EMOCIONES Y VALORES DE LOS MAESTROS MEXICANOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

UN ESTUDIO EXPLORATORIO

001-015_emociones.indd 3 2/26/14 1:01 PM

COORDINACIÓN
DISEÑO CONCEPTUAL
AUTORÍA
Alba Martínez Olivé

COLABORACIÓN
Elvia Zúñiga Lázaro †
María del Carmen Villaseñor Bello

LA RECOLECCIÓN Y EL ANÁLISIS
DE LA INFORMACIÓN ESTUVO A CARGO
DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN
Y ASESORAMIENTO EDUCATIVO (IDEA)

COORDINACIÓN TÉCNICA
Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO
Antonia Aguilar Monterrosas

DISEÑO DE INSTRUMENTOS
Alfa Ledezma Bárcenas

APOYO TÉCNICO
Tomás Zavala Acosta
Vanesa Martínez Serrano

Agradecemos a Bonifacio Barba, Claudia Santizo, Cecilia Fierro y Daniel Goldin la lectura y los comentarios a la primera versión de este estudio.

Emociones y valores de los maestros mexicanos de educación básica. Un estudio exploratorio Primera edición, 2011, Primera reimpresión, 2014,
D. R. © Programa IDEA, S.A. de C.V. Magdalena 211, Colonia del Valle, 03100, México, D.F. Tel.: (55) 1087 8400 www.fundacion-sm.org.mx ISBN de la colección 978-607-8097-00-5 ISBN de la obra 978-607-8097-04-3 Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana Registro número 2830 No está permitida la reproducción total o parcial de este libro ni su tratamiento informático ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del *copyright*.Impreso en México/Printed in Mexico

Dirección de Fundación SM en México: Elisa Bonilla Rius Coordinación de la Colección Estudios IDEA: Cecilia Eugenia Espinosa Bonilla Coordinación editorial: Félix Cerón Escobar Edición: María del Rosario García Barrera, Félix Cerón Escobar Revisión de gráficos: Jaqueline Ugalde Juárez Corrección: Abdel López Cruz (Coordinación), Guadalupe Casillas Gómez, Alejandrina González Gallegos, Eduardo Jiménez Zurita, Beatriz Mackenzie Ramírez, Nataly Rivera Galván Dirección de Arte y diseño de portada: Quetzatl León Calixto Diagramación: José Calvillo Torices Diseño de gráficos: José Calvillo Torices, Óscar Chávez Ponce, Juan José Colsa Gómez, César Leyva Acosta Fotografía de portada: Jesús Ordoñez Abrín Producción: Carlos Olvera, Lilia Alarcón, Víctor Canto

EMOCIONES Y VALORES DE LOS MAESTROS MEXICANOS DE EDUCACIÓN BÁSICA

UN ESTUDIO EXPLORATORIO

Alba Martínez Olivé

FUNDACIÓN sm

IDEA Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo

001-015_emociones.indd 5 2/26/14 1:01 PM

PRESENTACIÓN

LOS RETOS DE LOS MAESTROS DEL NUEVO MILENIO NO SE RESTRINGEN a la acción pedagógica, sino que incluyen una gama de tareas en el ejercicio de sus funciones profesionales además de las actividades personales, que tienen que ver con el desarrollo de sus capacidades y valores. ¿De qué manera enfrenta esta exigencia el maestro de hoy?

Como parte de una iniciativa de la Fundación SM por conocer cuál es el significado de los valores para los maestros y los estudiantes normalistas de educación básica, y cómo los incorporan a su enseñanza, México se une a otros países de Iberoamérica —Brasil, Chile y España— para participar en un estudio de orden exploratorio y representativo de sus profesores y futuros docentes en preescolar, primaria y secundaria.

El propósito primordial de este trabajo es indagar acerca de los principales valores y las emociones que comparten los docentes en servicio, así como los futuros profesores que ejercerán la educación básica en nuestro país para saber si existen valores y actitudes diferenciados, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran, y con otros factores que conforman su entorno profesional, con el fin de generar un perfil inicial de comportamientos asociado a los valores de los docentes. Entre las dimensiones y los indicadores que conforman el estudio se encuentran además la formación personal, la formación profesional, los consumos culturales, las concepciones sobre la educación y la docencia, así como algunas percepciones sobre el nivel de aprecio social, el estado anímico y la salud de los educadores en México.

001-015_emociones.indd 6 2/26/14 1:01 PM

Con este estudio la Fundación SM cumple con uno más de sus objetivos, que es promover la investigación educativa eficaz, que formule propuestas de mejora en las actividades pedagógicas, así como cuidar, formar y dignificar la labor docente. Por ello, desde su creación en 1977 hasta nuestros días, Fundación SM ha contribuido con programas muy diversos que se han traducido en la realización de congresos pedagógicos y talleres de formación, y en la publicación de obras pedagógicas, al igual que en la elaboración de estudios y apoyo a la investigación educativa, por conducto del Instituto de Investigación y Asesoramiento Educativo (IDEA).

IDEA recolectó y analizó la información contenida en este estudio, el cual se acoge ahora en la colección Estudios IDEA, en aras de difundir los resultados para ponerlos al alcance de profesores, autoridades educativas, investigadores y de todas las personas interesadas en este tema.

Cabe precisar que la coordinación del estudio y la autoría de esta publicación estuvieron a cargo de la mirada experta de Alba Martínez Olivé, quien, con base en su amplia trayectoria educativa enfocada principalmente en la docencia, nos ofrece una visión realista —y no por ello poco sensible— del entorno docente, así como de la forma en que afrontan los maestros de educación básica la función que les ha tocado desempeñar.

Con este estudio esperamos contribuir a la comprensión del maestro mexicano de hoy y de los futuros docentes, para crear conciencia sobre la necesidad de buscar formas más efectivas para asegurar su desarrollo profesional.

ELISA BONILLA RIUS
Dirección de Fundación SM en México

001-015_emociones.indd 7 2/26/14 1:01 PM

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN **10**

PARTE 1: METODOLÓGÍA **17**

1.1. Presupuestos para la definición del estudio 17

1.2. Dimensiones e indicadores 17

1.3. Propósitos 19

1.4. Características 20

1.4.1. Muestra 20

1.4.2. Procedimiento 26

1.4.3. Algunos datos sobre las escuelas de la muestra 27

1.5. Organización de la sección de análisis del informe 29

1.5.1. Somera aproximación a los maestros mexicanos como grupo sociodemográfico 29

1.5.2. Formación personal y profesional 29

1.5.3. Propuestas y dificultades; ambiente escolar, emociones y salud 29

1.5.4. Los maestros mexicanos y su posición ante los valores y su enseñanza 29

PARTE 2: RESULTADOS **31**

2.1. Una somera aproximación al perfil de los maestros mexicanos como grupo sociodemográfico 31

2.1.1. Aspectos personales 31

2.1.2. Aspectos laborales 34

2.2. Formación personal y profesional 40

2.2.1. Antecedentes personales 40

2.2.2. Formación profesional 42

2.3. Propuestas y dificultades, ambiente escolar, emociones y salud 64

001-015_emociones.indd 8 2/26/14 1:01 PM

2.3.1. Propuestas y dificultades 64
2.3.2. Relaciones interpersonales y ambiente escolar 82
2.3.3. Percepciones sobre el nivel de aprecio social, estado anímico y salud 91
2.4. Los maestros mexicanos, los valores y su enseñanza 99
2.4.1. Identificación de conceptos formales acerca de los valores 99
2.4.2. Valores y profesión docente 103
2.4.3. Valoración de situaciones reales en el ámbito educativo 111
2.4.4. Valores y práctica didáctica 129

PARTE 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS, COMENTARIOS Y REFLEXIONES 135

3.1. Un conglomerado heterogéneo 135
3.1.1. Una profesión pública y de plena dedicación; una profesión a cuidar para garantizar el derecho a la educación 135
3.1.2. La docencia cada vez es más femenina 137
3.1.3. Una planta docente que envejece 138
3.1.4. De familias con baja escolaridad y ocupaciones precarias, al ascenso social 138
3.1.5. Formados, en formación y con necesidades formativas 139

ANEXOS 156

1. Referencias bibliográficas 157
2. Referencias electrónicas 159

001-015_emociones.indd 9 2/26/14 1:01 PM

INTRODUCCIÓN

LA DOCENCIA EN UNA ESCUELA SOBREEXIGIDA. La profesión docente ya no es lo que solía, atrás quedaron los tiempos de lo previsible, lo reiterado, lo homogéneo... si es que existieron alguna vez cabalmente.

La naturaleza misma de la enseñanza, su profunda vinculación con lo social, su anclaje en una época y una circunstancia histórica determinada han hecho difícil para la escuela y los profesores mantenerse al día respecto de las exigencias, siempre cambiantes, del entorno social y cultural en que deben formar a los estudiantes.

La enseñanza nunca ha sido ese espacio idílico de entrega desinteresada al prójimo y retribución emocional que algunos añoran. Pero los desajustes que sufría no eran tan rápidos y tan profundos como los que se viven hoy, cuando cada ciclo escolar representa para los profesores un desafío nuevo.

En el ya lejano 1980, Peter Woods (Rockwell, 1985) señalaba: "Los maestros están inmersos en un tipo de trabajo que está siendo rebasado continuamente por los acontecimientos." Treinta años después, prácticamente cada docente, a lo largo y ancho del planeta, pondría su firma al calce de esta aseveración.

Hasta hace pocos años eran los docentes de la escuela secundaria quienes más sobresaltos pasaban ante unos adolescentes miméticos a la cambiante realidad social; en apariencia, más competentes que la profesora en ciertos campos pero, en realidad, bastante desconcertados y urgidos de límites y contención.

En estos días, también las maestras de los preescolares ofrecen relatos que muestran sus dificultades para mantener a sus pequeños alumnos sentados diez minutos en una silla, desacostumbrados a hacerlo en casa, carentes de la socialización elemental que antes estaba a cargo de las madres o las abuelas, hoy necesariamente incorporadas a la fuerza laboral o perdidas en un mar de dudas acerca de lo que significa la autoridad familiar.

Cuando se revisa la bibliografía disponible acerca de la escuela y el magisterio, la palabra paradoja asoma una y otra vez. Las contradicciones son el pan de cada día en la enseñanza y en la institución que la cobija.

Dice Hargreaves (1999): "Las razones de estas paradojas del cambio se encuentran en el contexto social general en el que operan las escuelas y del que forman parte." Este contexto es un mundo de dos caras donde, en medio de una desigualdad social acentuada y creciente, a la vez que se amplían enormemente las posibilidades para todos, se cancelan para muchos.

En estas sociedades, la renovación del conocimiento es una constante; las tecnologías de la información y la comunicación emergen con fuerza insospechada abriendo horizontes antes reservados a unos cuantos. La difusión de la información es masiva, indiscriminada y constante. Los nuevos modos de producir se imponen, las familias se incorporan íntegras a las tareas productivas, con frecuencia a empleos precarios. El descuido en la socialización inicial de los niños es cada vez más generalizado, los conceptos de autoridad y límites —indispensables para educar— son menospreciados y, por ende, no ejercidos en los hogares ni en las instituciones educativas ni en la sociedad. La violencia crece y penetra los recintos escolares.

001-015_emociones.indd 10 2/26/14 1:01 PM

Es en este contexto que la escuela y sus maestros deben formar a los niños y jóvenes a su cargo. Los aprendizajes simples, antaño útiles para incorporarse a la vida adulta, no lo son más. Los profesores deben procurar ahora el desarrollo de competencias complejas en sus alumnos y su formación para la convivencia. Saben enseñar a la clase entera mediante la repetición y la memoria, pero esto no es necesariamente útil para los propósitos educativos de hoy.

Estas exigencias renovadas sobre la docencia no ocurren solo aquí, suceden en todas partes con una matriz común y color local. Un pedagogo africano afirma que al maestro se le pide que sea:

> Guardián de la equidad y de la inclusión, promotor de la calidad, pedagogo de la diversidad, acompañante del auto e interaprendizaje, metodólogo, mediador tecnológico y científico o formador de emprendedores, innovadores, competidores, ciudadanos democráticos y de aprendices; el oficio del docente no cesa de ser solicitado por una demanda en evolución que se alimenta de las exigencias y de los desafíos que pone al progreso humano un mundo en profunda mutación. (N' Doye, 2008).

Esos cambios y demandas nuevas tienen repercusiones en el día a día de las escuelas donde son padecidos, pero no necesariamente comprendidos a cabalidad por los maestros jaloneados entre los exhortos y los reclamos externos, y las dudas internas sobre el ejercicio de la enseñanza.

Las exigencias habrán crecido pero las maestras y los maestros siguen solos como toda la vida. No solo porque ejercen su oficio en la soledad del aula sino porque las políticas educativas no han sabido acompañarlos, y se encuentran en la paradoja de laborar en una escuela presa de circunstancias sociales inéditas cuyas condiciones institucionales primordiales son, sin embargo, idénticas a las de hace treinta, sesenta o noventa años, cuando las tareas educativas eran otras.

Al parecer, a nuestra conservadora y resistente institución escolar le estamos solicitando lo que al olmo del refrán popular: que dé peras.

Cuando las condiciones en que los profesores enseñan son las mismas, agravadas por el tiempo y el descuido, pero las exigencias de desempeño y resultados son otras, lo que viene es una crisis que recae de manera directa sobre los maestros, los portadores y operadores del mandato escolar original.

¿Cómo procesan los maestros esa circunstancia en la cual, por poner solo un ejemplo, con una mano se les pide que atiendan al desarrollo emocional y afectivo de sus alumnos y con la otra se les sanciona si osan abrazar a un niño dolido? ¿Cómo se hace para sobrevivir al hecho, cada vez más frecuente, en que el maestro debe convivir con padres y madres omisos que le delegan todo el

Esa crisis, que ocurre en todas partes, es distinta en cada lugar. Si bien en trazos gruesos la historia educativa y la de la profesión son muy semejantes en América Latina, cada país aporta sus singularidades para otorgar a la crisis actual de la docencia matices distintos que deben ser resueltos de formas específicas.

001-015_emociones.indd 11 2/26/14 1:01 PM

proceso educativo (socialización y contención básicas incluidas) y lo denuncian cuando ejerce su autoridad? ¿Cómo se logra atender a lo diferente cuando la escuela ha sido la homogeneizadora por excelencia y los maestros solo saben enseñar al grupo sin distingos? ¿Cómo se atiende a la clase y al progreso de los estudiantes si la carga de trabajo "administrativo" es enorme y sirve solo para alimentar una burocracia a la que nunca se piden cuentas por los resultados educativos? ¿Qué se hace cuando el sistema educativo se ocupa de otras cosas y convierte al profesor en la única herramienta de las políticas educativas?

En el caso concreto de México, estas paradojas del cambio tienen especificidades que provienen de la historia particular del Estado, de la construcción del sistema educativo nacional y de la profesión docente.

UN OFICIO CON HISTORIA. LA DOCENCIA EN MÉXICO

En México, como en el resto de América Latina, la escuela es una institución del siglo XIX, cuyo auge y expansión ocurre a principios del XX con tareas nacionales muy claras. Una diferencia significativa respecto de los países de la región es que en México las características que toma la educación de todo el siglo pasado —y, hasta ahora, del actual—deriva no solo del proyecto nacional, que venía del siglo XIX y cuyo más claro exponente fue Justo Sierra, sino de la revolución de 1910 y sus consecuencias.

A partir de 1917, no solo se trata de dar unicidad a un país multicultural herido por la disputa revolucionaria, no solo se trata de hacer que los habitantes del país se definan como mexicanos con una lengua nacional común y una historia compartida, aunque para ello haya que aplastar a los otros, así sea simbólicamente; sino hacer de todos, por medio de las corporaciones fundadas para ordenar y controlar — los sindicatos y las centrales obreras y campesinas—parte del Estado creado por los vencedores de la contienda revolucionaria.

Señala Arnaut (2006), el constante estudioso de la historia del magisterio mexicano:

> Se puede afirmar que las principales diferencias en la historia y situación actual de la profesión docente en México [...] están marcadas principalmente por la 'escuela de la revolución' (con todas sus implicaciones en el reclutamiento de maestros, en la centralización de la educación básica y en la orientación social y política de la educación y, por ende, en el papel de los maestros).

Sigue Arnaut:

> Esas diferencias se perfilaron principalmente durante las dos primeras décadas del régimen posrevolucionario mexicano, de 1920 a 1940. [...] Esta nueva escuela tuvo una orientación laica mucho más radical e incluso anticlerical. Además tuvo una orientación social que la distinguió de la escuela que se venía configurando desde las últimas décadas del siglo XIX, orientada hacia la enseñanza de las primeras letras, la aritmética y el cálculo y hacia la formación ciudadana. La nueva escuela posrevolucionaria tendió a olvidar o, al menos, a subordinar esos objetivos clásicos originales, mediante una acción educativa mucho más directa sobre la vida social de las comunidades, sobre todo en el mundo rural. Primero se orientó hacia el mejoramiento

001-015_emociones.indd 12 2/26/14 1:01 PM

de las comunidades rurales e indígenas —en su vida social, su salud, sus actividades productivas— dentro de una política educativa orientada hacia la integración económica, social, cultural y política de la nación.

Con el tiempo, el país dejó de ser predominantemente agrario, pero los maestros, rurales y urbanos, mantuvieron una identidad marcada por la función que les fue otorgada en la larga etapa posrevolucionaria; que puede apreciarse en los siguientes testimonios:

> El maestro fue el motor [...] ese maestro era el curandero; aconsejaba a las autoridades la manera de administrar la justicia, los bienes del pueblo; iniciaba con sus alumnos la brecha de la carretera; enseñaba al campesino la manera de sembrar frutales y también la forma de injertarlos; fue tanta la confianza que le tuvo la comunidad que lo elegían para desempeñar cargos populares: agente municipal, alcalde y a veces representante comunal, para gestionar asuntos relacionados con la tenencia de la tierra. (Cruz, 1987).

> El objetivo general y fundamental consistía en que el maestro, mediante su participación directa en las actividades que se realizaran en la Misión,[1] adquiriera conocimientos y experiencias en los aspectos pedagógicos, culturales y sociales, que sirvieran de base para conducir con mayor eficiencia la obra educativa que México requería. [...] La comunidad completa se convirtió en el centro de trabajo de la Misión. Las autoridades del lugar, la comunidad ejidal, las organizaciones, instituciones y padres de familia se sumaron a la labor colectiva y, bien coordinados, actuaron interesados en la transformación social de su propia comunidad. (García, 1987).

[1] Se refiere a las Misiones Culturales, creadas en 1921 desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) por José Vasconcelos, con el propósito de llevar la cultura y la educación hasta todos los rincones del país, en especial a las comunidades campesinas e indígenas que se ocupaban, entre otras labores, de formar a los profesores rurales.

Quien bien coordinaba era el maestro. Como puede verse en ambas citas, en estos docentes hay un orgullo primordial que se funda en su función ante la comunidad, un papel que les da una autoridad incuestionable, delegada por el Estado en ámbitos que van más allá de lo escolar; una autoridad concedida pero también ganada con sudor e incluso con sangre.

Como es posible observar a partir del trabajo de Arnaut, la profesión docente en México creció y se multiplicó siendo una actividad íntimamente ligada al desarrollo del país y a una visión prácticamente única del mismo. El profesor —mayoritariamente funcionario público hasta hoy— fue factor de unidad comunitaria, mediador de conflictos, extensionista agrario, promotor artesanal, casamentero, juez, médico, partero y, por encima de todo, el personaje de autoridad indiscutible: La encarnación del Estado ante la comunidad.

Si hace mucho que México dejó de ser el país rural de estas remembranzas, la fuerza que tuvo la escuela de la revolución y con ella sus maestros, así como el uso político que se le dio durante muchos más años a la imagen trascendente del maestro mexicano, permeó de tal manera el imaginario docente que, hasta hoy, muchos profesores siguen añorando una circunstancia en la que por edad no vivieron, pero con la cual se identifican y con la cual contrastan su situación actual.

> "El maestro ha sido minimizado. Nos dan de palos". "Nos planteamos cuál es la responsabilidad principal de los maestros... o, ¿por qué estoy aquí?" (Ipsos-Bimsa, 2008).

Estas son las expresiones de un par de profesores en activo. La sensación de minimización deviene de esa imagen interiorizada, sobre todo en la mayoría con formación normalista, que asimila la docencia con autoridad incuestionable e irrebatible. Desde la visión del normalismo mexicano (toda una ideología) el maestro es el que sabe —porque es maestro normalista—

001-015_emociones.indd 13 2/26/14 1:01 PM

es la autoridad incuestionable, el defensor del pueblo y la causa educativa que se plasma en el artículo tercero de la Constitución política de nuestro país. El profesor ha sido "minimizado" respecto de esa imagen poderosa y magnífica del maestro rural mexicano.

> Sin embargo, más allá de las hipótesis y de algunos estudios locales y de casos, no se conoce mucho acerca del contenido concreto de las nuevas tensiones que hoy atraviesan el oficio de enseñar. Por ello es frecuente que todavía prevalezcan visiones y representaciones de la docencia, tanto a nivel social como entre los propios protagonistas, que no se corresponden con la realidad actual sino con el estado anterior de este oficio. (Tenti, 2005).

La realidad de la transformación social operada desde el último tercio del siglo XX no parece haber tenido un correlato en la modificación cabal del imaginario docente que, más que reconstruirse, ha ido sumiéndose en la paradoja de pensarse de un modo y enfrentar una realidad que es otra.

Y si la autoridad era el puntal sobre el que se erigía la profesión docente, hoy es un bien escaso y socialmente poco deseado que dificulta grandemente el ejercicio de la enseñanza.

> Hoy tienden a desaparecer las condiciones sociales sobre las que se construía la autoridad escolar. El debilitamiento de las instituciones (estamos ya lejos de la escuela como 'templo' y el 'magisterio como apostolado'), que obedece a un conjunto complejo de causas, deja a los docentes la responsabilidad de construir cotidianamente su autoridad ante los alumnos, las familias y la comunidad. No basta el 'nombramiento' y la ocupación de un puesto en la institución para dar por descontado el reconocimiento, la valoración y la escucha. La autoridad del adulto ya no se presenta como 'natural'. La autoridad pedagógica, ingrediente necesario para la eficacia del trabajo pedagógico, es cada vez más el producto de un esfuerzo personal de los docentes. Estos deben convertirse nuevamente en líderes y 'motivadores' o 'seductores', con lo que vuelve a entrar por la ventana de la 'posmodernidad' lo que había salido por la puerta de la modernidad y su racionalidad técnico-profesional. (Tenti, 2008).

En México, además, ya no es el maestro una "encarnación" del Estado, sobre todo después del año 2000, con la alternancia política en el gobierno federal que rompe el monopolio del partido al cual durante más de 60 años estuvieron afiliados todos los profesores que sirven en el sector público mediante la organización gremial, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE),[2] creada en 1943 por ese mismo Estado emanado de la Revolución.

Esto significa que los maestros mexicanos sufrieron una doble pérdida, la que deviene de la transformación global de las condiciones sociales y su repercusión en la escuela, y la que deriva de su muy particular condición de "símbolos" de un Estado fuerte y corporativo, del cual fueron conspicuos representantes y que, ahora, perdida la fortaleza, conserva un corporativismo renovado que tiene, quizá, su máxima expresión en el SNTE, al que prácticamente todos los docentes pertenecen .

El SNTE es, como señala Muñoz (2008) un "sindicato corporativo", una organización de "carácter oligárquico" y un "grupo de interés".

[2] Existen otros sindicatos de maestros pero son locales y minoritarios. Al ingresar al servicio educativo público, el sueldo de los profesores es objeto de un descuento mensual, obligatorio de facto, tomado como una cuota sindical que es entregada por la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP)del gobierno federal a la cúpula del SNTE.

001-015_emociones.indd 14 2/26/14 1:01 PM

La dinámica instaurada durante décadas de dominación de este organismo sobre la vida laboral y educativa de los profesores mexicanos marcó y sigue marcando la vida cotidiana de las escuelas y del sistema educativo.

La "política" completa de recursos humanos de las secretarías de educación es determinada por los pactos SNTE-autoridad educativa y, con frecuencia, ejercida por el propio sindicato o sus personeros: quién ingresa al servicio, quién obtiene la base, quién asciende a director o supervisor, quién "otorga" la autorización para ejercer derechos laborales convertidos en canonjías, quién y cómo se jubila. Todo es determinado por el aparato corporativo, amalgama de lo político-sindical-educativo, presente en cada escuela pública marcando la índole de las relaciones que entablan los actores escolares.

Es en este marco que los profesores mexicanos deben tramitar las pérdidas ocurridas en su autoridad y la creciente ola de presiones. Todo lo anterior podría ser asumido, reflexionado e incorporado a su quehacer por los maestros, si no vivieran en una ya larga y grave situación de precariedad profesional, por el hecho de que en México también lo profesional ha sido expropiado y mistificado por la oligarquía sindical.

Refiriéndose a la etapa de la historia de la profesión docente que corre entre 1943 y 1970, a la que se le denomina "de la unidad nacional y el crecimiento estabilizador del magisterio" Arnaut (1998) recalca: "**La profesión docente ya no era un asunto de una asociación profesional sino del Estado y del sindicato de maestros**." (Las negritas son mías).

