declaraciones de Silvia Schmelkes, Presidenta del INEE: http://www.educacionfutura.org/en-proximos-dias-se-hara-un-replanteamiento-de-la-evaluacion-docente-inee/

Para explorar los factores que explican la variabilidad de opiniones entre los docentes evaluados, construimos un índice sumatorio con el promedio de las respuestas a todas las preguntas[25]. Luego exploramos las relaciones bivariadas entre este índice y una amplia batería de características que han sido utilizadas a lo largo de este informe: sexo, edad, antigüedad, situación conyugal, ocupación del padre, origen socioeconómico, área temática de las materias que imparte, número de horas contratadas, institución en la que realizó el bachillerato y los estudios superiores, el índice de autoeficacia externa, y el índice general de agotamiento.

En la mayoría de los casos no se encontraron relaciones estadísticamente significativas. Las únicas variables con una asociación estadísticamente significativa fueron la edad, la antigüedad, el índice de autoeficacia interna, y el índice de agotamiento general (cuadro 4.2). Como puede apreciarse, el acuerdo con los procedimientos de la evaluación docente es mayor entre los profesores con edades entre 25 y 39 años (con un promedio de 6.2) que entre los profesores de mayor edad. También se observa una asociación con la antigüedad, a favor de los profesores con menos de 5 años de antigüedad (promedio de 6.5). Esto podría explicarse por el hecho de que los profesores de edades intermedias y avanzadas y con mayor antigüedad se sienten más afectados en sus derechos adquiridos por la instrumentación de la nueva evaluación docente, aunque también es probable que exista un "efecto generacional" de rechazo político a la reforma educativa, asociado al hecho de que los profesores de mayor antigüedad han participado en mayor medida en las disputas políticas internas de la institución, y por tanto se encuentran más politizados e informados sobre la reforma educativa.

[25] Este índice sumatorio produce resultados virtualmente idénticos a los de un índice obtenido mediante la técnica de análisis factorial por componentes principales (correlación = 0.99). Dado que el índice sumatorio puede ser interpretado más fácilmente, optamos por utilizarlo en lugar del índice factorial.

Cuadro 4.2. Valor promedio de índice de acuerdo con los procedimientos de la avaluación docente, según características seleccionadas*

Edad	
25-39	6.210137
40-49	5.583982
50-75	5.730629
Antigüedad	
Más de 20 años	5.577435
de 5 a 19 años	5.605908
Menos de 5 años	6.531025
Cuartiles de índice de autoeficacia	
1	5.478479
2	5.938034
3	5.716112
4	6.077695
Cuartiles de índice de agotamiento	
1	6.230434
2	5.620606
3	5.809668
4	5.517528
* Se exploró también la asociación con las siguientes variables: sexo, situación conyugal, ocupación del padre, origen socioeconómico, área temática de las materias que imparte, número de horas contratadas, institución en la que realizó el bachillerato y los estudios superiores. Sólo las variables incluidas en este cuadro resultaron estadísticamente significativas.	

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, el acuerdo con los procedimientos de la evaluación docente es menor entre los profesores que mostraron un bajo nivel de autoeficacia interna (promedio 5.5 en el cuartil más bajo), y también muestra reducciones en la medida en que aumenta la sensación de agotamiento con las labores docentes (promedio de 5.5 en el cuartil más alto). Este resultado es interesante, pues sugiere que la propensión a manifestar desacuerdo con la reforma no sólo se asocia a los contenidos de la misma, de las posiciones políticas o a factores "objetivos" asociados a la situación laboral de cada profesor, sino también a la situación emocional de los docentes. En este sentido, es probable que quienes tienen menores índices de autoeficacia y mayor agotamiento emocional (condiciones que además, como hemos visto, se encuentran correlacionadas entre sí) experimentan una mezcla de mayor amenaza y menor interés por cooperar con la nueva evaluación docente. La pregunta de fondo (que dada las limitaciones de nuestros datos no podemos responder cabalmente), es si esta asociación es verdaderamente independiente de las condiciones laborales y políticas previas que experimentaron estos

docentes, o bien es un efecto "de segundo orden" que refleja dificultades, desventajas, o desencantos previos con la institución y el trabajo docente.

Ahora bien, tanto en las entrevistas como en los grupos de discusión, los profesores que fueron evaluados expresan una gama de opiniones, mismas que se relacionan con los resultados que obtuvieron, así como con su trayectoria profesional y con la manera en que perciben su posición en el COLBACH. A continuación presentamos algunos testimonios representativos de las diversas experiencias y percepciones de los profesores evaluados.

Un primer ejemplo está dado por el profesor S, de 38 años de edad, 20 años de antigüedad y 8 horas basificadas. Estudió el bachillerato en el COLBACH, la licenciatura en biología y la maestría en Docencia en Educación Media Superior con énfasis en Biología. Durante muchos años fue laboratorista en el COLBACH y hace 12 años comenzó a impartir las materias de biología y ecología. Trabaja también como asistente de investigación en un Instituto de Investigación Superior y es docente en el Colegio de Ciencias y Humanidades de la UNAM. Además de valorar positivamente su trabajo como asistente de investigación, el profesor S tiene una muy buena opinión sobre su propia capacidad como docente, como lo explica a continuación:

> "Como profesor, la verdad, que me va bastante bien, no tengo problema con mis alumnos, yo creo que del 85% al 90% de los alumnos se presenta a la clase y se presenta a trabajar, no soy la persona más amable del mundo, pero jamás soy invasivo con ellos, o sea, hago lo que tengo que hacer y saben lo que tiene que hacer, y eso lo dejo muy claro desde el primer día, porque mi compromiso solamente son ellos, lo que yo hago les tiene que servir a ellos, no les tengo que caer bien, no me tiene que caer bien". *Profesor S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Es tal vez desde esta posición de seguridad sobre su profesión y sobre su propia capacidad docente, que podemos explicar algunas de sus opiniones sobre la evaluación:

> "Yo creo que sí es necesario que haya una evaluación, me parece que es un paso importante que haya una evaluación. (Lo que) me parece triste (es) que cuando se evalúa no haya un marco de preparación para los profesores. En la parte de contenidos, el examen que hicimos nosotros, por ejemplo, en la parte de biología, creo que del programa que hemos visto, venía el 30% o el 40%. (…) En la parte de conocimientos de 129 aciertos, bueno de 129 preguntas, tuve 128 bien, entonces me fue bien en la parte conceptual, salí en nivel 4, casi en todas, no tuve problema por eso, pero porque yo trabajo en otros lugares y entonces manejo la biología un poco más amplia, pero si alguien sólo trabaja aquí, creo que no fue tan buena evaluación". *Profesor S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Sin embargo, a pesar de su seguridad sobre sus propias capacidades, y del buen resultado que obtuvo en la evaluación, el profesor S relata un proceso lleno de incertidumbre:

> "No tengo la más remota idea (como fueron seleccionados los profesores evaluados). (…) Yo solamente llegué, me dijeron le toca y dije bueno, este, ¿qué tengo que hacer?, y ya medio me dijeron, la información malísima, llegaba después. (…) Yo tuve mucha incertidumbre durante el proceso de evaluación, porque nunca hubo una fecha clara, se cambiaban todas las fechas, a la dirección aquí de la escuela nunca le avisaban, entonces llegaba uno a decirles a ellos lo que ya había pasado, porque ellos tampoco sabían que había pasado ¿no? Entonces: "*oiga profe ¿qué paso esto?, ¿quién le dijo?, ¿está usted seguro?, sí, ah, caray, no lo sé, déjeme investigar",* y ya, o sea, en lugar de que recibiéramos noticias de ellos, nosotros llevábamos las noticias, y entonces entre profesores pues íbamos hablando ¿no? (…)". *Profesor S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Al momento de la entrevista y a pesar de haber obtenido el grado de *excelente* en la evaluación, el profesor S no tenía claridad sobre como esto beneficiaría sus condiciones de trabajo:

> "Me fue bien en la evaluación. Yo creo que va a impactar, quizá, ¿cómo? No lo sé, porque creo que ni las personas que lo están haciendo lo saben todavía, cada que, uno incluso habla con otras autoridades, no tienen claro qué va a pasar, entonces dicen: *"(a los) que salieron evaluados de bueno a destacado, les vamos a dar más horas, pero estamos viendo, los que salieron excelente, vamos a ver si les damos un aumento de sueldo, pero este lo vamos a mover de tal manera",* total es un desorden". *Profesor S, Fase Cualitativa de Estudio.*

Al igual que el profesor S, otros profesores que tuvieron resultados destacados o más altos en la evaluación, expresaban desconcierto al momento de las entrevistas, incluso decepción, por la falta de claridad sobre los beneficios que obtendrán por dichos resultados. Este es el caso del profesor C, quien imparte la asignatura de biología y tiene 26 años de antigüedad, narrado durante un grupo de discusión:

> "Yo creo que estas reformas han afectado en la cuestión emotiva del docente, se siente desmotivado, totalmente desmotivado. (…) Voy a (ponerme) yo como ejemplo. (…) Yo ya fui evaluado por el Servicio Profesional Docente, este, espero no sonar a presunción pues, pero salí excelente, y, este, tengo el tercer lugar dentro de los 20 planteles. Me manda llamar el director y me dice: *"mira, fuiste excelente. (…). Y te has… por ley tienes el aumento, el incremento del 24 por ciento de tu salario, pero hay una cuestión, como has dado un semestre sí, un semestre no, un semestre sí, un semestre no, pues no (te toca)".* (…) O sea, la ley (dice que tienes que tener) mínimo dos años consecutivos frente a grupo. Yo soy jefe de materia, (…) entonces, en semestres donde hay muchos grupos entraba yo, (…) en el siguiente semestre, yo no tomaba grupos para dejárselos a otro profesor. (...) Ahora, tienes también la posibilidad de incrementar 6 horas, pero ¿sabes qué? como no hay horas, no es posible. (…) Y hay la posibilidad de incrementar la categoría, pero como eres CB 4, tampoco (…) Entonces yo le digo:

> *"¿sabes qué? pues en lugar de darme una buena noticia, me diste una muy mala noticia, mano".* Entonces, sale uno de esa entrevista totalmente desmotivado". *Profosor C, Fase Cualitativa de Estudio, Grupo de Discusión 5.*

En otro grupo de discusión, la profesora CL, quien imparte la materia de matemáticas y tiene 19 años de antigüedad, expresó una opinión similar:

> "(En la evaluación obtuve) bueno. Y pues igual, cuando supe de casos como de excelencia que no les llegó su pago, digo, *"pues mejor me quedo en bueno, ¿no?*" Porque si no me va a llegar mi pago, ¿cómo para qué participo o para qué hago un mayor esfuerzo si me van a decir que no hay horas, que no hay pago, que no puedes categorizar? O sea, dices: "*Bueno, si no hay nada, ¿para qué nos los ofrecen?". Profesora CL, Fase Cualitativa de Estudio.*

En contraste con profesores como S y C, con un alto nivel de profesionalización y seguridad en sus capacidades docentes, para algunos profesores con antigüedad similar, pero menor grado de profesionalización, el proceso de evaluación generó mucho más temor, como lo ejemplifica el siguiente testimonio de la profesora O. Ella tiene 48 años de edad, 19 años de antigüedad y 26 horas basificadas. No tiene otro trabajo, estudió el bachillerato en el plantel 1 (donde trabaja actualmente), y la es Licenciada en Informática Administrativa por el IPN. Imparte materias del área de Tecnologías de la Información (TIC's). Ella describe su proceso de integración al COLBACH como una oportunidad que se abrió de manera inesperada, cuando nunca antes había considerado a la docencia como opción. Se ha ido capacitando a lo largo de su carrera, pero en su discurso esto aparece como un proceso gradual, no exento de complicaciones:

> "De alguna manera me ha costado un poquito de trabajo, porque en un principio, a lo mejor (por) la falta de experiencia, (los alumnos) me veían así como, somos cuates, somos cuates, y yo a lo mejor llegué a caer en ello, ahora no, ya con el paso del tiempo los chicos saben que podemos seguir siendo cuates si quieren, como dicen ellos, pero yo ya tengo cierta responsabilidad y tú tienes también cierta responsabilidad ¿no?" *Profesora O, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora O fue evaluada, con resultado *insuficiente* y para ella el proceso de evaluación fue sumamente abrumador, como lo explica a continuación:

> "Desgraciadamente tendemos mucho a manejarnos bajo el miedo, (…) y en lugar de investigar, nos aterramos, "*híjole me va a pasar esto, me va a pasar esto otro" ¿no? me voy a quedar sin trabajo.* (…) Me dejé invadir de tal manera que nos dio un curso una excelente maestra del Plantel 5 (…) y es ahí donde me dice, "*a ver, tranquila maestra, tranquila. (...) las cosas son así y así y así"*, y que me empieza a plantear cuál es el proceso". *Profesora O, Fase Cualitativa de Estudio.*

> "Hasta que ella me lo dijo, yo logré entender (que) el montón de material que había bajado de Internet no me sirvió para nada. (…) Llegó un momento en que uno de mis hijos me dice, *"sabes qué mamá tranquila, tómalo como un diagnóstico, a la gente no nos gusta que nos evalúen"*. (…) El día del examen, yo dije, *"ya, es un diagnóstico"*. (…) Presenté un examen que no fue un examen de conocimiento ¿eh?, fue un examen de resistencia eso. (…) Sí, te lo aseguro, porque la presión en la que estas es una presión tan severa, en un lapso tan pequeño, y que tienes que hacer un montón de cosas, y que tienes que manejar un montón de pensamientos, fue así como que la catástrofe. Yo dije, *"a ver si no me enfermo"*, a ese nivel. (…) Vimos cosas donde el Colegio de Bachilleres jamás las ha visto. (…) Nos hablan de un lenguaje visual, jamás hemos visto ese tipo de lenguaje en Colegio de Bachilleres". *Profesora O, Fase Cualitativa de Estudio.*

Otros profesores evaluados expresan desconcierto por considerar que la evaluación les cambia las reglas del juego muy tarde en su trayectoria docente. Este es el caso del profesor MA, quien tiene 57 años de edad, 25 años de antigüedad en el COLBACH, 20 horas basificadas y enseña la materia de Química:

> "La calificación (más alta) era 4, yo tengo 2 y 3 de calificaciones, no estoy tan mal ni tan bien, salí mejor en conocimientos que en todo (lo demás). ¿Pero para qué me sirve a mí esto? Porque yo no tengo la formación como profesor de carrera, yo soy un licenciado en Química y yo doy la materia como yo la entiendo. Si me dices: *"es que mira, tenemos unas corrientes filosóficas, tenemos una corriente que dice esto."* Sí, sí, sí, pero al final de cuentas eso no fue lo mío, o sea, hay cosas que yo no puedo entender tanto, porque no soy pedagogo, ni psicólogo, y no nací para eso, no estudié para eso desde el principio, pero ya empecé a dar clases y aprendí en la marcha, entonces ya una gente después de tantos años, y que de repente, *"oiga vamos a cambiar, vamos a empezar por este tipo de cosas, una reformas educativas, que tiene varios artículos y que esto y que el otro"*, entonces como que no, no, no la entiendo, no la entiendo. (…) Entonces realmente uno hace el mejor esfuerzo, y lees, y tratas de hacer lo mejor, pero realmente, bueno y eso, ¿en qué me va a mí a beneficiar? (…) Si el examen no lo hubiera pasado, lo iban a aplicar en 2 años más, o 3 años más, yo ya me (jubilé)." *Profesor MA, Fase Cualitativa de Estudio.*

A pesar de relatar experiencias muy diversas, y de tener opiniones divergentes sobre la evaluación docente, la mayor parte de los profesores evaluados afirman que no recibieron información suficiente ni antes, ni durante, ni después de la evaluación, lo cual exacerbó la tensión y la incertidumbre durante el proceso, y dio pie a la circulación de todo tipo de rumores, como discutiremos más adelante.

En resumen, encontramos una gama de opiniones sobre la evaluación entre los profesores que ya pasaron por el proceso. Aquellos con más seguridad en su capacidad profesional, y quienes por lo mismo obtuvieron mejores resultados en la evaluación, suelen estar más de acuerdo con la reforma y con la pertinencia de someter a los

profesores a procesos de evaluación, que aquellos que se sienten menos seguros en sus capacidades docentes. Aquí, sin embargo, es importante señalar que hay profesores, como es el caso de MA, mencionado arriba que, a pesar de considerarse competentes en sus áreas temáticas, no han logrado adaptarse a las nuevas exigencias de enseñanza y evaluación por competencias. Es entonces la seguridad de los profesores no sólo respecto al dominio de sus materias, sino también de los nuevos métodos pedagógicos lo que los lleva a sentir mayor o menor temor de ser evaluados.

A pesar de las diferencias que encontramos entre las opiniones y las experiencias de los profesores que fueron evaluados, la mayoría afirman que no recibieron información suficiente y oportuna sobre los requisitos y los pasos para la evaluación y describen un proceso muy desorganizado, incluso caótico, que incrementó su sensación de incertidumbre. Con respecto a los resultados de la evaluación, los profesores que obtuvieron resultados altos (destacado o excelente) muestran decepción por la falta de claridad y de certeza sobre los beneficios concretos que recibirán por ello. Por otro lado, los relatos de los profesores que resultaron insuficientes muestran un proceso sumamente angustioso y manifiestan incertidumbre respecto a su futuro laboral.

4.4. Conocimiento sobre aspectos básicos de la evaluación docente

Más allá de las experiencias de quienes ya participaron en la evaluación docente, existen otros aspectos de corte más general que son importantes para comprender los puntos de vista de los docentes sobre la evaluación. Quizás una de las cuestiones más elementales es en qué medida los profesores del COLBACH comparten información correcta y suficiente sobre las características de la evaluación docente. La ausencia de información, o más grave aún, la circulación de información falsa sobre las características del proceso de evaluación, puede contribuir a generar mayor incertidumbre y rechazo entre los docentes.

En el cuestionario de la encuesta incluimos una batería de preguntas que nos aproxima a esta cuestión (pregunta 5.7 y 5.9, incisos a) a g)). La batería de preguntas 5.7 se formula de la siguiente manera:

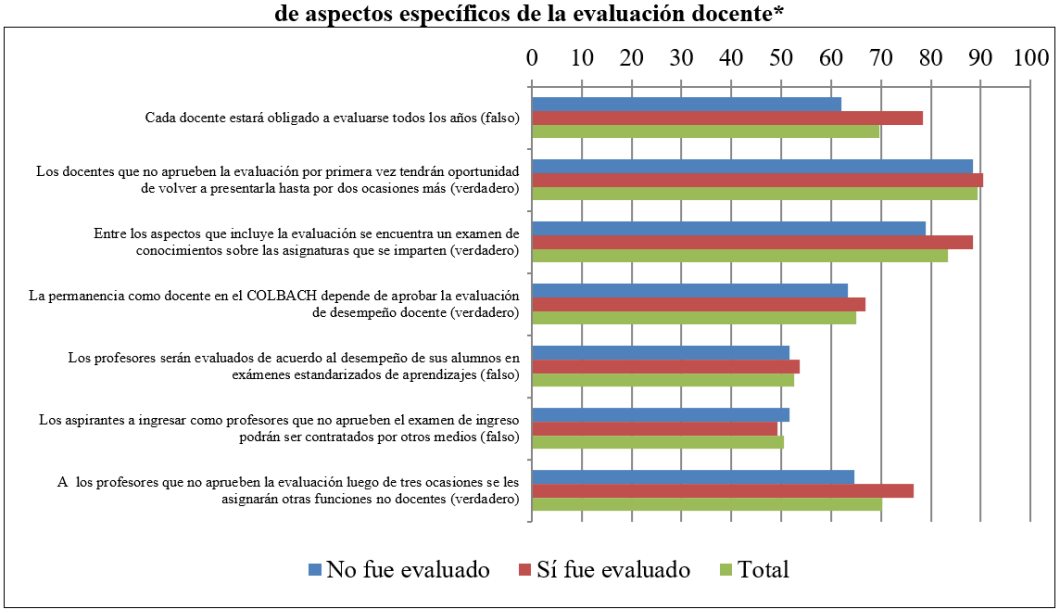
5.7 Por lo que usted sabe, dígame por favor si las siguientes afirmaciones sobre las nuevas evaluaciones docentes en la educación media superior son verdaderas, falsas, o no sabe? (*ENT: ROTAR Y LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)					
Marcar y Rotar	Verdadero	Falso	Ns	NC	**Cód**
a) Cada docente estará obligado a evaluarse todos los años	1	2	8	9	|____|
b) Los docentes que no aprueben la evaluación por primera vez tendrán oportunidad de volver a presentarla hasta por dos ocasiones más	1	2	8	9	|____|
c) Entre los aspectos que incluye la evaluación se encuentra un examen de conocimientos sobre las asignaturas que se imparten	1	2	8	9	|____|
d) La permanencia como docente en el COLBACH depende de aprobar la evaluación de desempeño docente	1	2	8	9	|____|
e) Los profesores serán evaluados de acuerdo al desempeño de sus alumnos en exámenes estandarizados de aprendizajes	1	2	8	9	|____|
f) Los aspirantes a ingresar como profesores que no aprueben el examen de ingreso podrán ser contratados por otros medios	1	2	8	9	|____|
g) A los profesores que no aprueben la evaluación luego de tres ocasiones se les asignarán otras funciones no docentes	1	2	8	9	|____|

Cuatro de estos ítems (b, c, d y g) reflejan efectivamente características de la evaluación; los otros tres ítems (a, e y f) son falsos. Más adelante en el cuestionario, en la pregunta 5.9, se retoman estos ítems, preguntando a los docentes que contestaron que eran verdaderos qué tan "bueno" o "malo" consideraban ese rasgo de la evaluación. Es importante recalcar que estas preguntas se hicieron a todas las personas que respondieron "verdadero" en la pregunta 5.7, independientemente de que efectivamente el ítem en cuestión fuese verdadero o falso.

En la gráfica 4.2 se presentan los resultados de la aplicación de las preguntas de conocimiento para cada ítem. Presentamos los resultados desagregados de acuerdo a si el docente entrevistado participó o no en la evaluación docente, bajo la premisa de que los docentes que participan tienen un conocimiento personal de los procedimientos, de manera que deben presentar mayores porcentajes de acierto.

El ítem que presenta mayor porcentaje de acierto es: "Los docentes que no aprueben la evaluación por primera vez tendrán oportunidad de volver a presentarla hasta por dos ocasiones más". En total, 89.4% de los profesores acertaron en identificar este rasgo crucial de la evaluación docente, con porcentajes muy similares entre docentes no evaluados y evaluados (88.5% y 90.4%, respectivamente). Ciertamente, se puede considerar que la oportunidad de volver a presentar la evaluación es un rasgo de conocimiento generalizado, aunque no deja de llamar la atención que todavía uno de cada diez docentes no haya logrado identificarlo adecuadamente.

Gráfica 4.2. Porcentaje de respuestas acertadas sobre conocimiento de aspectos específicos de la evaluación docente*



* Las respuestas de "No sabe" o "No contesta" no se consideran como acertadas.
Fuente: elaboración propia

Con niveles generales de reconocimiento un poco más bajos se encuentra el ítem ("Entre los aspectos que incluye la evaluación se encuentra un examen de conocimientos sobre las asignaturas que se imparten"), con 83.4% de reconocimiento. Dado que se trata de un aspecto central de la experiencia de evaluación, no sorprende el hecho de que los profesores ya evaluados presenten un mayor conocimiento (88.5%) que los no evaluados (78.9%). Queda la duda de la razón por la cual casi 12% de los docentes evaluados no logran identificar este rasgo de la evaluación, siendo que ya se les aplicó el examen. Es probable que algunos no hayan logrado identificar el examen que se les aplicó como un examen de conocimientos; también existe la posibilidad de otro tipo de confusiones con la forma en que fue formulada la pregunta. En cualquier caso, parecería que, al igual que la oportunidad para volver a presentar la evaluación, el conocimiento sobre este rasgo del proceso de evaluación docente se encuentra bastante generalizado entre los docentes. Quizás a un grupo de interés para una política de comunicación sería el 21% de profesores no evaluados que desconocen este aspecto de su futura evaluación.

Todos los otros ítems presentan porcentajes de acierto generales de 70% o menores, es decir, se trata de aspectos de la evaluación docente en los que los conocimientos de la planta de profesores no eran del todo claros o, en algunos casos, eran francamente equivocados. Tres de cada diez profesores respondieron que era falso que "a los profesores que no aprueben la evaluación docente luego de tres ocasiones se les asignarán otras funciones no docentes". Como se recordará, esta normativa fue una de las

más polémicas de la evaluación, en tanto vinculaba la permanencia de los docentes frente al aula a la aprobación de la evaluación. Un ítem relacionado es "La permanencia como docente del COLBACH depende de aprobar la evaluación de desempeño docente". En este caso, el porcentaje de docentes que respondió "falso" fue incluso mayor (35%), sin grandes diferencias entre profesores evaluados y no evaluados.

Los tres ítems restantes corresponden a las afirmaciones falsas sobre la evaluación docente. Es probable que exista en el cuestionario, como en la mayoría de las encuestas, cierto sesgo hacia responder "verdadero" sobre "falso", lo que podría contribuir a aumentar ligeramente el porcentaje de respuestas "incorrectas" en estos tres ítems. Sin embargo, no deja de llamar la atención la alta proporción de entrevistados que señalaron como "verdaderos" estos aspectos de la reforma, lo que a nuestro juicio refleja que priva cierta desinformación.

Así, por ejemplo, si bien 69.6% de los docentes identificaron acertadamente que es falso que "Cada docente estará obligado a evaluarse todos los años", tres de cada diez respondieron que no sabían o incluso equivocadamente que este sí es un requisito de la reforma. El porcentaje de docentes con información errónea o insuficiente sobre este punto es mayor entre quienes no han sido evaluados (casi cuatro de cada diez).

Otro rasgo en el que parece haber amplia confusión y desinformación es en el uso de exámenes estandarizados: casi la mitad de los docentes señalaron que era "verdadero" o que no sabían si "los profesores serán evaluados de acuerdo al desempeño de sus alumnos en exámenes estandarizados de aprendizaje", cuando este criterio fue descartado de la presente evaluación docente[26]. Llama la atención que el porcentaje de docentes que no respondieron acertadamente es prácticamente el mismo entre quienes presentaron y quienes no presentaron la evaluación. Este resultado parecería sugerir que el tema de la aplicación de exámenes estandarizados a los alumnos y su utilización para evaluar a los docentes, que fue objeto de amplia discusión en años previos con la instrumentación de la prueba "ENLACE", ha permanecido en las mentes de los docentes y generado confusión con respecto a los procedimientos de esta evaluación.