Sin tradición ni contexto profesional, el magisterio, exigido por demandas inéditas derivadas de cambios sociales radicales, no ha podido construir una respuesta profesional útil que pueda ser socializada entre los profesores y ha quedado a merced de las políticas educativas, muchas de las cuales contribuyen notablemente a esa "desorientación" de la docencia.

En el ya largo transcurso de la profesión docente en México se fue construyendo una cultura, una manera de ser, de valorar, de pensar los gestos y los fines del magisterio. La utilidad de esa cultura hoy está en entredicho ante la incapacidad del Estado —gobierno y sociedad— y de los propios maestros— atados al corporativismo "institucional" o "democrático"— de construir una sustitución afortunada y satisfactoria de esa cultura y del diseño institucional que la sigue cobijando.

Difícil es ser maestro hoy en México, viviendo en la paradoja del discurso de la importancia innegable de la profesión para el desarrollo del país, siendo ubicados como la medida y el tope de la posibilidad educativa de la nación y carentes de las medidas de política pública que les permitan ingresar a una etapa de pleno profesionalismo, donde las obligaciones y los derechos sean ejercidos a plenitud en beneficio de las nuevas generaciones.

001-015_emociones.indd 15 2/26/14 1:01 PM

PARTE 1: MÉTODOL

016-029.indd 16 11/16/11 6:00 PM

PARTE I
METODOLOGÍA

1.1. PRESUPUESTOS PARA LA DEFINICIÓN DEL ESTUDIO

Para la definición de este estudio se partió de tres presupuestos:

- se viven en la actualidad cambios sociales drásticos e irreversibles que afectan las expectativas colectivas respecto de la escuela y, por ende, de los docentes;
- en México ocurren esas transformaciones mientras perviven las condiciones de trabajo escolar que fueron útiles en otros momentos, así como un sistema educativo marcado por el corporativismo, y cuya estructura básica sigue siendo la misma de antaño.
- como producto de los cambios y de las nuevas expectativas respecto de la escuela, se plantean exigencias inéditas a los maestros para las cuales las políticas educativas no han construido repertorios de acción suficientes que acompañen la puesta al día de esos profesores, quienes carecen de una estructura profesional propia, por lo que deben afrontar dichas exigencias en el aislamiento que viven desde sus aulas, y sin condiciones para hacerlo con éxito.

Bajo estos presupuestos se plantearon las siguientes preguntas generales. ¿Quiénes son los maestros mexicanos de educación básica que se enfrentan a esta circunstancia renovada, inédita para la profesión? ¿Cómo la viven? ¿Qué ideas y valoraciones despiertan en ellos estos cambios? ¿Cómo perciben la cotidianeidad en su quehacer docente? ¿Están listos para encarar la formación en valores que se les demanda? ¿Hay diferencias entre los maestros?, ¿cuáles son? ¿Qué piensan de la profesión los jóvenes que han decidido formarse como docentes?, ¿cómo la valoran?, ¿cómo la entienden?

1.2. DIMENSIONES E INDICADORES

Apartir del análisis de las preguntas anteriores se establecieron los elementos básicos con los cuales se construyó el cuestionario que se presentó a los sujetos del estudio. Estos elementos constituyeron, por tanto, las dimensiones y los indicadores del estudio, los cuales se observan en la siguiente tabla.

016-029.indd 17 11/16/11 6:00 PM

Tabla 1:Dimensiones e indicadores para la conformación del cuestionario del estudio			
Apartados	Dimensiones	Indicadores	
2.1. Una somera aproximación a los maestros mexicanos como grupo sociodemográfico	Datos generales	Datos personales	• Edad • Sexo • Estado civil
		Datos laborales	• Sostenimiento • Años de servicio • Horas semanales dedicadas a la docencia • Actividades lucrativas ajenas a la docencia • Horas semanales dedicadas a otras actividades lucrativas • Nivel educativo en el que labora • Participación en Carrera Magisterial • Tipo de contratación
2.2.Formación personal y profesional	Formación personal	Antecedentes personales	• Nivel de escolaridad de padre y madre • Ocupación de padre y madre • Estímulos culturales básicos en la infancia
	Formación profesional	Formación inicial	• Grado máximo de estudios
		Formación continua	• Cursos, diplomados y especializaciones • Exámenes nacionales de actualización acreditados
		Intereses formativos	• Asignaturas en las que se actualizó • Campos de interés profesional
	Consumos culturales	Los maestros y la lectura	• Frecuencia de lectura • Preferencias de lectura • Propósito personal de la lectura
		Uso de computadora e Internet	• Horas semanales de uso de la computadora • Lugar de uso de la computadora • Frecuencia de uso de Internet • Propósito personal de uso de computadora e Internet
		Uso de tiempo libre	• Actividad predilecta en el tiempo libre • Razones por las que es la actividad predilecta

016-029.indd 18 11/16/11 6:00 PM

Apartados	Dimensiones	Indicadores	
2.3. Propuestas y dificultades; ambiente escolar, emociones y salud		Propuestas y dificultades	• Percepción de la evolución de la educación básica • Valoración de las reformas educativas • **Aspectos del servicio educativo que deben cuidarse para mejorar la educación** • **Responsabilidades en la promoción de esos aspectos** • **Dificultades en el quehacer docente**
		Concepciones sobre la educación y la docencia	• Por qué es importante la educación básica • Misión del docente • Valoración de la evolución de asuntos laborales • Por qué decidió ser maestro • Satisfacción profesional • Expectativas profesionales • Requisitos personales para permanecer en la docencia • Sentimientos asociados a la profesión • Autoconcepto como docente • Evolución de la capacidad docente • Razones del progreso profesional
		Relaciones interpersonales y ambiente escolar	• **Relaciones con otros profesores** • **Relaciones con su familia** • **Relaciones con los alumnos**
		Percepciones sobre el nivel de aprecio social, estado anímico y salud	• **Aprecio social de la enseñanza** • **Valoración de su estado anímico** • **Valoración de su salud** • **Incapacidades médicas en el último año**
2.4. Los maestros mexicanos y su posición ante los valores y su enseñanza	**Los maestros mexicanos y su posición ante los valores y su enseñanza**	**Valores. Identificación de conceptos formales**	
		Valores y profesión docente	• **Valores necesarios para la profesión** • **Valores necesarios para los otros**
		Valoración de prácticas cotidianas	• **Valoración de prácticas en la cotidianidad escolar** • **Valoración de prácticas cotidianas. Dilemas**
		Valores y práctica didáctica	

Nota: Por razones de espacio, los rubros que aparecen destacados en negro son aquellos de los que da cuenta este informe.

1.3. PROPÓSITOS

a) Acercarse, de manera exploratoria y descriptiva, al conocimiento de un sector de los profesores mexicanos:

- los maestros de educación básica que laboran en escuelas completas de las principales zonas urbanas de las entidades federativas
- los estudiantes de las escuelas normales de esas mismas zonas.

016-029.indd 19 11/16/11 6:00 PM

b) Ofrecer una fotografía de los profesores mexicanos en un momento dado a quienes toman decisiones, a quienes se interesan por el devenir de la educación y, sobre todo, a los maestros para que puedan mirarse desde un ángulo distinto y tomar, también, sus propias decisiones.

1.4. CARACTERÍSTICAS

Se trata de un estudio *muestral* con representatividad nacional.

1.4.1. MUESTRA

La muestra se desarrolló tomando en consideración aquellas poblaciones ubicadas en zonas urbanas de 52 ciudades del país, pertenecientes a las 32 entidades federativas de la República Mexicana, para asegurar la representatividad nacional de los participantes.

1.4.1.1. CRITERIOS DE INCLUSIÓN EN LA MUESTRA DE DOCENTES EN EJERCICIO

a) Docentes en ejercicio de escuelas urbanas ubicadas en ciudades de más de 100 000 habitantes
b) Docentes que prestan sus servicios en escuelas ubicadas en siete regiones socioeconómicas del país, de acuerdo con la regionalización usada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)
c) Docentes de los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria

1.4.1.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN EN LA MUESTRA DE ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS NORMALES

a) Alumnos del último semestre de la licenciatura en Educación preescolar o primaria
b) Alumnos de las escuelas normales que se ubican en siete regiones socioeconómicas del país, de acuerdo con la regionalización usada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)

Para determinar la muestra se utilizó una técnica polietápica, estratificada y aleatoria.

1.4.1.3. ETAPAS PARA DETERMINAR LA MUESTRA DE DOCENTES DE EJERCICIO

Primera etapa

Delimitación estratificada proporcional del tamaño de cada estrato (N) a partir del número total nacional de profesores de educación básica por nivel educativo: preescolar, primaria y secundaria.

016-029.indd 20 11/16/11 6:00 PM

Tabla 2: Total de escuelas y docentes a nivel nacional			
Nivel educativo	Número total de escuelas	Número total de docentes	Proporción de docentes
Preescolar	69 743	194 534	20.375%
Primaria	87 549	552 082	57.824%
Secundaria	30 522	208 152	21.801%
Total	187 814	954 768	100.00%

Nota: Esta estratificación no incluye las secundarias comunitarias (N = 1 215) ni las secundarias para trabajadores (N = 326).

Segunda etapa

Con base en la regionalización usada por el INEGI, se ponderó cada estrato (región) a partir de su participación proporcional por entidad federativa.

Tabla 3: Proporción de docentes de educación básica de acuerdo con la regionalización usada por el INEGI, por entidad federativa					
Entidad	Región (INEGI)	Proporción de docentes en preescolar	Proporción de docentes en primaria	Proporción de docentes en secundaria	Total
Aguascalientes	**6**	0.19%	0.54%	0.23%	1.0%
Baja California	**5**	0.48%	1.51%	0.51%	2.5%
Baja California Sur	**5**	0.10%	0.29%	0.11%	0.5%
Campeche	**2**	0.14%	0.43%	0.16%	0.7%
Chiapas	**1**	0.98%	2.85%	0.96%	4.8%
Chihuahua	**5**	0.52%	1.75%	0.55%	2.8%
Coahuila	**6**	0.45%	1.27%	0.46%	2.2%
Colima	**4**	0.10%	0.30%	0.12%	0.5%
Distrito Federal	**7**	1.41%	3.62%	1.48%	6.5%
Durango	**3**	0.30%	1.02%	0.46%	1.8%

016-029.indd 21 11/16/11 6:00 PM

Entidad	Región (INEGI)	Proporción de docentes en preescolar	Proporción de docentes en primaria	Proporción de docentes en secundaria	Total
Estado de México	4	2.41%	7.03%	2.56%	12.0%
Guanajuato	3	1.04%	2.70%	1.02%	4.8%
Guerrero	1	0.85%	2.55%	0.79%	4.2%
Hidalgo	2	0.44%	1.63%	0.66%	2.7%
Jalisco	6	1.39%	3.42%	1.26%	6.1%
Michoacán	3	0.82%	2.85%	0.90%	4.6%
Morelos	4	0.30%	0.79%	0.33%	1.4%
Nayarit	4	0.20%	0.57%	0.27%	1.0%
Nuevo León	6	0.94%	2.11%	0.72%	3.8%
Oaxaca	1	0.89%	2.72%	1.05%	4.7%
Puebla	2	1.16%	2.83%	1.20%	5.2%
Querétaro	4	0.32%	0.79%	0.31%	1.4%
Quintana Roo	4	0.19%	0.58%	0.23%	1.0%
San Luis Potosí	2	0.61%	1.45%	0.74%	2.8%
Sinaloa	4	0.48%	1.35%	0.55%	2.4%
Sonora	5	0.43%	1.30%	0.50%	2.2%
Tabasco	2	0.41%	1.03%	0.47%	1.9%
Tamaulipas	5	0.50%	1.50%	0.56%	2.6%
Tlaxcala	3	0.20%	0.60%	0.24%	1.0%
Veracruz	2	1.45%	4.67%	1.58%	7.7%
Yucatán	4	0.37%	0.91%	0.34%	1.6%
Zacatecas	3	0.32%	0.89%	0.50%	1.7%
Total		20.38%	57.82%	21.80%	100.00%

016-029.indd 22 11/16/11 6:00 PM

Tabla 4: Proporción de escuelas por región, según el INEGI		
Región INEGI	Número de escuelas por región	Proporción
1	37	14.9%
2	48	19.4%
3	35	14.1%
4	56	22.6%
5	24	9.7%
6	33	13.3%
7	15	6.0%
Total	248	100.00%

Tercera etapa

De los estratos se derivó un muestreo por conglomerados, considerando las ciudades del país con más de 100 000 habitantes.

Cuarta etapa

Al interior de cada conglomerado y estrato, respectivamente, se realizó un procedimiento de selección aleatoria ponderada.

016-029.indd 23 11/16/11 6:00 PM

Tabla 5: Número de escuelas seleccionadas en la muestra por entidad-región INEGI					
Entidad	Región INEGI	Número de escuelas en preescolar	Número de escuelas en en primaria	Número de escuelas en secundaria	Total
Aguascalientes	**6**	1	2	1	4
Baja California	**5**	3	3	1	7
Baja California Sur	**5**	1	1	1	3
Campeche	**2**	1	1	1	3
Chiapas	**1**	4	6	2	12
Chihuahua	**5**	0	1	1	2
Coahuila	**6**	0	3	1	4
Colima	**4**	1	1	1	3
Distrito Federal	**7**	7	6	2	15
Durango	**3**	2	2	1	5
Estado de México	**4**	10	11	6	27
Guanajuato	**3**	4	3	2	9
Guerrero	**1**	5	6	1	12
Hidalgo	**2**	2	3	1	6
Jalisco	**6**	7	7	2	16
Michoacán	**3**	4	6	1	11
Morelos	**4**	2	2	1	5
Nayarit	**4**	1	2	1	4
Nuevo León	**6**	4	4	1	9

016-029.indd 24 11/16/11 6:00 PM

Entidad	Región INEGI	Número de escuelas en preescolar	Número de escuelas en en primaria	Número de escuelas en secundaria	Total
Oaxaca	**1**	5	6	2	13
Puebla	**2**	0	6	2	8
Querétaro	**4**	2	2	1	5
Quintana Roo	**4**	0	2	1	3
San Luis Potosí	**2**	0	4	1	5
Sinaloa	**4**	0	3	1	4
Sonora	**5**	2	3	1	6
Tabasco	**2**	2	3	1	6
Tamaulipas	**5**	2	3	1	6
Tlaxcala	**3**	2	2	1	5
Veracruz	**2**	8	10	2	20
Yucatán	**4**	2	2	1	5
Zacatecas	**3**	2	2	1	5
Total		86	118	44	248

$$n=\frac{N*Z_{\alpha}^{2}\ p*q}{d^{2}*(N-1)+Z_{\alpha}^{2}*p*q}$$

Donde:

N = número de escuelas a nivel nacional (187 814)

Z = al 95%

p = proporción esperada = 5%

q = 1 – p

d = precisión 3%

N = número de docentes a nivel nacional (954 768)

Z = al 95%

p = proporción esperada = 5%

q = 1 – p

d = precisión 1%

016-029.indd 25 11/16/11 6:00 PM

De esta forma se integró una muestra inicial de 248 escuelas de educación básica con una plantilla aproximada total de 2 100 profesores en ejercicio, que estaría laborando el día del levantamiento de la encuesta.

La muestra final no contó con la participación de docentes de todos los estados debido a imponderables ocurridos durante el levantamiento de la información. De esta manera, el estudio **no** tiene representatividad estatal o regional.

Los estados de Quintana Roo, San Luis Potosí, Sinaloa, Puebla, Chihuahua y Coahuila no participaron en el estudio; aun así, la muestra definitiva fue de 2 120 docentes.

1.4.1.4. ETAPAS PARA DETERMINAR LA MUESTRA DE ALUMNOS DE ESCUELAS NORMALES

Primera etapa

Delimitación estratificada proporcional del tamaño de cada estrato (N) a partir del número total nacional de alumnos en último semestre de las licenciaturas en Educación preescolar y primaria de las escuelas normales públicas.

Segunda etapa

Selección dirigida de escuelas normales con mayor matrícula en último semestre ubicadas en las siete regiones para obtener la muestra proporcional por región (estrato).

N = total de escuelas normales del país: 214

N = alumnos de séptimo y octavo semestres

La muestra definitiva de alumnos fue de 810.

1.4.2. PROCEDIMIENTO

Para la ejecución de la investigación se llevaron a cabo los siguientes pasos.

a) Diseño de los instrumentos de acuerdo con las dimensiones descritas en la Tabla 1 "Dimensiones e indicadores para la conformación del cuestionario de estudio"

b) Validación del instrumento mediante un pilotaje con una muestra de reactivos por cada dimensión considerada en la evaluación

c) Consolidación de una versión final del instrumento que constó de 68 reactivos

d) Aplicación durante los meses de octubre y noviembre de 2009 en las escuelas de educación básica o normal correspondientes según la muestra elegida

e) Aplicación de los instrumentos de forma presencial

f) Presentación del aplicador en la escuela seleccionada, a la que previamente se le había notificado sobre su participación en el estudio; petición del consentimiento informado a los participantes para que, de manera voluntaria, contestaran los

016-029.indd 26 11/16/11 6:00 PM

cuestionarios; entrega de las instrucciones para el llenado de las hojas de respuesta

g) Recolección de las hojas de respuesta y su traslado al Distrito Federal para ser procesadas en un lector óptico marca Sekonic modelo SR3500 mediante el software Markview

h) Inclusión de análisis estadísticos y descriptivos con el fin de identificar las características de los participantes de la muestra y contextualizar los resultados

1.4.3. ALGUNOS DATOS SOBRE LAS ESCUELAS DE LA MUESTRA

Las escuelas seleccionadas para la realización del estudio fueron, en su mayoría, planteles de educación pública. Solo 5% de ellos pertenecen a la educación privada.

Gráfica 1: Escuelas de la muestra por tipo de sostenimiento

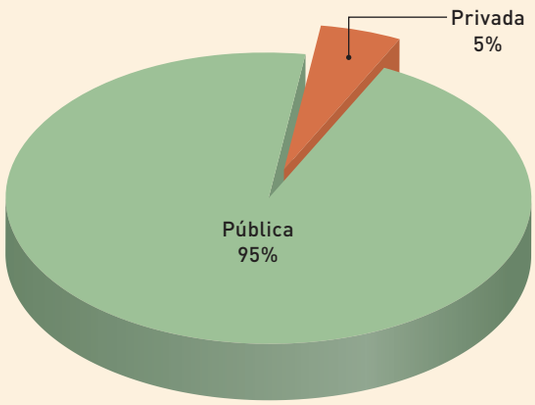


Tabla 6: Infraestructura de las escuelas de la muestra

Instalaciones	Sí	No	Total
Biblioteca de aula	85.32%	14.68%	100%
Biblioteca escolar	74.19%	25.81%	100%
Enciclomedia	67.07%	32.93%	100%
Aula de medios	70.26%	29.74%	100%
Sala de maestros	55.71%	44.29%	100%
Red de Internet para maestros	42.49%	57.51%	100%
Servicios sanitarios separados para alumnos y maestros	77.99%	22.01%	100%
Canchas y áreas deportivas	84.04%	15.96%	100%
Bardeado perimetral	93.33%	6.67%	100%

016-029.indd 27 11/18/11 4:43 PM

Gráfica 2: Comparación entre la infraestructura de las escuelas públicas y la de las escuelas privadas de la muestra

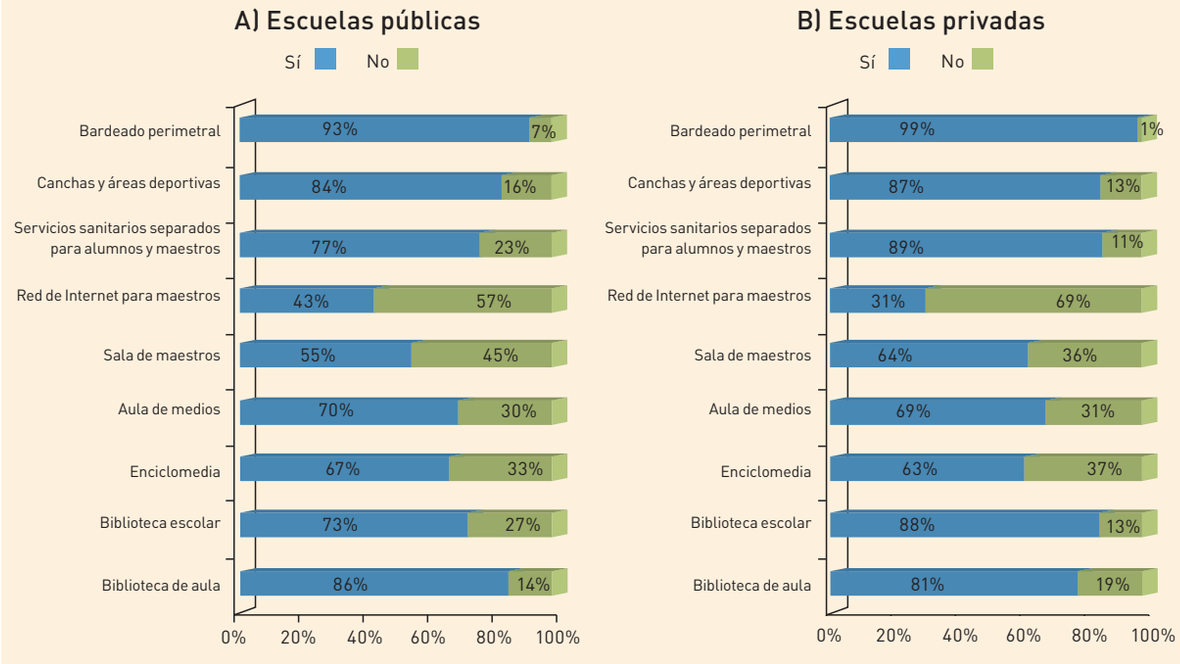
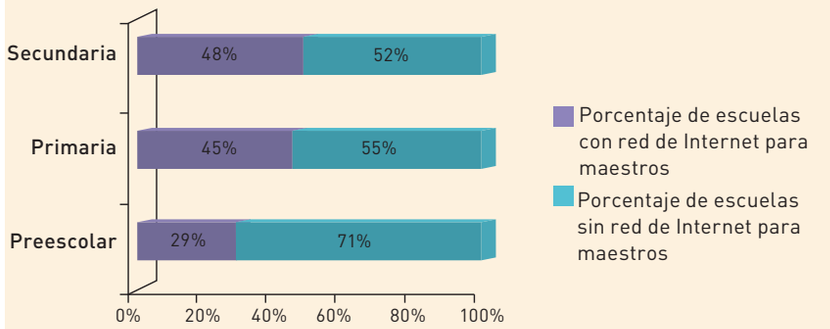


Tabla 7: Escuelas de la muestra que tienen aula de medios o Enciclomedia según nivel educativo

Nivel educativo	Escuelas **con** aula de medios y Enciclomedia	Escuelas **sin** aula de medios y Enciclomedia	Total
Preescolar	59.30%	40.70%	100%
Primaria	47.56%	52.44%	100%
Secundaria	48.62%	51.38%	100%

Nota: Para el caso de preescolar solo se considera el aula de medios

Gráfica 3: Escuelas de la muestra que tienen red de Internet para maestros según nivel educativo



016-029.indd 28 11/16/11 6:00 PM

1.5. ORGANIZACIÓN DE LA SECCIÓN DE ANÁLISIS DEL INFORME

Este documento consta, además de la introducción y la sección de metodología, de cuatro apartados en los cuales se agrupan los resultados obtenidos de los datos del estudio, así como de uno de análisis, conclusiones y reflexiones.

1.5.1. SOMERA APROXIMACIÓN A LOS MAESTROS MEXICANOS COMO GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO

Se abordan los datos de índole general, personales y laborales.

1.5.2. FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

Se analizan los datos relativos a la formación personal y profesional de los profesores, así como su relación con la lectura y el uso de las nuevas tecnologías.

1.5.3. PROPUESTAS Y DIFICULTADES; AMBIENTE ESCOLAR, EMOCIONES Y SALUD

Se engloban los temas relativos a las vivencias y valoraciones de los docentes respecto del sistema educativo, sus relaciones con los colegas, con los alumnos y sus padres; cómo perciben su futuro profesional y el de la educación, y como todo ello repercute en su salud.

1.5.4. LOS MAESTROS MEXICANOS Y SU POSICIÓN ANTE LOS VALORES Y SU ENSEÑANZA

Se indaga acerca de la manera en que se manifiestan los profesores ante las definiciones convencionales de los valores, ciertos dilemas morales y cómo se plantean su enseñanza.

Se ha optado por presentar, cuando es conveniente, un contraste entre las posturas de los maestros en servicio y aquellas de los estudiantes de las escuelas normales, los futuros docentes.

También, cuando es relevante, se presentan los datos diferenciados por edad, nivel educativo en el que laboran los docentes en servicio, y participación en el sistema de estímulos, Carrera Magisterial, considerando que estos tres aspectos pueden marcar diferencias en la manera de asumir el trabajo de enseñar.

016-029.indd 29 11/16/11 6:00 PM

PARTE 2: RESULTAD

030-081.indd 30 11/16/11 6:02 PM

PARTE 2: RESULTADOS

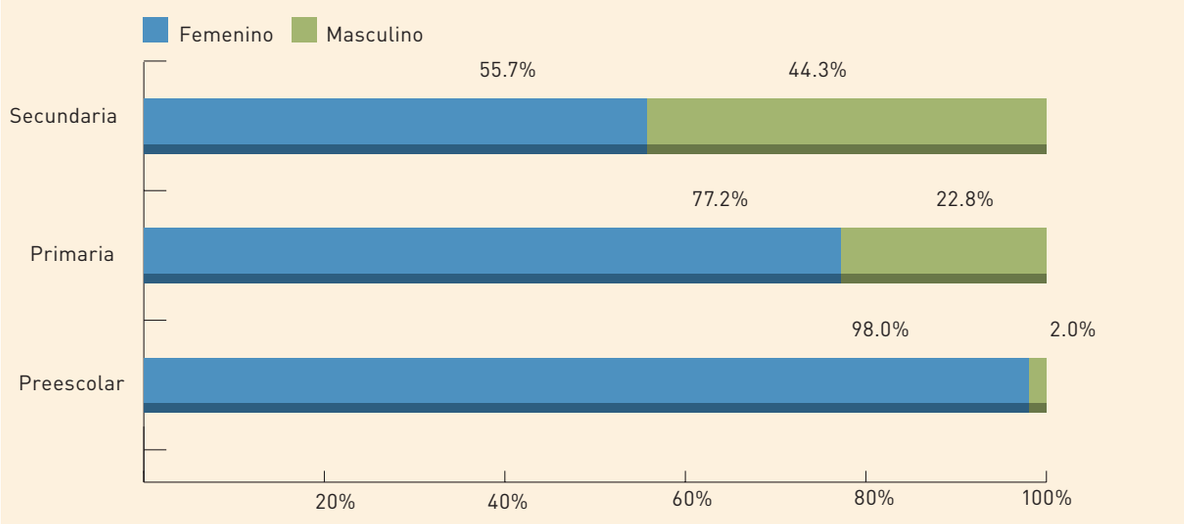
2.1. UNA SOMERA APROXIMACIÓN AL PERFIL DE LOS MAESTROS MEXICANOS COMO GRUPO SOCIODEMOGRÁFICO

2.1.1. ASPECTOS PERSONALES

2.1.1.1. COMPOSICIÓN POR SEXO

Los profesores de educación básica constituyen un sector ocupacional mayoritariamente femenino. De los participantes en este estudio, 76% son mujeres y 24%, hombres. Sin embargo, la distribución de maestras y maestros en los tres niveles de la educación básica es desigual. Mientras que 98% de los docentes de preescolar son de sexo femenino, en la escuela secundaria se reduce la proporción casi a la mitad, ya que solo 55% de la planta docente de dicho nivel está compuesta por mujeres; en educación primaria labora 77% de profesoras.

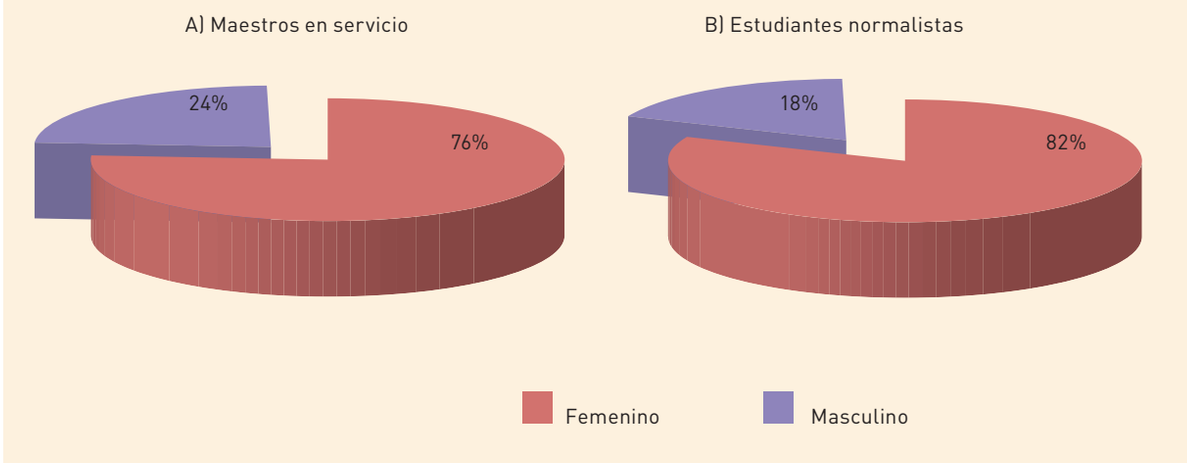
Gráfica 4: Sexo del personal docente por nivel educativo en el que labora



Al parecer, la enseñanza se mantendrá como una profesión predominantemente femenina, ya que de los estudiantes encuestados de las escuelas normales, es decir, los futuros docentes, 82% son mujeres y 18%, varones.

030-081.indd 31 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 5: Sexo de maestros en servicio y de estudiantes normalistas



2.1.1.2. DISTRIBUCIÓN POR EDAD

Casi 6 de cada 10 profesores de educación básica tienen más de 40 años de edad. El grupo etario más numeroso lo constituyen los docentes de 41 a 50 años, quienes representan 44.9% del total; entre las maestras de preescolar se halla el mayor conglomerado de dicha edad (51.8%). Ellas son, además, el colectivo que tiene más docentes con menos de 40 años, es decir, 44%; solo 4.7% de las educadoras tiene más de 50 años.

Los profesores de educación secundaria tienen una distribución etaria distinta. En este grupo, 42.6% de los encuestados tiene menos de 40 años; mientras que 21.5% ha pasado los 50 años. En el rango de 40 a 50 años se encuentra 36.1% de los docentes de este nivel.

Los maestros de educación primaria menores de 40 años constituyen 40.2%; los que tienen entre 40 y 50 años representan 44.5%; y 15.4% conforma el sector que supera esta edad.

La diferencia de la distibución etaria entre los docentes de educación básica en México y los de los países que pertenecen a la OCDE se debe al tiempo en que se incorporó la obligatoriedad del estudio de los tres niveles de educación que la componen.

La distribución etaria de los maestros de educación básica es un reflejo de cómo ocurrió la expansión del sistema educativo mexicano. Esto evidencia la temporalidad de la incorporación a la educación obligatoria de los tres niveles que la componen. Si la comparamos con la de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), observamos que en estos hay un equilibrio entre cohortes, lo cual no sucede en México. Estos países tienen una historia distinta.

030-081.indd 32 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 6: Edad de los maestros en servicio, en relación con el nivel educativo en que trabajan

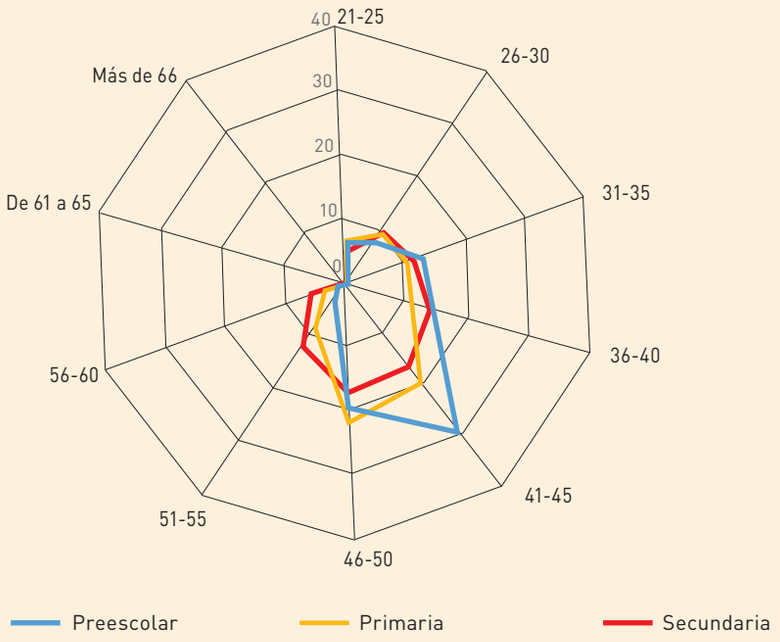


Tabla 8: Comparativo de la edad de los profesores de educación básica en México y en los países pertenecientes a la OCDE

Edad	Profesores de primaria		Profesores de secundaria	
	Promedio OCDE**	México EVMMEB*	Promedio OCDE***	México EVMMEB*
Menores de 30	15.3%	17%	12.0%	16%
30-39	26.7%	23%	26.6%	26%
40-49	27.6%	45%	28.8%	36%
50-59	26.2%	13%	27.4%	19%
Mayores de 60	4.2%	1%	5.3%	2%

* Datos provenientes del estudio "Emociones y valores de los maestros mexicanos de educación básica"

** Datos tomados de ocde. Education at a Glance 2010 (http://www.oecd.org/document/52/0,3746, en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html)

Estos datos no incluyen la edad de los maestros mexicanos a los que se codifica como no disponibles.

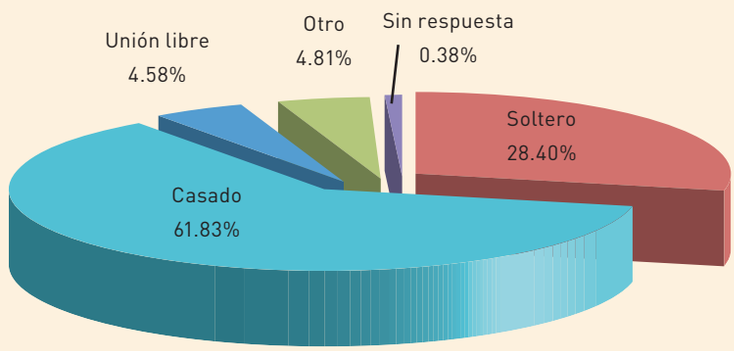
*** Datos de los profesores de Lower Secondary Education, el equivalente a nuestra escuela secundaria.

030-081.indd 33 11/16/11 6:02 PM

2.1.1.3. ESTADO CIVIL

Casi 7 de cada 10 docentes están casados o viven en unión libre y tienen responsabilidades familiares, 3 de cada 10 son solteros. En este aspecto no hay diferencias significativas entre los tres niveles educativos.

Gráfica 7: Estado civil de los maestros en servicio



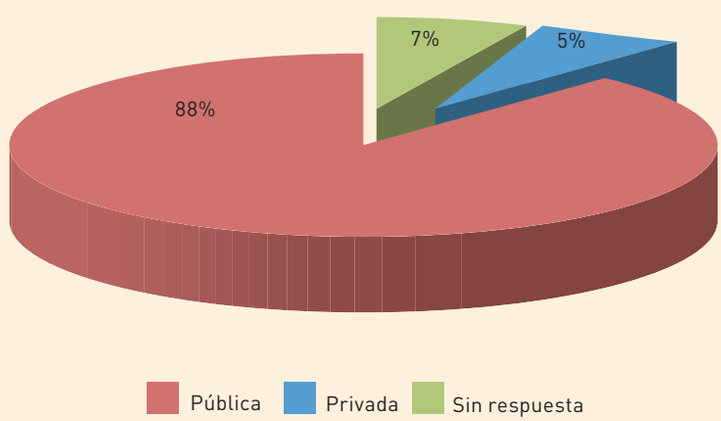
2.1.2. ASPECTOS LABORALES

El estudio incluye sostenimiento del plantel, años de servicio, horas semanales y actividades lucrativas ajenas a la docencia.

2.1.2.1. TIPO DE SOSTENIMIENTO DEL PLANTEL DONDE LABORAN

De los maestros encuestados, 88% declaró trabajar en la educación pública; 5% en la escuela privada; y 7% se abstuvo de responder. Tal vez este último porcentaje corresponda a docentes que ejercen la enseñanza tanto en la escuela pública como en la privada. Las proporciones son muy semejantes en los tres niveles educativos.

Gráfica 8: Tipo de sostenimiento del plantel donde ejercen la docencia



030-081.indd 34 11/16/11 6:02 PM

2.1.2.2. AÑOS DE SERVICIO

Los maestros mexicanos han hecho de la docencia una carrera de vida. Casi la mitad de ellos (47.5%) tiene más de 20 años de servicio y 8% ha rebasado la edad prevista para la jubilación (entre 27 y 30 años de ejercicio profesional).

Se observan diferencias entre los niveles educativos: los profesores de educación primaria y secundaria que tienen más de 30 años de servicio representan 10% de cada grupo; en contraste, las educadoras que han alcanzado esa etapa son menos de 3%.

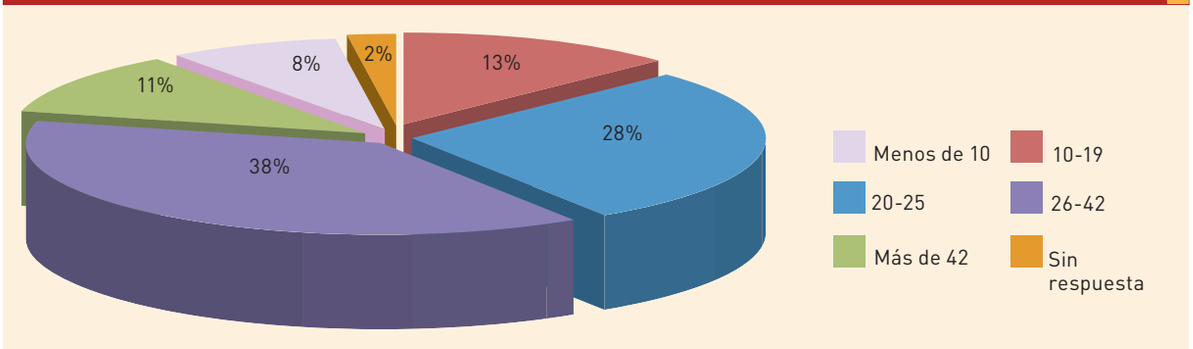
Tabla 9: Años de servicio de los docentes en relación con el nivel educativo en que laboran

Años	Nivel educativo		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
Menos de 1	3.47%	3.9%	4.61%
1-5	11.22%	12.07%	10.33%
6-10	10.41%	9.94%	12.36%
11-15	12.86%	11.33%	15.87%
16-20	15.71%	10.49%	15.5%
21-25	24.49%	18.29%	16.61%
26-30	18.98%	23.77%	15.13%
31-35	2.24%	5.48%	6.64%
36-40	0.61%	3.62%	2.58%
41-45	0.00%	0.84%	0.37%
Mas de 46	0.00%	0.28%	0.00%
Total	100%	100%	100%

2.1.2.3. HORAS SEMANALES DEDICADAS A LA DOCENCIA

La docencia es una carrera de vida entre los maestros mexicanos también por el tiempo de dedicación semanal. De los profesores que laboran en la educación básica, 49% le entrega más de 26 horas; y 11%, más de 42.

Gráfica 9: Horas dedicadas al trabajo docente en la educación básica



030-081.indd 35 11/16/11 6:02 PM

Si observamos el tiempo dedicado a la docencia, por niveles, encontramos que 34% de las educadoras le destina de 20 a 25 horas semanales; las mismas que emplea 30% de los docentes de primaria para ello. Se trata, en ambos casos, de profesores que ejercen una plaza laboral atendiendo a un solo grupo.

De las maestras de preescolar, 35% labora de 26 a 42 horas semanales; de los docentes de primaria, 34% trabaja esa cantidad de horas. Se trata, en ambos casos, de docentes que atienden a más de un grupo y que pueden trabajar en más de un nivel educativo. Esto se explica por las jornadas cortas de las escuelas de ambos niveles, las cuales aún constituyen la mayoría en el país: tres horas diarias en preescolar, cuatro horas y media en primaria; así como por el mecanismo contractual denominado *doble plaza*, que permite a los maestros estar a cargo de dos grupos en distintos turnos y escuelas. Lo mismo puede decirse de los profesores que dedican a la enseñanza más de 42 horas semanales (7% de maestros de preescolar y 12% de educación primaria).

Casi 4 de cada 10 profesores de secundaria emplean menos de 25 horas a la semana en la docencia.

En las secundarias, el tiempo laboral se contabiliza por horas, no por plazas como en los otros niveles. La mitad de los docentes del último nivel de educación básica enseña entre 26 y 42 horas semanales. Casi 4 de cada 10 emplean en ello menos de 25 horas a la semana; y 12% trabaja más de 42 horas.

Tabla 10: Horas semanales dedicadas al servicio docente, de acuerdo con el nivel educativo

Horas	Nivel educativo		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
Menos de 10	9.96%	9.31%	5.52%
10-19	12.4%	1.89%	14.0%
20-25	34.15%	30.14%	17.86%
26-42	34.55%	33.55%	49.72%
Más de 42	7.52%	12.07%	11.97%
Sin respuesta	1.42%	3.04%	0.92%
Total	100%	100%	100%

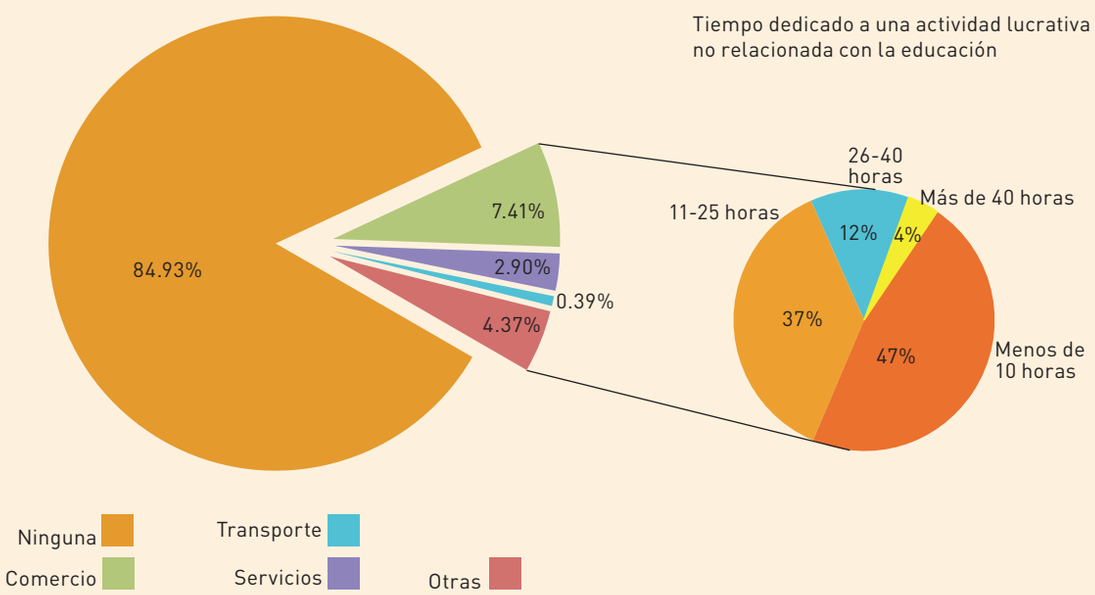
030-081.indd 36 11/16/11 6:02 PM

2.1.2.4. ACTIVIDADES LUCRATIVAS AJENAS A LA DOCENCIA

Es un lugar común afirmar que los profesores de educación básica desempeñan tareas lucrativas ajenas a la enseñanza. Lo cierto es que 85% de los maestros declara no llevar a cabo ninguna otra actividad remunerada.

De quienes tienen un quehacer remunerado distinto de la docencia, 7% se dedica al comercio; 4% a actividades no especificadas; 3% a la prestación de servicios y menos de 1% al transporte. Del total de docentes que perciben ingresos económicos por actividades ajenas a la práctica de la enseñanza, 47% le dedica menos de 10 horas semanales; 37%, entre 11 y 25 horas; 12%, de 26 a 40 horas; y 4%, más de 40 horas.

Gráfica 10: Actividades lucrativas no relacionadas con la educación



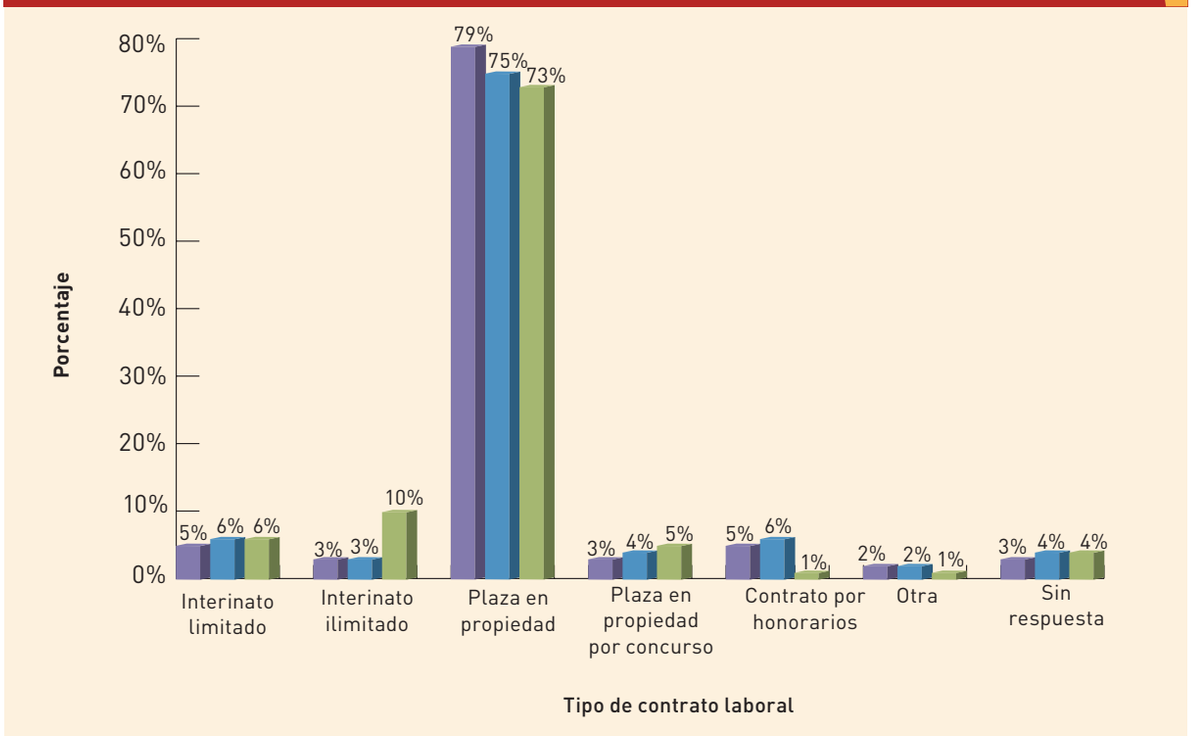
2.1.2.5. TIPO DE CONTRATACIÓN

El tipo de contratación de los maestros posibilita la dedicación plena a la enseñanza, de la mayoría de ellos. La titularidad de una plaza la tiene 82% de las educadoras, 79% de los docentes de educación primaria y 78% de los de secundaria. De estos, 3%, 4% y 5%, respectivamente, la han obtenido mediante el mecanismo de concurso de oposición implementado a nivel nacional a partir de 2009 y que, en algunos estados existía desde antes.

030-081.indd 37 11/18/11 4:54 PM

Un grupo menor de profesores carece de seguridad laboral. Entre las maestras de preescolar, 8% labora en interinatos, ya sean limitados o ilimitados; en el mismo caso se halla 9% de los docentes de educación primaria y 16% de los de secundaria. Bajo contrato por honorarios trabaja 5% de las maestras de preescolar, 6% de los profesores de primaria y 1% de los de secundaria.

Grafica 11: Tipo de contrato laboral de los maestros en servicio, en relación con el nivel educativo en que laboran



2.1.2.6. PARTICIPACIÓN EN EL SISTEMA DE ESTÍMULOS SALARIALES CARRERA MAGISTERIAL

Los maestros mexicanos que ejercen en escuelas públicas y que tienen plaza pueden acceder, si cumplen ciertos requisitos, al sistema de estímulos denominado Carrera Magisterial (CM). Este se divide en niveles, el "A" es el inicial y el "E" es el último. Alcanzar cada uno implica importantes ingresos adiciones al salario; estas remuneraciones permanecen asociadas al salario base, sin necesidad de refrendo, hasta que el maestro se jubile. Lo anterior explica, al menos en parte, por qué los profesores tardan en retirarse.

De los participantes en esta encuesta, la mitad, en promedio, está incorporada al sistema Carrera Magisterial; ese grupo está compuesto por 60% de maestras de educación preescolar, 55% de profesores de primaria y 32% de secundaria.

030-081.indd 38 11/16/11 6:02 PM

En dicho sistema, la mayoría de los docentes se ubica en los escalones "A" y "B": 70% de las maestras de preescolar, 68% de los maestros de primaria y 76% de los de secundaria. Es muy pequeño el porcentaje que conforman quienes han alcanzado los peldaños "D" y "E": 7% de las educadoras, 9% de los profesores de escuela primaria y 5% de los de secundaria. Asimismo, un conjunto de maestros participa en el sistema de estímulos sin haber logrado promoverse al primer escalón. Se trata de 9% de las educadoras, 11% de los profesores de primaria y 7% de los de secundaria.