Por último, cerca de la mitad de los docentes señalaron –atinadamente- como falsa la afirmación "los aspirantes a ingresar como profesores que no aprueben el examen de

[26] Cabe señalar, sin embargo, que como parte de las evidencias de enseñanza que deben presentar los docentes en la evaluación se encuentran exámenes o ejercicios realizados por algunos de sus estudiantes en clase. Estas evidencias, sin embargo, no se utilizan para establecer criterios de logros en aprendizaje de los alumnos y no son utilizadas en este sentido para realizar la evaluación de los docentes.

ingreso podrán ser contratados por otros medios", pero la otra mitad no supo responder o señaló que era verdadera. El cierre del mecanismo de ingreso a la aprobación de un examen es, sin duda, uno de los pilares de la reforma educativa actual. En este sentido, llama la atención el grado de desconocimiento sobre este aspecto en particular. Por otra parte, es importante tener en cuenta que la aplicación de exámenes para la contratación no afecta directamente a los docentes ya contratados, por lo que quizás sea un aspecto de segunda importancia para los docentes del COLBACH que respondieron a la encuesta.

Adicionalmente, en páginas previas señalamos que los profesores consideran que la comunicación sobre los contenidos de la reforma, así como sobre los requisitos y los procesos de evaluación fue deficiente, lo que generó un terreno propicio para la circulación de todo tipo de rumores, y exacerbó la sensación de incertidumbre antes, durante, e incluso después de la evaluación. Así lo expresa el profesor J, quien no fue evaluado. Él tiene 37 años de edad, 6 años de antigüedad y 15 horas basificadas, mismas que dedica a impartir la materia de educación física:

> "No puede ser posible que en la actualidad nos cataloguen, o te evalúen, en base a una generalidad, digo, en la misma reforma educativa viene que primero se deberían de capacitar, yo nunca tuve capacitación. Segundo (tienes que) presentarte al examen, bueno pues lo haces como lo entiendes, y en base a todos los chismes, esos que te estoy mencionando, que ahora con la revolución informática entonces tienes mucha más facilidad de enterarte de todo ¿no? (…) Entonces se pasa de un chisme a otro chisme y entonces viene la versión de "*ten cuidado porque si no reúnes estos requisitos te van a correr, ten cuidado porque si no, y te van a quitar tu sueldo y vas a perder tu empleo"*. Muchos son lógicamente, la mayoría falsos, infundados, pero otros sí son un poco ciertos. En la actualidad con este bombardeo ya no sabes ni a quién creerle. (…) A través, ahora sí que con el teléfono descompuesto, llegas con un maestro y "*oye ¿qué crees? ¿ya te enteraste?" Profesor I, Fase Cualitativa de Estudio.*

A diferencia del instrumento cuantitativo, que preguntó sobre aspectos concretos de la reforma para conocer si los profesores la conocen correctamente, y qué tanto, o si por el contrario persiste información incorrecta, o incluso falsa, sobre la misma, el instrumento cualitativo busco conocer cómo y a través de qué canales circuló la información sobre la reforma, qué tipo de información circuló, y qué efectos tuvo esa circulación. Destaca entonces que ante lo que perciben como un deficiente, o por lo menos insuficiente, flujo de información oficial, los profesores relatan la proliferación del chisme y el rumor como fuentes de información, sobre todo a través de pláticas informales entre colegas o del acceso a páginas de Internet, lo cual generó un clima de mucha incertidumbre, incluso temor, así como de falta de información clara. El profesor ED,

quien tiene 19 años de antigüedad reporta:

> "Bueno, escuchas (sobre la reforma) en las noticias. Constantemente en las noticias lo están mencionando. Eh…obviamente las autoridades te informan algunas cosas. Yo siento que no nos han informado bien, bien en qué consiste. Digamos que hay cosas que dice el sindicato y las autoridades tratan como de desmentir esa interpretación, así es como me he medio enterado. Obviamente en comentarios entre docentes, los que ya fueron evaluados. Otros que han entrado y que como que hicieron su examen y *"me quede, fue bien fácil".* Y otros que no, otros que *"reprobé y yo tenía maestría"*. Sí, sí, cosas así absurdas que bueno, pues entonces pues ¿de qué se trata? No entiendo muy bien cómo voy a ser evaluado". *Profesor ED, Fase Cualitativa de Estudio.*

Desde una perspectiva similar, la profesora BE, quien es licenciada en arqueología, tiene 6 años de antigüedad e imparte la materia de inglés, se expresó a favor de la evaluación durante un grupo de discusión, pues considera que algunos profesores con muchos años de antigüedad no trabajan suficiente, a pesar de tener muy altos salarios, por lo que desde su perspectiva la reforma ha venido a "sanear" y a "mover" el estado de cosas en el COLBACH. Al mismo tiempo, manifestó sentir incertidumbre sobre el proceso y sobre lo que se espera de los profesores:

> "Todos sabemos que hay buenos y malos maestros. Y algo que sí puedo decir, y que se ha comentado, (es) que la gente que está entrando por examen, ahora (tienen) una mejor calidad que los que se recibían con un examen normal de Bachilleres. (…) La antigüedad lleva a vicios y a no hacer, entonces digamos que hay gente que tiene categorías súper altas, con unos súper salarios, que son malísimos profesores. (…) Entonces, a veces el que entre gente nueva, sanea muchísimo las cosas. El que haya entrado SEP ahorita está saneando muchas cosas. (…) Los que no estaban haciendo nada, se están moviendo y están aprendiendo forzosamente. (…) (El problema es que) no sabemos qué quieren allá afuera (las autoridades). Y ese es el problema de la evaluación. Nos están pidiendo pruebas de las secuencias didácticas, ahora (aumentaron), o sea, ¿qué es lo que me estás pidiendo?, ¿qué es lo que quieres, qué es lo que esperas de mí? Por eso tener 3 o 4 posibilidades de presentar el examen se me hace un poco justo, pero se me hace injusto porque no hemos trabajado bajo ese sistema. Y el tipo de evaluación que hacen, que dicen que de casos, pues es un shock: ¿cómo resuelvo esto, como lo leo, como lo aprendo, como lo manejo?" *Profesora BE, Fase Cualitativa de Estudio.*

En resumen, en los relatos de los profesores destaca la prevalencia del chisme y del rumor, sobre la circulación de información fidedigna sobre los procesos de evaluación. Lo que nos interesa destacar aquí es que independiente de su verdadero conocimiento de aspectos cruciales de la reforma, los chismes y los rumores contribuyeron a una experiencia incierta sobre la misma y exacerbaron el ambiente de temor que relatan los profesores.

4.5. Desconfianza en la evaluación docente

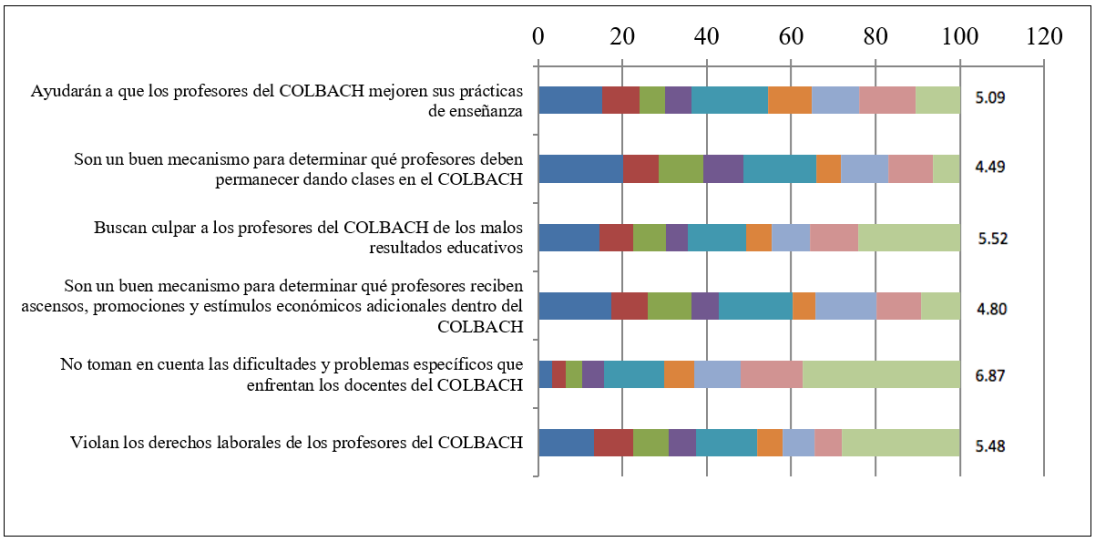
Finalmente, nos interesamos por explorar el grado de desconfianza de los profesores del COLBACH en la nueva evaluación docente. Para ello, presentamos a los entrevistados un conjunto de afirmaciones que destacan posibles aspectos positivos y negativos de las nuevas evaluaciones docentes (Pregunta 5.8 en el cuestionario), y les solicitamos su grado de acuerdo con ellas (en una escala del 1 al 9).

En la gráfica 4.3 presentamos las distribuciones de las respuestas y el valor promedio obtenido para cada ítem. Es importante notar que algunos de estos ítems se refieren a aspectos positivos y otros a negativos, por lo que los puntajes altos adquieren un significado opuesto en uno y otro caso. Nuevamente, se observa una amplia dispersión de opiniones a lo largo de todo el espectro de respuestas, aunque tienden a predominar ligeramente las opiniones negativas que las positivas. Es decir, si bien es cierto que no existe una opinión claramente predominante hacia la nueva evaluación docente, se identifica que amplios grupos del profesorado expresan desconfianza hacia sus objetivos y su efectividad.

Si atendemos ahora a cada ítem en específico, quizás el dato más relevante es que la afirmación que produce mayor consenso es que las nuevas evaluaciones de desempeño docente “no toman en cuenta las dificultades y problemas específicos que enfrentan los docentes del COLBACH”. Más de la mitad de los docentes respondieron con una calificación de acuerdo de 8 o 9 a esta afirmación, y es la que presenta, por mucho, el promedio mayor (6.9) de los seis ítems incluidos.

Este resultado es enteramente consistente con los resultados del análisis cualitativo, en el cual una de las mayores quejas y objeciones de los docentes es que la nueva evaluación docente, aunada a las reformas que le precedieron, exterioriza el proceso de evaluación, no valora la autogestión de los procesos pedagógicos, y no atiende las necesidades y problemas específicos de los docentes del COLBACH.

Gráfica 4.3 Confianza en la evaluación docente.
Distribución y promedio del grado de acuerdo a afirmaciones sobre la evaluación docente.



Fuente: elaboración propia

Un segundo resultado relevante es que existe un número significativo de profesores que expresan una desconfianza que podríamos definir como de "defensa gremial" hacia la nueva evaluación docente. Esto se expresa en la alta proporción de respuestas afirmativas (niveles 8 y 9) a las frases que señalan que las nuevas evaluaciones docentes "buscan culpar a los profesores del COLBACH de los malos resultados educativos" (35.4% con respuestas en 8 y 9, 5.5 en promedio) y "Violan los derechos laborales de los profesores del COLBACH" (34.4% en 8 y 9, 5.5 en promedio).

El resto de los ítems muestran mayor dispersión en las respuestas, lo cual es indicativo de que existe una mayor heterogeneidad de opiniones entre los docentes. Un ejemplo es la afirmación que señala que las nuevas evaluaciones docentes "son un buen mecanismo para determinar qué profesores reciben ascensos, promociones y estímulos económicos adicionales dentro del COLBACH". Como se sabe, este es un asunto sensible en la relación laboral entre los docentes y las autoridades de la institución, ya que junto con el inicio de la evaluación docente en 2015, se suspendieron los mecanismos internos de promoción y también las convocatorias internas para otorgar estímulos anuales a los docentes (sin que haya todavía claridad en cuál será el sustituto de estas últimas), por lo que sería de esperar que existiese alto rechazo entre los docentes a este aspecto de las nuevas evaluaciones. No obstante, más que un rechazo categórico, lo que se observa es una alta dispersión en las respuestas, con porcentajes distribuidos a lo largo de toda la escala y un promedio de 4.8.

La distribución de las respuestas sugiere entonces que la desconfianza hacia la nueva evaluación docente podría organizarse en dos ámbitos: el de la desconfianza gremial o política, en donde se observa una mayor polarización, y el de la desconfianza con aspectos concretos de la reforma. Esto se confirma al realizar un análisis factorial por componentes principales. Los resultados de este análisis (no mostrados aquí) revelan que las respuestas positivas a los ítems que hemos asociado a la desconfianza gremial o política ("c)", "e)" y "f)") tienen una alta correlación entre sí, mientras que las respuestas a los otros ítems también tienen una correlación entre ellos, que es relativamente independiente a la de los ítems recién señalados. Esto nos llevó a construir dos índices o indicadores resumen de desconfianza. El primero, al que hemos denominado "desconfianza gremial", suma las respuestas a los ítems "c)", "e)" y "f)". El segundo, al que denominamos "desconfianza operativa", suma los ítems "a)", "b)" y "d)"[27].

El cuadro 4.3 presenta la variación en estos dos índices de acuerdo a un conjunto de variables selectas. Sólo se incluyen las variables que resultaron estadísticamente significativas en relaciones bivariadas. Se observa, en primer lugar, que la antigüedad en el trabajo se asocia con ambos índices. Los docentes con menor antigüedad, es decir, aquellos que tienen menos de cinco años de trabajar en la institución, presentan una menor desconfianza, con puntajes promedio de 5.2 en el índice de desconfianza gremial y de 4.5 en el de desconfianza operativa, valores que son menores en aproximadamente un punto a los de los profesores con mayor antigüedad. Estas son las variaciones de mayor magnitud que se observan entre todas las variables analizadas.

Es probable que, como apuntamos antes con respecto a la evaluación que hacen los docentes evaluados de su experiencia, los profesores con mayor experiencia hayan sido "socializados" en un ambiente institucional de mayor politización y solidaridad gremial y, al mismo tiempo, encuentren en la nueva evaluación mayores amenazas a sus logros gremiales y personales, mientras que, por el contrario, algunos docentes de recién ingreso pueden ver en la nueva evaluación una oportunidad para mantenerse o ascender posiciones en el COLBACH. Esto parece coincidir con el efecto asociado a las horas contratadas, en tanto los profesores con mayores horas presentan también mayores índices de desconfianza (aunque el efecto es de menor magnitud).

[27] Los índices sumatorios son prácticamente idénticos a los que se obtienen al aplicar una rotación oblicua "promax" a los resultados del análisis factorial. Dado que los índices sumatorios tienen una interpretación más sencilla y directa, optamos por utilizarlos en lugar de los índices factoriales.

Cuadro 4.3. Variación de índices de desconfianza gremial y desconfianza operativa en la evaluación docente, por características seleccionadas*

	Desconfianza gremial	Desconfianza operativa
Antigüedad		
Más de 20 años	6.2	5.4
de 5 a19 años	6.3	5.5
Menos de 5 años	5.2	4.5
Área de las materias que imparte		
Informática, TIC's	6.4	
Lenguaje y comunicación, literatura, sociales	6.2	
Matemáticas, física, experimentales	5.7	
Otras	5.9	
Institución en la que realizó el bachillerato		
COLBACH	5.4	
UNAM	5.6	
IPN	4.8	
Otra pública	4.4	
Privada	5.0	
Número de horas trabajadas		
Hasta 19 horas	5.5	4.8
20-27 horas	6.2	5.6
28 horas o más	6.2	5.3
Índice de agotamiento físico y emocional		
Cuartil 1	5.6	5.1
Cuartil 2	6.0	4.9
Cuartil 3	6.0	5.2
Cuartil 4	6.2	5.7
Índice de autoeficacia interna		
Cuartil 1		5.5
Cuartil 2		5.2
Cuartil 3		5.1
Cuartil 4		4.9
* Se incluyen sólo las asociaciones que resultaron estadísticamente significativas. Se probaron, además de las variables incluidas, las siguientes asociaciones: sexo, situación conyugal, ocupación del padre, institución donde estudió el bachillerato, institución donde realizó estudios superiores, situación socioeconómica actual y número de horas trabajadas.		

Fuente: Elaboración propia

El segundo resultado relevante es la asociación de la desconfianza con el agotamiento físico y emocional y la autoeficacia interna, lo que nuevamente replica los resultados encontrados con la evaluación de procedimientos (cuadro 4.2). Los docentes que muestran mayor autoeficacia y menor agotamiento físico y emocional tienden a presentar menores niveles de desconfianza con la nueva evaluación, aunque en el caso de la autoeficacia interna los efectos sólo son estadísticamente significativos para el índice de autoeficacia interna. Aunque no tenemos evidencia cuantitativa o cualitativa directa,

este resultado refuerza la hipótesis arriba apuntada, según la cual los docentes con menor autoeficacia y mayor agotamiento presentan menor interés en colaborar y también perciben una mayor amenaza en los procesos de evaluación docente.

Por último, se observa que existen ciertas diferencias en los índices de desconfianza según el tipo de materia que se imparte (con una menor desconfianza para los docentes del área de matemáticas, física y experimentales), así como por la institución en la que se realizó el bachillerato (con mayor desconfianza para los egresados del COLBACH y la UNAM). Estas diferencias, aunque menores en magnitud que las apuntadas anteriormente, podrían apuntar nuevamente a aspectos identitarios relacionados con la historia personal, como son el efecto de haber sido socializado como alumno antes que como docente del COLBACH, pero también, en el caso de los docentes de matemáticas, física y experimentales, a pautas de socialización y comunicación gremial diferentes entre miembros de las distintas áreas docentes.

Más aún, en la mayoría de las entrevistas y grupos de discusión, los profesores expresaron descontento sobre la manera en que la evaluación docente ha venido a trastocar los procesos internos del COLBACH, tanto para la asignación de horas, como para la basificación, los estímulos y la promoción a categorías superiores, procesos que tienen un impacto importante en su salario. Durante uno de los grupos de discusión, el profesor JJ, quien imparte las asignaturas de matemáticas y computación y tiene 4 años de antigüedad, expresó molestia por lo que él considera una injusta asignación de horas a partir de la reforma, la cual es compartido por muchos profesores:

> "Mire, el problema como dice la maestra fue el siguiente: Yo llevo ahí 4 años, (cada semestre me dan) 5 horas, 3 horas, 5 horas. Y llega el nuevo (profesor) con 12. Entonces comenzamos ahí la afectación. Llegan compañeros y: "*pues oye, ¿cómo, por qué él entra con 12?"* (…) A mi plantel llegaron 3 maestros hace 2 años. Y los 3 llegaron por 12 horas. (…) Entonces fue como que la molestia de muchos. *¿Cómo es posible que él va llegando con 12 horas, y yo esté peleando las horas?*" *Profesor JJ, Fase Cualitativa de Estudio.*

El profesor JO, quien estudió en la Escuela Normal Superior de Cuernavaca, tiene 4 años de antigüedad e imparte clases en el área de Lenguaje y Comunicación, expresó una opinión similar en el mismo grupo de discusión:

> "Esa es la molestia, pero no es la molestia con los compañeros que entran, porque a fin de cuentas uno también lucho por entrar, por ingresar. Nos costó mucho trabajo, bueno creo, a muchos. (…) A mí me costó mucho, mucho trabajar de maestro. Esa es mi carrera, eso es lo que estudié".

> "Pero mi molestia nunca ha sido contra los compañeros que han entrado, sino que yo me quedo observando a mi jefe, al director, al subdirector: ¿por qué van a Dirección General a ofrecer un paquete de horas que supuestamente existe, sí habemos 3 o 4 maestros con 10, con 11 horas, y nos estamos peleando entre nosotros –es un decir pelear- para cubrir las horas que están disponibles? Y de pronto llega esto del examen de oposición, en donde ya interviene la SEP y dice: *"Hay tantas, hay 30 horas en el Plantel 14 disponibles*". No es cierto. No están disponibles, las estamos trabajando los maestros desde hace 4 años y no nos han querido dar base de esas horas. (…) Esa es la molestia. O sea, si la SEP quiere hacer las cosas bien, pues que empiece porque cada escuela basifique las horas que ya están con los maestros que los están cubriendo". *Profesor JO, Fase Cualitativa de Estudio.*

Al descontento y malestar expresados sobre el procesos de asignación de horas a partir de la reforma, que los profesores consideran injusto, se suma el temor de perder las horas basificadas, como lo expresa el testimonio del profesor D, de 40 años de edad, 19 años de antigüedad (de los cuales únicamente los últimos 6 han sido como docente) y 30 horas basificadas:

> "Los que teníamos como una basificación, pues ya no la tenemos. Cada 4 años vamos a estar con la incertidumbre. Y si nos evalúan en otra cosa pues peor. (…) Está a prueba la basificación. Eso siento. (…) Yo me preparé, me quejé, me preparé, estudié mucho a la par de quejarme. Hice mi examen, pues con toda la energía posible. Y pues lo acredité, pero también creo que nos acreditaron a todos, casi. Así como, o sea, no es confiable, para mí no es confiable." *Profesor D, Fase Cualitativa de Estudio.*

Encontramos también expresiones de descontento y malestar con respecto a los procesos para obtener estímulos y promoción a categorías más altas al interior del COLBACH. El profesor JO, mencionado arriba, quien desde hace 4 años imparte clases en el área de Lenguaje y Comunicación lo expresó de la siguiente manera:

> **"**Yo no estoy en contra de que la SEP ahora tome riendas de la educación media superior. O sea, está bien porque me doy cuenta (de que a partir de la evaluación) llegan compañeros que de verdad te quedas: *"caray, sí sabe mucho, y además sabe enseñar"*. (Pero) yo me quedo con esa espinita (…) de que este año me pidieron ciertas pruebas, me pidieron grabar videos, o sea, hay muchas cosas que me esforcé para hacerlas y me dieron 9 horas el año pasado. Y ahora (…) estoy pensando, que llegue ahorita el mes de mayo, porque estoy esperando que salga la convocatoria para ahora hacerme 2, porque estoy en CB 1 desde hace 4 años. Y resulta que ya no. DG dice: *"No, ya no"". Profesor JO, Fase Cualitativa de Estudio.*

La profesora AN, quien imparte clases de matemáticas y física tanto en el sistema escolarizado como en el abierto (SEA) habló sobre este mismo problema:

> "Cuando yo llegue había ciertos lineamientos para concursar, para que te hicieras definitivo en el Colegio. Es decir, cumplir dos años dando clase en una materia, hacer un trabajo, todo dentro de eso. O sea, ciertos lineamientos que tenías que cumplir para hacerte definitivo. (…) Son muy específicos. Te dicen punto y coma lo que tienes que llevar. Cuantos semestres tienes que estar, cuantas horas cursos tienes que tener, porque también tienes que tener horas curso. Cuántas aportaciones académicas debes de tener, cuanto porcentaje de aprobación tienes que tener, cuantas asistencias en tus tarjetones tienes que tener, si tienes que tener a lo mejor ninguna nota mala en la dirección. Todos los lineamientos del Colegio de Bachilleres son muy, muy específicos y puntuales. (…) Se respetan, tú sigues los puntos y es como me hice definitiva. Yo seguí los puntos. (…) O sea, a mí me parece que están muy bien hechos. Ahora no sé cómo va a estar con este tipo de cambios que hubo". *Profesora AN, Fase Cualitativa de Estudio.*

En resumen, desde la perspectiva de los profesores entrevistados la reforma ha tenido un impacto negativo en los procesos internos del COLBACH para la asignación de horas, la basificación, los estímulos y la promoción. Paralelamente, hay una percepción de que las autoridades institucionales no defendieron los derechos que los profesores habían ganado a partir de décadas de lucha y negociación. Este es el caso de la profesora GM, quien ha trabajado en 11 planteles durante casi 32 años. Estudió la licenciatura en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el diplomado para escritores en la SOGEM, y la especialidad en competencias docentes en la Universidad Pedagógica Nacional. Así se expresó durante un grupo de discusión:

> "Ahora tienen más competencia y entonces ya hay nuevos criterios de asignación de horas y comienzan más los dedazos, también comienza más la inestabilidad y la incertidumbre y los codazos en los planteles, como diría Sartre, a pelearnos entre nosotros, porque la Ley de profesores es (para) desmantelar al sindicato, quitar el contrato colectivo, para (establecer), o sea, que la autoridad es la única que tiene potestad en la asignación de horas a los maestros, pero la autoridad es la SEP, pero hay una cosa, la autoridad de Bachilleres ya nunca nos defendió de la SEP, nunca planteó lo que (teníamos) ya". *Profesora GM, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por otro lado, los profesores expresan un malestar más amplio sobre el impacto de la reforma y la evaluación en su estabilidad laboral. Así lo expresa el profesor ED de 44 años de edad, 21 años de antigüedad (17 como administrativo y 4 como profesor) y 26 horas sin basificar, quien imparte clases en el área de TICs:

> "Pues exactamente, no (conozco la reforma). Exactamente, digo no la he leído así ni me la he aprendido de memoria, pero lo que yo sí siento o por lo menos en mi persona: un gran ataque. Eso es lo que yo siento, porque todo lo que ya he repetido, ¿no? inestabilidad, incertidumbre#.