Sólo 7% de las educadoras, 9% de los profesores de escuela primaria y 5% de los de secundaria han alcanzado los niveles "D" y "E" de Carrera Magisterial

La disparidad en la incorporación al sistema de estímulos Carrera Magisterial entre los profesores de los tres niveles de educación básica se explica debido a que para participar en dicho sistema ellos deben tener una formación como docentes normalistas. Sin embargo, 28% de los maestros de secundaria estudió licenciaturas diferentes de las de educación, en tanto que solo 7% de las profesoras de preescolar, y 8% de los maestros de primaria también lo hicieron.

Tabla 11: Participación de los docentes en Carrera Magisterial, en relación con el nivel educativo en que laboran

Participación	Nivel educativo		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
Sí	60.77%	55.12%	32.41%
No	39.23%	44.88%	67.59%
Total	100%	100%	100%

Tabla 12: Nivel alcanzado en Carrera Magisterial

Nivel	Nivel educativo		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
A	45%	38%	58%
B	25%	30%	18%
C	14%	12%	12%
D	6%	5%	4%
E	1%	4%	1%
Sin nivel	9%	11%	7%
Total	100%	100%	100%

030-081.indd 39 11/16/11 6:02 PM

2.2. FORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL

"La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano".

Este es el fin de la educación pública, definido por el artículo tercero de la Constitución mexicana. La anterior definición se afina y complementa en su ley reglamentaria, de la siguiente manera:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.En estas frases se expresan el mandato legal y el sustento filosófico de la escuela y sus maestros. La exigencia planteada es muy alta. ¿Con qué antecedentes personales y profesionales afrontan los docentes en activo y los futuros maestros ese mandato? La búsqueda de respuestas a esta cuestión da lugar a este apartado.

2.2.1. ANTECEDENTES PERSONALES

La historia personal comienza en una familia con determinado capital cultural que marca las posibilidades de desarrollo de cada integrante. ¿En qué familias crecieron los profesores en servicio y los estudiantes de las escuelas normales? ¿Cuál fue el nivel de estudios de sus padres?, ¿cuáles sus ocupaciones?

2.2.1.1. NIVEL DE ESCOLARIDAD DE LA MADRE Y EL PADRE DE LOS DOCENTES EN SERVICIO Y DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS

La mitad de los padres de los maestros en servicio no culminó la educación básica obligatoria y, de ellos, 5% no tuvo instrucción formal alguna. En el caso de las madres 55.2% no terminó su educación básica y 7.4% careció de instrucción.

Los jóvenes que hoy estudian la licenciatura en educación básica provienen de hogares con una escolaridad más elevada. Los padres sin instrucción representan solo 1.6% y las madres en la misma situación, 1.1%. Es decir, ha habido una disminución de casi 6 puntos porcentuales en la cantidad de madres de docentes sin instrucción, y de más de 3 puntos porcentuales en lo que se refiere a los padres.

Las madres de los estudiantes normalistas tienen escolaridad básica completa o superior a esta en una proporción mayor, 69%, a la de las madres de los profesores en ejercicio, 42 por ciento.

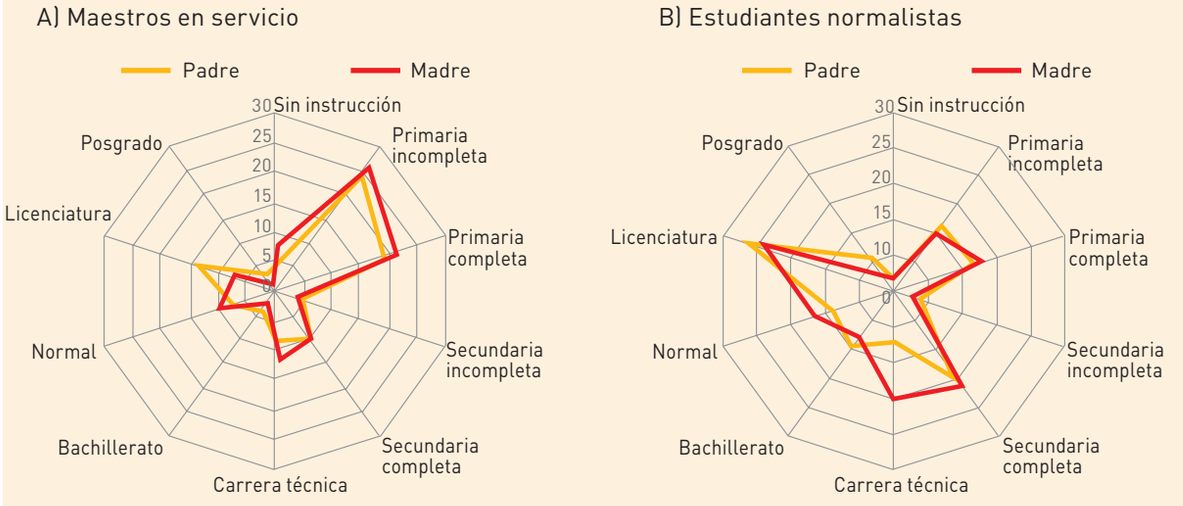
Las madres de los jóvenes estudiantes de las normales poseen un nivel educativo un poco más elevado que el de los padres. De ellas, 69% tiene educación básica completa, o media o superior, contra 64.5% de ellos. Esta situación no sucede con los maestros en activo. De las madres de

030-081.indd 40 11/16/11 6:02 PM

estos, 42% tiene un nivel de educación que va desde la básica completa hasta la superior; mientras que 45% de sus padres cuenta con el mismo nivel de escolaridad.

Los docentes en preparación descienden, en un número prácticamente igual al de los profesores en ejercicio, de personas que estudiaron, a su vez, la normal. Uno de cada diez tuvo progenitores que se formaron para enseñar.

Gráfica 12: Nivel de escolaridad del padre y la madre de los docentes en servicio y los estudiantes normalistas



2.2.1.2. OCUPACIÓN DEL PADRE Y LA MADRE

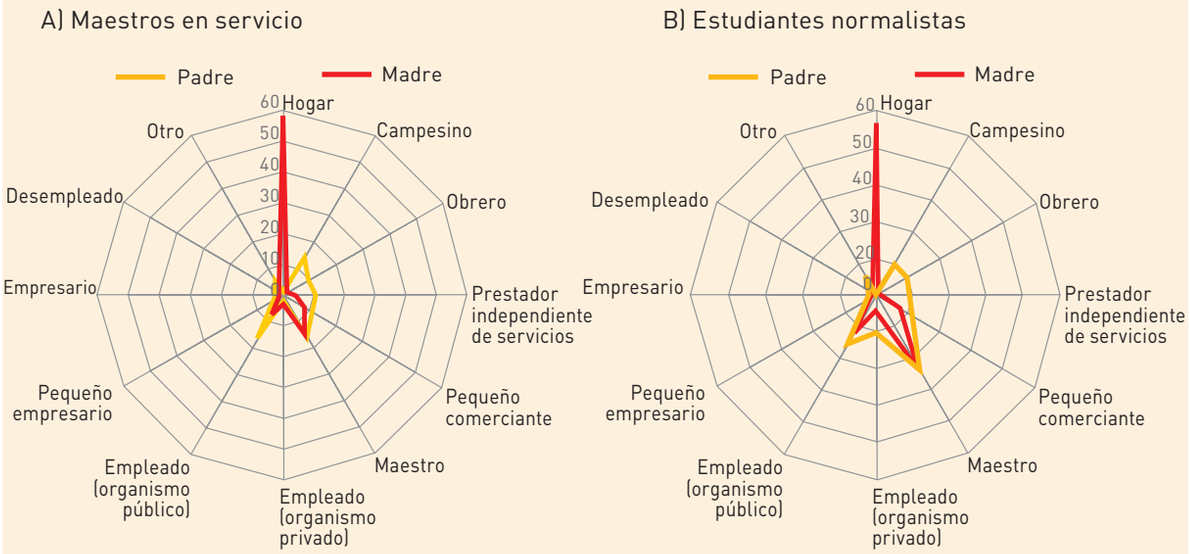
Las madres de los maestros en servicio se ocupan de manera mayoritaria, 56%, en el trabajo doméstico propio; 10 puntos más que las de los estudiantes de normal.

Es más alto el número de progenitores, tanto madres como padres, que ejercen o ejercieron la docencia sin haberse preparado académicamente para la enseñanza, que aquellos con estudios ex profeso para formarse como profesores. Entre los padres de los docentes en servicio, 15% ejerció la enseñanza sin formación ex profeso, contra 8% que estudió en la normal. En el caso de los padres de los jóvenes estudiantes, 8% estudió para ejercer el magisterio y 22% se ocupa de la docencia. Proporciones muy parecidas se encuentran entre las madres.

Ha disminuido 5 puntos el número de estudiantes de normal que provienen de hogares campesinos y obreros. En la siguiente gráfica se observan las ocupaciones de los padres de los maestros en ejercicio y de los estudiantes de normal.

030-081.indd 41 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 13: Ocupación de los padres de los docentes en servicio y de los estudiantes normalistas



2.2.2. FORMACIÓN PROFESIONAL

Objetivos de la formación académica de los docentes:
•tener herramientas básicas para ejercer la enseñanza
•fortalecer el desarrollo profesional

Los procesos formativos deben permitir a los maestros, en primera instancia, adquirir las herramientas básicas para ejercer la enseñanza y, en segunda, fortalecer el desarrollo profesional. ¿Cuál ha sido el trayecto de formación de los docentes mexicanos?

2.2.2.1. FORMACIÓN INICIAL

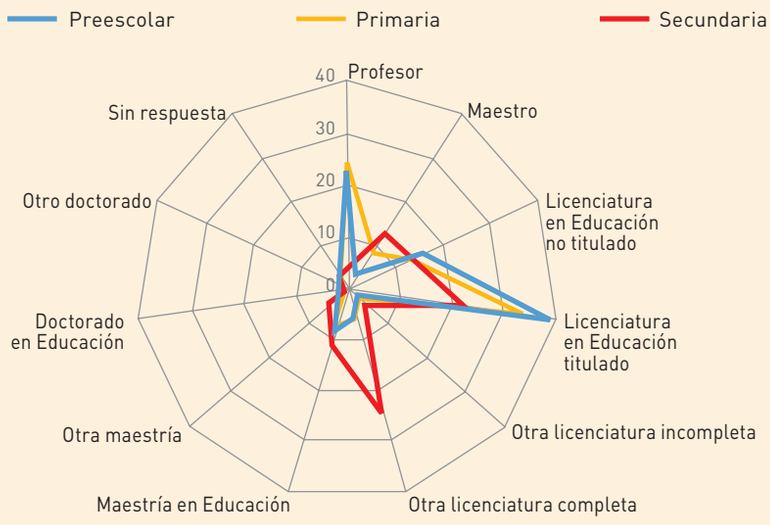
Ocho de cada diez profesores en activo tienen una formación inicial que los preparó directamente para el ejercicio de la docencia. Del total de la muestra, 40% ejerce con un título de licenciado en educación o maestro. Estos últimos egresaron de las normales superiores, donde cursaron estudios que tomaban cuatro años después de la obtención del título de profesor en la escuela normal básica. Aún está en activo cerca de 19% de docentes formados antes de 1984 y que obtuvo el título de profesor, cuando esta carrera se estudiaba al concluir la educación secundaria. De los profesores que estudiaron la licenciatura en educación, casi 16% concluyó sin titularse.

Existe, por otra parte, un sector de docentes que cursó estudios de posgrado. Entre los encuestados, 8.3% declara tener una maestría en educación y 0.3% un doctorado en la materia. Son los profesores de la escuela secundaria quienes han hecho este tipo de estudios en una proporción ligeramente superior: 14% cuenta con maestría, 10% en educación; de ellos, 1% tiene un doctorado en el mismo campo.

De un total de 15% de los profesores que declara carecer de estudios docentes, 13% está compuesto por personas con licenciatura, completa o trunca, y 2% por profesores con estudios de posgrado.

030-081.indd 42 11/18/11 4:55 PM

Gráfica 14: Grado máximo de estudios de los docentes, en relación con el nivel educativo en que laboran



2.2.2.2. FORMACIÓN CONTINUA

Los maestros mexicanos están asiduamente involucrados en cursos y talleres. El estudio denominado TALIS,[3] por sus siglas en inglés, publicado por la OCDE en 2009 da cuenta de ello.

> El porcentaje de maestros mexicanos que reportan haber tomado un curso de desarrollo profesional durante los 18 meses anteriores al estudio es relativamente alto en México (92%, con un promedio de 89% entre los países). México también tiene más de dos veces el promedio de días para el desarrollo profesional entre los maestros del TALIS (34 frente a 15 del promedio del TALIS).

En todos los países excepto México (89%) y Hungría (79%) el tipo de desarrollo profesional que comúnmente citan es: "Diálogo informal para mejorar la enseñanza", con 93% de los maestros en promedio que reportaron esta actividad durante el periodo del estudio. En México, la asistencia a "Cursos y talleres" (94%) tuvo el nivel de participación más alto.

A pesar de los elevados niveles de participación México también manifiesta el más elevado porcentaje de maestros a los que les hubiera gustado desarrollarse más.[4]

[3] *Teaching and Learning International Survey*

[4] http://168.255.201.80/TALIS2009/Nota_pais_TALIS.pdf (Consultada el 4/VII/11)

Cursos, diplomados y especializaciones por nivel educativo

El presente estudio confirma de varias maneras lo afirmado por la OCDE. De cada diez profesores, seis señalan haber tomado por su cuenta un curso o taller de más de 20 horas, además de los que programa la autoridad. Esto es así para los docentes de los tres niveles de la educación básica.

030-081.indd 43 11/16/11 6:02 PM

Entre las maestras de los jardines de niños, 29% señala haber cursado un diplomado y 12% una especialización por cuenta propia (las opciones no eran excluyentes). Entre los profesores de educación primaria la proporción de quienes realizaron un diplomado sube a 44%, y a 35% la de quienes dicen haber estudiado una especialización. Los docentes de la escuela secundaria no se quedan atrás; un tercio hizo un diplomado y 18%, una especialización.

Tabla 13: Cursos de actualización de más de 20 horas tomados por su cuenta en el último año, en relación con el nivel educativo en que laboran los docentes

Nivel educativo en que labora	Cursos de actualización					
	Curso o taller		Diplomado		Especialización	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Preescolar	64.55%	35.45%	28.9%	71.1%	12.12%	87.88%
Primaria	66.56%	33.44%	44.07%	55.93%	11.39%	88.61%
Secundaria	66.38%	33.62%	34.42%	65.58%	18.15%	81.85%

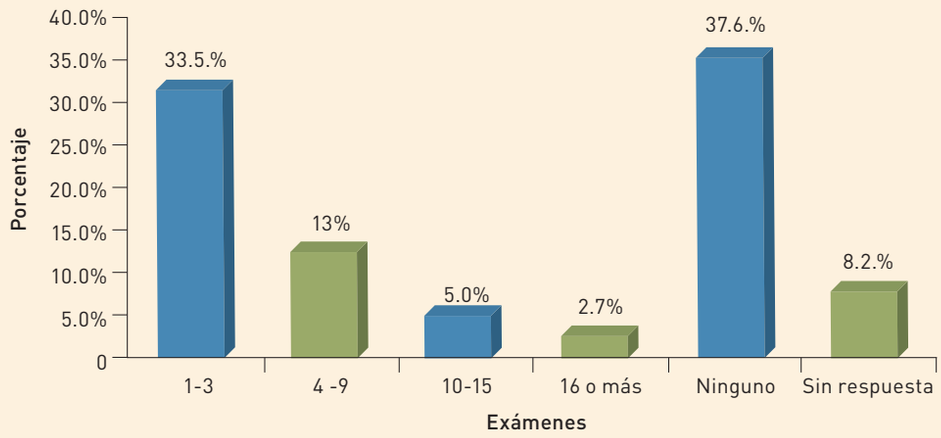
La acreditación de exámenes nacionales de actualización representan un logro, ya que posibilita la certificación de los conocimientos y las habilidades de los docentes.

Exámenes nacionales de actualización acreditados

Preguntar por la realización de cursos, diplomados o especializaciones da cuenta, exclusivamente, de la asiduidad de los profesores a esas acciones formativas. Una perspectiva distinta sobre el involucramiento de los profesores en su formación continua la ofrece la acreditación de exámenes nacionales de actualización. Con esta información se pone atención en el logro. Este mecanismo estandarizado, implantado por la Secretaría de Educación Pública desde 1997, da la posibilidad a los maestros de escuela pública de certificar los conocimientos y las habilidades sobre la enseñanza obtenidos en procesos formativos. Se trata de una opción voluntaria, y su acreditación está ligada a la obtención de puntajes en Carrera Magisterial; un profesor que alcanza la más alta calificación en su examen de actualización obtendrá 12 puntos en el sistema de estímulos, según la reglamentación de 1998, vigente al efectuar este estudio.

030-081.indd 44 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 15: Exámenes nacionales de actualización acreditados por maestros de educación básica



Nota: En promedio, 54% de los docentes encuestados ha acreditado entre uno y 16 exámenes.

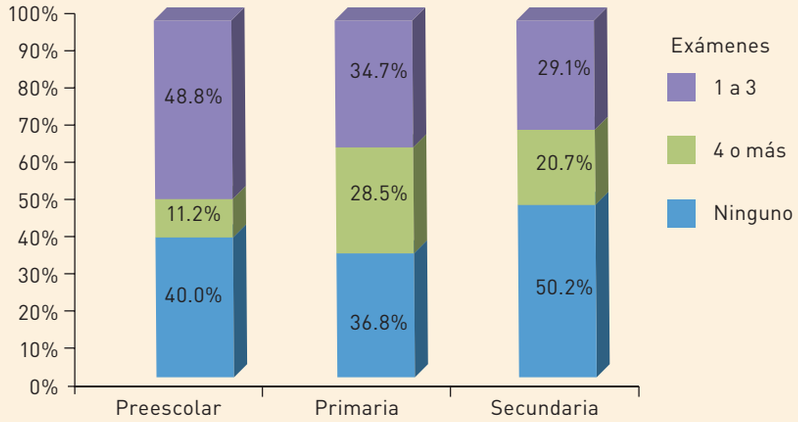
Exámenes nacionales de actualización acreditados por nivel educativo en que laboran los docentes

Entre los docentes de escuela primaria, 63.2% ha acreditado por lo menos un examen nacional de actualización; 28% de ellos ha aprobado cuatro o más exámenes, y 35% ha aprobado hasta tres exámenes.

Las educadoras tienen una acreditación de exámenes, en el ámbito nacional, de 60%; 49% ha acreditado de uno a tres de estos instrumentos y 11% de ellas, cuatro o más.

Son los maestros de educación secundaria los que tienen un porcentaje comparativamente menor. La mitad de los docentes del nivel ha acreditado exámenes nacionales; 20%, cuatro o más, y 30% ha acreditado tres o menos exámenes.

Gráfica 16: Maestros, por nivel educativo en que laboran, que acreditaron exámenes nacionales de actualización



030-081.indd 45 11/16/11 6:02 PM

Exámenes nacionales de actualización acreditados de acuerdo con la edad de los docentes

Si observamos estos datos en relación con la edad de los profesores, veremos que los más jóvenes son los que menos participan. Entre los docentes menores de 25 años de edad, 82% no ha acreditado ningún examen. De los que tienen entre 26 y 30 años, 57% no ha acreditado ninguna evaluación. En el otro extremo de la escala etaria, 52% de los maestros mayores de 61 años tampoco lo ha hecho. Alrededor de un tercio de los docentes cuyas edades van de los 36 a los 60 años de edad no ha acreditado exámenes nacionales de actualización.

Los maestros más activos en la acreditación de sus conocimientos tienen entre 40 y 60 años de edad.

Los maestros más activos en la acreditación de sus conocimientos tienen entre 40 y 60 años de edad.

De ellos, 68%, con edad entre 41 y 45 años ha acreditado más de un examen; lo mismo que 67% de los profesores de 46 a 55 años; y 64% de los que están en el rango de 56 a 60 años de edad.

A pesar de que es menor la proporción del grupo de maestros cuya edad está entre los 61 y los 65 años se destaca que 48% de ellos ha examinado sus conocimientos. En este sector se encuentra la mayor proporción de docentes que ha acreditado 16 exámenes o más: uno de cada diez maestros del conjunto etario lo ha hecho.

Tabla 14: Exámenes nacionales de actualización acreditados en relación con la edad de los docentes

Número de exámenes de actualización	Grupos de edad (años)								
	21-25	26-30	31-35	36- 40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65
1-3	14.18%	34.38%	40.27%	39.08%	41.67%	38.33%	31.4%	37.04%	28.57%
4-9	2.99%	8.85%	13.27%	13.03%	16.9%	15.48%	20.35%	19.75%	9.52%
10 -15	0%	0%	2.65%	5.75%	6.71%	8.57%	9.3%	3.7%	0%
16 o más	0.75%	0%	0.88%	3.83%	2.78%	4.29%	5.81%	3.7%	9.52%
Ninguno	82.09%	56.77%	42.92%	38.31%	31.94%	33.33%	33.14%	35.8%	52.38%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Existe una relación directa entre la acreditación de los exámenes nacionales de actualización y el nivel alcanzado en el sistema de estímulos.

Exámenes nacionales de actualización acreditados de acuerdo con el nivel en Carrera Magisterial

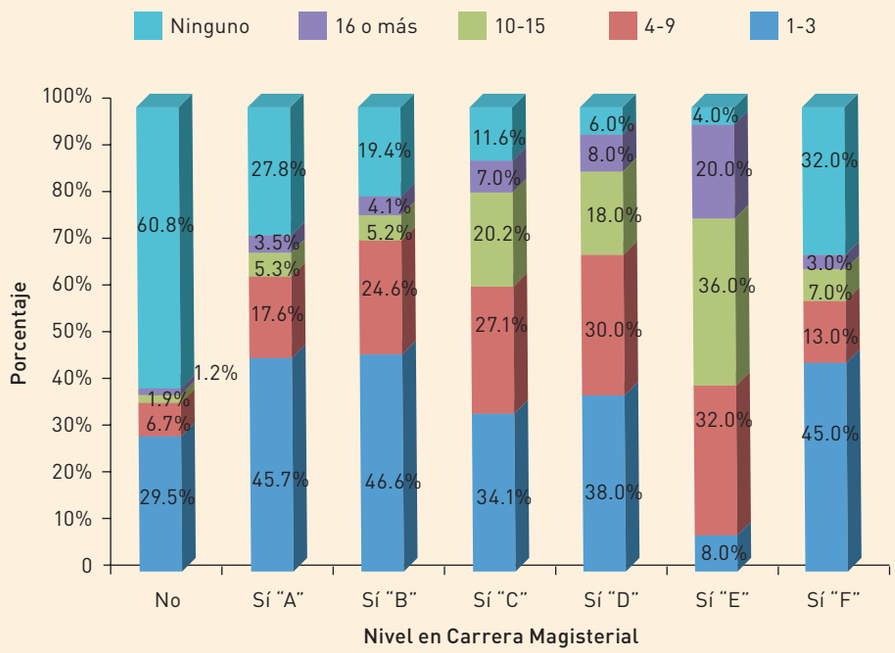
Si se observa la acreditación de exámenes nacionales de actualización desde la óptica de la participación de los maestros en Carrera Magisterial se verá que existe una relación directa entre la acreditación de estos exámenes y el nivel alcanzado en el sistema de estímulos.

030-081.indd 46 11/16/11 6:02 PM

Un 40% de maestros que no ha participado en Carrera Magisterial ha acreditado estos instrumentos por lo menos en una ocasión, tal como lo ha hecho 68% de quienes están incorporados sin categoría definida.

El 72% de los profesores que están en nivel "A" de Carrera Magisterial, ha acreditado varios exámenes; lo mismo que 80% de los docentes del nivel "B"; 88% de los que se ubican en "C"; 94% de quienes están en "D"; y 96% de los profesores ubicados en el escalón más alto en el sistema de estímulos, el "E".

Gráfica 17: Exámenes nacionales de actualización acreditados en relación con el nivel en Carrera Magisterial



Relación entre acreditación de exámenes nacionales de actualización y asistencia a cursos

La correlación entre la realización de cursos, diplomados y especializaciones y la acreditación de exámenes nacionales de actualización es prácticamente inexistente.

La diferencia entre el porcentaje de docentes que habiendo hecho un curso, diplomado o especialización acredita estos instrumentos y los docentes que también cursaron esas opciones formativas, pero que no han aprobado ninguno, es mínima. Cabe recordar que, al ser voluntarios los Exámenes Nacionales para la Actualización de los Maestros en Servicio (ENAMS), no haber acreditado puede indicar no haber acudido nunca a presentarlos.

La correlación entre la realización de cursos, diplomados y especializaciones, así como la acreditación de Exámenes nacionales de actualización es pácticamente inexistente.

030-081.indd 47 11/16/11 6:02 PM

Tabla 15: Relación de exámenes nacionales de actualización acreditados			
Tipo de actualización	Número de exámenes		
	Ninguno	1-3	4 o más
	Proporción		
Curso	53.0%	58.7%	55.6%
Diplomado	20.3%	21.5%	23.6%
Especialización	6.3%	5.5%	6.6%
Ninguno	20.4%	14.3%	14.2%
Total	100%	100%	100%

2.2.2.3. INTERESES FORMATIVOS

Como señala el estudio TALIS de la OCDE sobre docencia, los maestros mexicanos en servicio desean más formación de la que reciben. El presente estudio indagó acerca de las asignaturas sobre las cuales les interesa actualizarse y también sobre los campos formativos propios del oficio en que quieren seguir aprendiendo.

Asignaturas en que los maestros desean actualizarse, según el nivel educativo en que laboran

Casi uno de cada cinco docentes de los tres niveles educativos señala las TIC como la materia en que predominantemente buscaría actualizarse.

En la respuesta a la pregunta: "¿En cuál de las siguientes asignaturas le interesaría actualizarse?" hay dispersión de opiniones. El mayor nivel de coincidencia lo registra las *tecnologías de la información y la comunicación*. Casi uno de cada cinco docentes de los tres niveles educativos señala esta como la materia en que predominantemente buscaría actualizarse.

Salvo en esta materia no existen prácticamente coincidencias. De las educadoras, 16% se pronuncia por *otra* asignatura; 14% elige el *inglés* y 11% las *matemáticas*; otro 11% también se inclina por las *artes*. Las opciones restantes congregan a mucho menos de 10% de los docentes del nivel.

La cuarta parte de los maestros de educación primaria desea actualizarse en *matemáticas* y 16% en *español*; mientras que 11% opta por el *inglés*. Son muy pocos maestros los que se interesan por el resto de las asignaturas.

Entre los docentes de secundaria, 15% está interesado en las *ciencias sociales* y otro tanto en las *naturales*; mientras que 11% señala que buscaría actualizarse en *matemáticas*. Las otras materias mencionadas congregan el interés de escasos docentes.

Una proporción mínima, inferior al 4% de los docentes en educación básica expresan su interés por actualizarse en la lectura.

La *salud* como materia concita el interés de 8% de las educadoras, de 3% de los profesores de primaria y de 4% de los de secundaria. Llama la atención que los profesores de los tres niveles de la educación básica no muestran mayor interés por ponerse al día en *lectura*. Solo 3% de las educadoras, 4% de los profesores de educación primaria y un escaso 1% de los de secundaria señalan que esa es una materia en la que convendría actualizarse.

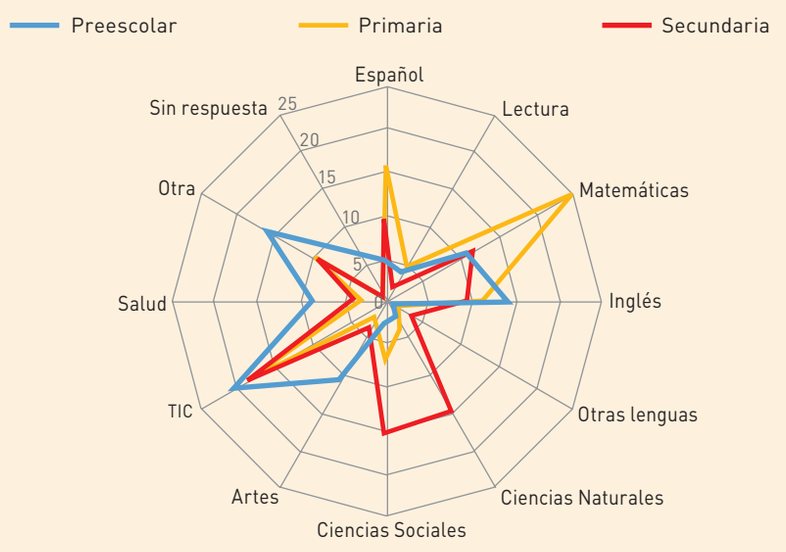
030-081.indd 48 11/16/11 6:02 PM

Ciencias naturales y ciencias sociales tienen pocas menciones por parte de las maestras del preescolar, que constituyen 2% en cada caso. Es algo más elevada la proporción de profesores de primaria que las señala: 3.5% y 7%, respectivamente.

Las *artes* no son del interés de la mayoría de los docentes, el estudio refleja que solo 2% de los maestros de primaria y 3% de los de la escuela secundaria la mencionó.

La opción *otras lenguas* tiene, sin embargo, el menor índice de preferencias. Para las maestras de jardín de niños y los profesores de primaria es de 1% para cada nivel; y de 3% para los docentes de la secundaria.

Gráfica 18: Asignaturas en las que les interesa actualizarse a los docentes,en relación con el nivel educativo en que laboran



Nota: Ciencias Naturales comprende Biología, Química y Física. Ciencias Sociales incluye Geografía, Historia, Formación Cívica y Ética.Salud indica también desarrollo físico.

Asignaturas en las que los docentes desean actualizarse, según su edad

Una mirada generacional muestra algunas diferencias interesantes respecto de la visión por nivel educativo de los intereses de actualización. Asignaturas que no resultan significativas para los docentes de cada nivel, vistos como conjunto, resultan importantes como materia de formación continua para ciertas cohortes; sin embargo, la alta dispersión de intereses sigue siendo la característica central.

La tercera parte de los docentes de menos de 20 años de edad está interesada en actualizarse en *español*; y a 17% de ellos le gustaría hacerlo en *matemáticas*. Este es el único grupo etario que manifiesta cierto interés en formarse en *otras lenguas* y en *artes*, 17% del conjunto en cada caso.

030-081.indd 49 11/16/11 6:02 PM

Una cuarta parte de los maestros de 21 a 25 años buscaría actualizarse en *matemáticas*, al igual que los profesores mayores de 66 años. Una quinta parte de los docentes de 26 a 30 y de 36 a 40 años opina lo mismo.

Cuanto más jóvenes son los docentes, más interesados están por actualizarse en el *inglés*. Progresivamente disminuye esta inclinación y luego resurge. Entre los maestros de 21 a 25 años, 17% la señalan. La cantidad baja hasta 6% entre los docentes de 51 a 55 años; y luego sube hasta 12% entre los de 61 a 65 años.

Poco más de una quinta parte de los profesores de 46 a 50 años de edad se formaría en las TIC, igual que el grupo de maestros de 51 a 55 años. La cuarta parte de los mayores de 66 años de edad buscaría actualizarse en esta materia.

Ni las *otras lenguas,* ni la *lectura* reúnen demasiados profesores interesados en ninguna cohorte, como tampoco las opciones *salud* y *desarrollo físico*. Hay cuatro cohortes en las que nadie se interesa por esta última asignatura.

Tabla 16: Asignaturas en las que le interesa a los docentes actualizarse, en relación con su edad

	Edad										
Asignaturas de interés para actualización	Menos de 20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	Más de 66
Español	33.33%	9.09%	8.45%	11.79%	10.47%	12.68%	11.38%	3.68%	6.28%	4%	0%
Lectura	0%	3.5%	0.47%	3.66%	1.44%	2.54%	5.03%	3.68%	6.98%	8%	25%
Matemáticas	16.67%	24.48%	20.19%	13.82%	20.22%	17.34%	17.51%	18.42%	17.44%	8%	25%
Inglés	0%	17.48%	15.02%	16.26%	11.19%	10.78%	8.97%	5.79%	10.47%	12%	0%
Otras lenguas	16.67%	2.1%	2.35%	2.44%	2.89%	1.06%	1.53%	0.53%	3.49%	0%	0%
Ciencias Naturales	0%	4.9%	8.45%	5.28%	5.05%	5.5%	5.25%	8.95%	6.98%	12%	25%
Ciencias Sociales	0%	8.39%	8.92%	6.5%	5.05%	6.77%	8.75%	12.63%	11.63%	12%	0%
Artes	16.67%	5.59%	2.35%	6.91%	5.05%	4.44%	4.38%	2.63%	1.16%	4%	0%
TIC	16.67%	12.59%	16.43%	15.45%	17.69%	17.76%	22.1%	21.05%	16.28%	16%	25%
Salud y desarrollo físico	0%	4.2%	4.69%	4.47%	3.97%	5.07%	5.25%	1.05%	0%	0%	0%
Otra	0%	5.59%	11.27%	13.01%	14.8%	12.68%	8.1%	8.95%	6.98%	20%	0%
Sin respuesta	0%	2.1%	1.41%	0.41%	2.17%	3.38%	1.75%	2.63%	2.33%	4%	0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

030-081.indd 50 11/16/11 6:02 PM

Cambios de prioridad, de acuerdo con el nivel alcanzado en Carrera Magisterial (CM)

El avance en el nivel alcanzado en Carrera Magisterial marca algunas diferencias sobre la prioridad de actualizarse en ciertas materias.

Los profesores que no participan y los que aún no han sido categorizados tienen respuestas muy semejantes.

El porcentaje de profesores interesados en actualizarse en TIC sube consistentemente entre los que están en algún nivel de de Carrera Magisterial. El 16% de quienes no están en el sistema o carecen de categoría está interesado en esta materia. El 20% de los ubicados en "A" y hasta 30% de los docentes de nivel "E".

Aunque aumenta más de tres veces el grado de interés por actualizarse en lectura, pocos docentes están interesados en esta materia; solo 2% de los maestros del nivel "A" la señalan; en cambio, más de 7% de los docentes de los niveles "D" y "E" lo hacen.

Solo un pequeño grupo de los docentes de nivel "E" manifiesta algún interés por *otras lenguas*: 3.7%. En los otros niveles no alcanza siquiera 2% de declaraciones de interés; y en el de nivel "D", ninguna.

El porcentaje de maestros interesados en *español* disminuye; mientras que 14% de los docentes del nivel "A" la mencionan, solo la mitad de estos (7% de los del nivel "E") lo hace; y ninguno del nivel "D".

El grupo que mayor interés manifiesta por actualizarse en *artes* es el del nivel "D": 7.5%. En el resto de categorías el interés fluctúa entre cero por ciento de los maestros del nivel "E" y 5% de los ubicados en "A".

En el resto de las asignaturas mencionadas en el estudio se observan fluctuaciones de preferencia entre niveles de Carrera Magisterial.

Tabla 17: Asignaturas en las que le interesa a los docentes actualizarse, de acuerdo con el nivel en Carrera Magisterial

Asignaturas de interés para actualización	Nivel alcanzado					
	SÍ "Sin nivel"	SÍ "A"	SÍ "B"	SÍ "C"	SÍ "D"	SÍ "E"
Español	12.38%	13.89%	12.24%	7.46%	0%	7.41%
Lectura	3.81%	2.35%	4.2%	3.73%	7.55%	7.41%
Matemáticas	20%	16.67%	15.38%	19.4%	15.09%	11.11%
Inglés	14.29%	7.69%	14.34%	9.7%	5.66%	7.41%
Otras lenguas	2.86%	1.71%	1.4%	1.49%	0%	3. 7%
Ciencias Naturales	4.76%	4.7%	4.55%	5.97%	3.77%	3.7%
Ciencias Sociales	5.71%	8.12%	6.64%	9.7%	7.55%	0%
Artes	5.71%	5.13%	2.8%	4.48%	7.55%	0%
TIC	16.19%	19.87%	21.68%	18.66%	26.42%	29.63%
Salud	5.71%	4.49%	4.2%	5.97%	1.89%	7.41%
Otra	7.62%	12.18%	10.49%	9.7%	18.87%	14.81%
Sin respuesta	0.95%	3.21%	2.1%	3.73%	5.66%	7.41%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

030-081.indd 51 11/16/11 6:02 PM

2.2.2.4. CAMPOS DE INTERÉS PROFESIONAL

Se planteó a los maestros la pregunta: ¿Cuál de los siguientes campos de interés profesional sería fundamental para fortalecer sus habilidades docentes? Se ofrecieron seis alternativas: *Desarrollo del niño y el adolescente; Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje; Didácticas de las asignaturas; Solución negociada de conflictos; Manejo y organización del grupo* y, por último, *Relaciones humanas.*

Campos de interés profesional de los docentes, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

Existe una coincidencia significativa en la elección del tema "Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje", entre el cuerpo docente de los tres niveles de enseñanza de la educación básica.

A diferencia de la dispersión mostrada respecto de las materias de enseñanza para actualizarse, en la selección de campos de interés profesional hay coincidencias entre los profesores de los tres niveles de la educación básica. Una mayoría, que va desde 50% los docentes de la escuela secundaria, que pasa por 60% entre los de primaria y sube hasta 62% entre las educadoras, elige *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Es una opción que se toma en el contexto de las reformas iniciadas en 2004 con la propuesta de competencias del programa de educación preescolar, se extiende en el 2006 a la escuela secundaria, y ahora a la primaria.

La *Didáctica de las asignaturas* —por la que se inclina 21% de los docentes de educación secundaria; 16% de los maestros de escuela primaria y 5% de las educadoras—, junto con el *Desarrollo del niño y el adolescente*, —campo por el que opta 12% de las maestras de jardín de niños; 8% de los profesores de secundaria y 7% de los de primaria—, constituyen un todo con el campo seleccionado en primer sitio. Esta es la tríada del cambio en lo que al dominio del trabajo de aula se refiere; conocer los avances científicos en materia de aprendizaje y enseñanza que han llevado a transformaciones en la forma de concebirlos; saber las mejores maneras de enseñar una asignatura, de acuerdo con la naturaleza de la misma y en consonancia con las posibilidades y potencialidades del sujeto de la educación. Tres campos de conocimiento profesional indispensables para todo docente.

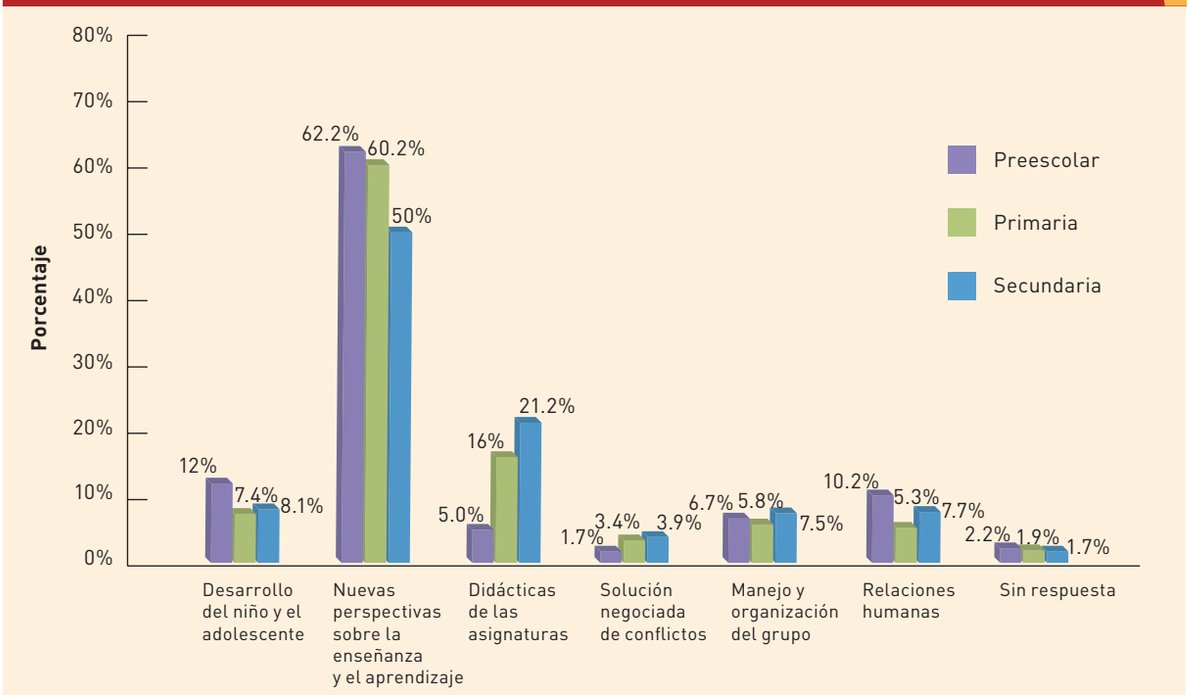
Los otros tres campos presentados a los docentes captaron menos simpatías. *Relaciones humanas* resulta relevante para 10% de las educadoras, 8% de los maestros de secundaria y 5% de los de primaria.

Manejo y organización del grupo es marcado como fundamental por 7.5% de los profesores de enseñanza secundaria; por 7% de las educadoras y 6% de los docentes de primaria.

Solución negociada de conflictos resulta importante para una fracción muy pequeña de los docentes de los tres niveles: 4% de los maestros de la escuela secundaria lo eligen, junto con 3% de los docentes de la primaria y 2% de las profesoras del jardín de niños.

030-081.indd 52 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 19: Campos de interés profesional de los docentes, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran



Campos de interés profesional según la edad de los docentes

Al observar los campos de interés profesional por edad de los profesores, se conservan las mismas prioridades vistas al analizar la información por niveles educativos; sin embargo se observan matices, marcados por la acumulación de experiencia.

Un tercio del grupo de los más jóvenes, los profesores menores de 20 años de edad, selecciona como su prioridad *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Otra tercera parte señala *Didácticas de las asignaturas*. El tercio restante se decanta en partes iguales por *Desarrollo del niño y el adolescente*, y *Solución negociada de conflictos*. Ni *Manejo y organización del grupo* ni *Relaciones humanas* son relevantes para este conjunto etario.

La mitad de los maestros de 21 a 25 años de edad, que son jóvenes pero con alguna experiencia de aula, se inclina por *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; de ellos, 21% elige *Didácticas de las asignaturas*, y 15% *Manejo y organización del grupo*. Este tema alcanza la mayor prioridad en esta cohorte.

De los profesores de 26 a 30 años de edad, 50% selecciona *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; entre este grupo comienza a bajar el interés por *Didácticas de las asignaturas*, escogidas por 17%. Del total del conjunto, 12% se inclina por *Desarrollo del niño y el adolescente*, 10% por el *Manejo y organización del grupo*, mientras 9% elige las *Relaciones humanas*.

030-081.indd 53 11/16/11 6:02 PM

Entre los docentes de 31 a 35 años de edad, la importancia concedida a *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje* sube a 59%; *Didácticas de las asignaturas* son elegidas por 18%, en tanto 9.5% se inclina por el *Desarrollo del niño y el adolescente*, y 6.5% selecciona *Manejo y organización del grupo*.

Dentro del grupo de maestros de 36 a 40 años de edad, más experimentados, 58% selecciona *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; 17% *Didácticas de las asignaturas*, 8% *Relaciones humanas*, 7% *Manejo y organización del grupo*, y 6% *Desarrollo del niño y el adolescente*.

En cuanto a los maestros de 41 a 45 años de edad, 62% otorga importancia a *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; 12%, a *Didácticas de las asignaturas*; 8.5% a *Relaciones humanas*, 8% al *Manejo y organización del grupo*, y 7% al *Desarrollo del niño y el adolescente*.

El conjunto de profesores de 46 a 50 años de edad se pronuncia en 64% por las *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; 13% elige *Didácticas de las asignaturas* y 12% *Desarrollo del niño y el adolescente*, mientras 6% se inclina por las *Relaciones humanas*.

Acerca de los maestros de 51 a 55 años de edad, 62% selecciona *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; 16% habla de *Didácticas de las asignaturas* como su prioridad y 7% , *Desarrollo del niño y el adolescente*, entretanto 6% elige *Relaciones humanas*.

De la fracción de 56 a 60 años de edad, 60% prioriza *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*; 15% se pronuncia por *Relaciones humanas*, siendo el conglomerado que mayor importancia concede a este campo; 9% se manifiesta por las *Didácticas de las asignaturas* y 8% por el *Desarrollo del niño y el adolescente*.

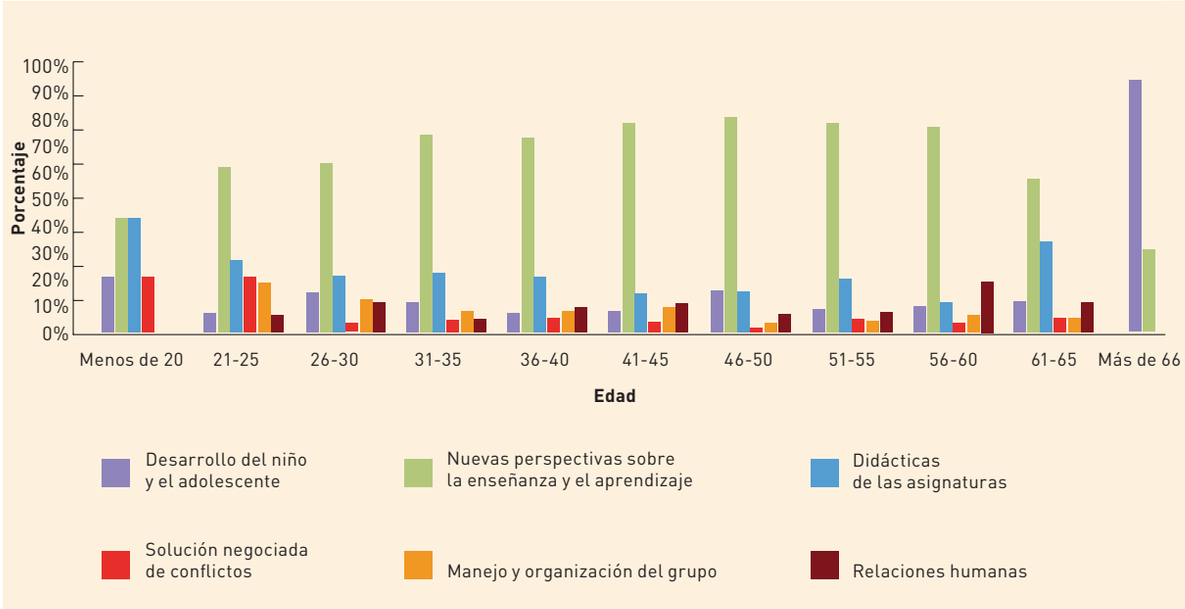
45.5% de los maestros que tienen entre 61 a 65 años de edad se inclina por *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Las *Didácticas de las asignaturas* tienen mayor importancia para este grupo que para el resto (si exceptuamos al de menores de 20 años, con 27% de selecciones); entre ellos, 9% se pronuncia por Desarrollo del niño y el adolescente, y una proporción igual se manifiesta por Relaciones humanas.

Entre los docentes mayores de 66 años, 75% otorga la mayor relevancia a las *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*, y una cuarta parte a la *Didácticas de las asignaturas*.

Como tendencias generales, se observa la importancia creciente que tienen *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje* conforme aumenta la edad de los docentes; y paralelamente, la disminución de la inquietud por *Manejo y organización del grupo*.

030-081.indd 54 11/16/11 6:02 PM

Gráfica 20: Campos de interés profesional, según la edad de los docentes



Campos de interés profesional de los docentes por participación en Carrera Magisterial

Al revisar los datos relativos a este rubro, se ve que en general se mantienen los mismos rasgos.

Los maestros que no participan en CM responden de manera muy parecida a quienes se han incorporado a ella, con y sin nivel, y son pocas las variaciones entre categorías.

El grupo fuera de CM, con 53%, y el de los maestros que han alcanzado el máximo nivel en el sistema de estímulos, el "E", con 54%, son los que muestran menos interés por *Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje*. El grupo del nivel "D" es el que mayor preferencia muestra por este campo, con 66% de preferencias. El conglomerado que más elige *Didácticas de las asignaturas* es el "E", con una cuarta parte de sus integrantes. El grupo que menos selecciona *Desarrollo del niño y el adolescente* es el "B", con sólo 4% de los maestros pronunciándose por esta opción.

Manejo y organización del grupo obtuvo 3%, 4% y 5% de preferencias entre los profesores de los niveles "C", "E" y "A", respectivamente. El grupo del nivel "D" del sistema de estímulos otorga 2% de sus preferencias a *Relaciones humanas*.

Ningún profesor de los incorporados a CM sin categoría seleccionó el tema *Solución negociada de conflictos*.

030-081.indd 55 11/16/11 6:02 PM

Tabla 18: Campos de interés profesional de los docentes por participación en Carrera Magisterial

Campos de interés profesional	Nivel en Carrera Magisterial					
	Sí "A"	Sí "B"	Sí "C"	Sí "D"	Sí "E"	Sí Sin nivel
Desarrollo del niño y el adolescente	9.11%	4.06%	7.75%	6%	7.69%	10.2%
Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje	62.67%	64.21%	60.47%	66%	53.85%	62.24%
Didácticas de las asignaturas	11.56%	13.28%	17.05%	12%	23.08%	13.27%
Solución negociada de conflictos	2.67%	3.32%	3.88%	4%	3.85%	0%
Manejo y organización del grupo	4.67%	6.27%	3.1%	8%	3.85%	7.14%
Relaciones humanas	6.44%	8.49%	6.2%	2%	7.69%	7.14%
Sin respuesta	2.89%	0.37%	1.55%	2%	0%	0%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

2.2.2.5. LOS MAESTROS Y LA LECTURA

Para que los maestros logren los mejores niveles de aprendizaje posible en todos sus alumnos deben ser ellos mismos buenos aprendices o, dicho de otra forma, ser competentes lectores.