> "Antes como que era más fácil obtener esa estabilidad, y ahora ya no eres dueño de nada. (…) Yo siento que a lo mejor (la reforma) me va a hacer perder mi trabajo. (…) No van a importar mis veintiún años de antigüedad, porque como no tengo nada basificado, pues me van a decir *"adiós, muchas gracias por participar"*, o sea, sí, sí siento esa, digo, no sé cómo es que duermo porque pues el sentirse así de que en cualquier momento te van a dar las gracias, yo creo que no es muy agradable". *Profesor ED, Fase Cualitativa de Estudio.*

Por su parte la profesora AL, de 52 años de edad, quien tiene una plaza de tiempo completo, lo expresó de la siguiente manera:

> "Entonces, yo creo que con esas reformas, se procura que el estado tenga menos compromisos con la población, y pues obviamente con nosotros que tenemos la necesidad de sobrevivir y que, desafortunadamente no tenemos la garantía de que vamos a tener una estabilidad laboral. ¿Por qué? Bueno, pues porque le decía hace un momento, empieza una mayor competencia, mayor rivalidad, mayor estarte preparando, mayor estar demostrando todo el tiempo qué puedes hacer. Entonces, yo creo que los que tenemos años en esto, pues ya tuvimos todos los exámenes habidos y por haber y todavía nos siguen examinando. Entonces quiere decir que entonces después de casi 30 años, no tenemos la capacidad de educar a las generaciones. Entonces pobres generaciones que han pasado por nosotros. Yo creo que es una desvalorización total de nuestro trabajo". *Profesor AL, Fase Cualitativa de Estudio.*

En palabras de la profesora AM, de 48 años de edad, 7 años de antigüedad y 12 horas basificadas, la reforma es en realidad un "recorte de personal":

> "Yo sí lo veo como una cuestión de recorte de personal, yo sí lo veo así, te digo, no es que le tenga miedo, pero sí tengo mis reservas. Porque sé que si ellos quieren quitar a ciertos maestros lo van a hacer. Sí pienso que va a afectar laboralmente hablando, sí le va a quitar el empleo a más de uno. (…) Entonces sí nos va a afectar desde el punto de vista de perder el empleo. La seguridad, la estabilidad laboral". *Profesora AM, Fase Cualitativa de Estudio.*

En mucha menor medida, algunos profesores expresaron estar de acuerdo con la reforma en términos que reflejan la discusión pública que se ha dado sobre la misma, es decir, en términos de acabar con la corrupción y los privilegios del gremio magisterial. Así lo expresó el profesor JA, de 45 años de edad, 17 de antigüedad y 39 horas basificadas, quien no ha sido evaluado aún:

> "Pues tenemos el conocimiento (de la reforma) en términos generales, lo poquito que nos han informado las autoridades, en los medios de comunicación, en alguna junta por acá. Yo creo que está bien que se haga, yo creo que sí, porque este país ha estado mucho tiempo con métodos y con sistemas muy políticos, muy de clientelares, siempre en beneficio de algunos cuantos, pero no de la población. La prueba está en unos estados de provincia, ¿a quién necesitan para la marcha? a los profes ¿quién nos puede dar votos para el partido? los profes".

> "Y entonces eso es lo que queremos cambiar con este nuevo sistema de las evaluaciones de los profesores, lo cual también está bastante bien. Siempre hemos sido evaluados, no sé porque tanta resistencia al examen, que está mal hecho y que tiene mala estructura o mala base, es posible. (…) Lo que me han comentado los compañeros: está mal estructurado, luego hay preguntas que se repiten, que no tiene coherencia. Pero bueno, eso es ya lo de menos, yo creo que sí es importante que nos evaluemos, porque tenemos que detectar nuestras carencias también nosotros. (…) Yo creo que, yo espero que (la evaluación) afecte (mi trabajo) para bien, en el sentido de que yo me daré cuenta, sí me doy cuenta, pero será más preciso el señalamiento en cuanto a mis errores, en cuanto a mis carencias, yo tendré que trabajar en eso. (…) Francamente no creo que (mis condiciones laborales) mejoren mucho, pero bueno, con que no nos estorben, ya lo demás es ganancia". *Profesor JA, Fase Cualitativa de Estudio.*

Finalmente, la perspectiva sobre la reforma y la evaluación de los profesores que ingresaron en los últimos dos años, a partir del concurso de oposición del Servicio Profesional Docente es ambivalente. Por un lado, reconocen que esta los ha beneficiado directamente, puesto que obtuvieron su empleo en el COLBACH gracias a su desempeño en el examen, y en ese sentido están de acuerdo con ella, como dice el profesor EC, quien tiene 28 años de edad y 2 de antigüedad*: "pues hasta ahorita no me ha afectado, sino al contrario, me ha beneficiado, porque de ahí salió mi trabajo, de la reforma".* Por otro lado, los profesores expresan incertidumbre sobre sus posibilidades de lograr una estabilidad laboral a futuro y narran un recibimiento hostil por parte de sus colegas y sus superiores inmediatos, especialmente los jefes de materia. Así lo expreso la profesora SA quien ingresó hace un año, por medio del concurso de oposición del Servicio Profesional Docente:

> "Por parte de los compañeros (el recibimiento fue) hostil, no medio hostil, hostil, y ya fue, se supone que ahorita estamos en la misma situación, porque tampoco sabemos qué va a pasar con los que entramos con el examen, este, ya más bien, les digo "*pues ya, déjenme entrar ¿no? ya, yo tampoco sé qué va a pasar".* Entonces ya vamos un poquito, un poquito mejor, y sé tiene que ver con las relaciones, porque entonces ya hay plática con el jefe de materia y te dice, "*bueno es que las cosas son así, y si tú tienes un problema con un alumno pásamelo, o sea yo hablo con él o mando llamar a sus papás lo que sea"*, cosa que no pasaba al principio ¿no? cuando había la hostilidad a todo lo que daba". *Profesora SA, Fase Cualitativa de Estudio.*

En resumen, muchos de los profesores entrevistados, y quienes participaron en los grupos de discusión, expresan desconfianza en la reforma desde diferentes perspectivas y posiciones. La mayoría enfatizan que **no** temen ser evaluados, pero no están de acuerdo con la manera en que se ha diseñado e implementado la reforma.

En primer lugar, manifiestan descontento sobre el impacto de la evaluación en los mecanismos internos de basificación, asignación de horas, estímulos y promoción. Una molestia de muchos profesores que tienen años buscando la basificación y *"luchando por conseguir horas*", es que creen que ahora no les será posible obtener nuevas horas definitivas, lo que incrementará su inseguridad laboral. Por otro lado, la cancelación de los mecanismos internos de estímulos y promoción ha causado mucho malestar, pues esto, si no ha implicado una reducción importante en el salario de los profesores, por lo menos ha cancelado la posibilidad de mejorarlo. Resulta interesante que si bien en otros momentos de las entrevistas los profesores critican los mecanismos internos de promoción, al hablar de la reforma y la evaluación los presentan como eficientes y justos, lo que sugiere que los están valorando de acuerdo con el viejo adagio: "más vale por conocido que bueno por conocer".

En segundo lugar, algunos profesores, y sobre todo los que tienen más antigüedad, manifiestan molestia por la "invasión" de la SEP. Consideran que los derechos ganados al interior del COLBACH, que han sido el resultado de años de negociación y ajuste entre sindicato y autoridad, y que han respondido a las necesidades específicas de los profesores de dicha institución, han sido "entregados" a la SEP. En efecto, en este punto destaca la percepción de un "entreguismo" de la Dirección General, que desde la perspectiva de los profesores más antiguos, no supo defender los intereses del COLBACH.

Además de las molestias específicas sobre contratación, asignación de horas, estímulos y promoción, muchos profesores manifiestan su descontento con la reforma en términos más generales de cancelación de derechos laborales y de precarización del empleo.

4.6. Síntesis de resultados

La reforma educativa promulgada en 2013 ha traído consigo una modificación radical en las relaciones laborales de las instituciones educativas mexicanas. Dando pauta a un nuevo modelo de contratación, promoción y permanencia, la reforma ha desplazado particularidades y prerrogativas practicadas desde hace años en el interior de muchos planteles de educación pública para introducir un nuevo esquema de evaluación docente. Aun cuando el COLBACH ha atravesado a lo largo de su historia, por un proceso dinámico de renovación constante en sus métodos de evaluación docente e interna, la nueva reforma educativa ha generado una serie de disparidades respecto a cómo es

percibida. Evaluar las opiniones y valoraciones generadas a partir de la nueva evaluación docente nos permite identificar de mejor manera si existen o no, casos de confusión o desinformación al respecto, así como identificar cuáles son las nociones y percepciones de la planta docente hacia la nueva reforma, a continuación se enumeran algunos de los hallazgos principales.

1. En la primera ronda de la evaluación docente que se llevó a cabo en el COLBACH, se encontró una selección prioritaria hacia docentes que imparten cursos en las áreas temáticas principales de bachillerato, como lo son matemáticas, física, comunicación y sociales, entre otras; lo que explica ciertas similitudes encontradas en los datos obtenidos a partir de la encuesta.
2. En una primera fase, los resultados muestran desacuerdos por parte de los encuestados en las opiniones respecto a la justicia, el proceso de evaluación y la selección de los evaluados; de igual manera, la falta de información expresada a través de las encuestas, pone en duda la existencia de un sistema transparente efectivo entre autoridades educativas y docentes.
3. Respecto a la aprobación de los procedimientos de la evaluación docente, se encontró que los profesores con edades entre 25 y 39 años tienden presentar una mayor aceptación de la evaluación a diferencia de profesores de mayor edad. De igual forma, se encontró una asociación entre la aprobación de la evaluación y la antigüedad en la institución, explicada principalmente por el hecho de que los profesores de edades intermedias y avanzadas, con mayor antigüedad, se sienten más afectados por la reforma. Sin embargo, la antigüedad y la edad no son factores del todo determinantes para la aprobación de la evaluación, pues también, tanto posiciones políticas como situaciones emocionales pueden repercutir en el desempeño que muestran los docentes a la hora de ser evaluados.
4. En lo referente a los conocimientos básicos de la evaluación docente, la circulación de información falsa sobre las características del proceso de evaluación, contribuye a generar mayor ambigüedad y rechazo entre los docentes. Se encontró que los docentes evaluados tienden a tener mayores conocimientos que los no evaluados y de igual forma, el porcentaje de docentes con información errónea tiende a ser mayor entre quienes no han sido aún evaluados.
5. En cuanto a la desconfianza de los profesores hacia la evaluación se pudieron identificar dos ámbitos: uno de desconfianza gremial o política y otro de desconfianza con aspectos concretos de la reforma. Entre ellos destaca la creencia

de que la reforma no atiende las necesidades y problemas específicos de los docentes del COLBACH, ni valora la autogestión de los procesos pedagógicos. Algunos encuestados afirman que la reforma no busca otra cosa sino culpar a los profesores de los malos resultados educativos o violar los derechos de los trabajadores.

6. Se pudo identificar una relación entre la desconfianza y la antigüedad, pues mientras los docentes de mayor antigüedad perciben la evaluación como una amenaza a sus logros profesionales, los docentes de reciente ingreso suelen ver la evaluación como una oportunidad para ascender de posición.
7. Los niveles de desconfianza en la planta docente del COLBACH suelen variar según distintos factores, sin embargo, el agotamiento físico de los docentes, así como la materia que imparten o donde hayan estudiado la educación media superior, son características que influyen directamente en ellos.

Resumen general de hallazgos

El Colegio de Bachilleres (COLBACH) es una institución de educación media superior (EMS) con más de 40 años de existencia, y que a lo largo de sus distintas décadas ha atravesado por importantes procesos de recambio generacional tanto en la integración de sus profesores como de sus propios estudiantes.

Entender al COLBACH como uno de los epicentros formativos más importantes de la Zona Metropolitana del Valle de México (ZMVM), pasa sin duda por reconocer y distinguir la heterogeneidad que prima entre sus miembros primordiales, sobre de quienes recae la responsabilidad formativa al interior de las aulas.

Los esfuerzos recientes en materia de políticas públicas apuntan justamente a subrayar el papel estratégico que posee la escolaridad de nivel bachillerato, intentando consolidar nuevas prácticas que fortalezcan la competencia docente y que garanticen la calidad de la educación.

Si bien, la importancia de ajustes como la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) y de la más reciente modificación sobre el Servicio Profesional Docente, resultan incuestionables, en la investigación que dio pie a este informe, hemos destacado la necesidad de dotar de rostro y contenido a las referencias abstractas que se hacen sobre el profesorado. Se trata sobre todo, de enfatizar la relevancia de personas cuyas características presentes reflejan trayectorias vitales, ocupacionales, adversidades exógenas, emociones y percepciones que condicionan y afectan su quehacer cotidiano frente al estudiantado.

El resultado principal del trabajo realizado radica entonces en mostrar la pluralidad de rasgos y atributos que ostentan las y los docentes del COLBACH, los cuales posibilitan comprender las fortalezas de la institución y sus promisorias vías de desarrollo en un contexto de creciente demanda por los servicios educativos.

A modo de cerrar las consideraciones vertidas en este informe, a continuación, se presenta un resumen general de hallazgos, con el objeto de sintetizar y enmarcar los principales elementos obtenidos a lo largo de esta investigación.

1. Quiénes son las y los docentes del COLBACH

El profesorado del COLBACH está conformado por miembros altamente capacitados y de relativa madurez en su trayectoria profesional, se trata de un grupo heterogéneo de personas que de ninguna manera representan un cuerpo improvisado de enseñanza. Sus rasgos principales son los siguientes:

- El cuerpo académico del COLBACH tiende a reflejar un importante equilibrio en el número de profesores y profesoras con que cuenta la institución, aun pese a la ligera prevalencia de los hombres (56.6%) frente a las mujeres.
- Dos terceras partes de quienes ejercen la labor de enseñanza están situados entre los 35 y los 55 años de edad. La estructura etaria refleja una planta docente con importantes concentraciones en edades intermedias, donde solo una quinta parte se ubica por debajo de los 35 años, y un 3% por arriba de los 65 años de edad.
- En consonancia con el factor etario, poco más de la mitad del profesorado posee entre 5 y 20 años de antigüedad al interior del COLBACH, cuestión que abona a destacar la madurez del cuerpo académico como parte de dicha entidad. En complemento, poco más de una cuarta parte fueron profesores recién contratados al paso de los últimos cinco años, mientras que poco menos del 20% está dado por profesores con más de dos décadas de permanencia en la institución.
- Hombres y mujeres de familia predominan en el trabajo frente a grupo. 6 de cada 10 docentes se encuentran casados o unidos, 3 de cada 10 se declaran en soltería, mientras que solo 1 de cada 10 se encuentra separado, divorciado o viudo de una unión previa. Del total de profesores, prácticamente 5 de cada 10 tienen hijos, por lo cual deben combinar sus labores profesionales con las responsabilidades del hogar.
- La mayoría de los profesores del COLBACH constituyen el principal sostén de su hogar o comparten la labor de proveedor con otros miembros de su estructura familiar (84%).
- La mayoría de los docentes exhiben rasgos de movilidad social ascendente, si se considera que 8 de cada 10 profesores provienen de entornos familiares donde los padres no tuvieron acceso a la educación superior. Más de un tercio son hijos de personas que sólo alcanzaron estudios de primaria (37%); casi una cuarta parte posee padres que estudiaron hasta secundaria (24%); mientras que poco menos de

una quinta parte (18%) declararon que sus progenitores completaron la educación media superior.

- El contraste con el contexto familiar queda claro, cuando se considera que 92% de los profesores del COLBACH completaron estudios de nivel licenciatura, y que 1 de cada 4 declara poseer preparación de posgrado, generalmente a nivel maestría.
- La posición socioeconómica de quienes imparten clase en el COLBACH resulta significativamente superior a la de la población de la ZMVM, pero bastante semejante a la de la población con estudios superiores terminados.
- 3 de cada 10 profesores realizaron sus estudios de bachillerato al interior del propio COLBACH, lo cual desde el punto de vista experiencial constituye buenas posibilidades para un mejor conocimiento de la institución. Pese a ello, los peligros de una contratación altamente endogámica no resultan ciertos, por cuanto nuestros resultados sugieren que el reclutamiento de egresados ha tendido a la baja entre los docentes de más reciente ingreso a la labor académica.
- 9 de cada 10 docentes cursaron sus estudios en instituciones públicas de educación superior, destacando la presencia de profesionistas provenientes de la UNAM (37%), la UAM (23%) y el IPN (18%).
- Asimismo, 9 de cada 10 profesores tuvo alguna otra experiencia laboral previa a su ingreso a la institución, de los cuales poco más del 70% se refiere a personas que incursionaron en tareas docentes predominantemente centradas en el nivel secundaria, bachillerato y licenciatura o posgrado.
- Los rasgos socioeconómicos de la planta académica, son coincidentes con varios de sus hábitos de esparcimiento y el grado de uso y penetración de uso de tecnologías de la información (TIC's).
- Entre sus prácticas culturales de mayor recurrencia destacan la asistencia a museos y a cines del circuito comercial. Poco más de la mitad de los docentes reportaron haber acudido a ambas cuestiones en el curso de los últimos dos meses previos a la realización del levantamiento de datos.
- La lectura además de ser indispensable en la labor cotidiana, constituye un hábito fuertemente arraigado en los hábitos de los profesores. Mientras que solo un 7.89% declara no haber leído un libro completo a lo largo del año previo a la entrevista, 47% ha leído hasta tres libros completos; 36% más de tres y hasta diez

obras, y sorprendentemente un 9.3% más de diez y hasta treinta distintos productos de carácter literario o académico.

- Entre los géneros literarios preferidos por los docentes, destacan las novelas (40.97%), los libros científicos o técnicos (12.3%) y los de contenido variado relativo a la filosofía o la ciencia ficción (13.6%).
- En el empleo de TIC's, 98% del profesorado goza de computadora en casa; 98% también tiene acceso a una conexión de internet en su domicilio; 99% posee una cuenta de correo electrónico, la cual generalmente consultan diariamente; 75% tiene un perfil en Facebook, donde poco más de la mitad suele revisarlo día con día, y 73.4% hace uso de tales herramientas para fortalecer el vínculo con sus estudiantes.

Tal y como se advirtió previamente, se trata entonces de una planta académica altamente capacitada, experimentada y relativamente joven, sobre la cual recae el desafío de proveer un servicio de calidad hacia los estudiantes.

2. Condiciones de profesionalización entre los docentes del COLBACH

La labor cotidiana de enseñanza reclama entre sus responsables el desahogo de actividades vinculadas con la formación continua y la consolidación de competencias. La profesionalización, tal y como fue abordado en el capítulo II del presente informe, pasa no sólo por circunstancias objetivas para lograr tales propósitos, sino por elementos subjetivos que efectivamente se concreten en una identidad y sentido de complacencia por pertenecer a la institución de trabajo.

A continuación, se enlistan los principales resultados vinculados con el dimensionamiento objetivo y subjetivo de la profesionalización docente en el COLBACH:

- 6 de cada 10 docentes reconocen que su ingreso al COLBACH está relacionado con el interés de desarrollar una carrera académica como profesor.
- Aunque prácticamente la mitad de los profesores declaran abiertamente poseer un trabajo complementario, dos terceras partes de éstos se encuentran ligados a actividades de carácter docente, lo cual refleja un interés congruente por la profesionalización en el campo.

- 59% de los miembros de la planta profesoral cuentan con una certificación como docentes de educación media superior.
- Con relación a los cursos de formación y consolidación que oferta el propio COLBACH, 7 de cada 10 profesores se han involucrado activamente en alguno de ellos.
- Pese a que la utilidad de tales herramientas es favorablemente reconocida entre sus beneficiarios, prevalece un área de mejora importante en la carga de contenidos ofertados. Así, en una escala que va de 0 a 9, la calificación promedio asignada a la calidad y beneficio obtenido de tales cursos es de 6/9.
- Entre las sugerencias de contenidos provistas por los propios docentes, figuran en primer lugar la necesidad de contar con mayores sesiones sobre el fortalecimiento de competencias docentes; en segundo lugar, la impartición de temas vinculados directamente con las asignaturas que se enseñan en el aula, y finalmente, cursos orientados al manejo socioemocional y de grupos que permitan facilitar el tratamiento con adolescentes.
- Además de las horas frente a grupo, los profesores del COLBACH dedican un tiempo promedio de 12 horas adicionales a la semana para lograr una mejor preparación de sus cursos.
- No obstante, es importante subrayar que prácticamente la mitad de los docentes tiene 20 horas o menos frente a grupo, por lo cual es posible considerar que entre este subconjunto exista una mayor disposición para aumentar su carga de trabajo, incrementado las oportunidades de desarrollo profesional y consolidación institucional.
- En promedio la mayoría de instructores tienen la responsabilidad de impartir hasta dos asignaturas. Empero 30% de los profesores imparten tres materias o más, lo que podría suponer un riesgo para la eficacia docente por la heterogeneidad de contenidos que ello implica.
- Aunque en general, existe una importante congruencia entre los antecedentes de preparación de los docentes y el tipo de área formativa donde imparten clases, aproximadamente una sexta parte debe dedicarse a la enseñanza de contenidos relativamente ajenos a su carrera de especialización. Dicha cuestión se presenta predominantemente en el caso del área de Lenguaje y Comunicación,

considerando que la carga de idiomas suele distribuirse entre profesores de Ciencias Sociales.

- Como parte de los aspectos subjetivos, la identificación de dificultades para la enseñanza también constituye un factor de impacto que suele mermar la identidad y el sentido de profesionalización entre los docentes. No obstante, en el caso de los profesores del COLBACH, ni las dificultades asociadas a los alumnos, los profesores o con la infraestructura, reflejan diferencias sustantivas entre sí.
- De ese modo, el promedio de impacto de los desafíos relativos al estudiantado, los pares y las condiciones materiales, se sitúa alrededor de los 7 puntos en una escala que va de 0 a 9. Dicha cuestión implica que pese a que se identifican amplios retos en esos tres aspectos, prevalece una noción positiva sobre el logro de resultados en el aprendizaje.
- Entre los problemas señalados con mayor urgencia, están el tamaño de los grupos, la mala preparación y la baja motivación de los pares en la labor docente.
- Con relación a la satisfacción laboral, los profesores del COLBACH reportan un grado medio de complacencia, donde los principales aspectos a atender se relacionan con las condiciones materiales de trabajo. Si bien, las prestaciones en materia de salud, salario y otorgamiento de estímulos son susceptibles de mejora, destaca que entre las cuestiones con mayor aceptación entre los instructores, esté la relación que se teje con los superiores jerárquicos.
- Institucionalmente, la heterogeneidad del COLBACH se refleja en las variaciones que cuestiones como las dificultades para la enseñanza y la satisfacción laboral presentan al interior de los distintos planteles.

En consonancia con los resultados del capítulo I, los hallazgos de esta segunda sección apuntan a la consolidación de una planta docente con amplios rasgos de experiencia y profesionalización.

Sin embargo, es importante hacer notar que para reforzar el sentido de identidad al interior del COLBACH, es preciso colocar atención sobre la manera en cómo se perciben y resuelven desafíos vinculados a las condiciones laborales, el trato con los estudiantes, la interacción con pares y la disponibilidad de infraestructura.

Aunque la identificación de problemáticas y áreas de mejora constituye un factor común asociado a la labor profesoral en general, en cualquier nivel educativo, resulta

necesario que en episodios de cambio como los actualmente vividos al interior de la institución, se refuerce la lógica de colaboración y la noción de pertenencia entre cada uno de sus miembros.

3. Percepción de los docentes sobre sus propias capacidades de enseñanza y síntomas de agotamiento físico y emocional

La subjetividad de los docentes del COLBACH adquiere una importancia singular si se dimensiona que las percepciones y nociones sobre la propia labor suelen tener impactos factuales sobre la consecución de resultados de aprendizaje en el aula.

El capítulo III de este informe reparó en la autoeficacia de los profesores y sus síntomas de *burnout.* La primera categoría está referida a la valoración crítica que los propios maestros realizan acerca de sus capacidades para llevar a cabo la tarea de enseñanza. Por su parte, la segunda está conectada con la experimentación de emociones negativas, las cuales están asociadas al agotamiento físico y psicológico, expresado en percepciones sobre el cansancio, la despersonalización en el trato con los estudiantes y la falta de estima de la actividad profesoral. A continuación se detallan los resultados más sobresalientes sobre ambos aspectos:

- 8 de cada 10 profesores se consideran a sí mismos como altamente capaces de incidir en la preparación de sus estudiantes. En ese sentido, la mayoría se califica apto para motivar a sus alumnos, emplear recursos variados de evaluación, brindar explicaciones cuando se presentan confusiones, alentar un mejor rendimiento escolar y promover una mayor apreciación por el aprendizaje entre sus pupilos.
- Aunque en general, los docentes tienden a reflejar una percepción positiva acerca de su propio trabajo, llama la atención que entre los profesores más jóvenes, persista una valoración más exigua de sus capacidades al interior del aula, así como mayores síntomas de agotamiento físico y emocional.
- En consonancia con las necesidades identificadas sobre los cursos de capacitación, son justamente aquellos docentes más jóvenes quienes demandan de programas especializados que les permitan afrontar de mejor manera el trato con adolescentes. En ese sentido, no resulta sorpresivo que sean esos mismos maestros, quienes tienden a reflejar mayores tribulaciones en lo tocante a su

cansancio, la incerteza sobre su vocación y la tentativa de cambiar su actual ocupación por otro trabajo.

- Asimismo, un dato peculiar se refiere a la formación de normalistas que ostentan algunos de los miembros del personal académico, la cual suele estar asociada con una mayor noción de autoeficacia y con menores rasgos de *burnout*. Sin menoscabo de las habilidades pedagógicas de otros profesores, llama la atención que sean justamente los maestros con antecedencia formativa en educación normal, quienes se muestren más seguros acerca de sus aptitudes como instructores. Ante ese hecho, convendría promover mayores espacios de interlocución y diálogo, los cuales redundaran en una mayor posibilidad de intercambio de experiencias.
- Dado que la planta académica del COLBACH tiende a caracterizarse por un fuerte componente de profesionalización y experiencia docente previa a su ingreso a la institución, también resulta alentador, que aquellos con práctica magisterial antecedente tiendan a reflejar una mejor valoración de sus cualidades frente a grupo y una menor saturación en materia física y emocional.
- Institucionalmente, tal y como acontece con las dificultades para la enseñanza y la satisfacción laboral, aspectos como la autoeficacia y el *burnout* también presentan variaciones peculiares al interior de los distintos planteles del COLBACH. Así, enclaves como El Rosario, Cien Metros, Iztacalco, Satélite y Huayamilpas-Pedregal, poseen una mayor proporción de docentes con gradientes relativamente bajos de autoeficacia. Una cuestión similar ocurre con el *burnout*, donde nuevamente Cien Metros e Iztacalco se suman a planteles como Culhuacán y Del Valle con una mayoría de profesores que reportan niveles preponderantes de fatiga física y emocional.
- La profesionalización está conectada en forma importante con los juicios positivos sobre las cualidades como docentes. Un buen ejemplo de ello, está ligado al hecho de que quienes dedican mayores horas de preparación a sus cursos, tienden a ostentarse con mayores certezas sobre sus propias capacidades de impacto en el aprendizaje de los educandos.
- De igual manera, la oportunidad de optar por cursos de formación continua y actualización reporta importantes beneficios, conectándose con valoraciones más

positivas de la autoeficacia del profesorado, y con una menor experimentación de sentimientos negativos vinculados al *burnout.*

- Ni los desafíos relacionados con los alumnos, ni aquellos ligados al trabajo con pares o la disponibilidad de infraestructura, hacen merma sobre la actitud positiva que reflejan los docentes con relación a su propio trabajo. Dicha tendencia sugiere que mientras la identificación de dificultades para la enseñanza es relativamente alta, las y los docentes del COLBACH dan por sentado que tales desventajas forman parte de su labor, tratando de apostar por un mayor empleo de recursos personales, que por sobre la dotación de herramientas institucionales.
- No obstante, una cuestión como la satisfacción laboral resulta significativa para comprender las certezas percibidas por el profesorado. Así, quienes muestran mayores grados de conformidad con sus prestaciones y las dinámicas de su entorno ocupacional, también poseen valoraciones más positivas de sus cualidades y menores síntomas de desgaste físico y psicológico.
- En abono del punto anterior, dado que el grado de complacencia con las condiciones laborales tiende a ser de grado medio, es importante reforzar la comunicación con el personal a fin de evitar escalamientos en la incertidumbre como docentes y en los niveles de saturación tanto física como emocional.
- Por último, no resulta sorprendente que en la medida en que los profesores están más expuestos a nociones de cansancio, desestima de su ocupación y desgaste psicológico, tiendan a presentarse valoraciones más negativas sobre su propio actuar al interior de los salones de clase. Al respecto, es importante considerar medidas de apoyo al interior de los planteles que permitan fortalecer la seguridad socioemocional de quienes son responsables de la tarea de enseñanza.