Frecuencia de lectura. Comparación entre maestros en servicio y estudiantes normalistas

Acerca de la lectura de libros existe igualmente una diferencia destacable entre los alumnos normalistas, (38%) y los profesores en servicio, (53%).

Hay diferencias entre los hábitos y la frecuencia de lectura de impresos entre los maestros en servicio y los estudiantes de escuelas normales. Los docentes leen a diario los periódicos en una proporción que es prácticamente el doble que la de los alumnos de magisterio: 38% contra 19%, respectivamente. Con respecto a la proporción de lectura de revistas, es semejante en ambos grupos. Las diferencias vuelven a aflorar al referirse a las historietas; es más elevada la proporción de normalistas que dice no leerlas nunca, que la de los maestros. También en la lectura de libros hay distancias: mientras 53% de los docentes los lee a diario, solo 38% de los estudiantes indica que lo hace.

Frecuencia de lectura por nivel educativo

Un tercio de las educadoras lee ocasionalmente los periódicos; 39% de los maestros de primaria lo hace a diario, lo mismo que 43% de los profesores de secundaria.

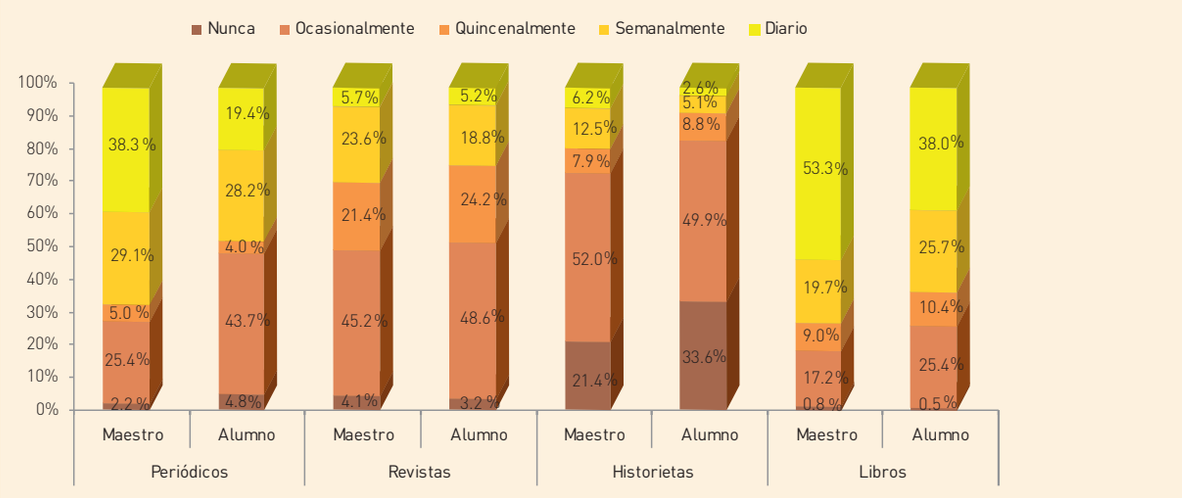
030-081.indd 56 11/16/11 6:02 PM

La mitad de las educadoras y de los profesores de enseñanza primaria, así como 39% de los maestros de la escuela secundaria afirman leer revistas ocasionalmente.

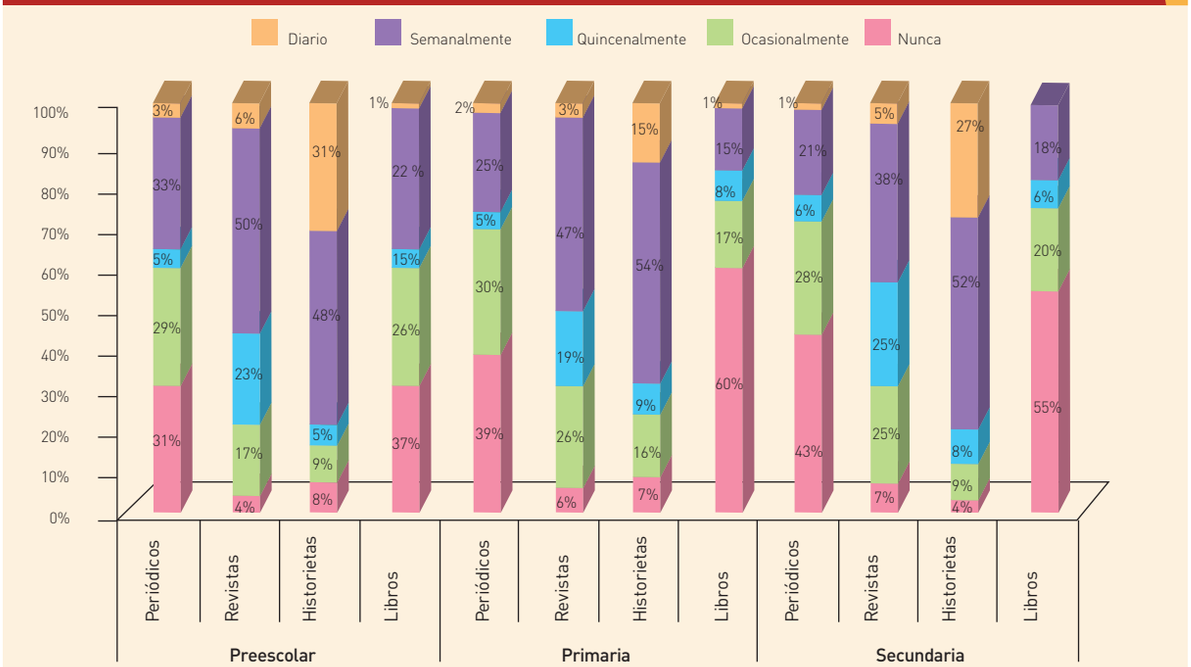
Más de la mitad de los profesores de primaria y secundaria, y poco menos de la mitad de las educadoras leen historietas ocasionalmente.

De cada diez profesores de educación primaria, seis leen libros a diario, al igual que 55% de los de escuela secundaria, mientras que los resultados en el grupo de las educadoras revelan que 37% lo hace.

Gráfica 21: Frecuencia de lectura en maestros en servicio y estudiantes normalistas



Gráfica 22: Frecuencia de lectura en los maestros en servicio por nivel educativo

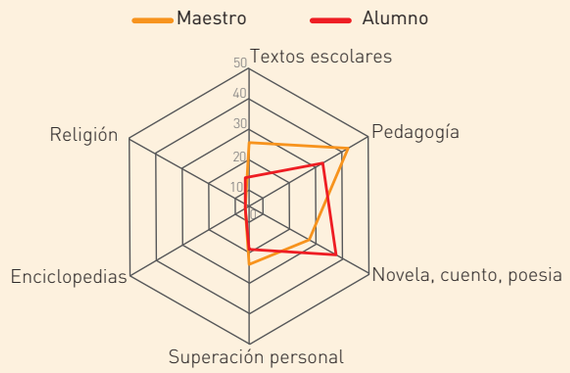


030-081.indd 57 11/18/11 4:57 PM

Preferencias de lectura entre los docentes y estudiantes de escuelas normales

Hay diferencias en cuanto a la naturaleza de las preferencias lectoras entre los docentes y los estudiantes normalistas. Se pidió a ambos segmentos que ordenaran una serie de lecturas, dando el número uno a la de su predilección. Los textos vinculados a la profesión (pedagogía y escolares) son colocados en ese puesto por 63% de los maestros en servicio y solo por 47% de los futuros docentes, lo que marca una distancia de 16 puntos porcentuales entre ambos. Por otra parte, el rubro *Novela, cuento y poesía* es seleccionado por el doble de alumnos de escuelas normales que de docentes: 37% contra 18%.

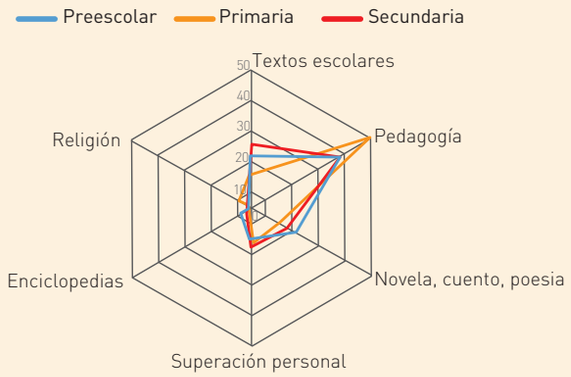
Gráfica 23: Preferencias de lectura entre los docentes y estudiantes de escuelas normales



Preferencias de lectura de los docentes en relación con el nivel educativo en que laboran

La mayoría de los profesores de los tres niveles de la educación básica se inclina por la lectura de temas pedagógicos, didácticos y otros relacionados directamente con su profesión, incluidos los textos escolares. El grado de afinidad registrado por esas lecturas supera, sumados los porcentajes, en todos los casos, 60% de las menciones.

Gráfica 24: Preferencias de lectura de los docentes en relación con el nivel educativo en que laboran



030-081.indd 58 11/16/11 6:03 PM

Comparación entre docentes en servicio y estudiantes normalistas acerca del propósito personal de la lectura

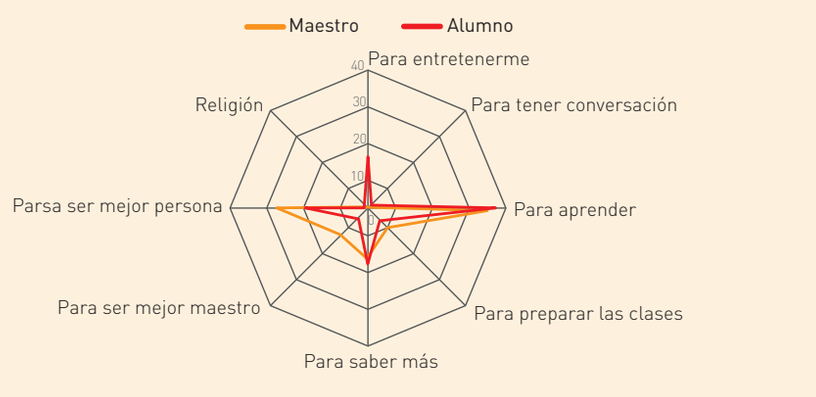
La opción más elegida por maestros en servicio y estudiantes normalistas es leo *Para aprender*. Más de la tercera parte de los jóvenes alumnos se inclina por ella, en tanto que 3 de cada 10 docentes lo hacen. La segunda selección para ambos grupos es leo *Para ser mejor persona*. Una cuarta parte de los profesores en activo y una quinta parte de los futuros maestros la prefieren.

Para saber más la eligió 17% de los normalistas y 15% de los maestros. *Leo para entretenerme* es la siguiente opción más elegida por los alumnos de la escuela normal, con 15%; en contraste, solo 6% de los docentes hace esta declaración. De estos últimos, 11% se inclina por *Leer para ser mejor maestro*, que es una opción que solo toma 6% de los alumnos de magisterio.

La opción *Para preparar las clases* es la selección de 11% de los profesores en activo y de 5% de los futuros maestros.

En el tema del propósito para el cual leen, los maestros en servicio y los estudiantes normalistas, se hace patente que ambos grupos están dispuestos y abiertos a buscar opciones para seguir incrementando sus conocimientos.

Gráfica 25:Comparación entre docentes en servicio y estudiantes normalistas acerca del propósito personal de la lectura



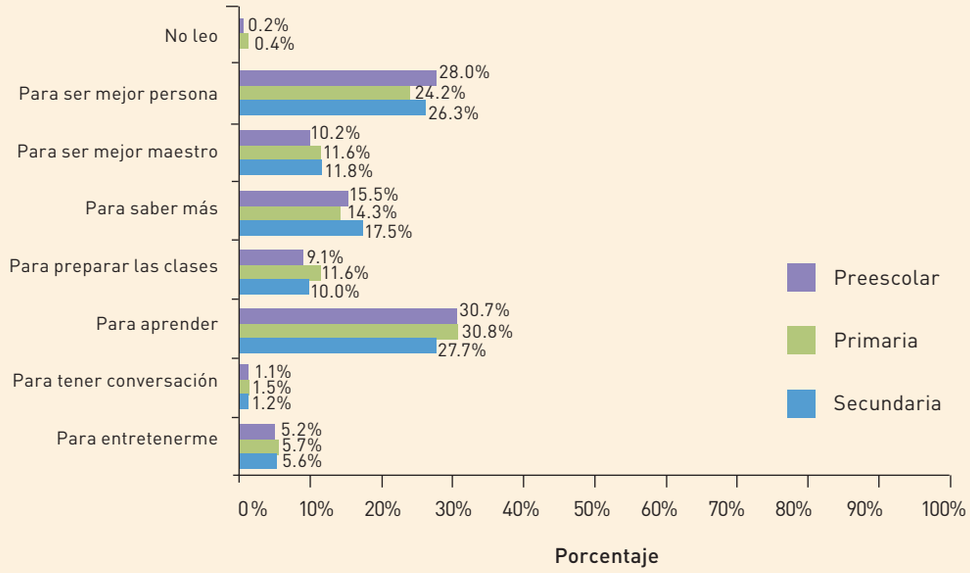
Propósito personal de la lectura de los maestros de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

El propósito personal de la lectura es coincidente entre los docentes de los tres niveles de educación básica. Leer *Para aprender* y leer *Para ser mejor persona* son las opciones por las que opta la mitad de los profesores de preescolar, primaria y secundaria. En tanto, la quinta parte se inclina por las opciones leer *Para ser mejor maestro* y *Para preparar las clases*. Leer *Para entretenerme* es una selección válida para no más de 6% de los maestros de cada nivel.

De acuerdo con los resultados en este rubro se detecta una escasa inclinación de los docentes por la lectura recreativa. Resultaría de gran interés indagar acerca de este resultado, en relación con el hábito de este tipo de lectura de sus alumnos.

030-081.indd 59 11/16/11 6:03 PM

Gráfica 26: Propósito personal de la lectura de los docentes de acuerdo con el nivel educativo en que laboran



2.2.2.6. USO DE COMPUTADORA E INTERNET

Las nuevas tecnologías abren caminos insospechados, hasta hace muy poco, para la educación. Su incorporación pertinente y relevante a las aulas depende del empleo didáctico que el profesor sea capaz de darles. ¿Son los docentes usuarios de computadoras e Internet?

Frecuencia del uso de la computadora por maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

El espacio donde los profesores en servicio la emplean más es en su casa, donde 61.5% declara ocuparla de 1 a 5 horas a la semana. Por su parte, 51% de los estudiantes normalistas la usan más en la escuela, durante un lapso semejante.

En segundo lugar, 39% de los docentes dice emplear la computadora en la escuela de 1 a 5 horas y, por su lado, 42.5% de los alumnos de magisterio la usa en su casa.

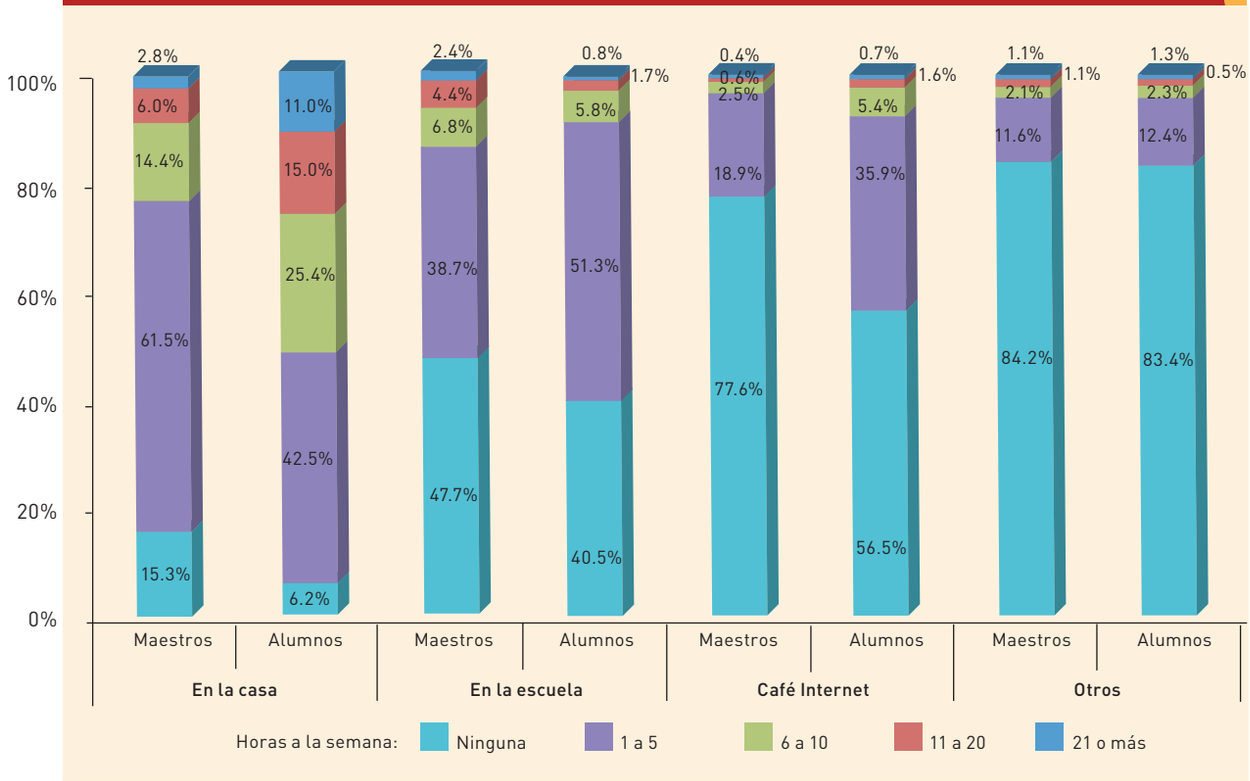
Un tercio de los estudiantes de docencia indican emplear de 1 a 5 horas la computadora en el café Internet; en tanto solo 19% de los maestros lo hace.

Una cuarta parte de los alumnos normalistas emplea la computadora en su casa, de 6 a 10 horas a la semana, y 14% de los profesores frente a grupo, también.

La mitad de los maestros no usa la computadora en la escuela y 40% de los estudiantes tampoco, mientras que 15% de los maestros y 6% de los estudiantes no la emplean en casa.

030-081.indd 60 11/16/11 6:03 PM

Gráfica 27: Frecuencia del uso de la computadora por maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales



Frecuencia del uso de computadora por los docentes, en relación con el nivel educativo en el que laboran

Existen algunas diferencias en las modalidades de uso de la computadora entre los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria. De las educadoras, 19% dice no usarla en casa y solo poco menos de la mitad de los maestros de secundaria, 9%, afirma lo mismo.

Entre los docentes del tercer nivel de educación básica, 28% usa computadora en su casa de 6 a más de 21 horas semanales, y solo 18% de las educadoras lo hace así.

En la escuela, 72% de las maestras de preescolar dice no emplear la computadora. En contraste, 42% de los profesores de primaria, y la misma proporción de secundaria, no la usan. Esta misma proporción corresponde en ambos niveles a los profesores que la emplean en este mismo espacio de 1 a 5 horas a la semana. En los jardines de niños solo una cuarta parte de las maestras utiliza la computadora durante ese lapso, mientras 17% de los docentes de educación secundaria hace uso de este aparato de 6 hasta más de 21 horas semanales en los planteles, y solo 3% de las maestras del preescolar lo hace.

Una cuarta parte de los profesores de educación secundaria visita el café Internet; una proporción un poco menor de los docentes de primaria, 23%, también, así como 18% de las maestras de preescolar.

030-081.indd 61 11/16/11 6:03 PM

Tabla 19: Frecuencia del uso de computadora, por parte de los docentes, en relación con el nivel educativo en que laboran

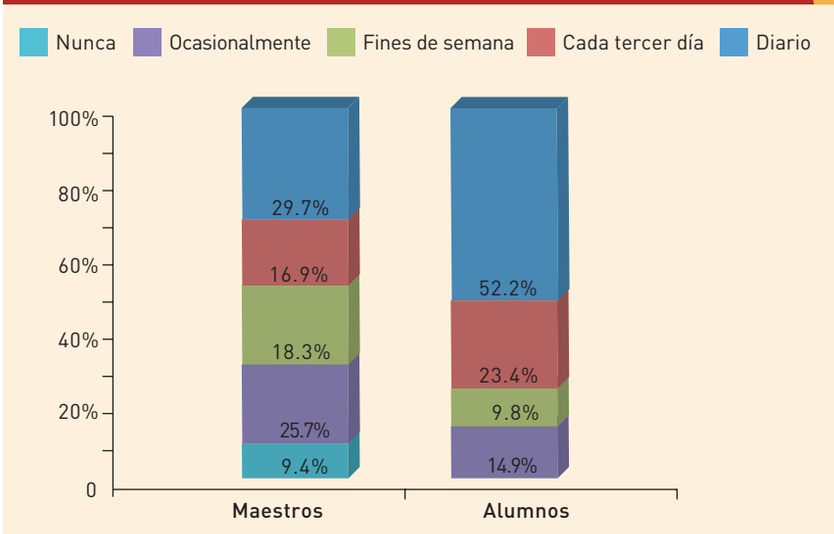
Lugar	Horas	Preescolar	Primaria	Secundaria
Casa	Ninguna	18.9%	16.7%	9.2%
	1 - 5	63.0%	60.2%	62.9%
	6 - 10	11.7%	14.7%	16.4%
	11 - 20	3.9%	6.2%	7.3%
	21 o más	2.4%	2.2%	4.2%
Escuela	Ninguna	71.9%	41.7%	41.9%
	1 - 5	25.2%	42.4%	41.2%
	6 -10	1.5%	7.8%	8.7%
	11 - 20	0.9%	4.9%	6.0%
	21 o más	0.6%	3.2%	2.2%
Café Internet	Ninguna	81.7%	77.4%	74.9%
	1 - 5	17.1%	18.5%	21.2%
	6 - 10	0.9%	2.9%	2.7%
	11 - 20	0.0%	0.8%	0.7%
	21 o más	0.3%	0.4%	0.5%
Otro	Ninguna	89.5%	82.8%	82.6%
	1 - 5	8.8%	12.3%	12.4%
	6 - 10	0.7%	2.5%	2.4%
	11 - 20	0.4%	1.0%	2.1%
	21 o más	0.7%	1.4%	0.6%

Frecuencia del uso de Internet por maestros en servicio y estudiantes normalistas

Con diferencias generacionales, maestros y estudiantes normalistas son usaurios de las TIC.

La generación de los estudiantes normalistas es nativa de la era de la informática; sus integrantes son más proclives que los docentes en servicio al uso del Internet, ya que todos lo usan. Entre los profesores, por su parte, 9% no lo emplea. Más de la mitad de los alumnos de magisterio se conecta a diario y solo 3 de cada 10 docentes en activo lo hace.

Gráfica 28: Frecuencia del uso de Internet por maestros en servicio y estudiantes normalistas

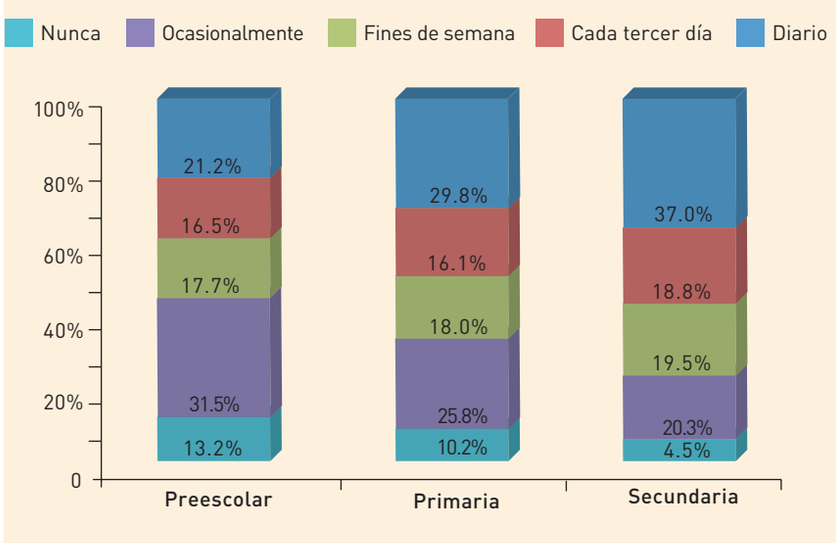


030-081.indd 62 11/16/11 6:03 PM

Frecuencia del uso de Internet de maestros en servicio, en relación con el nivel educativo en que laboran

El empleo de Internet es distinto entre los grupos docentes. Los maestros de educación secundaria son los usuarios más frecuentes de la red. De ellos, 37% la usa a diario, en tanto que solo 21% de las educadoras se conecta con esa frecuencia. Una tercera parte de ellas emplea Internet ocasionalmente y 13% no lo hace nunca. Una cuarta parte de los profesores de primaria ingresa a la red ocasionalmente, y 1 de cada 10 no lo hace nunca. Uno de cada 5 profesores de secundaria se conecta ocasionalmente, y 4.5% nunca.

Gráfica 29: Frecuencia del uso de Internet por parte de los docentes en relación con el nivel educativo en que laboran



030-081.indd 63 11/16/11 6:03 PM

2.3. PROPUESTAS Y DIFICULTADES, AMBIENTE ESCOLAR, EMOCIONES Y SALUD

Este apartado tiene tres secciones. En la primera se exponen las opiniones de los maestros acerca de las mejoras necesarias en educación y las responsabilidades correspondientes; se menciona también su percepción respecto a las dificultades que experimentan en su quehacer. La segunda parte da cuenta de cómo valoran los profesores las relaciones interpersonales que establecen en la escuela. En la última, se exponen datos acerca de cómo observan los docentes el nivel de aprecio social por su profesión, cómo describen su estado anímico y su salud.

2.3.1. PROPUESTAS Y DIFICULTADES

Hay aspectos que favorecen o entorpecen el buen servicio educativo. Desde el punto de vista de los maestros, ¿cuáles de esos aspectos necesitan cuidarse y en qué medida: mucho, suficiente, poco, casi nada o nada?

2.3.1.1. MEJORAR LA EDUCACIÓN

Mejoramiento de la educación según los docentes de los tres niveles educativos

De acuerdo con las tres cuartas partes de los maestros de educación básica, el aspecto que más hay que vigilar para mejorar la educación es el cuidado y la atención que los padres dedican a las actividades escolares de sus hijos.

En segundo término, de acuerdo con 6 de cada 10 docentes, debe atenderse el compromiso de los maestros con su trabajo; la comunicación y el establecimiento de acuerdos entre padres y maestros; así como la comunicación interna y el trabajo colegiado entre maestros y directores. Por su parte, un tercio de los profesores afirma que basta con prestar *suficiente* atención a estos aspectos.

De acuerdo con 60% de los encuestados, se deben cuidar *mucho* los estímulos a los maestros y las recompensas que se les otorgan. Un poco más de la cuarta parte indica que este aspecto debe atenderse solo de manera *suficiente*.

Entre ellos, 55% piensa que el desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros debe cuidarse *mucho*. Sin embargo, algo más de la tercera parte de los encuestados califica como *suficiente* el cuidado que debe prestarse al tema.

Un poco menos de la mitad de los profesores considera que el aprecio social por los maestros debe cuidarse *mucho*. Un tercio de los docentes de preescolar y primaria afirma que basta con cuidarlo *suficiente*; en ello concuerdan 4 de cada 10 maestros de secundaria.

La asesoría técnico-profesional centrada en la escuela debe *cuidarse mucho* según 40% de los maestros. Un porcentaje semejante de docentes considera que basta con atenderla de manera *suficiente*.

030-081.indd 64 11/16/11 6:03 PM

El tema de los reportes y las sanciones a los maestros debe ser atendido de forma *suficiente* según la opinión de la mitad de las educadoras y de los profesores de secundaria, la cual comparte un poco más de 40% de los docentes de primaria. Entre los maestros de secundaria, 20% piensa que este aspecto debe cuidarse *mucho*, pero 10% de los profesores de preescolar y primaria juzga que no amerita atenderse.

Las actividades extraescolares que reducen el tiempo de enseñanza deben vigilarse *poco* según un tercio de los maestros; una cantidad parecida de docentes afirma que hay que cuidarlas de manera *suficiente*. Por otra parte, 1 de cada 10 docentes de preescolar y primaria afirma que no hay que atenderlas.

Tabla 20: Aspectos del servicio educativo que, según los docentes, deben cuidarse para mejorar la educación, en relación con el nivel educativo en que laboran

Respuesta	Valoración	Preescolar	Primaria	Secundaria
Cuidado y atención de los padres a las actividades escolares de sus hijos	Nada	0.0%	1.8%	1.0%
	Casi nada	0.8%	3.4%	1.9%
	Poco	4.8%	4.9%	5.1%
	Suficiente	22.2%	16.2%	14.7%
	Mucho	72.1%	73.6%	77.3%
Comunicación y acuerdo entre padres y maestros acerca de la educación de los alumnos	Nada	0.2%	0.7%	0.9%
	Casi nada	0.4%	1.8%	2.1%
	Poco	3.8%	5.2%	6.8%
	Suficiente	35.5%	34.2%	28.6%
	Mucho	60.0%	58.1%	61.6%
Comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director	Nada	0.9%	1.0%	1.3%
	Casi nada	0.6%	1.5%	1.5%
	Poco	4.7%	6.0%	4.6%
	Suficiente	34.6%	36.1%	36.1%
	Mucho	59.2%	55.5%	56.5%
Actividades externas al trabajo escolar que reducen el tiempo para la enseñanza	Nada	9.8%	11.0%	8.0%
	Casi nada	9.2%	8.9%	8.8%
	Poco	33.6%	29.9%	34.3%
	Suficiente	30.2%	26.9%	32.4%
	Mucho	17.2%	23.3%	16.5%
Asesoría técnico-pedagógica profesional centrada en las necesidades de la escuela	Nada	0.0%	0.0%	0.0%
	Casi nada	1.7%	2.0%	2.0%
	Poco	8.0%	9.7%	10.2%
	Suficiente	44.4%	41.5%	40.6%
	Mucho	45.9%	46.9%	47.3%
Aprecio social a los maestros	Nada	1.5%	1.9%	1.0%
	Casi nada	2.6%	2.9%	2.9%
	Poco	11.9%	9.0%	11.6%
	Suficiente	35.3%	36.3%	40.1%
	Mucho	48.7%	49.9%	44.5%

030-081.indd 65 11/16/11 6:03 PM

Respuesta	Valoración	Preescolar	Primaria	Secundaria
Compromiso de los maestros con su trabajo	Nada	0.9%	0.5%	0.6%
	Casi nada	0.9%	2.5%	1.3%
	Poco	4.6%	6.7%	10.3%
	Suficiente	31.0%	30.3%	27.0%
	Mucho	62.8%	60.0%	60.8%
Desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros	Nada	0.4%	0.6%	0.8%
	Casi nada	1.9%	1.8%	1.4%
	Poco	3.8%	6.7%	7.3%
	Suficiente	38.0%	36.6%	35.0%
	Mucho	55.9%	54.3%	55.6%
Reportes y sanciones a los maestros	Nada	10.1%	10.9%	4.8%
	Casi nada	7.1%	8.0%	9.4%
	Poco	16.3%	21.5%	17.9%
	Suficiente	52.0%	44.3%	47.3%
	Mucho	14.5%	15.3%	20.6%
Estímulos y recompensas a los maestros	Nada	3.7%	5.6%	3.6%
	Casi nada	2.6%	2.9%	3.6%
	Poco	5.6%	5.6%	5.7%
	Suficiente	28.3%	26.1%	29.6%
	Mucho	59.9%	59.9%	57.5%

Mejoramiento educativo, de acuerdo con la participación de los docentes en Carrera Magisterial

En este aspecto, como en otros, no hay diferencias significativas de opinión entre los profesores incluidos en el sistema de estímulos y aquellos que están fuera de él. Son más relevantes las leves diferencias entre niveles.

Los maestros que han alcanzado la máxima categoría en CM, la "E", en su mayoría opinan que algunos aspectos —acerca de los cuales sus colegas no son tan contundentes— deben cuidarse *mucho*. De los diez aspectos puestos a su consideración, juzgaron que siete deben ser atendidos con la máxima prioridad.

La opinión de que debe procurarse *mucho* el cuidado y la atención que dedican los padres a las actividades escolares de sus hijos aumenta de acuerdo con el nivel de CM de los docentes encuestados. De ellos, 74% de la categoría "A" opina de esa manera; en tanto que esa idea la comparte 85% de los docentes del nivel "E".

Algo parecido sucede en torno a la comunicación y el establecimiento de acuerdos entre padres y maestros respecto a la educación de los alumnos. En este aspecto, la opción *mucho* es seleccionada por 58% de los docentes del nivel "A" y por 70% de la categoría "E".

030-081.indd 66 11/16/11 6:03 PM

Este fenómeno ocurre también, aunque con menores diferencias de porcentaje entre categorías, al hablar de comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director.

El aspecto que concentra la mayor cantidad de respuestas *nada* es, como en la opinión por nivel, el correspondiente a los reportes y las sanciones a los maestros. El grupo *sin nivel* en CM supera a los demás en opiniones que dicen que este aspecto *no debe atenderse*, mientras que 15% opinan lo contrario.

En lo que respecta a las actividades extraescolares que reducen el tiempo para la enseñanza, un porcentaje importante de maestros considera que este aspecto no debe atenderse: la opción *nada* fue elegida por 5% de los docentes *sin nivel* en CM y por 22% de los profesores ubicados en la categoría "E". La opinión de los maestros que pertenecen a este último nivel está dividida, ya que la cuarta parte opina, en contraste, que hay que cuidar *mucho* ese aspecto; se trata, entonces, del mayor porcentaje que alcanza esta valoración.

Tabla 21: Aspectos que los docentes afirman que deben cuidarse para mejorar la educación, según el nivel en Carrera Magisterial

Respuesta	Valoración	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Cuidado y atención que dedican los padres a las actividades escolares de sus hijos	Nada	0.0%	0.7%	1.4%	0.8%	0.0%	0.0%
	Casi nada	5.1%	3.3%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%
	Poco	4.1%	5.5%	5.0%	1.5%	5.8%	0.0%
	Suficiente	11.2%	16.8%	18.9%	15.7%	11.5%	14.8%
	Mucho	79.6%	73.9%	73.7%	82.1%	82.7%	85.2%
Comunicación y establecimiento de acuerdos entre padres y maestros respecto a la educación de los alumnos	Nada	3.1%	0.2%	0.7%	0.8%	0.0%	0.0%
	Casi nada	1.0%	1.3%	1.1%	0.8%	2.0%	0.0%
	Poco	6.2%	4.4%	5.7%	0.8%	3.9%	3.9%
	Suficiente	34.0%	35.5%	33.6%	36.1%	27.5%	26.9%
	Mucho	55.7%	58.5%	58.9%	61.7%	66.7%	69.2%
Comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director	Nada	1.0%	1.1%	1.1%	1.5%	0.0%	0.0%
	Casi nada	2.1%	0.7%	1.4%	0.8%	0.0%	0.0%
	Poco	6.3%	5.1%	3.6%	3.0%	7.7%	11.1%
	Suficiente	34.4%	39.1%	34.8%	32.8%	30.8%	29.6%
	Mucho	56.3%	54.0%	59.1%	61.9%	61.5%	59.3%
Actividades extraescolares que reducen el tiempo para la enseñanza	Nada	4.6%	9.5%	9.3%	13.9%	18.0%	22.2%
	Casi nada	11.5%	9.3%	8.5%	11.5%	10.0%	14.8%
	Poco	29.9%	28.8%	27.4%	29.2%	40.0%	14.8%
	Suficiente	31.0%	31.8%	30.0%	26.2%	16.0%	22.2%
	Mucho	23.0%	20.7%	24.8%	19.2%	16.0%	25.9%

030-081.indd 67 11/16/11 6:03 PM

Respuesta	Valoración	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Asesoría técnico-pedagógica profesional centrada en las necesidades de la escuela	Nada	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
	Casi nada	2.2%	1.8%	3.7%	2.2%	2.0%	0.0%
	Poco	7.5%	10.8%	7.4%	5.2%	7.8%	7.4%
	Suficiente	48.4%	41.2%	45.2%	45.5%	39.2%	29.6%
	Mucho	41.9%	46.2%	43.8%	47.0%	51.0%	63.0%
Aprecio social por los maestros	Nada	2.1%	1.6%	1.4%	0.0%	1.9%	0.0%
	Casi nada	4.2%	2.0%	1.8%	3.8%	3.9%	0.0%
	Poco	10.5%	9.9%	10.8%	6.8%	7.7%	7.4%
	Suficiente	28.4%	39.6%	33.9%	35.3%	25.0%	18.5%
	Mucho	54.7%	47.0%	52.0%	54.1%	61.5%	74.1%
Compromiso de los maestros con su trabajo	Nada	1.0%	0.5%	1.1%	0.8%	0.0%	0.0%
	Casi nada	4.1%	1.3%	1.1%	1.5%	0.0%	7.4%
	Poco	9.2%	7.4%	5.1%	6.0%	11.5%	3.7%
	Suficiente	27.6%	34.6%	31.2%	29.9%	19.2%	22.2%
	Mucho	58.2%	56.3%	61.6%	61.9%	69.2%	66.7%
Desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros	Nada	1.0%	0.2%	0.4%	1.5%	0.0%	0.0%
	Casi nada	4.1%	2.0%	1.1%	0.8%	0.0%	0.0%
	Poco	4.1%	5.6%	7.6%	3.0%	5.7%	3.7%
	Suficiente	39.2%	38.8%	37.2%	35.8%	35.9%	33.3%
	Mucho	51.6%	53.3%	53.8%	59.0%	58.5%	63.0%
Reportes y sanciones a los maestros	Nada	14.6%	9.4%	11.0%	11.3%	10.0%	3.7%
	Casi nada	9.4%	8.5%	9.9%	6.0%	16.0%	18.5%
	Poco	13.5%	20.2%	18.7%	24.8%	14.0%	22.2%
	Suficiente	46.9%	46.7%	46.2%	49.6%	48.0%	51.9%
	Mucho	15.6%	15.2%	14.3%	8.3%	12.0%	3.7%
Estímulos a los maestros y recompensas que se les otorgan	Nada	4.1%	4.7%	3.2%	0.8%	1.9%	0.0%
	Casi nada	6.2%	3.6%	2.9%	2.2%	0.0%	0.0%
	Poco		3.8%	7.2%	3.0%	3.9%	3.7%
	Suficiente		26.6%	25.5%	30.6%	28.9%	22.2%
	Mucho		61.3%	61.3%	63.4%	65.4%	74.1%

2.3.1.2. ¿QUIÉN DEBE HACERSE CARGO?

¿De quién es la responsabilidad de atender los asuntos relevantes para mejorar la educación?, ¿de los maestros, los directores, los supervisores, las autoridades estatales, las federales o de alguien más?

Opiniones de los docentes acerca de quién debe hacerse cargo del mejoramiento de la educación, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

Los maestros se atribuyen mayoritariamente la responsabilidad de promover el cuidado y la atención de los padres a las actividades escolares de los alumnos (85% de las educadoras, 74% de los maestros de primaria y 56% de los profesores de secundaria así lo consideran). En este último nivel, una quinta parte piensa que también es responsabilidad de los *directores*.

030-081.indd 68 11/18/11 5:00 PM

El compromiso de los maestros con su trabajo es considerado como responsabilidad propia por 71% de las educadoras, 63% de los profesores de primaria y 61% de los de secundaria. Una quinta parte de los docentes de este nivel asume que también es responsabilidad de los *directores*. No muy lejos de esa fracción se encuentran los profesores de preescolar y primaria.

Cuando se trata de la comunicación y el establecimiento de acuerdos entre padres de familia y maestros respecto a la educación de los alumnos, los profesores afirman que la responsabilidad de promoverlos es suya o de los *directores*. Entre las educadoras, 66% afirma que esa tarea le corresponde a los *maestros* y 30% considera que a los *directores*. De los profesores de primaria, 56% se atribuye esta responsabilidad y 38% señala que los *directores* deben promover este aspecto. De los profesores de secundaria, 45% opina que la responsabilidad es de los docentes y 46% que es de los *directores*.

La responsabilidad de promover la comunicación interna y el trabajo colegiado entre los maestros y el director le corresponde a este último según la opinión mayoritaria. Sin embargo, alrededor de un tercio opina que le corresponde a los *supervisores*.

Los docentes de preescolar, así como los de primaria y secundaria señalan al maestro como el promotor del desarrollo profesional individual y colectivo: 45%, 35% y 37%, respectivamente. Por otra parte, 20% de los profesores de primaria considera que dicho desarrollo es responsabilidad de las *autoridades educativas estatales*, en lo que concuerda 22% de sus colegas de secundaria.

Los reportes y las sanciones a los maestros son responsabilidad de los *directores* según 60% de las educadoras, 61% de los maestros de primaria y 67% de los profesores de secundaria.

La asesoría técnico-pedagógica centrada en la escuela debe ser promovida por los *directores*, los *supervisores* y las *autoridades educativas estatales*; esta es una opinión prácticamente dividida en tercios.

La promoción del aprecio social por los maestros es asunto de las *autoridades educativas federales* según un tercio de los profesores. Que este es un asunto que le compete a los *maestros* lo considera 15% de las educadoras, 9% de los docentes de primaria y 10% de los de secundaria.

Los estímulos a los maestros y las recompensas que se les otorgan son asuntos de las autoridades federales según 48% de los profesores. Por su parte, un tercio de ellos asume que les corresponden a las autoridades estatales.

Se presenta dispersión de opiniones respecto a quién le corresponde atender las actividades extraescolares que reducen el tiempo de enseñanza. Un tercio de los profesores de primaria asume que les corresponde a las *autoridades educativas estatales*; pero 13% de las profesoras de preescolar, 7% de los maestros de primaria y 10% de los de secundaria consideran que este aspecto debe cuidarlo *otro*.

030-081.indd 69 11/16/11 6:03 PM

Tabla 22: Responsables de promover diversos aspectos para mejorar la educaión, según el nivel educativo en que laboran los profesores

Aspecto	Responsables	Preescolar	Primaria	Secundaria
Cuidado y atención que dedican los padres a las actividades escolares de sus hijos	Maestros	84.9%	74.3%	56.1%
	Directores	5.1%	6.3%	19.4%
	Supervisores	0.9%	0.1%	1.2%
	Autoridades educativas estatales	3.1%	6.8%	9.0%
	Autoridades educativas federales	2.7%	6.7%	7.6%
	Otro	3.3%	5.8%	6.6%
Comunicación y establecimiento de acuerdos entre padres y maestros respecto a la educación de los alumnos	Maestros	65.7%	55.8%	44.8%
	Directores	30.6%	38.3%	45.9%
	Supervisores	1.8%	1.9%	2.1%
	Autoridades educativas estatales	1.1%	2.6%	5.5%
	Autoridades educativas federales	0.4%	1.0%	1.4%
	Otro	0.4%	0.6%	0.4%
Comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director	Maestros	2.7%	3.3%	4.2%
	Directores	60.8%	58.2%	51.6%
	Supervisores	34.2%	35.4%	39.3%
	Autoridades educativas estatales	0.7%	1.9%	3.6%
	Autoridades educativas federales	0.9%	0.6%	1.4%
	Otro	0.7%	0.6%	0.0%
Actividades extraescolares que reducen el tiempo para la enseñanza	Maestros	12.1%	10.9%	13.4%
	Directores	22.0%	18.7%	23.8%
	Supervisores	20.2%	16.4%	18.3%
	Autoridades educativas estatales	21.1%	35.5%	23.6%
	Autoridades educativas federales	11.1%	11.3%	10.3%
	Otro	13.5%	7.2%	10.7%
Asesoría técnico-pedagógica profesional centrada en las necesidades de la escuela	Maestros	3.7%	2.9%	2.8%
	Directores	30.3%	28.5%	19.9%
	Supervisores	32.4%	27.8%	36.2%
	Autoridades educativas estatales	21.2%	28.6%	29.4%
	Autoridades educativas federales	11.0%	10.9%	11.3%
	Otro	1.4%	1.2%	0.4%

030-081.indd 70 11/16/11 6:03 PM

Aspecto	Responsables	Preescolar	Primaria	Secundaria
Aprecio social por los maestros	Maestros	14.6%	9.3%	10.1%
	Directores	17.5%	18.9%	20.1%
	Supervisores	7.3%	5.7%	4.1%
	Autoridades educativas estatales	19.1%	19.3%	22.2%
	Autoridades educativas federales	33.5%	38.9%	37.6%
	Otro	8.0%	8.0%	6.0%
Compromiso de los maestros con su trabajo	Maestros	70.9%	63.1%	61.3%
	Directores	16.9%	18.2%	19.8%
	Supervisores	3.1%	4.9%	6.6%
	Autoridades educativas estatales	3.6%	6.9%	5.6%
	Autoridades educativas federales	4.7%	5.9%	6.2%
	Otro	0.9%	0.9%	0.6%
Desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros	Maestros	45.2%	35.1%	37.2%
	Directores	17.9%	17.0%	15.5%
	Supervisores	8.3%	9.2%	7.7%
	Autoridades educativas estatales	15.6%	19.9%	22.0%
	Autoridades educativas federales	11.9%	18.7%	17.1%
	Otro	1.2%	0.2%	0.6%
Reportes y sanciones a los maestros	Maestros	1.6%	2.3%	1.6%
	Directores	59.7%	61.4%	66.9%
	Supervisores	22.4%	15.4%	12.5%
	Autoridades educativas estatales	10.5%	13.4%	12.7%
	Autoridades educativas federales	4.6%	6.3%	5.8%
	Otro	1.1%	1.3%	0.6%
Estímulos a los maestros y recompensas que se les otorgan	Maestros	0.7%	0.5%	1.1%
	Directores	11.3%	8.3%	11.6%
	Supervisores	4.0%	4.9%	2.7%
	Autoridades educativas estatales	34.4%	36.7%	34.5%
	Autoridades educativas federales	48.1%	48.4%	48.6%
	Otro	1.4%	1.2%	1.5%

Opiniones de los docentes acerca de quién debe hacerse cargo del mejoramiento de la educación, de acuerdo con el nivel que ocupan en Carrera Magisterial

No se perciben diferencias de opinión entre los docentes de los distintos niveles del sistema de estímulos, Carrera Magisterial. La atribución de responsabilidades según este criterio es muy semejante a la que se observa por nivel en que laboran los profesores.

030-081.indd 71 11/16/11 6:03 PM

Tabla 23: Responsables de promover diversos aspectos para el mejoramiento de la educación, según opinión de los docentes, de acuerdo con el nivel que ocupan en Carrera Magisterial

Aspecto	Responsables	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Cuidado y atención que dedican los padres a las actividades escolares de sus hijos	Maestros	76.4%	73.7%	79.4%	74.0%	78.3%	84.0%
	Directores	5.6%	8.9%	6.4%	4.7%	4.4%	4.0%
	Supervisores	0.0%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%
	Autoridades educativas estatales	5.6%	6.1%	4.5%	11.8%	13.0%	8.0%
	Autoridades educativas federales	6.7%	6.6%	4.1%	5.5%	0.0%	4.0%
	Otro	5.6%	4.7%	4.9%	3.9%	4.4%	0.0%
Comunicación y establecimiento de acuerdos entre padres y maestros respecto a la educación de los alumnos	Maestros	58.7%	57.1%	59.3%	57.8%	52.0%	50.0%
	Directores	37.0%	36.1%	34.6%	36.7%	44.0%	46.2%
	Supervisores	2.2%	2.3%	1.8	2.3	2.0	0.0
	Autoridades educativas estatales	2.2%	3.7%	2.6%	1.6%	2.0%	3.9%
	Autoridades educativas federales	0.0%	0.7%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%
	Otro	0.0%	0.2%	1.1%	1.6%	0.0%	0.0%
Comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director	Maestros	2.3%	2.8%	1.9%	2.4%	0.0%	3.9%
	Directores	62.5%	56.6%	58.9%	66.9%	73.9%	69.2%
	Supervisores	35.2%	37.5%	36.2%	25.8%	26.1%	26.9%
	Autoridades educativas estatales	0.0%	2.1%	1.1%	3.2%	0.0%	0.0%
	Autoridades educativas federales	0.0%	0.5%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%
	Otro	0.0%	0.5%	1.1%	0.8%	0.0%	0.0%
Actividades extraescolares que reducen el tiempo para la enseñanza	Maestros	10.2%	9.3%	11.8%	12.1%	0.0%	8.3%
	Directores	26.1%	20.7%	17.5%	21.8%	28.3%	16.7
	Supervisores	21.6%	14.9%	15.2%	15.3%	21.7%	12.5
	Autoridades educativas estatales	25.0%	32.2%	33.8%	29.0%	28.3%	45.8
	Autoridades educativas federales	9.1%	14.9%	12.2%	10.5%	4.4%	12.5%
	Otro	8.0%	8.1%	9.5%	11.3%	17.4%	4.2%
Asesoría técnico-pedagógica profesional centrada en las necesidades de la escuela	Maestros	2.3%	3.1%	3.9%	0.8%	4.0%	0.0%
	Directores	28.1%	27.1%	21.5%	29.6%	24.0%	32.0%
	Supervisores	23.6%	30.7%	37.3%	31.2%	40.0%	28.0%
	Autoridades educativas estatales	32.6%	28.8%	21.2%	31.2%	28.0%	28.0%
	Autoridades educativas federales	12.4	9.9%	13.5%	5.6%	2.0%	12.0%
	Otro	1.1%	0.5%	2.7%	1.6%	2.0%	0.0%

030-081.indd 72 11/16/11 6:03 PM

Aspecto	Responsables	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Aprecio social por los maestros	Maestros	8.1%	9.5%	6.8%	15.5%	17.0%	16.0%
	Directores	18.4%	20.7%	16.5%	17.1%	12.8%	4.0%
	Supervisores	5.8%	6.6	5.6%	1.6%	4.3%	0.0%
	Autoridades educativas estatales	14.9%	20.2	24.1%	24.4%	23.4%	16.0%
	Autoridades educativas federales	43.7%	37.1	39.8%	35.0%	36.2%	60.0%
	Otro	9.2%	5.9	7.2%	6.5%	6.4%	4.0%
Compromiso de los maestros con su trabajo	Maestros	67.4%	64.2	63.8%	70.8%	68.0%	61.5%
	Directores	16.9%	20.0	18.7%	16.9%	16.0%	15.4%
	Supervisores	4.5%	2.5	4.5%	1.5%	2.0%	15.4%
	Autoridades educativas estatales	6.7%	6.9	5.6%	7.7%	6.0%	0.0%
	Autoridades educativas federales	4.5%	6.2	6.3%	2.3%	8.0%	7.7%
	Otro	0.0%	0.2	1.1%	0.8%	0.0%	0.0%
Desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros	Maestros	36.5%	36.0	33.5%	38.2%	45.8%	26.9%
	Directores	16.5%	16.2	15.4%	12.2%	20.8%	3.9%
	Supervisores	5.9%	9.1%	7.1%	8.1%	4.2%	3.9%
	Autoridades educativas estatales	24.7%	20.5	24.4%	21.1%	14.6%	26.9%
	Autoridades educativas federales	16.5%	18.1	18.9%	20.3%	14.6%	38.5%
	Otro	0.0%	0.2	0.8%	0.0%	0.0%	0.0%
Reportes y sanciones a los maestros	Maestros	2.4%	1.9	1.5%	4.7%	2.0%	0.0%
	Directores	60.7%	61.7	65.8%	61.4%	62.0%	60.0%
	Supervisores	17.9%	13.9	16.0%	10.2%	22.0%	24.0%
	Autoridades educativas estatales	14.3%	14.8	9.1%	18.9%	10.0%	4.0%
	Autoridades educativas federales	3.6%	6.8	6.1%	1.6%	4.0%	12.0%
	Otro	1.2%	0.9	1.5%	3.2%	0.0%	0.0%
Estímulos a los maestros y recompensas que se les otorgan	Maestros	0.0%	0.3	0.4%	0.0%	0.0%	0.0%
	Directores	6.0%	5.6	4.3%	11.5%	2.3%	0.0%
	Supervisores	2.4%	3.2	5.5%	1.6%	0.0%	0.0%
	Autoridades educativas estatales	42.2%	39.2	37.1%	37.7%	45.5%	16.0%
	Autoridades educativas federales	49.4%	51.2	51.2%	48.4%	52.3%	80.0%
	Otro	0.0%	0.5	1.6%	0.8%	0.0%	4.0%

030-081.indd 73 11/16/11 6:03 PM

2.3.1.3. **DIFICULTADES EN EL QUEHACER DOCENTE**

¿Cuál es el nivel de dificultad de ciertos aspectos del quehacer docente en el aula y la escuela? ¿Cómo son valorados estos aspectos por los maestros?