Como se puede hacer notar, la identidad del profesorado del COLBACH muestra un importante grado de consolidación en la medida en que refleja un fuerte arraigo vocacional y un juicio positivo sobre las actividades que se desahogan en forma cotidiana.

No obstante, así como la planta académica tiende a estar constituida por personas relativamente jóvenes, resulta relevante que se fortalezcan los mecanismos de interacción, diálogo e intercambio de experiencias, que aseguren la prevalencia de una estima positiva sobre la ocupación desarrollada.

4. Percepciones y experiencias sobre la evaluación docente en el marco de la reforma educativa de 2013

El COLBACH como referente de la educación media superior constituye un testimonio institucional de las tentativas de cambio y consolidación ancladas a iniciativas específicas de política pública. Así aconteció recientemente con la RIEMS, y mucho más claramente con las modificaciones al servicio profesional docente que tuvieron lugar en el año 2013.

El impacto de las medidas reformistas implica desde luego un periodo de adaptación, en el cual sus primeras fases vienen acompañadas de incertidumbre sobre sus procesos constitutivos, así como sobre la nueva normatividad que habrá de condicionar el desahogo de distintas funciones. Las evaluaciones docentes que se enmarcan a la luz de la última reforma al sector se traducen en un tema de la mayor importancia, si se considera que la apuesta por la calidad educativa se ha fincado en gran medida sobre los criterios de ingreso y permanencia de los profesores al circuito escolar.

Las modificaciones introducidas por la nueva ley del servicio profesional docente, significan entonces en una profunda reestructuración laboral, desde donde se pretende mejorar la eficiencia en el aprendizaje. Se trata entonces de determinar si quienes acceden a la posibilidad del trabajo frente a grupo, poseen competencias idóneas para entrar o prevalecer en dicha actividad.

Mientras el acatamiento de sujetarse a procesos de evaluación es general, las condiciones mismas bajo las cuales se desempeña la labor docente suelen ser de cariz particular. Así, tal y como se ha mostrado en este informe la planta académica del COLBACH se constituye por hombres y mujeres altamente profesionalizados, con una vocación de larga data y perspectivas altamente positivas sobre su propia actividad.

Si bien, no se pone en duda que los nuevos ajustes pretenden consolidar al circuito de EMS, es preciso reparar en los efectos no deseados que tales cambios suelen introducir en el entorno de trabajo. Políticas orientadas a la provisión de mayor seguridad, en ocasiones siembran mayores incertidumbres o incrementan las posibilidades de desafiliación.

A fin de conocer la percepción de los docentes del COLBACH sobre la reforma más reciente, el capítulo IV nos presentó un panorama de las ideas y expectativas que

posee el profesorado, y particularmente de quiénes ya han participado en los procesos de evaluación. Aquí se desglosan los principales hallazgos:

- De acuerdo con los registros administrativos del COLBACH, 1,457 profesores (aproximadamente 37%) tomaron parte en la acreditación de competencias correspondiente al ciclo 2015-2016.
- Del total de docentes encuestados para este estudio, el 46.6% indicó haber sido evaluado durante ese mismo periodo. De ese modo, logramos captar opiniones diversas tanto de personal académico que ha sido sometido al proceso, como de otros que probablemente serán evaluados en años posteriores.
- Los indicios recogidos a partir de nuestro trabajo sugieren que la probabilidad de haber participado en la evaluación fue ligeramente mayor para los profesores de mediana edad (entre 40 y 49 años) y con una antigüedad de entre 5 y 19 años al interior de la institución.
- Entre el grupo de profesores que ya fueron parte de las dinámicas de evaluación, las percepciones sobre el proceso y la normatividad en general resultaron bastante heterogéneas. No obstante, en una escala de conformidad que va de 1 a 9, donde valores menores reflejan mayor reticencia, los puntajes promedio de respuesta se concentraron en torno a una magnitud de 6 puntos. De ese modo, prevalece la ausencia de una percepción cabal sobre la justicia con que se realizaron las evaluaciones de desempeño, no quedan claros los criterios de selección, ni se refleja un alto grado de complacencia con respecto al acceso oportuno a información, la orientación por parte de las propias autoridades del COLBACH, y los pasos a seguir a lo largo de todo el proceso.
- Pese a que el sentir de los profesores sobre la necesidad de acreditar sus competencias no resulta del todo negativo, llama la atención que una parte importante de los docentes enfaticen la urgencia de ajustar los mecanismos de comunicación para facilitar una menor incertidumbre sobre la nueva normatividad.
- El grado de acuerdo con los procedimientos de evaluación tiende a ser mayor entre los profesores de edades relativamente más jóvenes (25 a 39 años), así como entre aquellos con menores años de antigüedad al interior de la institución. Sin duda alguna, justamente aquellos con mayor veteranía en el campo académico, tienden a poseer mayores dudas sobre los alcances de las nuevas medidas introducidas.

- Conectando estas percepciones con la subjetividad profesoral, también destaca que sean aquellos con una valoración más negativa de su propia tarea docente, y aquellos con mayores señales de agotamiento físico y emocional, quienes se muestren más insatisfechos frente al hecho de ser evaluados.
- Sobre el grado de conocimiento de los procedimientos enmarcados en la reforma, se optó por constatar la calidad de la información que poseen tanto los docentes ya evaluados, como el resto de los miembros del personal académico. Entre las cuestiones que resultan más claras, están el hecho de que "los docentes que no aprueben la evaluación por primera vez tendrán oportunidad de volver a presentarla hasta por dos ocasiones más". 89.4% del total de profesores son conscientes de ello, y sin diferencias significativas entre quienes ya han sido sujetos al proceso y quienes no.
- A su vez, no todos los profesores saben que no están obligados evaluarse todos los años, de manera tal que cerca del 80% de quienes ya han participado en el proceso conocen dicha cuestión, en contraste con poco más de un 60% de quienes no han tomado parte en la acreditación.
- Cerca de un 20% de los docentes no evaluados, desconocen aspectos como la inclusión de un examen de conocimientos sobre las asignaturas que imparten, cuestión que resulta central en la nueva normatividad.
- Una situación alarmante es que poco más del 30% de los profesores, tanto evaluados como no evaluados, desconoce que su permanencia como docente en el COLBACH depende de aprobar la acreditación de desempeño. Una vez más se enfatiza el carácter crucial de comunicar en forma más explícita las implicaciones que acarrea el nuevo marco normativo.
- Prácticamente 5 de cada 10 instructores consideran erróneamente que su desempeño será calificado a partir de exámenes estandarizados de aprendizaje a sus estudiantes.
- En modo similar, poco más del 50% cree incorrectamente, que aquellos que no aprueben el examen de ingreso podrán ser contratados por otros medios.
- Únicamente cerca de 7 de cada 10 profesores, reconocen que en caso de fallar la evaluación hasta por tres ocasiones, serán asignados a funciones ajenas a la docencia.

- Sobre los alcances y expectativas de la reforma como instrumento de mejora de la educación, los consensos resultan exiguos. Entre los aspectos que suscitan mayor acuerdo está la opinión de que las nuevas evaluaciones sobre el desempeño docente "no toman en cuenta las dificultades y problemas específicos que enfrentan los profesores del COLBACH".
- En esa misma tónica, prevalece una importante proporción de docentes que se reportan desconfiados frente a aspectos particulares de la normatividad. Así por ejemplo, entre los factores que concentran mayores cargas de opinión está el que las nuevas evaluaciones "buscan culpar a los profesores del COLBACH de los malos resultados educativos" y que "violan los derechos de los docentes". En ambos casos poco más de un tercio de los encuestados expresan un alto grado de acuerdo.
- Entre los aspectos que reflejan mayor heterogeneidad y disenso está el considerar que las nuevas evaluaciones "ayudarán a que los profesores del COLBACH mejoren sus prácticas de enseñanza", que "son un buen mecanismo para determinar quiénes deben permanecer dando clases, y que constituyen un procedimiento ideal para determinar quiénes reciben ascensos, promociones y estímulos económicos dentro de la institución.
- El punto particular sobre los estímulos y promociones resulta particularmente llamativo, por cuanto nuestros indicios cualitativos sugieren que este es uno de los aspectos donde prevalece mayor incertidumbre entre los docentes del COLBACH.
- A modo de comprender mejor el dimensionamiento de la desconfianza, nuestros datos indican que podríamos clasificarla en dos rubros: (a) desconfianza gremial, donde las reticencias están referidas preponderantemente a la incertidumbre que deriva del cuestionamiento a viejas prerrogativas, lo cual se asume como una amenaza y falta de reconocimiento a la labor realizada; y (b) desconfianza operativa, la cual está relacionada sobre todo con la inseguridad sobre los alcances y bondades mismas de la reforma en lo tocante a mejorar la calidad del aprendizaje.
- Por último, se pudo identificar una relación entre la desconfianza y la antigüedad, pues mientras los docentes de mayor antigüedad perciben la evaluación como una amenaza a sus logros profesionales, los docentes de reciente ingreso suelen ver la

evaluación como una oportunidad para ascender de posición. Se encontró que los niveles de desconfianza en la planta docente del COLBACH suelen variar según distintos factores, sin embargo, el agotamiento físico de los docentes, así como la materia que imparten o donde hayan estudiado la educación media superior, son características que influyen directamente en ellos.

Sin duda, los elementos previamente enlistados se conectan con la magnitud del reto que implica la instrumentación de la nueva normatividad sobre el servicio profesional docente. Aunado a las dificultades intrínsecas de la labor de enseñanza, se vuelve clave que la comunicación, el acceso oportuno a información y los juegos de reglas propendan a esclarecer las incertezas de los docentes del COLBACH.

Dotar de rostro y contenido a los atributos de quienes encabezan la tarea formativa, constituye un aspecto crucial para acompasar la generalidad que guía a las políticas públicas con la especificidad de las actividades que se llevan a cabo al interior de las instituciones. Esa es una de las principales tensiones que emerge en un episodio de cambio como el que rige los tiempos actuales.

A lo largo de este informe se ha provisto de un retrato proporcionado por los propios miembros del personal académico. En las descripciones y referencias a su experiencia, esperamos que todos y cada uno de ellos se reconozcan, que se identifiquen con un cuerpo de profesionales altamente capacitados, heterogéneo, y con una visión predominantemente positiva de su labor.

Las fortalezas del COLBACH residen justamente en el valor que ostentan sus profesores como personas con una alta responsabilidad en el aprendizaje de sus estudiantes. Se trata de una historia que no solo se construye desde los desafíos para sembrar conocimientos en los educandos, sino de una trama de componentes donde la identidad de sus profesores habrá de marcar el rumbo futuro de la institución.

La toma de decisiones para reorientar la tarea formativa, comienza por conocer quiénes ostentan la labor de guía frente al aula. Ese fue el propósito de este trabajo, y el testimonio que deja sobre una pieza clave del circuito de educación media superior.

Referencias bibliográficas y fuentes consultadas en el proyecto

Albuquerque, A. (2005). Apontamentos sobre a pesquisa en educacao: usos e possibilidades do grupo focal. *Ecco Revista Científica*, 7(2), 275-290.

Amador, R. et. al. (2014). "Estrés y burnout en docentes de Educación Media Superior", *Medicina, Salud y Sociedad*. Vol. 4. No. 2. Pp. 119-141.

Ashton, P. T.; Buhr, D., y Crocker, L. (1984). "Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct?" *Florida Journal of Educational Research*, 26(1), 29–41.

Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Sixma, H., Bosveld, W., & Van Dierendonck, D. (2000). "Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners". *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441.

Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, 191–215.

Bandura, A. (1993). "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational psychologist*, 28(2), pp. 117-148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.

Barreda, M. S. (2012). *El Docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta*. Tesis de maestría, Santander: Universidad de Cantabria.

Blanco, Emilio, Patricio Solís y Héctor Robles (coords.). 2014. *Caminos desiguales, trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México.* México, D. F.: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación - El Colegio de México.

Blanco, M. (2001). Trayectorias laborales y cambio generacional: mujeres de sectores medios en la ciudad de México (Job Trajectories and Generational Change: Middle-Class Women in Mexico City). Revista Mexicana de Sociología, 91-111.

Bogler, R. (2001). "The influence of leadership style on teacher job satisfaction". *Educational administration quarterly*, 37(5), 662-683.

Byrne, B. (1993). "The Maslach Burnout Inventory: testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers". *Journal of occupational and organizational psychology*, 66(3), 197-213.

Canrinus, E., M. Helms-Lorenz, D. Beijaard, J. Buitink & A. Hofman. (2011). "Profiling teachers' sense of professional identity". *Educational studies.* 37(5), 593-608.

Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., y Malone, P.S. (2006). "Teachers' Self-Efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level". *Journal of School Psychology*, *44 (6)*, pp. 473-490.

Cervini, R. (2004). "Influencia de los factores institucionales sobre el logro en matemáticas de los estudiantes en el último año de la educación media en Argentina –Un modelo de tres niveles", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1), pp. 21.

Colegio de Bachilleres (2009*). Opinión, percepción y expectativas del estudiante del Colegio de Bachilleres*, México: Colegio de Bachilleres.

Colegio de Bachilleres. (2009). *La reforma académica en el marco de la RIEMS*. México: COLBACH.

COMIPEMS (2010) I*nforme 15 años. Concurso de Ingreso a la Educación Media Superior*, México: COMIPEMS.

Davis, J. y S. Wilson. (2000). "Principals' efforts to empower teachers: effects on teacher motivation and job satisfaction and stress". *Clearing house.* 73, 349-353.

De Ibarrola, M.; G. Silva y A. Castelán. (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en la Ciudad de México 1995*, México, Fundación SNTE

Dees, D., A. Ingram, C. Kovalik, M. Allen-Huffman, A. McClelland y L. Justice. (2007). "A transactional model of college teaching", *International journal of teaching and learning in higher education,* 19(2), pp. 130-140.

Fernández, I., E. Villaoslada y S. Funes. (2002). *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante*. Madrid: Catarata.

Fives, Helen (2003) "What is Teacher Efficacy and How does it Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review", Paper presented at the American Educational Research Association Annual Conference, Chicago.

Filmer, D., & Pritchett, L. H. (2001). Estimating wealth effects without expenditure data—or tears: an application to educational enrollments in states of India. Demography, 38(1), 115-132.

Friedman, I. y E. Kass. (2002). "Teacher self-efficacy: a classroom- organization-conceptualization". *Teaching and teacher education.* 18, 675-686.

Galaz Fontes, J. & E. Viloria. (2014). "La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008". *Revista de la educación superior*, vol. 43, no 171, p. 37-65.

Galaz Fontes, J. y M. Gil Antón. (2009). “La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración”. *Revista electrónica de investigación educativa* 11-2

Gibson, S., y Dembo, M. (1984). “Teacher efficacy: A construct validation”, *Journal of Educational Psychology,* 76, 569–582.

Gil Antón, M. (1997). *Origen no es destino: otra vuelta de tuerca a la diversidad del oficio académico en México*. Centro Mexicano de Investigación Educativa.

Gil Antón, M., Kuri, R. G., Franco, L. P., López, N. R., & Alvarado, M. A. C. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco.

Gkolia, A., D. Belias y A. Koustelios. (2014). “Teacher’s job satisfaction and self-efficacy: a review”. *European scientific journal.* 10(22), pp. 321-342.

Glass, D. & J. McKnight. (1996). “Perceived control, depressive symptomatology, and professional burnout: a review of the evidence”. *Psychology and health,* 11, 23-48.

Goertz, M., R. Floden & J. O’Day. *Studies of education reform: systemic reform. Vol.I: Findings and conclusions*. Washington: U.S. Department of Education.

Gómez, J. (2012). “El grupo focal y el uso de viñetas en la investigación con niños”. *Empiria, revista de metodología de las ciencias sociales.* 24, 45-65.

Gotzens, C., A. Castelló, C. Genovard y M. Badía. (2003). “Percepciones de profesores y alumnos de E.S.O. sobre la disciplina en el aula”. *Psicothema*, 15(3), pp. 362-368.

Greenberg, J. & R.A. Baron. (1995). *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice-Hall.

Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. México: Norma.

Guskey, T. R. (1981). “Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom”, *Journal of Teacher Education*, 32, 44–51.

Hackman, J. & G. Oldman. (1975). “Development of the job diagnostic survey”. *Journal of applied psychology.* 60, 159-170.

Han, S. K., & Moen, P. (1999). “Work and family over time: A life course approach”. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 562(1), 98-110.

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Hirschfeld, R. (2000). "Does revising the intrinsic and extrinsic subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form make a difference?" *Educational and psychological measurement,* 60(2), 255-270.

Holstein, J. & J. Gubrium. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA: Sage.

IMJUVE. (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*, México: IMJUVE.

INEE. (2013). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012.Educación básica y media superior*. México, D.F.: INEE

INEE. (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2012.Educación básica y media superior*. México, D.F.: INEE

INEE. (2014). *Segundo estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje (TALIS 2013).* México: INEE.

INEE. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes -Planea- en la Educación Media Superior. Publicación de resultados, primera aplicación 2015.* México: INEE-SEP.

Kaplan, C. (2010). "Filosofía del don y taxonomías escolares. Las construcciones simbólicas de los profesores como mediaciones". *Educación, Lenguaje y Sociedad,* VII(7), pp. 101-122.

Klassen, R. y M. Chiu. (2010). "Effect on teacher self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience and job stress", *Journal of educational psychology,* 102(3), pp. 741-756.

Latham G. y C. Pinder. (2005). "Work motivation theory and research at the dawn of the twenty-first century". *Annual review of psychology.* 56, 485-516.

Lee, K., J. Carswell y N. Allen. (2000). "A meta analytic review of occupational commitment: relations with person- and work-related variables". *Journal of applied psychology.* 85, 799-811.

Leiter, M. &. M. Durup. (1994). "The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study". *Anxiety, stress and coping,* 7, 357-373.

Little, J. (1993). "Teachers' professional development in a climate of educational reform". *Educational evaluation and policy analysis,* 13(2), 129-151.

Locke, E. (1976). “The nature and causes of job satisfaction”. En M. Dunette, *Handbook of industrial and organizational psychology.* Chicago: Rand McNally, pp. 1297-1343.

López, G. y G. Tinajero. (2009). “Los docentes ante la reforma del bachillerato”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 14(43), 1191-1218.

Maslach, C. y B. Schaufeli. (1993). “Historical and conceptual development of burnout”, *Psychological papers,* 23(1), pp. 114-136.

Maslach, C., S. E. Jackson y M. P. Leiter. (1997). “Maslach Burnout Inventory, Third Edition”. En: *Evaluating Stress, a book of resources.* Editado por: Carlos P. Zalaquett y Richard J. Wood. Londres: The Scarecow Press.

Maslach, C., W. B. Schaufeli y M. P. Leiter. (2001). “Job Burnout”. *Annual Review Psychology*. No. 52, pp. 397-422.

Moreno, C., A. Díaz, C. Cuevas, C. Nova e I. Bravo. (2011). “Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala,* 13(3), pp. 70-84.

Mottet, T., S. Beebe, P. Raffeld y A. Medlock. (2004). “The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction”. *Communication education.* 53, 150-163.

Navarro-Guzmán, C., & Casero-Martínez, A. (2012). Análisis de las diferencias de género en la elección de estudios universitarios.

Oppenheimer, V. K. (2013). *Work and the family: A study in social demography*. Elsevier.

Ossola, M. (2013). “La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la(s) escritura(s) de la otredad”. *Revista Universitas Humanistica,* 75, 63-80.

Pajares, F. (1997). “Current directions in self-efficacy research”, en M. Maehr y P. R. Pintrich (eds.), *Advances in motivation and achievement,* 10, 1-49, Greenwich, CT: JAI Press.

Pelto, P. & G. Pelto. (1978). *Anthropological research: the structure of inquiry.* Cambridge: Cambridge University Press.

Pérez Sánchez, C. (2000). “La escuela frente a las desigualdades sociales, apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, pp. 189-212.

Pyhalto, K.et. Al (2011). “Teacher-working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers”. *Teacher and teaching education*. No. 27. Pp. 1101-1110.

Ramazanoglu, C. y J. Holland. (2002). *Feminist methodology. Challenges and choices*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rose, J. S., y Medway, F. J. (1981). “Measurement of teachers’ beliefs in their control over student outcome” *Journal of Educational Research,* 74, 185–190.

Rotter, J. B. (1966). “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs*, 80, 1–28.

Sarros, J. y A. Sarros. (1987). “Predictors of teacher burnout”, *Journal of educational administration,* 25(2), pp. 216-230.

Schneider, B. & R.A. Snyder. (1975). “Some relationships between job satisfaction and organizational climate”. *Journal of applied psychology,* 60, 318-328.

SEMS. (2009). *La unificación del Sistema Nacional de Bachillerato*. México: SEP.

Skaalvik, E.M., y Skaalvik, S. (2007). “Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout”. *Journal of Educational Psychology, 99(3),* pp. 611-625.

Solís, P., A. Leal, N. Brunet. (2015). *Informe final del estudio "Abandono escolar del segundo semestre de la generación 2013-B del Colegio de Bachilleres"*, México: Colegio de Bachilleres.

Solís, Patricio. 2011. "Desigualdad y movilidad social en la Ciudad de México". *Estudios Sociológicos* XXIX-85, enero-abril. pp. 283-298.

Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction. Application, assesment, causes and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Travers, C.J., y Cooper C.L (1993). “Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers”. *Work and stress*, 7(3). Pp. 2013-219.

Tschannen-Moran, M. y Anita Woolfolk (2001), “Teacher efficacy: capturing an elusive construct”, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.

UNESCO. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Chile OREALC/UNESCO.

Vallejo, M. (2011). “Tarea y competencias comunicativas: reflexiones desde un grupo focal”. *Íkala, revista de lenguaje y cultura.* 16(28), 161-197.

Van den Berg, R. (2002). “Teachers’ meanings regarding educational practice”. *Review of educational research*, 72, 577-625.

Van der Ploeg, J. & E. Scholte. (2003). *Job satisfaction among teachers.* Pedagogiek. 23, 276-290.

Vroom,V. (1964). *Work and motivation*. Nueva York: John Wiley.

Warr, P.B. (1987). “Job characteristics and mental health”. En P. Warr (ed.), *Minnesota satisfaction questionnaire.* Minneapolis: Industrial relations center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.

Ziegler, S. (2003). Los docentes como lectores de documentos curriculares. Aportes para el análisis de la recepción de la reforma curricular de los años noventa en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 653-677.

Anexo I. Documentos de soporte para la fase de aplicación de cuestionarios de encuesta

Anexo 1.1. Diseño metodológico para la aplicación de cuestionarios de encuesta en los planteles del COLBACH.

Elaborado con el apoyo de Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Pública, S.A. de C.V.

1. **Nombre del proyecto:**

I155 Colmex-Col Bac: Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres

2. **Antecedentes**

El Colegio de México está desarrollando una investigación sobre el "Perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres", a realizarse durante el ejercicio 2016.

Para lograrlo definió como estrategia recolectar información mediante una encuesta aplicada con sólido rigor metodológico, que permita levantar datos confiables que reflejen la realidad de este sector académico.

Por tal motivo, Investigaciones Sociales, Políticas y de Opinión Pública, S. A. de C. V. (INVESPOP) realizó un levantamiento que busca satisfacer los fines perseguidos.

3. **Objetivos**

General

Generar información primaria que permita conocer el perfil social y profesional de los docentes que laboran en los Colegios de Bachilleres.

Específicos

a) Rediseñar el cuestionario preliminar.
b) Levantar una prueba piloto del cuestionario preliminar.
c) Analizar los resultados de la prueba piloto.
d) Elaborar el cuestionario final.
e) Elaborar el diseño muestral de la Encuesta.
f) Levantar la Encuesta en los planteles del Colegio de Bachilleres.
g) Capturar, validar y codificar los datos recolectados en la Encuesta.
h) Elaborar la Base de datos de la Encuesta levantada.

4. Población objetivo

Profesores activos con cargo docente en el semestre 2016-A, del Colegio de Bachilleres ubicados en la Zona Metropolitana del Valle de México

5. Elementos Metodológicos

INVESPOP buscó desarrollar una metodología que arrojara resultados veraces, neutrales, consistentes y que retrataran la realidad respecto al perfil social y profesional de los docentes del Colegio de Bachilleres.

Para ello se diseñó una metodología que buscara cubrir con rigor los objetivos. Se buscó cubrir mediante el contenido temático de la encuesta: la población objetivo que interesa cubrir y el marco de muestreo respectivo; el esquema de muestreo basado en una muestra probabilística que permitió ofrecer inferencias estadísticas válidas y logró que se cubriera la diversidad de características que conforma la población objetivo para disponer de estimaciones con más precisión; el requerimiento de hacer las entrevistas cara a cara; la logística de levantamiento apropiada que tomó en cuenta los horarios laborales de los profesores; el tiempo disponible y el perfil adecuado de los encuestadores dada la población objetivo que se cubrió; el mejor mecanismo de recolección, que generara confianza en las personas a entrevistar; las verificaciones de calidad de la información *in situ,* para poder recuperar la información que no satisfaga la calidad requerida de manera oportuna antes de retirarse de los planteles para y; finalmente, ofrecer una base de datos que retrate de manera genuina la información de interés que da lugar al proyecto de investigación.

6. Sobre el contenido temático

La recolección de datos se hizo tomando como referencia el cuestionario que se definió como final a partir de los resultados de la prueba piloto y los acuerdos a los que se llegaron con El Colegio de México (COLMEX), el cual incluyó los ejes temáticos de interés, y al que INVESPOP agregó otros ítems que permitieron operacionalizar todas las variables de interés. Así, se contemplaron las siguientes secciones que corresponden al contenido recibido por parte de la Institución licitante:

1. Caracterización sociodemográfica
2. Antecedentes socioeconómicos
3. Formación académica
4. Antecedentes laborales
5. Desarrollo profesional
6. Satisfacción profesional y autoeficacia docentes
7. Percepciones sobre el alumnado
8. Prácticas culturales y uso de TIC's

Con la finalidad de probar la pertinencia y claridad de las preguntas contenidas en el cuestionario que se utilizó para el proyecto, se realizó una prueba piloto entre profesores adscritos a esa institución los días 11 y 12 de abril de 2016. Con ello se buscó consolidar el instrumento, a fin de revisar la pertinencia de los ítems formulados para operacionalizar la temática de interés. Esto se hizo para probar la validez interna de las preguntas, es decir, se vigiló que antes de que llegaran al levantamiento propiamente dicho, se revisó que las personas entendieran las preguntas en el mismo sentido, a sabiendas de que las respuestas pueden ser diferentes.

Por otro lado, se buscó confirmar el ordenamiento de las preguntas para que la aplicación del instrumento se realizara con fluidez y aplicabilidad que no afectara el fin de medición buscado.

Adicionalmente, se revisaron los planteamientos relativos al registro de las respuestas de las personas entrevistadas, pues debía asegurarse que toda persona entrevistada encontrara en las alternativas la respuesta que mejor retratara su postura o respuesta. En este ejercicio también se buscó verificar la pertinencia de las escalas de medición recibidas, tomando en cuenta que el COLMEX tiene interés en mantener una comparabilidad con otros estudios nacionales y de otros países.

Cabe señalar que para la prueba piloto se buscó levantar una muestra más de corte cualitativo para asegurar que se puede verificar la aplicabilidad de las preguntas y del instrumento mismo, en todo tipo de población potencial a ser entrevistada. También se buscó que esta selección fuera lo menos intrusiva posible, para que no generara suspicacias indebidas antes del levantamiento. Dado que se trata de una comunidad un tanto concentrada, se buscó que la selección permita hacerse sin despertar sensaciones opuestas a la búsqueda de conocimiento en favor de la población de estudio. En total se

aplicaron un total de 28 entrevistas a profesores del colegio de Bachilleres dentro los planteles Plantel 11, Nueva Atzacoalco y 14, Milpa Alta.

7. Premisas para el diseño de la muestra

La muestra debe armonizar con los objetivos de la encuesta y con los siguientes elementos:

- la población objetivo
- el marco de muestreo a partir del cual se intentará poder llegar a las personas de interés
- el tipo de indicadores que interesa puedan estimarse a través de la información recolectada en la encuesta
- el tamaño de la muestra, acorde al alcance de la encuesta
- el proceso de selección de las unidades y
- los factores que permitan generar las estimaciones derivadas de la encuesta.

8. Marco de muestreo

Los investigadores responsables del COLMEX, entregaron a INVESPOP una base de datos de la planta docente de maestros activos del Colegio de Bachilleres con carga docente en 2016-A. Se hizo una revisión minuciosa de ella para entenderla y clasificarla de acuerdo a los requerimientos del proyecto. Una vez realizado el análisis, se identificaron y construyeron las variables necesarios para conformar el marco de muestreo y posteriormente la extracción de una muestra probabilística[28] de la población objetivo.

Con ello se pudo asegurar que el marco de muestreo que se dispuso para obtener la muestra satisfizo los principios que todo marco de muestral debe contener:

a) Que las unidades sean plenamente identificables;
b) Que las unidades pueden ser encontradas;
c) Que el marco está organizado sistemáticamente;

[28] Es decir, que toda unidad de la población de estudio tiene una probabilidad conocida de antemano y no nula de ser seleccionada en la muestra.

d) Que se incluyen otras variables, que pueden llamarse auxiliares, para que pueden ser usadas para diseñar y conformar estratos;
e) Que remitan sin duda a cubrir el principio de unicidad, es decir, que cada elemento de la población se presenta sólo una vez;
f) Que es exhaustivo, es decir que cada elemento de la población está presente en el marco, y
g) Que excluyó los elementos que no son de interés o no forman parte del universo de estudio.

Con el marco de muestro, se puedo observar que los planteles de adscripción son plenamente identificables y que se tienen variables auxiliares como la antigüedad o el número de horas de asignatura para poder realizar ejercicios de estratificación. Asimismo que hay variables que describen la intensidad del tipo de actividades que desarrollan como la cantidad de cargos docentes recibidos.

9. Estratificación de la muestra

Dada las condiciones del levantamiento, la selección buscó asegurar que la muestra fuera una buena fotografía de la población de estudio. Ahora bien, para disponer de una estimación lo más precisa posible, se consideró importante hacer una clasificación de las unidades del marco de muestreo, previamente a la selección de la muestra. Esto con el fin de asegurar que todo tipo de profesor activo en la planta docente del Colegio de Bachilleres resultara potencialmente considerado en la selección de la muestra.

Un primer criterio de estratificación explícita fue considerar a los planteles como estratos de selección de la muestra, es decir, se eligieron muestra de maestros de todos y cada uno de los 20 planteles del Colegio de Bachilleres. Esto ayudó a potenciar que las estimaciones fueran más precisas, comparadas con una muestra aleatoria simple, pues se disminuye notoriamente el riesgo de tener una muestra que se conforme solamente de unidades atípicas o extremas ya que disminuye el rango de estimaciones asociadas a la distribución de muestreo que subyace a toda muestra probabilística. En sentido pragmático, esta posibilidad está dada por el simple hecho de que los planteles están dentro de un área geográfica alcanzable, sin extralimitar los costos de recolección de información. Por lo cual, la oferta de servicio favorece analíticamente el trabajo de los

Investigadores responsables del COLMEX, sin que deban hacer una erogación fuerte y sí ganar en la precisión de las estimaciones.

En total, y excluyendo a los profesores que fueron seleccionados para la prueba piloto. Se tuvo una base de datos con 3,634 profesores. Por plantel, la plantilla de profesores fue la siguiente:

Número de plantel y nombre	Matricula de Profesores	%
01 EL ROSARIO	255	7.0
02 CIEN METROS	268	7.4
03 IZTACALCO	285	7.8
04 CULHUACÁN	263	7.2
05 SATÉLITE	276	7.6
06 VICENTE GUERRERO	269	7.4
07 IZTAPALAPA	226	6.2
08 CUAJIMALPA	116	3.2
09 ARAGÓN	184	5.1
10 AEROPUERTO	189	5.2
11 NUEVA ATZACOALCO	96	2.6

Número de plantel y nombre	Matricula de Profesores	%
12 NEZAHUALCÓYOTL	209	5.8
13 XOCHIMILCO-TEPEPAN	145	4.0
14 MILPA ALTA	73	2.0
15 CONTRERAS	115	3.2
16 TLÁHUAC	153	4.2
17 HUAYAMILPAS-PEDREGAL	128	3.5
18 TLILHUACA-AZCAPOTZALCO	125	3.4
19 ECATEPEC	112	3.1
20 DEL VALLE	147	4.0
Total	3,634	100.0

Un segundo criterio de estratificación fue la antigüedad que tenían los docentes dentro de del Colegio de Bachilleres. Se incorporó de manera explícita una variable para asegurar que se contemplara la diversidad de entrevistados de cualquier momento de incorporación a la planta docente. Para operacionalizar el segmento, éste se dividió en menos de 5 años, de 5 a 19 años con 11 meses y más de 20 años. La cantidad de docentes según su antigüedad fue la siguiente:

Número de plantel y nombre	Menos de 5 años	De 5 a 19 años 11 meses	Más de 20 años	Total
	Docentes	Docentes	Docentes	Docentes
01 " EL ROSARIO "	46	139	70	255
02 " CIEN METROS "	44	147	77	268
03 " IZTACALCO "	59	155	71	285
04 " CULHUACÁN "	66	131	66	263
05 " SATÉLITE "	52	158	66	276
06 " VICENTE GUERRERO "	46	165	58	269
07 " IZTAPALAPA "	40	94	92	226
08 " CUAJIMALPA "	19	60	37	116
09 " ARAGÓN "	54	92	38	184
10 " AEROPUERTO "	45	101	43	189

Número de plantel y nombre	Menos de 5 años	De 5 a 19 años 11 meses	Más de 20 años	Total
	Docentes	Docentes	Docentes	Docentes
11 " NUEVA ATZACOALCO "	18	37	41	96
12 " NEZAHUALCÓYOTL "	50	119	40	209
13 " XOCHIMILCO-TEPEPAN "	21	79	45	145
14 " MILPA ALTA "	7	38	28	73
15 " CONTRERAS "	27	58	30	115
16 " TLÁHUAC "	21	95	37	153
17 " HUAYAMILPAS-PEDREGAL "	27	60	41	128
18 " TLILHUACA-AZCAPOTZALCO "	18	81	26	125
19 " ECATEPEC "	22	58	32	112
20 " DEL VALLE "	32	82	33	147
Total	714	1949	971	3634

Por último, se consideraron los nombramientos académicos como criterios de estratificación. De esta forma se buscó la aportación de la labor de los docentes a partir de identificar a los profesores con mayor y menos experiencia dentro de la institución. Para operacionalizar el estrato este de dividió en un nombramiento académico y más de un nombramiento.

Número de plantel y nombre	Un nombramiento	Más de un nombramiento	Total
	Docentes	Docentes	Docentes
01 " EL ROSARIO "	214	41	255
02 " CIEN METROS "	192	76	268
03 " IZTACALCO "	221	64	285
04 " CULHUACÁN "	197	66	263
05 " SATÉLITE "	192	84	276
06 " VICENTE GUERRERO "	205	64	269
07 " IZTAPALAPA "	164	62	226
08 " CUAJIMALPA "	93	23	116
09 " ARAGÓN "	133	51	184
10 " AEROPUERTO "	152	37	189
11 " NUEVA ATZACOALCO "	71	25	96
12 " NEZAHUALCÓYOTL "	159	50	209
13 " XOCHIMILCO-TEPEPAN "	127	18	145
14 " MILPA ALTA "	47	26	73
15 " CONTRERAS "	79	36	115
16 " TLÁHUAC "	121	32	153
17 " HUAYAMILPAS-PEDREGAL "	96	32	128
18 " TLILHUACA-AZCAPOTZALCO "	86	39	125
19 " ECATEPEC "	76	36	112
20 " DEL VALLE "	112	35	147
Total	2737	897	3634

De esta manera se generaron 118 estratos, con lo que se buscó tener profesores con distintos perfiles para el levantamiento del proyecto y asegurar variación en el abanico de respuestas.

10. Tipo de indicadores

Todo tamaño de muestra está condicionado por el tipo de indicadores que interesa estimar con la encuesta. En general, ante premisas de confianza y precisión equivalentes entre sí, una muestra para estimar proporciones es más reducida que una muestra para estimar medias y a su vez, una para estimar medias requiere menor tamaño que una para estimar totales. Si bien hay otro tipo de indicadores que pueden obtenerse a través de encuesta, salen del entorno de este documento.

Dada la temática del estudio, se concibe que la mayor parte de los indicadores que interesa derivar con la encuesta son proporciones, por lo que el tamaño de muestra deberá considerar esta premisa de cálculo.

11. Tamaño de la muestra y precisión esperada

Una vez conformados los criterios de estratificación, se hizo una selección de docentes de manera aleatoria simple dentro de cada estrato, y las estratificaciones implícitas que se contemplaron sirvieron para hacer procesos de selección sistemáticas.

A la luz de lo descrito, el esquema de muestreo fue estratificado, aleatorio, monoetápico, con selección sistemática e igual probabilidad de selección dentro de cada plantel.

El tamaño de muestra solicitado por el COLMEX, permitiría realizar estimación de proporciones de 0.15 o superiores, con una confianza del 95%, un error absoluto de +/- 2.79 puntos porcentuales y una no respuesta de 10%. Lo que llevaría a elegir aleatoriamente 700 docentes, para poder entregar las 700 entrevistas efectivas que el COLMEX solicitó. Para ello, fue necesario vigilar que la no respuesta corresponda a un patrón aleatorio y no de comportamiento sistemático solamente en alguno de los planteles o tipo de docentes.

Dado que no se trató de una muestra conglomerada, no es necesario considerar el efecto de diseño que se utiliza para compensar el efecto de la correlación intraclase asociado a la selección de unidades que están agrupadas por algún criterio de tipo natural como primera etapa de muestreo.

La fórmula para calcular el tamaño de la muestra fue la siguiente:

$$n = \frac{Z^2_{\alpha/2} P(1-P)}{\delta^2} \frac{deff}{TR}$$

donde:

n	=	tamaño de la muestra
P	=	proporción a estimar
$Z_{\alpha/2}$	=	quantil de la distribución normal asociado al 95% de confianza
δ	=	margen del error máximo absoluto, $\Pr(\lvert P - \hat{P} \rvert \leq \delta) = 0.95$
TR	=	tasa de respuesta esperada
$deff$	=	efecto de diseño. En este caso al ser una muestra no conglomerada es valor es 1

12. Proceso de sustitución

A petición de los investigadores responsables del COLMEX, el levantamiento del proyecto no podía tener sustituciones y sólo en casos justificables se diseñaría una metodología para hacerlo. Los criterios de sustitución fueron:

- En profesor seleccionado en la muestra ya no labora en la institución
- El profesor seleccionado en la muestra se negó rotundamente a participar en proyecto.

INVESPOP diseño una metodología para asegurar una muestra mínima para el proyecto. Al momento de generar la muestra original se extrajeron dos muestras independientes, cuyos criterios de estratificación y selección fueron idénticos al de la muestra original. Las muestras suplementarias fungieron con réplicas del proyecto y sirvieron para remplazar a profesores que no se pudieron entrevistar por criterios descritos anteriormente.

De esta manera el docente seleccionado con alguna de las muestras de remplazo contaron con las mismas características que el profesor seleccionado con la muestra original en términos de estratificación y muy similar en términos de probabilidad de selección.

En total se entrevistaron a 80 profesores con la metodología de reemplazo, lo que representa el 11.4 por ciento del total de la muestra. Según el plantel, los profesores que se entrevistaron con las muestras de remplazo fueron:

Número de plantel y nombre	Muestra Original		Muestra sustituta		Total	
	% de la fila	*Casos*	% de la fila	*Casos*	% de la fila	*Casos*
01 " EL ROSARIO "	91.4	*32*	8.6	*3*	100.0	*35*
02 " CIEN METROS "	88.6	*31*	11.4	*4*	100.0	*35*
03 " IZTACALCO "	94.3	*33*	5.7	*2*	100.0	*35*
04 " CULHUACÁN "	91.4	*32*	8.6	*3*	100.0	*35*
05 " SATÉLITE "	97.1	*34*	2.9	*1*	100.0	*35*
06 " VICENTE GUERRERO "	100.0	*35*	0.0	*0*	100.0	*35*
07 " IZTAPALAPA "	97.1	*34*	2.9	*1*	100.0	*35*
08 " CUAJIMALPA "	74.3	*26*	25.7	*9*	100.0	*35*
09 " ARAGÓN "	85.7	*30*	14.3	*5*	100.0	*35*
10 " AEROPUERTO "	88.6	*31*	11.4	*4*	100.0	*35*
11 " NUEVA ATZACOALCO "	80.0	*28*	20.0	*7*	100.0	*35*
12 " NEZAHUALCÓYOTL "	94.3	*33*	5.7	*2*	100.0	*35*
13 " XOCHIMILCO-TEPEPAN "	85.7	*30*	14.3	*5*	100.0	*35*
14 " MILPA ALTA "	94.3	*33*	5.7	*2*	100.0	*35*
15 " CONTRERAS "	85.7	*30*	14.3	*5*	100.0	*35*
16 " TLÁHUAC "	77.1	*27*	22.9	*8*	100.0	*35*
17 " HUAYAMILPAS-PEDREGAL "	88.6	*31*	11.4	*4*	100.0	*35*
18 " TLILHUACA-AZCAPOTZALCO "	82.9	*29*	17.1	*6*	100.0	*35*
19 " ECATEPEC "	94.3	*33*	5.7	*2*	100.0	*35*
20 " DEL VALLE "	80.0	*28*	20.0	*7*	100.0	*35*
Total	88.6	*620*	11.4	*80*	100.0	*700*

13. Proceso de ponderación

Dada la estratificación que se logró en términos de cubrir la heterogeneidad de la población de estudio, para asegurar que se cubriera la diversidad que podía existir en su interior, la selección de docentes se hizo dentro de cada estrato con salto sistemático y arranque aleatorio. Para ello, se utilizó el módulo de muestreo del paquete *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Este módulo genera las probabilidades de selección de los elementos de una muestra según el esquema de selección empleado. Así, al seleccionar los 700 profesores se obtuvieron sus respectivas probabilidades de selección.

Para calcular los ponderadores relativos a la población beneficiaria, se tomó en cuenta el número de docentes que fueron seleccionados al interior de cada estrato. La probabilidad de selección fue:

$$f = \pi'_{hj} = \frac{doc'_{hj}}{\sum_{j=1}^{doc} doc_{hj}},$$

donde:

f es la probabilidad de selección de los docentes en cada uno de los estratos;

j denota al docente;
π'_{hj} es la probabilidad inicial de selección del docente en el estrato *(h: 1, …, 118)*;
doc'_{hj} es el número de docentes inicial que se debían elegir en cada estrato *h*, y
doc_{hj} es el número de docentes que tiene estrato *h*.

Los ponderadores respectivos a cada población de estudio fueron obtenidos a través del inverso de las probabilidades finales de selección de cada docente en la muestra, lo que se expresa de la siguiente manera.

$$F_h = \frac{1}{f},$$

$$F_{hj} = \frac{1}{f},$$

donde:

F_h es el ponderador correspondiente del estrato *h (h: 1, …, 118)*;
F_{hj} es el ponderador correspondiente del beneficiario del proyecto *i* en el estrato *h (h: 1, …, 21)*.

Como una forma de validación, se comprobó que la suma de los ponderadores calculados reprodujera el total de 3,634 que es el número de docentes que conformaban el marco muestral. Finalmente, se relativizó el ponderador para que se mantuviera la estructura de ponderación pero sólo reflejara el tamaño del levantamiento, es decir, los 700 profesores del COLBACH entrevistados.

Anexo 1.2. Cuestionario de encuesta aplicado en los planteles del COLBACH

Número de folio

|_____|_____||_____|_____||_____|_____|_____|_____|
Entidad **Plantel** **Docente**

RUTA_____ **Hora de inicio** _____:_____ **(Formato de 24 hrs.)**

a) ¿En dónde realizó la entrevista?	1) En Plantel Otro lugar ¿cuál) _____	|____|____|
b) ¿Realizó la entrevista original o con un sustituto?	1) Original 2) Sustituto	|____|
ENCUESTADOR: CIRCULE CADA NÚMERO PARA IDENTIFICAR LAS DIVERSAS SITUACIONES PRESENTADAS, ANTES DE CONSEGUIR ESTE CUESTIONARIO.		
c) No se encontró la escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|
d) No se contactó al profesor dentro de la escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|
e) No se permitió la entrada a la escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|
f) El profesor rechazo la entrevista	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|
g) El profesor ya no trabaja en esa escuela	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|
h) Entrevista trunca	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20	|____|____|

ENCUESTADOR: LEER EL SIGUIENTE PÁRRAFO AL PROFESOR A ENTREVISTAR

"Buenos (días, tardes o noches). Me llamo _____, y participo como entrevistador en una encuesta de percepción sobre el perfil social y profesional de los docentes que componen la plantilla del Colegio de Bachilleres. Para este propósito, el punto de vista y percepción de actores clave como usted representa un insumo sumamente valioso para la investigación. La entrevista dura aproximadamente 30 minutos, sus respuestas serán tratadas de manera confidencial y se analizarán de manera agregada con fines estadísticos."

Aviso de privacidad

"Es primordial para Invespop con domicilio en la calle de Ciencias, 49 interior 402. col. Escandón. c.p.11800. México, D.F., mantener la privacidad de sus datos personales conforme a lo dispuesto por la Ley Federal de Protección de Datos Personales en Posesión de los Particulares. La información que se le solicitará será de uso exclusivo para: la investigación de mercados, de estudios sociales y de opinión pública. La cual será resguardada en nuestras bases de datos y únicamente tendrán acceso personal autorizado. Para ejercer los derechos de acceso, rectificación, cancelación u oposición de sus datos, podrá realizarlo por escrito en el domicilio de la empresa. En caso de que resulte necesario modificar el presente Aviso de Privacidad, la actualización estará a su disposición en la página www.invespop.com.mx"

1. PERFIL DEL DOCENTE

1.1 Sexo ***(ENT: ANOTE SIN PREGUNTAR)***	1) Masculino 2) Femenino	|____|
1.2 ¿Cuántos años cumplidos tiene usted?	**99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Años cumplidos**
1.3 Actualmente usted… ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA)***	1) … vive en unión libre con su pareja? 2) …está separada(o)? 3) …está divorciada(o)? 4) … es viuda(o)? 5) …está casada(o) civil y/o religiosamente? 6)…. es soltero 7)… otra situación _____ **9) No contestó (esp.)**	|____|
1.4 ¿Cuántos hijos viven con usted actualmente?	**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Total de hijos**

1.5 ¿Quién es la persona que aporta mayores ingresos en su	1) La persona entrevistada es la que aporta mayores ingresos 2) Esposo/a o pareja de la persona entrevistada 3) Padre de la persona entrevistada	|____|

hogar? (***ENT: ESPERAR RESPUESTA Y CLASIFICAR***)	4) Madre de la persona entrevistada 5) Otro pariente de la persona entrevistada 6) Otra persona sin parentesco con la persona entrevistada **7) Varios por igual (esp.)** **8) No sabe (esp.)** **9) No contestó (esp.)**	

FILTRO 1.6: ENTREVISTADOR: REVISAR LAS RESPUESTAS 1.5 Y CODIFIQUE LA SITUACIÓN QUE CORRESPONDA:

El entrevistado **respondió "otro pariente"** (código 5 en **1.5**) ..... 1 **PASE A 1.6**

Otras situación (código 1,2,3,4,6,7, 8 ó 9 en **1.5**) ..... 2 **PASE A 2.1** |____|

1.6 ¿Qué relación tiene usted con esa persona? (***ENT: REGISTRE PARENTESCO***)	_____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____|

2. ANTECEDENTES SOCIOECONÓMICOS

(***ENT: LEER ORACIÓN***) Ahora quisiera hacerle algunas preguntas sobre sus padres y la familia en la que usted creció.

			a) Padre	b) Madre
2.1 ¿Su (***ENT: LEER PADRE O MADRE SEGÚN CORRESPONDA***) asistió a la escuela, aunque haya sido por poco tiempo?	1) Sí 2) No → **pase a 2.3** **8) No sabe (esp.)** → **pase a 2.3** **9) No conoció a su padre/madre, no sabe nada de él o ella (esp.)** → **pase a 2.3**		|____|	|____|
2.2 ¿Cuál fue el último grado (año) y nivel que aprobó (***ENT: LEER PADRE O MADRE SEGÚN CORRESPONDA***) en la escuela?	**Grado (años)**	**98) No sabe** **99) No contestó**	|____|____|	|____|____|
	Nivel	0. Ninguno (anote "0") 1. Preescolar o Kínder 2. Primaria 3. Secundaria 4. Preparatoria o bachillerato 5. Normal básica 6. Estudios técnicos o comerciales con primaria terminada 7. Estudios técnicos o comerciales con secundaria terminada 8. Estudios técnicos o comerciales con preparatoria terminada 9. Normal con licenciatura 10. Licenciatura o profesional 11. Maestría 12. Doctorado **98) No sabe** **99) No contestó**	|____|____|	|____|____|

2.3 Hablemos ahora sobre el lugar donde usted vivía cuando tenía 14 años de edad. A esa edad ¿En qué estado o entidad federativa vivía? **2.4** ¿En qué municipio o delegación? **2.5** Qué localidad (colonia)? ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA)***	Entidad federativa	_____ **97) Aquí, en este Estado (esp.) 98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
	Municipio/ Delegación	_____ **97) Aquí, en este Municipio (esp.) 98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
	Localidad	_____ **97) Aquí, en esta localidad (esp.) 98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
2.6 Esa localidad/municipio (***RESPONDIDA EN 2.5 O 2.4 SEGÚN SEA EL CASO)*** en ese tiempo ¿era... ***(ENT: LEER OPCIONES DE 1 A 3)***	1) Una ciudad grande (más de 50 mil habitantes)? 2) Una ciudad chica (entre 2,500 y 50,000 habitantes)? 3) Un pueblo (menos de 2,500 habitantes)?	**8) Ns (esp.)** **9) Nc (esp.)**	|____|
2.7 Cuando usted tenía 14 años de edad ¿quién era el principal sostén económico de su familia? ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA Y CLASIFICAR)***	1) Padre 2) Madre Otra persona ***(ENT: ESPECIFICAR PARENTESCO)*** _____ **98) Ns (esp.)** **99) Nc (esp.)**		|____|____|
2.8 Cuando usted tenía 14 años de edad, ¿su padre o el principal sostén económico del hogar trabajaba o no trabajaba?	1) Sí 2) No trabajaba, pero sí trabajó 3) No, nunca trabajó → **pase a 2.11** **8) No sabe** → **pase a 2.11** **9) No contestó** → **pase a 2.11**		
2.9 ¿Cuál era el nombre del oficio, puesto o cargo de su padre? ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA Y SI ES NECESARIO PROFUNDICE)***	_____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**		|____|____|
2.10 ¿Cuáles eran las actividades o tareas principales que desempeñaba su padre en ese trabajo? ***(ENT: PROFUNDICE PARA DESCRIBIR LA ACTIVIDADES O TAREAS)***	**1ra principal actividad** _____ **2da principal actividad** _____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**		|____|____| |____|____|
2.11 En total, ¿cuántas personas vivían en su vivienda cuando usted tenía 14 años de edad? Por favor cuente a todas las personas, incluyendo a las niñas y niños chiquitos y a las personas ancianas. ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA)***		**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Total de personas**
2.12 En total, ¿cuántos cuartos había en la vivienda en la que usted vivía cuando tenía 14 años de edad, sin contar pasillos ni baños?		**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Total de cuartos**
2.13 ¿Cuántos de esos cuartos se usaban para dormir?		**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Cuartos para dormir**

2.14 Ahora le voy a preguntar sobre algunos servicios. En la vivienda en donde usted vivía cuando tenía 14 años ¿disponían de …? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) agua entubada dentro de la vivienda?	1	2	8	9	|____|
b) estufa de gas o eléctrica?	1	2	8	9	|____|
c) electricidad?	1	2	8	9	|____|

2.15 Cuando usted tenía 14 años de edad, ¿tenían en su vivienda…? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) televisión?	1	2	8	9	|____|
b) refrigerador?	1	2	8	9	|____|
c) lavadora de ropa?	1	2	8	9	|____|
d) licuadora?	1	2	8	9	|____|
e) radio, radiograbadora, reproductor de CD's?	1	2	8	9	|____|
f) tostador eléctrico de pan?	1	2	8	9	|____|
g) teléfono fijo?	1	2	8	9	|____|

FILTRO 2.16: ENTREVISTADOR: REVISAR LA RESPUESTA 1.2 Y CODIFIQUE LA SITUACIÓN QUE CORRESPONDA:
El entrevistado respondió en **1.2** que tiene una edad de 18 a 35 años..... 1 **PASE A 2.16**
El entrevistado respondió en **1.2** que tiene una edad de más de 35 años..... 2 **PASE A 2.17**
|____|

2.16 Y cuando usted tenía 14 años de edad ¿tenían en su casa…? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Computadora?	1	2	8	9	|____|
b) Videocasetera o reproductor de DVD?	1	2	8	9	|____|
c) Horno de microondas?	1	2	8	9	|____|
d) Televisión por cable, Sky, antena parabólica, u otro sistema de televisión de paga?	1	2	8	9	|____|
e) Servicio de internet?	1	2	8	9	|____|

2.17 Cuando usted tenía 14 años de edad ¿algún integrante de su vivienda era dueño de…? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Una vivienda, departamento o local comercial diferente a la vivienda en la que vivían?	1	2	8	9	|____|
b) Tierras para labores del campo (agricultura, ganadería o labores del campo)?	1	2	8	9	|____|
c) Terrenos o predios no usados en labores de campo?	1	2	8	9	|____|
d) Automóvil o camioneta propios?	1	2	8	9	|____|
e) Tractor para uso en sus tierras?	1	2	8	9	|____|
f) Animales de trabajo (caballos, mulas o burros)?	1	2	8	9	|____|
g) Ganado (vacas, puercos, chivos o borregos)?	1	2	8	9	|____|
h) Una cuenta bancaria (de ahorro, cheques o débito)?	1	2	8	9	|____|
i) Una tarjeta de crédito bancario?	1	2	8	9	|____|
j) Una tarjeta de crédito de tienda departamental (Liverpool, Sears u otros)?	1	2	8	9	|____|

2.18 Ahora le voy a preguntar sobre algunas características **del hogar en el que usted vive actualmente**. ¿Tiene usted o su cónyuge o pareja...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Camioneta de caja (pick up, redilas, estaquitas)?	1	2	**8**	**9**	|____|
b) Camioneta cerrada o con cabina (van, minivan, SUV)?	1	2	**8**	**9**	|____|
c) Automóvil (carro o coche)?	1	2	**8**	**9**	|____|
d) Otro vehículo de trabajo (camión, tractor, etc.)?	1	2	**8**	**9**	|____|

2.19 ¿Es usted (o su cónyuge o pareja) propietario de la vivienda donde residen actualmente?	1) Sí → **pase a 2.21** 2) No **8) Ns (esp.)** **9) Nc (esp.)**	|____|
2.20 Entonces, ¿esta vivienda …? ***(ENT: LEER OPCIONES 1 A 4)***	1) Es rentada 2) Es prestada 3) Es propiedad de otra persona que vive en esta casa 4) está intestada, en litigio u otra situación **8) No sabe (esp.)** **9) No contestó (esp.)**	|____|

2.21 Sin contar esta vivienda, ¿es usted (o su cónyuge o pareja) dueño(a) de...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

Opciones	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Otra vivienda o departamento?	1	2	**8**	**9**	|____|
b) Un local o construcción para uso comercial?	1	2	**8**	**9**	|____|
c) Tierras para labores del campo (agricultura, ganadería o actividades forestales)?	1	2	**8**	**9**	|____|
d) Algún otro terreno o predio que no le haya mencionado anteriormente?	1	2	**8**	**9**	|____|

2.22 Tiene usted (o su cónyuge o pareja) los siguientes servicios...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Una cuenta bancaria? (de ahorro, cheques o débito)	1	2	**8**	**9**	|____|
b) Una tarjeta de crédito bancaria?	1	2	**8**	**9**	|____|
c) Una tarjeta de crédito departamental (Liverpool, Sears u otra)?	1	2	**8**	**9**	|____|

2.23 En la vivienda donde reside habitualmente cuentan con...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
a) Línea telefónica fija?	1	2	**8**	**9**	|____|
b) Teléfono móvil o celular?	1	2	**8**	**9**	|____|
c) Televisión de paga (Sky, Dish, o televisión por cable?	1	2	**8**	**9**	|____|
d) Acceso a internet?	1	2	**8**	**9**	|____|
e) Radio, radiograbadora, modular y/o minicomponente?	1	2	**8**	**9**	|____|
f) Televisor digital (de pantalla plana)?	1	2	**8**	**9**	|____|
g) DVD, Blu-ray (reproductor de discos de video)?	1	2	**8**	**9**	|____|

	Sí	No	Ns	Nc	Cód.
h) licuadora?	1	2	**8**	**9**	|____|
i) tostador eléctrico?	1	2	**8**	**9**	|____|
j) horno de microondas?	1	2	**8**	**9**	|____|
k) refrigerador?	1	2	**8**	**9**	|____|
l) estufa de gas o estufa eléctrica?	1	2	**8**	**9**	|____|
m) lavadora?	1	2	**8**	**9**	|____|
n) plancha eléctrica?	1	2	**8**	**9**	|____|
o) máquina de coser?	1	2	**8**	**9**	|____|
p) ventilador?	1	2	**8**	**9**	|____|
q) consola de videojuegos (Wii, Playstation, Xbox u otros)?	1	2	**8**	**9**	|____|
r) tableta electrónica (Tablet o iPad)?	1	2	**8**	**9**	|____|
s) computadora?	1	2	**8**	**9**	|____|
t) impresora?	1	2	**8**	**9**	|____|
u) animales de trabajo (caballos, mulas o burros)	1	2	**8**	**9**	|____|
v) ganado (vacas, puercos, chivas o borregos)?	1	2	**8**	**9**	|____|

3. FORMACIÓN ACADÉMICA

3.1 ¿Cuál es el último grado (años) y nivel de estudios que usted aprobó en la escuela?	**Grado (años)**	**98) No sabe** **99) No contestó**	|____|____|
	Nivel	1) Preparatoria o bachillerato 2) Normal básica 3) Diplomado o especialización técnica con preparatoria terminada 4) Normal con licenciatura 5) Licenciatura o profesional 6) Maestría 7) Doctorado **9) No contestó (esp.)**	|____|
3.2 Además de estos estudios ¿cuenta o no cuenta usted con algún título de certificación o especialización como docente de educación media superior?	Sí, → ¿Cuáles son los dos más importante? **1ro** _____ **2do** _____ 2) No **99) No contestó (esp.)**		|____|____| **Primero** |____|____| **Segundo**
3.3 La escuela preparatoria o de bachillerato a la que asistió ¿Era pública (de gobierno) o privada? ***(ENT: SI ASISTIÓ A MÁS DE UNA ESCUELA PREPARATORIA O DE BACHILLERATO, PREGUNTAR POR LA ÚLTIMA A LA QUE ASISTIÓ)***	1) Pública 2) Privada	**8) Ns (esp.)** **9) Nc (esp.)**	|____|
3.4 ¿Cuál era el nombre de la escuela preparatoria o de bachillerato a la que asistió?	_____ **97) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp.)**		|____|____|

3.5 ¿En qué entidad federativa y municipio (delegación) se encontraba esa escuela?	Entidad federativa _____ **98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
	Municipio/ Delegación _____ **98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
3.6 ¿Pertenecía o no pertenecía esta escuela a una universidad o instituto de estudios superiores?	1) Sí pertenece **8) Ns (esp.)** 2) No pertenece → **pase a Filtro 3.8** **9) Nc (esp.)**	|____|
3.7 ¿A qué institución de educación superior pertenecía esa escuela preparatoria o de bachillerato? ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA Y PROFUNDIZAR SI ES NECESARIO)***	_____ **97) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____|

FILTRO 3.8: ENTREVISTADOR: REVISAR LAS RESPUESTAS 3.1 Y CODIFIQUE LA SITUACIÓN QUE CORRESPONDA:

El entrevistado respondió código **5, 6 ó 7** en **3.1** (estudio licenciatura profesional o más) ..... 1 **PASE A 3.8**
\|____\|

El entrevistado respondió código **1, 2, 3, 4** en **3.1** (no tiene licenciatura profesional o más) ..... 2 **PASE A 4.1**

3.8 La universidad o institución de educación superior donde realizó sus estudios superiores o profesionales de nivel licenciatura ¿Era pública (de gobierno) o privada? ***(ENT: SI ESTUVO EN AMBAS INSTITUCIONES, PREGUNTAR POR LA MÁS RECIENTE)***	1) Pública **8) Ns (esp.)** 2) Privada **9) Nc (esp.)**	|____|
3.9 ¿Cuál era el nombre de esa universidad o institución de educación superior?	_____ **97) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____|
3.10 ¿En qué entidad federativa y municipio (delegación) se encontraba esa institución?	Entidad federativa _____ **98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
	Municipio/ Delegación _____ **98) No recuerda (esp.) 99 No contestó (esp)**	|____|____|
3.11 ¿Cuál era el nombre de la carrera que estudió? ***(ENT: SI CURSÓ DOS O MÁS CARRERAS, PREGUNTAR POR LA QUE EL ENTREVISTADO CONSIDERE MÁS IMPORTANTE)***	_____ **99 No contestó (esp.)**	|____|____|

4. ANTECEDENTES LABORALES

4.1 Antes de ingresar como docente al COLBACH ¿Tuvo o no tuvo usted algún otro trabajo u ocupación?	1) Si tuvo 2) No tuvo → **pase a 4.6** **9) No contestó (esp.)** → **pase a 4.6**		|____|
4.2 Contando todos los trabajos que tuvo antes de ingresar, en meses y años		**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)** |____|____| **Meses**	|____|____| **Años**

	¿cuánto tiempo tenía de experiencia laboral antes de ingresar a trabajar como docente al COLBACH?		
4.3	¿Cuál era el nombre del oficio, puesto o cargo del último trabajo que tuvo antes de ingresar como docente al Colegio de Bachilleres? ***(ENT: ESPERAR RESPUESTA Y PROFUNDICE SI ES NECESARIO)***	**99 No contestó (esp.)**	|____|____|
4.4	¿Cuáles eran las actividades o tareas principales que desempeñaba en ese trabajo? ***(ENT: SÓLO REGISTRE DOS MENCIONES Y PROFUNDICE)***	**1ra principal actividad** _____ **2da principal actividad** _____ **99 No contestó (esp.)**	|____|____| |____|____|
4.5	En ese trabajo ¿usted era…? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS HASTA OBTENER UNA RESPUESTA AFIRMATIVA)***	1) … patrón (contrataba empleados)? 2) … trabajador por su cuenta (no contrataba empleados)? 3) … empleado o trabajador del sector público? 4) … empleado o trabajador del sector privado? 5) … un trabajador familiar sin pago? Otro _____ **98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____|
4.6	¿Y tuvo o no tuvo **experiencia laboral como docente** antes de ingresar al COLBACH?	1) Si tuvo 2) No tuvo → **pase a 4.8** **3) Sí fue mi último trabajo (esp.)** **9) No contestó (esp.)** → **pase a 4.8**	|____|

4.7 ¿Podría por favor decirme en qué niveles académicos tuvo experiencia docente antes de ingresar al COLBACH? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

	Sí tuvo	**No tuvo**	**Nc**	**Cód.**
a) En preescolar	1	2	**9**	|____|
b) Primaria	1	2	**9**	|____|
c) Secundaria	1	2	**9**	|____|
d) Medio superior	1	2	**9**	|____|
e) Normal	1	2	**9**	|____|
f) Licenciatura o posgrado (superior)	1	2	**9**	|____|
g) Otro **4.7.1** ¿cuál? _____ |____|____| **98) No sabe (esp.) 99) No contestó (esp.)**	1	2	**9**	|____|

4.8 Cuando entró a trabajar como docente al Colegio de Bachilleres ¿Cómo fue que se enteró de este trabajo?	1) Acudió directamente al COLBACH a pedir trabajo → **Pase a 4.11** 2) Acudió a un sindicato o gremio → **Pase a 4.11** 3) Por medio de un anuncio en un lugar público o en medios de comunicación (periódico, radio) → **Pase a 4.11** 4) Por medio de un familiar 5) Por medio de un profesor suyo de la universidad o el Bachillerato 6) Por medio de un amigo o conocido 7) Otro medio _____ → **Pase a 4.11** **99) No contestó (esp.)** → **Pase a 4.11**	|____|____|
4.9 La persona a través de la que se enteró del trabajo como docente en el COLBACH ¿Trabajaba o no trabajaba dentro del Colegio de Bachilleres?	1) Sí trabajaba 2) No trabajaba **8) Ns (esp.)** **9) Nc (esp.)**	|____|
4.10 Además de avisarle sobre el trabajo ¿esa persona hizo o no hizo alguna gestión adicional dentro del COLBACH para que usted fuera contratado/a?	1) Sí lo hizo 2) No lo hizo **9) Nc (esp.)**	|____|
4.11 A la fecha, ¿cuenta o no cuenta usted con algún familiar trabajando en el COLBACH?	1) Sí tiene 2) No tiene → **pase a 4.15** **9) Nc (esp.)** → **pase a 4.15**	|____|
4.12 ¿Cuál es la relación de parentesco que tiene con ese familiar? ***(ENT: SI TIENE MÁS DE UN FAMILIAR, PREGUNTE POR EL FAMILIAR MÁS CERCANO)***	_____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____|
4.13 En meses y años ¿cuál es la antigüedad que tiene ese familiar trabajando en el COLBACH?	**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Meses** |____|____| **Años**
4.14 ¿Y cuál es el tipo de trabajo que desempeña en el COLBACH ese familiar? **(*ENT: REGISTRE LA PRINCIPAL ACTIVIDAD Y PROFUNDICE*)**	_____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____|

4.15 Le voy pedir que lea esta tarjeta con diversos motivos para optar por la actividad académica ***(ENT: ENTREGUE TARJETA 4.15 Y ESPERE A QUE HAGA LA LECTURA CORRESPONDIENTE).*** Cuando usted obtuvo su primer contrato, ¿consideró la actividad académica como una oportunidad de…? ¿Cuál fue la primera? ¿Y la segunda? ¿Y después?

	Señalar los 3 principales
a) Colaborar con la transformación de la sociedad	|____|
b) Combinar el trabajo académico con el ejercicio de su profesión	|____|
c) Continuar con su formación académica	|____|
d) Desarrollar una vocación académica	|____|
e) Mantenerse actualizado en el desarrollo de su profesión	|____|
f) Obtener prestigio social	|____|
g) Obtener un empleo, pues era la única opción laboral hasta ese momento	|____|
h) Obtener un ingreso adicional	|____|

i)	Participar en la conducción de la institución	|____|
j)	Tener un desarrollo académico que podía combinar con sus responsabilidades familiares	|____|
k)	Tener un empleo mientras encontraba otro trabajo	|____|

4.16 Hablemos ahora de su situación laboral actual en el COLBACH. En este semestre ¿Por cuántas horas semanales lo tienen contratado, incluyendo todos sus nombramientos?	**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Total de horas semanales**
4.17 Y en este semestre ¿cuántas de esas horas contratadas son por asignatura?	**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Total de horas semanales por asignatura**

Ahora le voy a pedir que me dé alguna información sobre todas las asignaturas que imparte en este semestre…

	4.18 ¿Me podría indicar primero el nombre de todas las asignaturas que imparte y el semestre en que lo hace, sin distinguir el plantel del Colbach? **(ENT: ENLISTE TODAS LAS ASIGNATURAS QUE IMPARTE)**			**4.19** En esa asignatura ¿cuántas horas en total imparte a la semana?	
	a) Nombre de la asignatura	**Cód.**	b) Semestre **(PRIMERO A SEXTO)**		***Total de horas***
1		|___|___|	|____|	**98) Ns (esp.) 99) Nc (esp.)**	|___|___|
2		|___|___|	|____|		|___|___|
3		|___|___|	|____|		|___|___|
4		|___|___|	|____|		|___|___|
5		|___|___|	|____|		|___|___|
6		|___|___|	|____|		|___|___|
7		|___|___|	|____|		|___|___|
8		|___|___|	|____|		|___|___|
9		|___|___|	|____|		|___|___|
10		|___|___|	|____|		|___|___|
11		|___|___|	|____|		|___|___|
12		|___|___|	|____|		|___|___|
			Total de horas semanales por asignatura		|___|___|

ENTREVISTADOR: Si el número de horas no coincide con el declarado en la pregunta **4.17 (Total de horas semanales frente al grupo)**, revise que la información de las asignaturas y horas sea correcta y corrija si es necesario.

4.20 Sin contar sus horas de contratación ¿cuántas horas adicionales de su tiempo a la semana le dedica regularmente a…? **(ENT: LEER OPCIONES UNA A UNA)**	a) Preparar clases	|____|____|
	b) Revisar ejercicios, tareas o exámenes	|____|____|
	c) Actualizarse sobre contenidos de los cursos impartidos **97) Ninguna 98) Ns (esp.) 98) Ns (esp.)**	|____|____|
4.21 Las asignaturas que imparte actualmente ¿son todas en el mismo plantel o en diferentes planteles del COLBACH?	1) Mismo plantel 2) Diferentes planteles **9) No contestó (esp.)**	|____|
4.22 Las asignaturas que imparte actualmente ¿de qué turno son?	1) Sólo matutino 2) Sólo vespertino 3) Ambos turnos **9) No contestó (esp.)**	|____|

4.23 Le voy a pedir por favor que me diga también las asignaturas que impartió el semestre pasado. ***(ENT: ENLISTE TODAS LAS ASIGNATURAS QUE IMPARTIÓ EL SEMESTRE ANTERIOR)***			
	a) Nombre de la asignatura en el semestre anterior	**Cód.**	b) Semestre **(PRIMERO A SEXTO)**
1		|___|___|	|____|
2		|___|___|	|____|
3		|___|___|	|____|
4		|___|___|	|____|
5		|___|___|	|____|
6		|___|___|	|____|
7		|___|___|	|____|
8		|___|___|	|____|
9		|___|___|	|____|
19		|___|___|	|____|
11		|___|___|	|____|
12		|___|___|	|____|

4.24 Además de ser docente ¿Tiene otro puesto o cargo administrativo-académico dentro del Colegio de Bachilleres?	Sí, → ¿Cuál? (**ESPECIFIQUE**) _____ 2) No **99) No contestó (esp.)**	|___|___|
4.25 Además de su(s) trabajo(s) como docente del COLBACH ¿realiza o no realiza actualmente otro trabajo o actividad por la que reciba un sueldo o ingresos?	1. Sí 2. No → **pase a 5.1** **9) No contestó (esp.)** → **pase a 5.1**	|____|
4.26 ¿Cuál es el nombre del oficio, puesto o cargo de este trabajo adicional? ***(ENT: REGISTRE LA PRINCIPAL OCUPACIÓN Y SI ES NECESARIO PROFUNDICE)***	_____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|___|___|

4.27 ¿Cuáles son las dos principales actividades o tareas que desempeña en ese trabajo? ***(ENT: REGISTRE LAS DOS PRINCIPALES ACTIVIDADES)***	**1ra actividad** _____ **2da actividad** _____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**		|___|___| |___|___|
4.28 Del total de ingresos de todos sus trabajos, ¿qué porcentaje corresponde a su trabajo del COLBACH?		**998) No sabe (esp.)** **999) No contestó (esp.)**	|___|___|___| **% total**

5. DESARROLLO PROFESIONAL

5.1 Hablemos ahora de los cursos y talleres de formación y actualización docente que ofrece el Colegio de Bachilleres a sus profesores. En los últimos dos periodos intersemestrales (de julio 2015 y enero 2016) ¿Tomó o no tomó usted alguno de esos cursos?	1) Sí tomó 2) No tomó → **pase a 5.3** **9) No contestó (esp.)** → **pase a 5.3**		|___|
5.2 ¿Alguno de los cursos que tomó tenía o no tenía como objetivo la preparación	1) Sí tenía 2) No tenía	**8) No sabe (esp.)** **9) No contestó (esp.)**	|___|

para la evaluación docente que realiza actualmente la SEP?		

5.3 Le voy a hacer algunas afirmaciones en torno a los cursos de formación y actualización docente que ofrece el COLBACH. Por favor dígame, de acuerdo con esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 5.3***), ¿qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con cada una de ellas? (***ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA***)

Marcar y Rotar	Nada de acuerdo								De Acuerdo	Ns	NC	**Cód**
a) Los cursos permiten mejoras sustanciales sobre las asignaturas que imparten los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
b) El tiempo que se dedica a los cursos podría ser mejor aprovechado en otras actividades	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
c) Los contenidos de los cursos se relacionan con los principales problemas que enfrentan en clase los profesores del COLBACH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
d) Los cursos son útiles para mejorar la preparación de las asignaturas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
e) Los cursos ayudan a mejorar las técnicas de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
f) Los cursos son más un requisito laboral que una herramienta útil para el trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|

5.4 En su opinión, ¿qué contenidos de talleres o cursos intersemestrales que no se ofrecen actualmente, serían de mayor utilidad para mejorar su desempeño como profesor del COLBACH? (***ENT: REGISTRE HASTA TRES OPCIONES Y SI ES NECESARIO PROFUNDICE***)	**1ra mención** _____ **2da mención** _____ **3ra mención** _____ **98) No sabe (esp.) 99 No contestó (esp.)**	|____|____| |____|____| |____|____|

5.5 La Reforma Educativa de 2013 señala que la SEP debe realizar evaluaciones docentes a los profesores de educación media superior. ¿Usted ya fue o no fue evaluado en 2015?	1) Sí 2) No → **pase a 5.7** **9) No contestó (esp.)** → **pase a 5.7**	|____|

5.6 Según su propia experiencia hasta la fecha, en este nuevo proceso de evaluación de desempeño, y de acuerdo con esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 5.3***), que tan de acuerdo o en desacuerdo está con los siguientes aspectos del proceso (***ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA***)

Marcar y Rotar	Nada de acuerdo								Totalmente de acuerdo	Ns	NC	**Cód**
a) La selección de los profesores que participaron en el proceso de evaluación ha sido justa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) La selección de los profesores que participaron en el proceso de evaluación ha sido sin favoritismos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) Los pasos a seguir en el proceso de evaluación le fueron informados con claridad	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) Los pasos a seguir en el proceso de evaluación le fueron informados con suficiente anticipación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) Ha tenido acceso a suficientes materiales y guías de estudio para prepararse para la evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) Las autoridades del Colegio de Bachilleres le han brindado la orientación y el apoyo adecuados durante el proceso de evaluación	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

g) Conoce con claridad los requisitos y habilidades que se solicitan para aprobar la evaluación del desempeño docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
h) En términos generales la evaluación de mi desempeño ha sido realizada con justicia	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

5.7 Por lo que usted sabe, dígame por favor si las siguientes afirmaciones sobre las nuevas evaluaciones docentes en la educación media superior son verdaderas, falsas, o no sabe? **(*ENT: ROTAR Y LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)**

Marcar y Rotar	Verdadero	Falso	Ns	NC	**Cód**
a) Cada docente estará obligado a evaluarse todos los años	1	2	8	9	|____|
b) Los docentes que no aprueben la evaluación por primera vez tendrán oportunidad de volver a presentarla hasta por dos ocasiones más	1	2	8	9	|____|
c) Entre los aspectos que incluye la evaluación se encuentra un examen de conocimientos sobre las asignaturas que se imparten	1	2	8	9	|____|
d) La permanencia como docente en el COLBACH depende de aprobar la evaluación de desempeño docente	1	2	8	9	|____|
e) Los profesores serán evaluados de acuerdo al desempeño de sus alumnos en exámenes estandarizados de aprendizajes	1	2	8	9	|____|
f) Los aspirantes a ingresar como profesores que no aprueben el examen de ingreso podrán ser contratados por otros medios	1	2	8	9	|____|
g) A los profesores que no aprueben la evaluación luego de tres ocasiones se les asignarán otras funciones no docentes	1	2	8	9	|____|

5.8 Y de acuerdo con esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 5.3***), qué tan de acuerdo, en desacuerdo está con las siguientes afirmaciones. ¿Las nuevas evaluaciones de desempeño docente…? **(*ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)**

Marcar y Rotar	Nada de acuerdo								Totalmente de acuerdo	Ns	NC	**Cód**
a) … ayudarán a que los profesores del COLBACH mejoren sus prácticas de enseñanza	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) … son un buen mecanismo para determinar qué profesores deben permanecer dando clases en el COLBACH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) … buscan culpar a los profesores del COLBACH de los malos resultados educativos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) … son un buen mecanismo para determinar qué profesores reciben ascensos, promociones y estímulos económicos adicionales dentro del COLBACH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) …no toman en cuenta las dificultades y problemas específicos que enfrentan los docentes del COLBACH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) … violan los derechos laborales de los profesores del COLBACH	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

5.9 ***(ENT: VERIFICAR RESPUESTA DE LA PREGUNTA 5.7. PARA LAS QUE EL ENTREVISTADO DIO RESPUESTA AFIRMATIVA, HACER LA SIGUIENTE PREGUNTA),*** Y de acuerdo con esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 5.9***) ¿Qué tan bueno o malo es que…? **(*ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)**

Marcar y Rotar	Muy malo								Muy bueno	Ns	NC	**Cód**
a) Cada docente estará obligado a evaluarse todos los años	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) Los docentes que no aprueben la evaluación por primera vez tendrán oportunidad de volver a presentarla hasta por dos ocasiones más	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) Entre los aspectos que incluye la evaluación se encuentra un examen de conocimientos sobre las asignaturas que se imparten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

d) La permanencia como docente en el COLBACH depende de aprobar la evaluación de desempeño docente	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) Los profesores serán evaluados de acuerdo al desempeño de sus alumnos en exámenes estandarizados de aprendizajes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) Los aspirantes a ingresar como profesores que no aprueben el examen de ingreso podrán ser contratados por otros medios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
g) A los profesores que no aprueben la evaluación luego de tres ocasiones se les asignarán otras funciones no docentes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

6. SATISFACCIÓN PROFESIONAL Y AUTOEFICACIA DOCENTE

6.1 Nos interesa saber qué tan satisfecho o insatisfecho se siente con los siguientes aspectos de su trabajo docente en el COLBACH. De acuerdo a esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 6.1)*** responda con una calificación del 1 al 9, donde 1 es "Muy insatisfecho" y 9 es "Muy satisfecho"
¿Cómo califica? …? **(*ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)**

Marcar y Rotar	Muy insatisfecho								Muy satisfecho	Ns	Nc	Cód.
a) Su salario	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) Estímulos y recompensas económicas adicionales al salario (programa de estímulos, becas a docentes)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) Acceso a servicios de salud (asistencia médica y quirúrgica; hospitalización; medicamentos y material de curación; entre otros)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) Otras prestaciones laborales (días de descanso, licencias con goce de sueldo, vacaciones, aguinaldo)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) Las oportunidades de mejora profesional en la institución (ascensos, promociones académicas)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) El trato humano que recibe de sus superiores jerárquicos (Reconocimientos verbales a su trabajo; cortesía y respeto; claridad en indicaciones; entre otros).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
g) La provisión de recursos materiales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
h) El estado de la infraestructura para el trabajo cotidiano	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
i) La asignación de nombramientos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
j) La carga de trabajo	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
k) En general, con relación a todas sus condiciones de trabajo actual	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

6.2 ¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones sobre los programas de asignatura que imparte?
De acuerdo a esta tarjeta (***ENT: ENTREGAR TARJETA 5.3)*** responda con una calificación del 1 al 9, donde 1 es "nada de acuerdo" y 9 es "Totalmente de acuerdo" ¿Cómo califica? …? **(*ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA*)**

Marcar y Rotar	Nada de acuerdo								Totalmente de acuerdo	Ns	Nc	Cód.
a) Son una buena guía para la enseñanza de su asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) En ellos hay coherencia entre los objetivos de los bloques temáticos y los contenidos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

c) Los referentes de evaluación que sugieren son adecuados para evaluar los aprendizajes que se esperan al cursar la asignatura	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) Las orientaciones didácticas que sugieren fomenta la mayor participación de los estudiantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) Proporcionan bibliografía que es adecuada a los temas y comprensible para los alumnos.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

6.3 Hablando primero en términos generales ¿Qué tan capaz se siente usted de influir en el desempeño de sus estudiantes en clase? De acuerdo a esta tarjeta ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.3)*** responda con una calificación del 1 al 9, donde 1 es "Ninguna capacidad" y 9 es "Mucha capacidad".	**98) No sabe (esp.)** **99) No contestó (esp.)**	|____|____| **Calificación**

6.4 Hablando ahora sobre aspectos más específicos. De acuerdo a la misma tarjeta ***(TARJETA 6.3)*** En una escala del 1 al 9 ¿Qué tan capaz se siente usted de...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

Marcar y Rotar	Ninguna capacidad								Mucha capacidad	**Ns**	**Nc**	Cód.
a) …motivar a sus alumnos que muestran bajo interés en clase?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
b) …utilizar una variedad de instrumentos de evaluación en clase?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
c) …dar explicaciones o ejemplos alternativos cuando los alumnos están confundidos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
d) …convencer a los alumnos de que pueden alcanzar un buen rendimiento escolar?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
e) …ayudar a que los alumnos valoren el aprendizaje?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|
f) …diseñar buenas preguntas para sus alumnos?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	**98**	**99**	|____|____|

6.5 Por favor dígame qué tanto cree usted que cada uno de los factores que le voy a leer influyen en la capacidad de enseñanza de los profesores del COLBACH. Le voy a entregar esta tarjeta ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.5)*** y le pido responda con una calificación del 1 al 9, donde 1 es "Ninguna influencia" y 9 es "Mucha influencia". ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

Marcar y Rotar	Ninguna influencia								Mucha influencia	Ns	Nc	Cód.
a) El bajo nivel académico con que llegan los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) La falta de disciplina de los alumnos en el plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) El bajo nivel socioeconómico de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) La escasa motivación de los alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
… ahora pensemos en los factores relacionados con los profesores. ¿qué tanto influye en la capacidad de enseñanza …												
e) El tamaño excesivo de los grupos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) Las condiciones de inseguridad dentro del plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
g) Las condiciones de inseguridad en la zona que rodea al plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
h) La falta de motivación o interés por parte de los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
i) La mala preparación de los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
j) La falta de trabajo de equipo entre los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
k) La falta de coordinación entre los profesores	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
l) La ausencia de objetivos de aprendizaje claros en los planes y programas de estudio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
m) Las malas relaciones de trabajo entre los profesores y las autoridades del plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
… y sobre las condiciones de infraestructura												

n) Problemas de infraestructura en el plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
o) Problemas de equipamiento en el plantel	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
p) Materiales de enseñanza escasos o inadecuados (por ejemplo, libros de texto, acervo de biblioteca, entre otros)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

6.6 Con respecto a su trabajo como docente en el COLBACH y usando la siguiente tarjeta ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.6)***, ¿qué tan frecuentemente tiene usted estos sentimientos? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

Marcar y Rotar	Diario	Algunas veces a la semana	Una vez a la semana	Algunas veces al mes	Algunas veces en el año	Nunca	Ns	Nc	Cód.
a) Se siente agotado/a emocionalmente por su trabajo	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
b) Se siente entusiasmado/a después de trabajar de cerca con sus alumnos	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
c) Siente que trabajar con personas todo el día es pesado para usted	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
d) Siente que en su trabajo influye positivamente en la vida de otras personas	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
e) Siente que trata a algunos de sus alumnos como si fueran objetos	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
f) Se siente fatigado/a cuando se despierta en la mañana y tiene que ir a trabajar	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
g) Se da cuenta de la satisfacción que le da ser docente	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
h) Se arrepiente de su decisión de ser docente	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
i) Siente que honestamente no le importa mucho qué es lo que les pasa a sus alumnos	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
j) Siente que se ha vuelto más seco y cortante con las personas desde que tiene este trabajo	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|
k) Piensa en cambiar la docencia por otro trabajo	1	2	3	4	5	6	8	9	|____|

7. PERCEPCIONES SOBRE EL ALUMNADO

7.1 Le voy a entregar esta tarjeta ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 5.3)***, por favor, responda en una escala del 1 al 9, donde 1 es "nada de acuerdo" y 9 es "Totalmente de acuerdo" ¿qué tan de acuerdo está usted en que LA MAYORÍA de los estudiantes del Colegio de Bachilleres...? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS Y ESPERAR RESPUESTA)***

Marcar y Rotar	Nada de acuerdo								Totalmente de acurdo	Ns	Nc	Cód.
a) Son estudiantes rechazados de otras preparatorias o bachilleratos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
b) Se esfuerzan mucho para que les vaya bien en sus estudios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
c) Ingresan al COLBACH con un muy bajo nivel académico	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
d) Tienen buenos hábitos de estudio	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
e) No entienden lo que se les imparte en clase	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
f) Serían capaces de superar sus deficiencias académicas si el COLBACH fuese una mejor escuela	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|
g) No van a lograr realizar estudios universitarios	1	2	3	4	5	6	7	8	9	98	99	|____|____|

8. PRÁCTICAS CULTURALES Y USO DE TIC'S

8.1 Por lo que usted recuerda y de acuerdo a esta tarjeta ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.6)*** ¿cuándo fue la última vez que…? ***(ENT: LEER CADA UNO DE LOS INCISOS, ESPERAR RESPUESTA Y CLASIFICAR DE ACUERDO A LA ESCALA)***

Marcar y Rotar	En el último mes	En los últimos dos meses	En los últimos 6 meses	Hace más de 6 meses	No asistió	Cód.
a) ¿Asistió usted a una obra de teatro?	1	2	3	4	5	|____|
b) ¿Asistió usted a una presentación de danza?	1	2	3	4	5	|____|
c) ¿Asistió a un concierto de música clásica?	1	2	3	4	5	|____|
d) ¿Asistió a un concierto de música popular?	1	2	3	4	5	|____|
e) ¿Asistió a un cine del circuito comercial (Cinemex, Cinépolis)?	1	2	3	4	5	|____|
f) ¿Asistió a un cine del circuito no comercial (Cineteca Nacional, Centro Cultural Universitario, cine club)?	1	2	3	4	5	|____|
g) ¿Asistió a un museo?	1	2	3	4	5	|____|
h) ¿Asistió a una zona arqueológica?	1	2	3	4	5	|____|

8.2 ¿Qué género de lectura es de su preferencia? (***ENT: RESPUESTA ESPONTÁNEA; REGISTRE HASTA TRES RESPUESTAS EN ORDEN DE MENCIÓN***) ¿y después? ¿algún otro?

Registrar en forma espontánea	Ordenar de mención
a) Biografía	|____|
b) Biología	|____|
c) Ciencias sociales	|____|
d) Científico/Técnico	|____|
e) Cocina	|____|
f) Cuento	|____|
g) Enciclopedias	|____|
h) Guías y manuales	|____|
i) Historia	|____|
j) Libros para jóvenes	|____|
k) Libros para niños	|____|
l) Novela	|____|
m) Poesía	|____|
n) Política	|____|
o) Psicología	|____|
p) Religión	|____|
q) Superación personal	|____|
r) Fenómenos paranormales, fantasmas, vampiros	|____|
s) Adivinación, tarot, lectura de señales	|____|
t) **Otro (esp)** 8.2.1 ¿Cuál?_____ |____|____|	|____|
u) **Otro (esp)** 8.2.2 ¿Cuál?_____ |____|____|	|____|
v) No sabe (esp)	|____|
w) No contesta (esp)	|____|

8.3 ¿Cuántos libros completos, que no estén relacionados con la escuela o con su profesión, ha leído en los últimos doce meses?		**998) No sabe (esp.)** **999) No contestó (esp.)**	|____|____|____| **Total de libros**
8.4 ¿Tiene usted en su hogar una computadora que pueda utilizar?	1) Sí tiene 2) No tiene → **pase a 8.6** **9) Nc (esp.)** → **pase a 8.6**		|____|
8.5 ¿Tiene usted en su hogar una conexión a internet que pueda utilizar?	1) Sí tiene 2) No tiene	**9) Nc (esp.)**	|____|
8.6 ¿Tiene usted una cuenta personal de correo electrónico?	1) Sí tiene 2) No tiene → **pase a 8.8** **9) Nc (esp.)** → **pase a 8.8**		|____|
8.7 ¿Qué tan frecuentemente revisa usted su cuenta de correo electrónico? ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.6)***	1) Diario 2) Algunas veces a la semana 3) Una vez a la semana 4) Algunas veces al mes 5) Algunas veces en el año 6) Nunca	**9) Nc (esp.)**	|____|
8.8 ¿Tiene usted cuenta personal de Facebook?	1) Sí tiene 2) No tiene → **pase a 8.10** **9) Nc (esp.)** → **pase a 8.10**		|____|
8.9 ¿Qué tan frecuentemente revisa usted su cuenta de Facebook? ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.6)***	1) Diario 2) Algunas veces a la semana 3) Una vez a la semana 4) Algunas veces al mes 5) Algunas veces en el año 6) Nunca	**9) Nc (esp.)**	|____|
8.10 En el último semestre que dio clases ¿utilizó facebook, el correo electrónico, u otra red social o internet para comunicarse al menos una vez con sus alumnos?	1) Sí utilizó 2) No utilizó	**9) Nc (esp.)**	|____|
8.11 Por último ¿qué tan frecuentemente utiliza usted una computadora, laptop o Tablet para tareas relacionadas con su trabajo en el ColBach? ***(ENT: ENTREGAR TARJETA 6.6)***	1) Diario 2) Algunas veces a la semana 3) Una vez a la semana 4) Algunas veces al mes 5) Algunas veces en el año 6) Nunca	**9) Nc (esp.)**	|____|

Sólo para fines de la supervisión que harán a mi trabajo, ¿me podría decir su nombre?

Nombre del entrevistado		
Teléfono		
Casa |____||____|-|____||____|-|____||____||____||____||____||____||____||____|		
Cel 04__-|____||____|-|____||____||____||____||____||____||____||____|		
Nombre del encuestador		**Clave del encuestador**
		|____|____|____|____|____|
Tipo de supervisión	Directa con entrevistado	**1**
	Posterior con entrevistado	**2**
	Posterior con familiar/compañero de trabajo	**3**
	Posterior con vecino	**4**
	Vía telefónica	**5**
	No se supervisó, sólo se revisó	**6**

Nombre del supervisor	**Clave del supervisor**
	|____|____|____|____|____|
Fecha de supervisión	
|____|____| |____|____| 2016 Día Mes	

Nombre del validador	**Clave del validador**
	|____|____|____|____|____|
Fecha de validación	
|____|____| |____|____| 2016 Día Mes	

Fecha de validación	
|____|____| |____|____| 2016 Día Mes	

Supervisor: anotar las preguntas que revisaste de acuerdo al tipo de supervisión. Si encontraste algún problema en tu supervisión, anota una breve descripción del mismo y la solución que diste.

_____
_
_____
_

Hora de término _____:_____**(formato de 24 hrs.)**Fecha de la entrevista |____|____| |____|____| 2016

Día Mes

Duración |____|____| minutos.

Yo encuestador _____ declaro que toda la información recabada en este cuestionario es verídica y que seguí las indicaciones metodológicas que me indicaron en capacitación. Acepto que si existe algún dato falso en él, la empresa Invespop S.A. de C.V. tomará las medidas legales correspondientes para mi sanción.

_____ _____

Firma del encuestador Firma del supervisor

Anexo II. Documentos de soporte para la fase cualitativa de investigación

Anexo 2.1. Criterios de selección para informantes fase cualitativa

1. Aspectos generales de la base de docentes actualizada a marzo del 2016

El compilado de registros sobre docentes activos a marzo del año 2016 es producto de dos componentes: (1) la base de profesores del COLBACH, proporcionado por esa misma institución en el año 2015; y, (2) el listado de personal docente activo entregado en febrero del 2016.

En consecuencia, la base de trabajo para la selección de informantes tanto para la fase de encuesta como para la inmersión cualitativa, presenta rasgos aproximados de los docentes activos, teniendo en cuenta algunas limitantes:

a) En primera instancia, se cuenta con un instrumento de 3680 registros, de los cuales, 3314 son coincidentes con la base docente del año 2015, mientras que 366 se corresponden con datos nuevos recabados para 2016.
b) Teniendo en cuenta la presencia de 366 registros no concurrentes entre 2015 y 2016, el 9.9% del total de observaciones poseen información incompleta acerca de las asignaturas impartidas; el tipo de nombramiento; la edad; el sexo; la antigüedad en funciones; el total de horas de contratación; así como el número de horas frente a grupo. Algunos de tales rasgos pueden ser completados mediante triangulaciones; por ejemplo, el nombre permite rastrear el sexo del docente; la matrícula posibilita establecer el año de ingreso al COLBACH, mientras la edad puede obtenerse a partir del año de nacimiento que contiene la Clave Única de Registro de Población (CURP).
c) De igual forma, el restante 90.1% de los datos coincidentes con los registros del 2015, presentan algunas fallas de captura que inducen a la pérdida de información o su consignación de manera imprecisa. Así, tan solo por citar algunos ejemplos, existen dos profesores cuya edad está referida como de 1 año y de 113 años, respectivamente. Una cuestión similar acontece con las asignaturas impartidas, donde un 3.4% de los registros no cuentan con la especificación de materias, al menos para el primer grupo.

En lo tocante a los criterios de selección para la fase cualitativa, se definió la priorización de los siguientes factores:

i. Antigüedad en el COLBACH, la cual fue definida mediante la aproximación al año de ingreso a dicha institución. De esa manera, buscando la máxima

variabilidad y contraste entre docentes se delimitaron dos cohortes de ingreso; la primera correspondiente al personal contratado posterior al año 2007, y la segunda, con los registros de entrada anteriores al año 2000. Con base en tal partición, se conoce que al menos 1 mil 193 docentes (45.96%) son de relativo reciente ingreso posterior al 2007; en contraste con 1 mil 403 profesores(as) (54.04%) con una incorporación anterior al año 2000. Cabe destacar que aunque la cohorte de ingreso posee una relación preponderante con la antigüedad laboral en el COLBACH, es esperable que algunos docentes posean una carrera con tramos de interrupción asociados a periodos de licencia u otras situaciones singulares.

ii. Áreas formativas, las cuales a sugerencia del propio personal del COLBACH quedaron agrupadas como: (1) ciencias sociales y desarrollo humano; (2) matemáticas y ciencias experimentales; (3) lenguaje y comunicación, y humanidades; y, (4) formación laboral y específica.

Asimismo, otros factores considerados están relacionados con (iii) el plantel de adscripción, (iv) el turno de impartición de clases y (v) el sexo de los docentes. Para todos ellos, se buscó incorporar la mayor diversidad posible de registros seleccionados para el trabajo cualitativo por medio de entrevistas y grupos de discusión.

Particularmente, con relación al plantel de adscripción se tuvo en cuenta que, aun cuando la estrategia de extracción de informantes es intencional a la luz de los parámetros principales antes referidos, no todos los docentes poseen la misma probabilidad de selección dado que los planteles no contienen al mismo número de profesores. En ese sentido, la distribución de participantes a elegir está repartida con base en el tamaño de la matrícula docente de todos y cada uno de los planteles. Con ello se garantiza que incluso aquellas escuelas que poseen un menor número de instructores puedan estar representados en el trabajo de campo cualitativo. Dado que la información que integra la base de docentes no proporciona las clasificaciones de cada profesor(a) según área formativa de enseñanza, se procedió a subsanar dicho vacío considerando el Mapa Curricular del Colegio de Bachilleres 2014.[29]

[29] *Véase*, Plan de Estudios 2014. Disponible en: http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/PlanEstudios2014.pdf

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se tienen los siguientes descriptivos generales:

a. Con relación a la antigüedad, un 38.3% de los registros completos poseen más de 15 años laborando al interior de la institución, mientras que el 41.6% lo ha hecho por menos de 10 años.
b. Respecto a las horas frente a grupo se tiene que del total de registros (3680), 497 no poseen asignado tiempo de enseñanza (13.5%); 366 provienen de observaciones no coincidentes con las del año 2015 (9.9%), mientras el restante 76.6% tiene designadas entre 2 y 40 horas de responsabilidad docente en el aula.
c. En cuanto al número de asignaturas es pertinente señalar que, sin contar a los 366 registros no concurrentes entre 2015 y 2016, solo 1913 profesores mantienen hasta 2 materias (57.7%); 959 hasta 3 materias (28.1%); 285 hasta 4 materias (8.6%); 63 hasta 5 materias (1.9%); 14 hasta 6 materias (0.4%).
d. Posterior a la clasificación de materias por área formativa, se estableció la pertenencia de cada docente según la asignatura impartida, considerando únicamente las probables discrepancias en los casos con dos o más grupos de diferentes tópicos. Así, en aquellos casos en que sólo se posee una asignatura correspondiente con el área1 de Ciencias Sociales y Desarrollo Humano, su categorización se replicaría aun cuando dicho docente no contara con otra materia de enseñanza. La maniobra apuntaba a establecer una categoría pivote que sirviera para el eventual proceso de selección de informantes. Por tanto, para la primera asignatura, en donde se conoce que al menos el 81.2% de los registros poseen información, la distribución se suscita de la siguiente forma:

Área formativa de asignatura 1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin HorasFG	497	13.5	13.5	13.5
	Ciencias sociales y desarrollo humano	516	14.0	14.0	27.5
	Matemáticas y ciencias experimentales	881	23.9	23.9	51.5
	Lenguaje y comunicación, y humanidades	894	24.3	24.3	75.8
	Formación laboral y específica	401	10.9	10.9	86.7
	Sin dato_missing	125	3.4	3.4	90.1
	Sin dato_registro nuevo 2016	366	9.9	9.9	100.0
	Total	3680	100.0	100.0	

e. En el caso de la segunda asignatura, la distribución se presenta del modo siguiente:

Área formativa de asignatura 2

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin HorasFG	497	13.5	13.5	13.5
	Ciencias sociales y desarrollo humano	505	13.7	13.7	27.2
	Matemáticas y ciencias experimentales	859	23.3	23.3	50.6
	Lenguaje y comunicación, y humanidades	940	25.5	25.5	76.1
	Formación laboral y específica	490	13.3	13.3	89.4
	Sin dato_missing	23	.6	.6	90.1
	Sin dato_registro nuevo 2016	366	9.9	9.9	100.0
	Total	3680	100.0	100.0	

f. Finalmente, para definir una clasificación definitiva y consistente, se tomaron como parámetros las asignaturas 1, 2 y 3; el área formativa respectiva de cada una de ellas, así como el número de grupos que cada docente tiene registrados para cada materia. Mediante un primer ejercicio de cruce, entre las asignaturas 1 y 2, es posible notar un grado mínimo de discrepancias entre las áreas de enseñanza bajo las cuales se desempeña cada profesor(a).

Tabla de contingencia Área formativa de asignatura 1 * Área formativa de asignatura 2

Recuento

		Área formativa de asignatura 2							
		Sin HorasFG	Ciencias sociales y desarrollo humano	Matemáticas y ciencias experimentales	Lenguaje y comunicación, y humanidades	Formación laboral y específica	Sin dato_missing	Sin dato_registro nuevo 2016	Total
Área formativa de asignatura 1	Sin HorasFG	497	0	0	0	0	0	0	497
	Ciencias sociales y desarrollo humano	0	479	0	1	36	0	0	516
	Matemáticas y ciencias experimentales	0	0	818	1	62	0	0	881
	Lenguaje y comunicación, y humanidades	0	2	5	873	14	0	0	894
	Formación laboral y específica	0	1	3	39	358	0	0	401
	Sin dato_missing	0	23	33	26	20	23	0	125
	Sin dato_registro nuevo 2016	0	0	0	0	0	0	366	366
Total		497	505	859	940	490	23	366	3680

g. De ese modo, preponderando el número de grupos que cada docente registra según asignatura y área formativa, se obtuvo una clasificación final como la que a continuación se detalla:

Área formativa según asignaturas 1, 2 y 3

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sin HorasFG	498	13.5	13.5	13.5
	Ciencias sociales y desarrollo humano	521	14.2	14.2	27.7
	Matemáticas y ciencias experimentales	900	24.5	24.5	52.1
	Lenguaje y comunicación, y humanidades	962	26.1	26.1	78.3
	Formación laboral y específica	432	11.7	11.7	90.0
	Sin dato_missing	1	.0	.0	90.1
	Sin dato_registro nuevo 2016	366	9.9	9.9	100.0
	Total	3680	100.0	100.0	

Como se puede hacer notar, el número de profesores sin horas frente a grupo se mantiene constante, misma cuestión que se replica para aquellos casos que no son concurrentes en la base de 2015 y 2016 proporcionada por el COLBACH.

Tomando en consideración la información complementaria entre las tres principales asignaturas, el número de casos con información perdida o imprecisa se reduce a solo una observación.

La información antes expuesta posee una limitante de procedencia, por cuanto el número de grupos, asignaturas y áreas respectivas, son correspondientes a los registros del año 2015. Por tanto, un listado de informantes seleccionado con base en dichos datos podría estar sujeto a una reasignación de materias entre los docentes activos. Pese a ello, es esperable que cualquier reacomodo sobre la carga académica tienda a articularse en torno a las mismas áreas formativas, sin afectar gravemente los criterios de elección.

2. Selección de docentes para fase cualitativa de entrevistas

Para definir la participación de profesores(as) activos(as) en la fase de entrevistas a profundidad, se especificó una delimitación sobre los siguientes planteles:

- Plantel 1, El Rosario que cuenta con un total de 286 docentes
- Plantel 4, Culhuacán “Lázaro Cárdenas” con un total de 254 profesores(as)
- Plantel 10, Aeropuerto con 178 docentes
- Plantel 15, Contreras con 100 docentes
- Plantel 8, Cuajimalpa con 117 profesores(as)

Se optó por seleccionar a 8 informantes por cada plantel, repartidos a la luz de los criterios de cohorte de ingreso y área formativa de enseñanza. De modo tal que a partir de cada categoría de partición se tendría la siguiente distribución:

Distribución de entrevistas semi-estructuradas		
Criterio de antigüedad	**Áreas formativas**	**Número de informantes**
Cohorte de ingreso posterior a 2007	Área de formación básica perteneciente a Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Matemáticas y Ciencias Experimentales	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Lenguaje y Comunicación y Humanidades	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación laboral perteneciente a los grupos ocupacionales de Turismo, Contabilidad y Arquitectura	1 por cada plantel, 5 en total
Cohorte de ingreso anterior al año 2000	Área de formación básica perteneciente a Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Matemáticas y Ciencias Experimentales	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación básica perteneciente a Lenguaje y Comunicación y Humanidades	1 por cada plantel, 5 en total
	Área de formación laboral perteneciente a los grupos ocupacionales de Turismo, Contabilidad y Arquitectura	1 por cada plantel, 5 en total

Teniendo en cuenta lo anterior, el listado queda conformado del siguiente modo:

a) Para la cohorte de ingreso al COLBACH posterior a 2007, se tiene:

Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel de adscripción principal	Área formativa principal	Ingreso	Turno
2090105	MENA MIRANDA JOSE RAUL	Hombre	Plantel 1. El Rosario	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2009	Mixto
2100764	SORIA ESPINOSA JORGE ANTONIO	Hombre	Plantel 4. Culhuacán		2010	Mixto
2140423	MEJIA GARCIA OFELIA GABRIELA	Mujer	Plantel 10. Aeropuerto		2014	Mixto
2140420	LEGORRETA BALBUENA JULIO EDUARDO	Hombre	Plantel 15. Contreras		2014	Mixto
2100784	MOLINA MADRID MARIA ANTONIETA ANGELES	Mujer	Plantel 8. Cuajimalpa		2010	Mixto
2100400	CABALLERO CASTELLANOS ANDREA ROCIO	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2010	Mixto
2100580	QUINTANA MALDONADO EDUARDO	Hombre	Plantel 4. Culhuacán		2010	Mixto
2080103	CASTILLO AYALA MARIA EUGENIA	Mujer	Plantel 10. Aeropuerto		2008	Matutino
2140307	SANTOS TOLEDO HECTOR JAVIER	Hombre	Plantel 15. Contreras		2014	Matutino
2110085	GARCIA GUTIERREZ GIBRAN ALEJANDRO	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa		2011	Vespertino
2140388	CHAVEZ RODRIGUEZ ADRIANA BELEN	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2014	Mixto
2090386	PÉREZ DÍAZ JUANA ISABEL	Mujer	Plantel 4. Culhuacán		2009	Mixto
2140316	CASTILLO MORENO EDUARDO	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto		2014	Vespertino
2140302	VARGAS RICARDEZ JOSÉ REYES	Hombre	Plantel 15. Contreras		2014	Mixto
2140237	RAMOS VELAZQUEZ SUSANA	Mujer	Plantel 8. Cuajimalpa		2014	Mixto
2090181	MENDOZA MERCADO NANCY	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Formación laboral y específica	2009	Vespertino
2100198	MONDRAGON TORRES JOSE LUIS	Hombre	Plantel 4. Culhuacán		2010	Mixto
2120176	NERI GONZALEZ JOSE LUIS	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto		2012	Matutino
2090253	MONTES GARCIA MARIA DEL ROSARIO	Mujer	Plantel 15. Contreras		2009	Mixto
2090250	MARTINEZ PATRICIO FERNANDO	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa		2009	Vespertino

b) Por su parte, para la cohorte de ingreso al COLBACH anterior al año 2000 se tiene:

Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel de adscripción principal	Área formativa principal	Ingreso	Turno
9800041	NAVARRETE MORALES DANIEL RAFAEL	Hombre	Plantel 1. El Rosario	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1998	Mixto
9800098	MENDOZA TORRES ARTURO	Hombre	Plantel 4. Culhuacán		1998	Vespertino
9000227	HERNANDEZ ALCAZAR ALICIA	Mujer	Plantel 10. Aeropuerto		1990	Matutino
8900595	VELASCO MARTÍNEZ MÓNICA DEL CARMEN	Mujer	Plantel 15. Contreras		1990	Mixto
8900602	ADAM PEREZ HUMBERTO	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa		1989	Mixto
9600587	ESPARZA VAZQUEZ SAUL SALOMON	Hombre	Plantel 1. El Rosario	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1996	Vespertino
8700596	ALANIS CUELLAR J. MERCED	Hombre	Plantel 4. Culhuacán		1987	Matutino
8403717	RESENDIZ GRANADOS JOSE SERGIO	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto		1984	Vespertino
9100482	ROSAS LEZAMA MIGUEL ANGEL	Hombre	Plantel 15. Contreras		1991	Vespertino
9300599	ÁVILA CAMACHO DAVID	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa		1993	Mixto
9900079	OLMOS ARCADIO MIGUEL ANGEL	Hombre	Plantel 1. El Rosario	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1999	Vespertino
8800106	ROSETE MÁRQUEZ BEATRIZ	Mujer	Plantel 4. Culhuacán		1988	Matutino
9500509	VARGAS HERNANDEZ ANTONIO	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto		1995	Vespertino
9600508	ESTRADA BELMONT ALBA ROSA	Mujer	Plantel 15. Contreras		1996	Matutino
9900346	JIMENEZ MEJIA JOSE ALFREDO	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa		1999	Mixto
9600026	CEBALLOS GARDUÑO OLGA GUILLERMINA	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Formación laboral y específica	1996	Mixto
9700333	BUENDIA MENDOZA MARIA SOFIA	Mujer	Plantel 4. Culhuacán		1997	Vespertino
9400883	GOMEZ MARTINEZ AGUSTIN	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto		1994	Matutino
9300570	GARCIA ALVAREZ PEDRO	Hombre	Plantel 15. Contreras		1993	Matutino
8600495	DURAN SOTO ANA MARIA	Mujer	Plantel 8. Cuajimalpa		1986	Matutino

3. Selección de participantes para la fase de grupos de discusión

Para la etapa de trabajo con grupos de discusión, se delimitó una selección con base en el criterio de cohorte de ingreso, variación por área formativa, turno y plantel de adscripción, a fin de reunir un total de 64 informantes repartidos en ocho sesiones.

Distribución de grupos de discusión según factores principales de selección				
Criterio de Antigüedad	**Turno matutino**	**Turno mixto**	**Turno vespertino**	**Turnos combinados**
Cohorte de ingreso posterior al año 2007	Grupo1, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo2, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo3, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo4, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza
Cohorte de ingreso anterior al año 2000	Grupo5, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo6, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo7, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza	Grupo8, hasta 8 informantes con variación en planteles y áreas formativas de enseñanza

La conformación de cada grupo toma en cuenta las siguientes cauciones:

a) La ausencia de repetición de participantes de un mismo plantel
b) Equilibrio de inclusión de participantes con base en el sexo de los docentes
c) Diversificación de las áreas formativas en las cuales los informantes imparten cursos de enseñanza

A continuación se detalla el listado de docentes seleccionados para cada grupo:

a) Para el grupo correspondiente a la cohorte de ingreso posterior al año 2007, los seleccionados son:

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
1	1	2090680	RAMÍREZ DELGADILLO MARÍA DEL PILAR	MUJER	Plantel 19. Ecatepec	Formación laboral y específica	2009	MATUTINO
2	1	2090452	URBINA REGALADO ALBA DANIELA	Mujer	Plantel 3. Iztacalco	Sin horas frente a grupo	2009	MATUTINO
3	1	2140225	SANCHEZ RIVERO DANIEL GABRIEL	Hombre	Plantel 11. Nueva Atzacoalco	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2014	MATUTINO
4	1	2080295	CASTILLO GONZALEZ BERTHA ALICIA	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2008	MATUTINO
5	1	2110199	DIAZ GONZALEZ ESTHER	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Formación laboral y específica	2011	MATUTINO
6	1	2080048	RODRIGUEZ REBOLLEDO GUADALUPE SILVIA	Mujer	Plantel 16. Tláhuac	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2008	MATUTINO
7	1	2110368	GALLEGOS ALVAREZ MARIA LUISA	Mujer	Plantel 4. Culhuacán	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2011	MATUTINO
8	1	2090177	FLORES LLAMAS FRANCISCO	Hombre	Plantel 6. Vicente Guerrero	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2009	MATUTINO
9	2	2090584	ALVAREZ ACEVEDO VICTOR MANUEL	Hombre	Plantel 6. Vicente Guerrero	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2009	MIXTO
10	2	2140113	HERNANDEZ RUIZ HORTENCIA	Mujer	Plantel 7. Iztapalapa	Sin dato_Registro nuevo 2016	2014	MIXTO
11	2	2090625	REYES RAMIREZ SERGIO	Hombre	Plantel 12. Nezahualcoyotl	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2009	MIXTO
12	2	2140387	GARCIA CONTRERAS MARISOL	Mujer	Plantel 9. Aragón	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2014	MIXTO

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
13	2	2090122	SANTIAGO ROMERO JONATHAN	Hombre	Plantel 3. Iztacalco	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2009	MIXTO
14	2	2090638	ANDRADE ORTEGA ELISA PAOLA	Mujer	Plantel 5. Satélite	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2009	MIXTO
15	2	2110019	CABRAL MARTINEZ GABRIELA	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2011	MIXTO
16	2	2100299	DE ÁNGEL SALVADOR RAFAEL	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2010	MIXTO
17	3	2080284	AYUZO BARRADAS BILMA	Mujer	Plantel 4. Culhuacán	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2008	VESPERTINO
18	3	2150266	SALAZAR VILLANUEVA ALFONSO ROBERTO	Hombre	Plantel 3. Iztacalco	Sin dato_Registro nuevo 2016	2015	VESPERTINO
19	3	2080317	QUINTERO SANCHEZ LORENZO	Hombre	Plantel 1. El Rosario	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2008	VESPERTINO
20	3	2110364	NAVA ORTEGA JUAN JOSE	Hombre	Plantel 7. Iztapalapa	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2011	VESPERTINO
21	3	2120174	DE LA TORRE MONTAÑO JOSE	Hombre	Plantel 14. Milpa Alta	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2012	VESPERTINO
22	3	2100406	RANGEL BECERRIL ALFONSO JAIR	Hombre	Plantel 5. Satélite	Sin dato_Registro nuevo 2016	2010	VESPERTINO
23	3	2090104	CURIEL AREVALO BEATRIZ EUGENIA BALBINA	Mujer	Plantel 13. Xochimilco-Tepepan	Sin horas frente a grupo	2009	VESPERTINO
24	3	2140214	RAMIREZ VASQUEZ MARIA ALEJANDRA	Mujer	Plantel 10. Aeropuerto	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2014	VESPERTINO

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
25	4	2140406	ZAMORA JONATHAN JAIME	Hombre	Plantel 19. Ecatepec	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2014	VESPERTINO
26	4	2080175	ALCANTARA SOSA GISSELA	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Formación laboral y específica	2008	MIXTO
27	4	2090546	PEÑA VALDOVINOS ALEJANDRA	Mujer	Plantel 13. Xochimilco-Tepepan	Lenguaje y comunicación, y humanidades	2009	MIXTO
28	4	2140345	CASANOVA RODRIGUEZ ANDRES RICARDO	Hombre	Plantel 16. Tláhuac	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	2014	VESPERTINO
29	4	2110093	TORRES CHAVEZ NORMA MARIA DEL CARMEN	Mujer	Plantel 18. Tlilhuaca-Azcapotzalco	Sin horas frente a grupo	2011	MATUTINO
30	4	2110333	HERNÁNDEZ MARTÍNEZ HUGO	Hombre	Plantel 12. Nezahualcoyotl	Lenguaje y comunicación	2011	MIXTO
31	4	2150322	BARRIOS MARTINEZ SARA LIDIA	Mujer	Plantel 20. Del Valle	Sin dato_Registro nuevo 2016	2015	VESPERTINO
32	4	2100625	RENDON ORTIZ JOSE ADOLFO	Hombre	Plantel 7. Iztapalapa	Matemáticas y Ciencias Experimentales	2010	MATUTINO

b) Por su parte, para la cohorte de ingreso en años previos al 2000, el listado queda de la siguiente manera:

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
1	5	9600424	ALBORES MARTÍNEZ SANDRA YADIRA	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Sin horas frente a grupo	1996	MATUTINO
2	5	9600408	SALAZAR TENORIO LUIS MANUEL	Hombre	Plantel 6. Vicente Guerrero	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1996	MATUTINO
3	5	8900573	TERREROS MEDEL MARIBEL HORTENCIA	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Sin horas frente a grupo	1989	MATUTINO
4	5	9600324	MANDUJANO COZART LUIS JAIR	Hombre	Plantel 18. Tlilhuaca-Azcapotzalco	Sin horas frente a grupo	1996	MATUTINO
5	5	8401086	DIAZ JIMENEZ MARIA DEL CARMEN	Mujer	Plantel 15. Contreras	Sin horas frente a grupo	1984	MATUTINO
6	5	8002543	MATÍNEZ CAMAÑO JESÚS	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1980	MATUTINO
7	5	9700121	FAVELA HERNÁNDEZ AGUSTÍN JULIO	Hombre	Plantel 19. Ecatepec	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1997	MATUTINO
8	5	8403626	GUZMAN HERNANDEZ GLORIA MERCEDES	Mujer	Plantel 17. Huayamilpas-Pedregal	Sin horas frente a grupo	1984	MATUTINO
9	6	9200238	BALLINAS GARCÍA VICENTE	Hombre	Plantel 7. Iztapalapa	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1992	MIXTO
10	6	8303856	ROJAS DÍAZ ARMANDO	Hombre	Plantel 4. Culhuacán	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1983	MIXTO
11	6	9900170	TORRES NOLASCO LORENA	Mujer	Plantel 9. Aragón	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1999	MIXTO

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
12	6	9300689	GARCÍA ROSETE ARMANDO	Hombre	Plantel 14. Milpa Alta	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1993	MIXTO
13	6	9800246	MUNDO MENDEZ VIRGINIA	Mujer	Plantel 3. Iztacalco	Formación laboral y específica	1998	MIXTO
14	6	9100292	SANCHEZ GARCIA ROBERTO	Hombre	Plantel 5. Satélite	Ciencias Sociales y Desarrollo Humano	1991	MIXTO
15	6	9400323	LUCAS TECPAN FRANCISCO	Hombre	Plantel 19. Ecatepec	Sin horas frente a grupo	1994	MIXTO
16	6	9800268	NIETO HABANA ROSA MARIA	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Formación laboral y específica	1998	MIXTO
17	7	9500127	CANO HERNÁNDEZ MARÍA DEL ROCÍO	Mujer	Plantel 4. Culhuacán	Formación laboral y específica	1995	VESPERTINO
18	7	8700446	PALAFOX LOPEZ DAVID	Hombre	Plantel 11. Nueva Atzacoalco	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1987	VESPERTINO
19	7	9700051	BRAVO BARRIGA ESTELA	Mujer	Plantel 9. Aragón	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1997	VESPERTINO
20	7	7902485	LUNA MENDOZA MAURO	Hombre	Plantel 6. Vicente Guerrero	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1979	VESPERTINO
21	7	9600152	RODRIGUEZ NAVA OLGA LIDIA	Mujer	Plantel 1. El Rosario	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1996	VESPERTINO
22	7	9700323	MORENO MARTINEZ CLAUDIA	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1997	VESPERTINO
23	7	9500019	ZUÑIGA GARCIA GUILLERMO	Hombre	Plantel 5. Satélite	Sin dato_Registro nuevo 2016	1995	VESPERTINO

#	Gpo	Matrícula	Nombre	Sexo	Plantel principal de adscripción	Área formativa principal	Año de ingreso	Turno
24	7	9300377	SALAZAR ESCOLASTICO JOSE DINAMAR	Hombre	Plantel 8. Cuajimalpa	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1993	VESPERTINO
25	8	9000668	VARGAS GONZALEZ CARLOS MARIO	Hombre	Plantel 15. Contreras	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1990	VESPERTINO
26	8	9100268	OSORIO PAREDES OSCAR	Hombre	Plantel 6. Vicente Guerrero	Matemáticas y Ciencias Experimentales	1991	MIXTO
27	8	9700089	VARGAS MENDOZA JOSE MARCOS	Hombre	Plantel 10. Aeropuerto	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1997	MATUTINO
28	8	9400418	CEDILLO MARÍN JOSÉ LUIS	Hombre	Plantel 17. Huayamilpas-Pedregal	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1994	MATUTINO
29	8	9600184	RUIZ SALDAÑA RODOLFO	Hombre	Plantel 3. Iztacalco	Formación laboral y específica	1996	MATUTINO
30	8	9500501	VALENCIA HERNANDEZ EDITH DEL CARMEN	Mujer	Plantel 2. Cien Metros	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1995	MATUTINO
31	8	8400342	BRAVO CASTRO LUCIA GABRIELA	Mujer	Plantel 13. Xochimilco-Tepepan	Lenguaje y comunicación, y humanidades	1984	MIXTO
32	8	9400096	RAMOS GIRON GUADALUPE	Mujer	Plantel 12. Nezahualcoyotl	Sin horas frente a grupo	1994	VESPERTINO

Anexo 2.2. Guía de tópicos para entrevistas con profesores del COLBACH

Fecha de la entrevista:
Datos del entrevistado:

Iniciales
Edad
Sexo
Plantel o planteles en que trabaja
Puesto

[Para el entrevistador: esta es una guía de temas y preguntas para llevar a cabo la entrevista. Se debe utilizar de manera flexible, dejando que el entrevistado vaya construyendo su propia narrativa. Al mismo tiempo, es importante cubrir TODOS los temas incluidos, aún si el orden varía.]

I. Perfil biográfico

[En esta fase de la entrevista nos interesa reconstruir con los docentes su perfil biográfico: la manera en que narran su origen social y familiar.]

Pregunta central: ¿Me puede hablar brevemente sobre su biografía?

- ¿En dónde nació? ¿En qué lugar o lugares creció?
- ¿A qué se dedican sus padres? ¿Recuerda hasta que grado cursaron?
- ¿En dónde vive actualmente? ¿Cómo es su colonia?
- ¿Es casado? ¿Hijos? ¿Qué edad tienen?
- ¿Su pareja trabaja?
- ¿Quién es principal proveedor económico en su familia?

II. Trayectoria escolar

[Aquí nos interesa reconstruir la trama formativa de los profesores, sus expectativas profesionales, así como las dificultades experimentadas a lo largo de su senda educativa.]

Pregunta central: ¿Podemos reconstruir brevemente su historia escolar a partir del bachillerato?

- ¿En dónde realizó sus estudios de bachillerato?
- ¿En dónde realizó sus estudios profesionales?
- ¿Qué estudió? ¿Cómo decidió estudiar XXX?

- ¿Cuál es su grado académico más alto?
- ¿Cuándo entró a la universidad, cómo se imaginaba su futuro profesional?

III. Trayectoria laboral

[En esta sección se busca reconstruir la historia ocupacional del entrevistado, inquiriendo sobre el modo en que experimentó su acceso al mercado de trabajo, sus antecedentes en otras instituciones y cómo han cambiado sus expectativas profesionales.]

Pregunta central: ¿Podemos ahora reconstruir su trayectoria laboral?

- ¿Trabajó durante sus estudios? ¿En qué?
- Después de la universidad, ¿cómo fue encontrar empleo? ¿En dónde trabajó?

IV. Inserción al COLBACH.

[En esta sección se busca conocer el modo en que el entrevistado logró su entrada a la institución, sus primeras experiencias, cargos y labores desempeñadas, así como sus impresiones al momento de iniciar su trayectoria docente.]

Pregunta central: Me gustaría que ahora reconstruyéramos cómo fue su entrada al COLBACH.

- ¿Me pude hablar de sus motivos para entrar?
- ¿Me puede contar quién lo ayudo a entrar y cómo fue el ingreso?
- **¿Podríamos reconstruir cómo fueron sus primeros tiempos en el COLBACH? ¿Recuerda sus primeras impresiones?**

V. Trayectoria en el COLBACH.

[Aquí nos interesa reconstruir la trayectoria del docente desde su ingreso hasta el presente.]

Pregunta central: ¿Podemos reconstruir su trayectoria en el COLBACH hasta su posición actual?

- ¿Qué materias ha impartido? ¿En qué semestres? (RECONTRUIR EN CONCRETO)

- ¿Qué materias imparte actualmente? ¿En qué semestres? ¿En qué turno trabaja
- ¿Por cuantas horas trabaja? ¿Cuántas horas pasa frente a grupo? ¿Tiene horas de descarga? ¿Cuántas horas dedica a su trabajo, además de las horas clase y las horas de descarga?
- Además de su puesto como docente, ¿ha desempeñado algún otro cargo en el COLBACH?
- ¿Tiene algún otro trabajo además del COLBACH?

VI. Trabajo docente

[Aquí nos interesa recopilar información y narrativas acerca de los métodos y estrategias que los profesores emplean en la impartición de conocimiento.]

Pregunta central: Ahora me gustaría que hablemos sobre su trabajo y sus experiencias en el aula.

- ¿Me puede contar como son sus clases/una de sus clases? ¿Qué dinámicas utiliza? ¿Cómo evalúa a sus alumnos? (Métodos pedagógicos) ¿a lo largo de su trayectoria ha cambiado sus formas de enseñar? ¿Por qué?
- ¿Me podría hablar sobre cómo hace para mantener la disciplina de sus alumnos? ¿Podría contarme sobre las dificultades que enfrenta en la cuestión de disciplina? (Aquí es importante reconstruir los cambios que el profesor percibe en los alumnos actuales con respecto a generaciones anteriores en el tema de la disciplina).
- Cuando hicimos la investigación el año pasado vimos una circular que pedía a los maestros abstenerse de ciertas prácticas como venta de fotocopias, venta de libros, solicitud de que los alumnos vayan a obras de teatro. ¿Usted está enterado de esas prácticas? ¿Cuáles (concretizar)? ¿Qué tan generalizadas cree que sean (pedir que especifiquen qué prácticas y qué tanto se practican)? (Aquí es crucial hacer una reconstrucción de cómo han cambiado estas prácticas a lo largo del tiempo y qué tan generalizadas los profesores creen que son, además de entender cómo las juzgan ellos mismos).

VII. Percepción de los alumnos

[Aquí nos interesa conocer la percepción que tienen los docentes sobre sus propios alumnos y las problemáticas a las que se enfrentan cotidianamente al frente de sus grupos.]

Pregunta central: Hablemos ahora de sus alumnos.

- ¿Cómo son sus alumnos? ¿Podría hablarme de diferencias entre distintos tipos de alumnos? ¿Y a qué cree que se deban estas diferencias? ¿Podríamos reconstruir si ha cambiado y cómo el perfil de los alumnos del COLBACH desde que usted entró a la institución?
- ¿Podría hablarme de los problemas académicos que enfrentan sus alumnos? ¿Y de conducta?
- Hablar de situaciones de violencia y porrismo que el profesor haya enfrentado de manera personal. Hablar de situaciones de violencia y porrismo de las que haya escuchado.

VIII. Relación con las autoridades

Pregunta central: Autoridades

- ¿Me podría contar su experiencia con las autoridades del COLBACH? (Aquí es importante diferenciar entre diferentes autoridades, por ejemplo: jefes de materia, sub-director, directores?
- ¿Me podría hablar sobre el trato hacia los profesores por parte de las autoridades?

IX. Satisfacción laboral

[En esta sección se busca contrastar el discurso de los docentes sobre sus expectativas profesionales y la forma en como estas encuentran respuesta al interior de la institución de trabajo.]

Pregunta central: Hablemos de que tan satisfecho está usted de trabajar en el COLBACH

- ¿Cómo está contratado, por plaza o por hora-semana-mes? ¿Cuál es la diferencia? ¿Si pudiera escoger cuál de las opciones preferiría?
- Además del salario fijo, ¿existen algunas modalidades para incrementar su ingreso como, por ejemplo, programas de incentivos? ¿Usted ha participado en ellos? ¿De qué manera?
- ¿Cómo se compara el salario del COLBACH con otras instituciones?
- ¿Qué prestaciones le ofrece el COLBACH? ¿Qué le parecen esas prestaciones?
- ¿Qué me puede decir de las instalaciones del COLBACH?
- ¿Cuenta con recursos suficientes para realizar su trabajo, como materiales, gises, borradores, etc.?
- ¿El COLBACH ofrece cursos de formación y actualización docente?
- ¿Cómo los promociona?
- ¿Usted ha tomado algunos de esos cursos? ¿Cuántos? ¿En qué momento? Aquí es importante reconstruir con detalle qué cursos han tomado a lo largo de su carrera en la institución.
- ¿Qué puede decirme sobre esos cursos? ¿Cree que le ayudaron? ¿Cómo?
- ¿Qué cursos cree que podrían darse a los profesores?

X. Reformas COLBACH

- Desde que usted entró al COLBACH, ¿ha habido cambios académicos, por ejemplo en los planes de estudios? (Especificar)
- ¿Cómo se enteró de estos cambios?
- ¿Cómo le afectaron esos cambios? ¿Cómo afectaron el clima de trabajo?
- ¿Desde que usted entró al COLBACH ha habido cambios en las formas de contrato y en los mecanismos promoción? ¿Cómo se enteró de estos cambios? ¿Cómo le afectaron?

XII. Reforma educativa

[Aquí se busca explorar el modo en que las modificaciones legales establecidas en la Ley del Servicio Profesional Docente, han sido acatadas y percibidas por parte de los docentes.]

Pregunta central: Para terminar, me gustaría que hablemos sobre la reforma educativa del 2013.

- ¿Sabe en qué consiste?
- ¿Cómo se ha enterado de la reforma educativa? ¿Cómo la ha comunicado el COLBACH?
- ¿Sabe en qué consisten las evaluaciones?
- ¿Sabe cómo fueron seleccionados los profesores que fueron evaluados este año?
- ¿Cómo cree que va a afectar su trabajo la reforma?

Anexo 2.3. Guía de tópicos para sesiones de grupos de discusión con profesores del COLBACH

[Al entrevistador/facilitador: Es importante dar la bienvenida y explicar la dinámica de la entrevista grupal.]

I. Condiciones de los planteles

- Discusión sobre la infraestructura del COLBACH, el estado físico de los planteles, las aulas, el material didáctico.
- Discusión sobre el impacto de la infraestructura en el trabajo docente.

II. La enseñanza

- Discusión sobre los métodos didácticos que utilizan en el aula.
- Discusión sobre cómo mantienen (o no) el control de sus grupos.
- Discusión sobre capacitación y cursos de actualización para los docentes.
- Discusión sobre el apoyo que reciben (o no) en casos de alumnos difíciles.

III. Los alumnos

- Discusión sobre las características de SUS alumnos. Ejemplos.
- Problemas que enfrentan con SUS alumnos. Ejemplos.
- Discusión sobre situaciones de violencia y porrismo.

IV. Los padres

- Discusión sobre las características de los padres de SUS alumnos.
- Discusión sobre las interacciones padres-docentes.

V. Las autoridades

- Discusión sobre su percepción sobre las autoridades de sus planteles y del COLBACH en general (apertura de las autoridades a sus necesidades, apoyo que les brindan).

VI. Prácticas indebidas en los planteles

- ¿Conocen de prácticas docentes que consideren indebidas? ¿Qué prácticas? ¿Qué hacen las autoridades al respecto?

VII. Sobre las reformas administrativas y académicas del COLBACH

Administrativas:

- Hemos escuchado que en los últimos años ha habido cambios en el COLBACH. ¿Podemos hablar de esos cambios?
- Discutir qué consistieron las reformas administrativas.
- Discutir cómo les afectaron esas reformas.
- Discutir cómo afectaron el clima de trabajo.

Académicas.

- Discutir reformas académicas recientes.
- Discutir cómo les afectaron esas reformas.
- Discutir cómo afectaron el clima de trabajo.

VIII. Reforma educativa

- Para terminar, me gustaría que hablemos sobre la reforma educativa del 2013.
  - Discutir en qué consiste la reforma.
  - Discutir qué consisten las evaluaciones.
  - Discutir cómo fueron seleccionados los profesores que fueron evaluados este año.
  - Discutir cómo va a afectar su trabajo la reforma.