Dificultades por nivel educativo en que laboran los docentes

a) Mantener la disciplina de los alumnos

Las opiniones en torno a este tema están divididas. Casi un tercio de los docentes de secundaria dice que no tiene dificultad en mantener la disciplina de los alumnos; mientras que 66% se suma a las opciones *poca*, *alguna* y *mucha*. Entre los maestros de educación primaria y preescolar las cifras son muy parecidas.

b) Dominar los conocimientos necesarios para enseñar

De los profesores de secundaria, 54% afirma que no tiene dificultad en este aspecto, lo mismo opina 49% de los de primaria y 31% de las educadoras. De ellas, una cuarta parte considera que tiene *alguna* dificultad y 1 de cada 10 señala que tiene *mucha* dificultad.

c) Trabajar con los compañeros docentes

Este aspecto es considerado por 47% de los maestros de primaria, 42% de las educadoras y 39% de los docentes de secundaria como algo que no implica dificultad. Por otra parte, 12 de cada 100 educadoras piensa que tiene *mucha* dificultad.

d) Planear las clases

Según la mitad de los maestros de primaria y secundaria esto no tiene dificultad, solo un tercio de las educadoras considera que la tiene. Otra tercera parte de ellas afirma que este aspecto tiene entre *alguna* y *excesiva* dificultad; un poco más de una cuarta parte de los maestros de primaria y secundaria se suma a esta idea.

e) Administrar el tiempo para cumplir la planeación

Un tercio de los maestros de los tres niveles considera que este aspecto tiene *poca* dificultad. Si sumamos las opiniones que indican que esto tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad encontramos que 36% de las educadoras lo considera así, lo mismo que 39% de los maestros de primaria y 34% de los de secundaria.

f) Utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza

Esto no tiene dificultad de acuerdo con un tercio de los profesores de secundaria y primaria, y para una quinta parte de las educadoras. Para la tercera parte de los docentes de los tres niveles, este aspecto tiene *poca* dificultad. Por otra parte, 46% de las maestras de educación preescolar dice que tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad.

030-081.indd 74 11/16/11 6:03 PM

g) Educar en valores

Para 47% de los profesores de secundaria, este aspecto no representa *ninguna* dificultad, lo mismo sucede con 43% de los maestros de primaria y con 35% de las educadoras. Una cuarta parte de los tres grupos docentes señala que tiene *poca* dificultad. Por otro lado, 39% de las maestras de preescolar afirma que tiene *alguna*, *mucha* o *excesiva* dificultad; lo mismo opinan 32% de los maestros de primaria y 29% de los de secundaria.

h) Enseñar temas de sexualidad

Entre los maestros de secundaria, 49% considera que no tiene dificultad en este aspecto, también lo dice 42% de los profesores de primaria y solo 22% de las educadoras. Por su parte, 3 de cada 10 docentes de preescolar y primaria piensan que tienen *poca* dificultad. En cuanto a las educadoras, 47% afirma que tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad.

i) Atender a los alumnos con capacidades diferentes

Este es el aspecto que más profesores consideraron que tiene *mucha* dificultad: 26% de las educadoras, 19.5% de los maestros de primaria y 21% de los de secundaria. Por otra parte, un tercio de las educadoras afirma que tiene *alguna* dificultad.

j) Cumplir las exigencias administrativas

Un tercio de los profesores de primaria y secundaria dice que no tiene dificultad en esta área. Alrededor de una cuarta parte de los maestros de todos los niveles considera que tiene *poca* y *alguna* dificultad. Un tercio de las profesoras de preescolar afirma que tiene *mucha* o *excesiva* dificultad.

k) Participar en concursos y campañas

Para 42% de los maestros de secundaria esto carece de dificultad, lo mismo que para un tercio de los de primaria y para una cuarta parte de las educadoras. Quienes piensan que tiene *alguna*, *mucha* o *excesiva* dificultad son 46% de las maestras de preescolar, 37% de los profesores de primaria y 33% de los de secundaria.

030-081.indd 75 11/16/11 6:03 PM

Tabla 24: Dificultades en el quehacer docente, en relación con el nivel educativo en que laboran los profesores

Aspecto	Respuesta	Preescolar	Primaria	Secundaria
Mantener la disciplina de los alumnos	Ninguna	18.0%	20.7%	30.8%
	Poca	33.2%	33.6%	32.0%
	Alguna	32.8%	28.4%	23.8%
	Mucha	14.5%	15.5%	10.5%
	Excesiva	1.5%	1.8%	2.9%
Dominar los conocimientos necesarios para enseñar	Ninguna	31.4%	49.1%	53.7%
	Poca	31.4%	31.1%	26.6%
	Alguna	25.7%	14.1%	11.1%
	Mucha	10.1%	4.9%	7.4%
	Excesiva	1.5%	0.9%	1.4%
Trabajar con los compañeros docentes	Ninguna	42.4%	46.7%	39.3%
	Poca	25.6%	28.4%	29.1%
	Alguna	18.3%	18.3%	22.7%
	Mucha	11.8%	6.3%	7.6%
	Excesiva	2.0%	0.4%	1.4%
Planear las clases	Ninguna	35.6%	51.0%	50.3%
	Poca	31.4%	27.4%	28.0%
	Alguna	19.1%	13.1%	12.3%
	Mucha	11.0%	6.7%	8.0%
	Excesiva	2.9%	1.9%	1.4%
Administrar el tiempo para cumplir la planeación	Ninguna	30.3%	27.0%	29.2%
	Poca	33.4%	34.5%	36.5%
	Alguna	19.8%	23.9%	23.1%
	Mucha	12.5%	12.4%	9.6%
	Excesiva	4.0%	2.3%	1.6%
Utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza	Ninguna	22.3%	32.3%	36.7%
	Poca	31.7%	33.0%	32.0%
	Alguna	26.5%	21.4%	17.6%
	Mucha	16.9%	11.5%	12.8%
	Excesiva	2.6%	1.9%	1.0%
Educar en valores	Ninguna	35.3%	42.9%	46.9%
	Poca	25.5%	24.7%	24.5%
	Alguna	20.5%	17.1%	15.9%
	Mucha	16.1%	12.9%	11.0%
	Excesiva	2.6%	2.4%	1.8%
Enseñar temas de sexualidad	Ninguna	22.3%	41.7%	48.7%
	Poca	30.6%	31.2%	22.6%
	Alguna	30.4%	17.9%	19.0%
	Mucha	15.2%	8.0%	8.9%
	Excesiva	1.5%	1.3%	0.8%

030-081.indd 76 11/16/11 6:03 PM

Aspecto	Respuesta	Preescolar	Primaria	Secundaria
Atender a los alumnos con capacidades diferentes	Ninguna	13.9%	22.8%	26.6%
	Poca	21.2%	26.8%	24.2%
	Alguna	33.7%	27.2%	24.6%
	Mucha	26.0%	19.5%	21.0%
	Excesiva	5.3%	3.7%	3.6%
Cumplir las exigencias administrativas	Ninguna	17.1%	31.6%	32.9%
	Poca	23.1%	23.7%	29.2%
	Alguna	27.9%	23.6%	21.8%
	Mucha	21.1%	15.9%	13.3%
	Excesiva	10.8%	5.2%	2.8%
Participar en concursos y campañas	Ninguna	27.4%	34.0%	42.0%
	Poca	26.8%	29.2%	25.2%
	Alguna	30.3%	23.3%	19.5%
	Mucha	11.6%	10.8%	11.2%
	Excesiva	4.0%	2.7%	2.2%

Dificultades en el quehacer docente, según el nivel de participación en Carrera Magisterial

a) Mantener la disciplina de los alumnos

La mitad de los profesores ubicados en el nivel "E" de CM opina que este aspecto tiene *poca* dificultad. Una cuarta parte dice que tiene *mucha* dificultad, esta es la mayor proporción que asume dicha opinión entre todos los grupos docentes considerados. Por otro lado, solo 4% de los profesores ubicados en el nivel "E" afirma que mantener la disciplina no tiene dificultad, siendo el que en menor proporción lo indica. De los maestros que no están en el sistema de estímulos, 24% opina que mantener la disciplina no tiene dificultad y 25% de los que se ubican en el nivel "A" de CM afirma lo mismo. La mayor parte de los otros grupos divide en tercios su opinión entre las opciones *poca* o *alguna*.

b) Dominar los conocimientos necesarios para enseñar

Ninguna y *poca* dificultad son las valoraciones más extendidas para este aspecto. Cuatro de cada 10 docentes afirma que no tiene dificultad. Sin embargo, 58% de los maestros del nivel "E" señala que tiene *poca* dificultad, lo mismo sucede con 42% de los profesores del nivel "D".

c) Trabajar con los compañeros docentes

La mayoría de los profesores afirma que esto *no tiene dificultad*. Quienes más coinciden con esta opinión son los profesores del nivel "D" de CM (53%), quienes menos lo hacen son sus colegas del nivel "E" (38.5%). Estos últimos se inclinan en mayor medida por la opción *poca dificultad* (42%). El resto de los conglomerados hace esta valoración en proporciones que van desde una quinta parte hasta casi un tercio.

030-081.indd 77 11/16/11 6:03 PM

Que este asunto tiene *alguna* dificultad lo afirma 1 de cada 10 profesores que no tienen nivel en CM, cantidad que aumenta hasta 22.5% de los maestros del nivel "D". También el 10% de los maestros sin categorizar en el sistema de estímulos señala que tiene mucha dificultad. Cuando se suman los porcentajes que obtienen las valoraciones *alguna*, *mucha* y *excesiva* se advierte que la proporción de docentes que así lo considera aumenta desde 19% entre los maestros del nivel "E" de CM hasta 30% entre los profesores que no participan en ese sistema.

d) Planear las clases

La respuesta *ninguna* dificultad la eligió la mayor proporción de maestros, casi 5 de cada 10. Los grupos docentes ubicados en los escalones superiores de CM dividen su opinión: de los profesores del nivel "E", 42% opina que tiene *poca* dificultad; de los maestros del nivel "D", un tercio valora de la misma manera este aspecto del trabajo docente; y un quinto de los profesores de este grupo piensa que tiene *alguna* dificultad. Si se suman las respuestas a las opciones *alguna*, *mucha* y *excesiva*, se observa que reúnen a 12% de los profesores del nivel "E", que son quienes menos se inclinan hacia estos juicios, hasta 27% de quienes participan en CM, sin categoría definida.

e) Administrar el tiempo para cumplir la planeación

Cuatro de cada 10 profesores de los niveles "C", "D" y sin categorizar de Carrera Magisterial piensan que esta actividad tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad. Un tercio de los maestros de los niveles "A", "B" y "E" coincide, así como 27% de quienes no participan en el sistema de estímulos.

Por su parte, casi la mitad de los maestros ubicados en el nivel "E" piensa que esto tiene *poca* dificultad.

f) Utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza

De los profesores ubicados en el nivel superior de CM, el "E", la mayoría, que representa 54%, dice que esta actividad tiene *poca* dificultad; 35% dice que tiene *alguna*; y el resto, 11.5%, señala que no tiene dificultad.

De los maestros del nivel "D", 46% expresa que esto tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad.

El resto de los grupos divide su opinión de manera distinta. Alrededor de un tercio de los docentes señala que la introducción de las TIC tiene *poca* dificultad. Una cuarta parte señala que no tiene dificultad; esta idea aumenta hasta 35% entre los docentes que no están en CM.

g) Educar en valores

Para algo más de 4 de cada 10 profesores que no están en CM esto no presenta dificultad; lo mismo para una proporción parecida de quienes están en los niveles "A", "B" y "E". Quienes menos sostienen esta opinión son los maestros del nivel "D", que representa 30%. Este

030-081.indd 78 11/16/11 6:03 PM

grupo y el del nivel "E", con 34%, son los que con mayor proporción de docentes se inclinan por la valoración *poca* dificultad.

Al sumar los porcentajes que obtienen las valoraciones *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad encontramos que un tercio de los maestros de todos los conglomerados se inclinan hacia ellas; con excepción del "E", donde solo un quinto de sus integrantes asumen estas respuestas.

h) Enseñar temas de sexualidad

Como en otros aspectos, la opinión de los maestros de los niveles superiores de CM es distinta de la de los demás. De los profesores de nivel "E", 46% indica que esta enseñanza no presenta dificultad; 42% considera que implica *poca* dificultad; y solo 11.5% afirma que *alguna*. De los docentes del nivel "D", 40% piensa que no hay dificultad en esta área; 28% dice que *poca*; 26%, que *alguna*; y 6% afirma que *mucha*.

Para un tercio de los profesores sin participación en CM, con participación, pero sin categoría definida, y de los niveles "A" y "B", la tarea tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad. Otra parte de estos conglomerados se inclina por la respuesta *ninguna*, con los siguientes porcentajes: 40%, 35%, 37% y 36%, respectivamente.

i) Atender a los alumnos con capacidades diferentes

El grupo de docentes que no tienen nivel en el sistema de estímulos es el que menos considera que este aspecto tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad, es decir, 47%. El que más considera que la tiene es el grupo del nivel "D", que lo afirma en 68%. Un poco más de la mitad de los profesores de los demás conglomerados se suma a esta opinión.

Sin embargo, hay quien afirma que este aspecto no implica dificultad: alrededor de una quinta parte del grupo que no está incluido en CM; el que lo está, pero sin nivel; y los maestros del nivel "C". De los profesores del nivel "E", solo 11.5% asume esa opinión.

j) Cumplir las exigencias administrativas

De los profesores del nivel "E", una sexta parte opina que este aspecto no tiene dificultad. De los conglomerados fuera de CM y del nivel "B", 30% opina de la misma forma. Alrededor de una cuarta parte de todos los grupos indica que esto tiene *poca* dificultad. En general, otra cuarta parte opina que tiene *alguna* dificultad.

030-081.indd 79 11/16/11 6:03 PM

Cabe señalar que este es el aspecto del trabajo docente que mayor porcentaje de maestros piensa que implica *excesiva* dificultad: de cada 10 profesores que participan en CM sin nivel, 1 lo considera así; también 8% de los profesores de los niveles "A", "D" y "E".

k) Participar en concursos y campañas

Más de la mitad de los profesores del nivel más alto del sistema de estímulos (54%) indica que esta tarea tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad. Concuerda con ello, 44% de los maestros del nivel "C"; 40% del nivel "B" y un tercio de los profesores del resto de los conglomerados.

De los maestros del nivel "E", 11.5% juzga que no tiene dificultad. Ese es el menor porcentaje con esta valoración, el mayor lo conforman los docentes que no participan en CM (38%).

Tabla 25: Dificultades en el quehacer docente, en relación con el nivel en Carrera Magisterial

Dificultad	Respuesta	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin Nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Mantener la disciplina de los alumnos	Ninguna	22.6%	25.2%	16.7%	21.1%	20.0%	3.9%
	Poca	26.9%	34.5%	41.3%	30.1%	30.0%	50.0%
	Alguna	31.2%	25.0%	26.4%	35.3%	34.0%	19.2%
	Mucha	15.1%	13.3%	14.1%	12.8%	14.0%	26.9%
	Excesiva	4.3%	2.0%	1.5%	0.8%	2.0%	0.0%
Dominar los conocimientos necesarios para enseñar	Ninguna	40.2%	49.3%	40.5%	47.0%	44.0%	38.5%
	Poca	38.0%	24.3%	34.8%	27.3%	42.0%	57.7%
	Alguna	10.9%	19.8%	17.6%	18.2%	12.0%	3.9%
	Mucha	7.6%	5.5%	6.0%	7.6%	2.0%	0.0%
	Excesiva	3.3%	1.1%	1.1%	0.0%	0.0%	0.0%
Trabajar con los compañeros docentes	Ninguna	47.8%	42.1%	46.7%	47.7%	53.1%	38.5%
	Poca	30.0%	31.7%	27.8%	23.5%	18.4%	42.3%
	Alguna	10.0%	19.1%	17.4%	19.7%	22.5%	15.4%
	Mucha	10.0%	6.6%	5.9%	8.3%	6.1%	3.9%
	Excesiva	2.2%	0.5%	2.2%	0.8%	0.0%	0.0%
Planear las clases	Ninguna	43.5%	48.0%	47.8%	47.4%	44.0%	46.2%
	Poca	29.4%	27.4%	29.1%	26.3%	34.0%	42.3%
	Alguna	12.0%	16.4%	14.6%	18.1%	20.0%	7.7%
	Mucha	10.9%	6.4%	6.0%	7.5%	2.0%	3.9%
	Excesiva	4.4%	1.8%	2.6%	0.8%	0.0%	0.0%

030-081.indd 80 11/16/11 6:03 PM

Dificultad	Respuesta	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin Nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Administrar el tiempo para cumplir la planeación	Ninguna	22.0%	31.2%	26.3%	21.4%	24.0%	19.2%
	Poca	37.4%	33.9%	38.0%	37.4%	36.0%	46.2%
	Alguna	23.1%	21.9%	22.6%	23.7%	32.0%	23.1%
	Mucha	12.1%	10.2%	11.3%	13.7%	8.0%	11.5%
	Excesiva	5.5%	2.9%	1.9%	3.8%	0.0%	0.0%
Utilizar las nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza	Ninguna	30.8%	29.8%	22.6%	27.5%	30.0%	11.5%
	Poca	34.1%	32.3%	36.3%	31.3%	24.0%	53.9%
	Alguna	16.5%	22.4%	26.3%	22.9%	34.0%	34.6%
	Mucha	13.2%	14.2%	13.7%	14.5%	10.0%	0.0%
	Excesiva	5.5%	1.4%	1.1%	3.8%	2.0%	0.0%
Educar en valores	Ninguna	35.9%	44.3%	37.4%	48.1%	30.0%	46.2%
	Poca	30.4%	23.0%	29.3%	19.1%	34.0%	34.6%
	Alguna	14.1%	18.9%	15.6%	15.3%	26.0%	11.5%
	Mucha	14.1%	11.6%	16.3%	13.7%	8.0%	7.7%
	Excesiva	5.4%	2.3%	1.5%	3.8%	2.0%	0.0%
Enseñar temas de sexualidad	Ninguna	35.2%	36.6%	35.7%	43.5%	40.0%	46.2%
	Poca	31.9%	31.4%	30.8%	33.6%	28.0%	42.3%
	Alguna	16.5%	21.1%	22.6%	16.8%	26.0%	11.5%
	Mucha	11.0%	10.1%	9.8%	4.6%	6.0%	0.0%
	Excesiva	5.5%	0.9%	1.1%	1.5%	0.0%	0.0%
Atender a los alumnos con capacidades diferentes	Ninguna	23.6%	20.5%	16.2%	24.2%	22.0%	11.5%
	Poca	29.2%	24.4%	24.4%	16.7%	10.0%	34.6%
	Alguna	23.6%	29.2%	30.5%	30.3%	46.0%	26.9%
	Mucha	18.0%	21.4%	23.7%	26.5%	22.0%	26.9%
	Excesiva	5.6%	4.6%	5.3%	2.3%	0.0%	0.0%
Cumplir las exigencias administrativas	Ninguna	27.2%	27.9%	30.2%	20.3%	22.0%	15.4%
	Poca	26.1%	25.3%	21.1%	25.6%	28.0%	26.9%
	Alguna	17.4%	23.1%	27.2%	27.8%	26.0%	26.9%
	Mucha	19.6%	16.0%	15.1%	21.1%	16.0%	23.1%
	Excesiva	9.8%	7.8%	6.4%	5.3%	8.0%	7.7%
Participar en concursos y campañas	Ninguna	36.7%	34.8%	27.8%	29.3%	30.0%	11.5%
	Poca	31.1%	29.5%	32.3%	26.3%	34.0%	34.6%
	Alguna	18.9%	21.3%	25.9%	27.8%	28.0%	34.6%
	Mucha	7.8%	11.4%	10.2%	12.8%	2.0%	11.5%
	Excesiva	5.6%	3.0%	3.8%	3.8%	6.0%	7.7%

030-081.indd 81 11/16/11 6:03 PM

2.3.2. RELACIONES INTERPERSONALES Y AMBIENTE ESCOLAR

El ambiente es determinante en las posibilidades de la escuela para cumplir con su misión. Docentes, directivos, alumnos y padres de familia se encuentran día a día en los planteles y establecen un clima de convivencia. La calidad del mismo está dada por la índole de las relaciones que entablan entre sí estos actores. ¿Cómo las perciben los profesores?

2.3.2.1. RELACIONES ENTRE DOCENTES

La confianza es uno de los factores básicos de éxito en cualquier tipo de relación. El alto índice de desconfianza que reflejan los docentes entre ellos mismos puede repercutir en el logro de los objetivos educativos en la comunidad escolar.

Se sabe que la confianza mutua y la disposición a trabajar juntos de los profesores son un detonante del cambio educativo. ¿Qué opinan de esas relaciones los maestros?

Relaciones entre docentes de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

Las relaciones entre colegas son vividas por los maestros de los tres niveles, de diferente manera.

a) *Puedo confiar en cualquier maestro*

Ante esta expresión, 66% de los profesores de secundaria se manifiesta *en total desacuerdo* o *poco de acuerdo*. Por su parte, 55% de los maestros de primaria y 49% de las educadoras sostienen esas mismas opiniones. De los maestros de secundaria, solo 2.5% se manifiesta *totalmente de acuerdo* con ella.

b) Hay compañerismo y colaboración entre maestros

Nadie se manifiesta *en total desacuerdo*, pero 42.5% de los docentes de secundaria dice estar *poco de acuerdo* y 42%, *de acuerdo*. Una tercera parte de las educadoras señala estar *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con esta expresión. Coinciden en esta calificación un cuarto de los docentes de educación primaria y la sexta parte de los profesores de secundaria.

c) Hay rivalidad entre maestros

En total desacuerdo se manifiesta casi un tercio de las educadoras y de los docentes de enseñanza primaria, pero solo 17% de los maestros de secundaria. De estos últimos, 55% se manifiesta *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con esa idea. Con respecto a las maestras de preescolar, 38% manifiesta estar *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con la proposición. Por su parte, 41% de los maestros de primaria coincide en esta apreciación.

d) Hay respeto entre maestros

En cuanto a los profesores de secundaria, 70% indica estar *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con esta expresión. De los docentes de primaria, 79.5% también suscribe la expresión, al igual que 78% de las educadoras.

082-133.indd 82 11/18/11 5:09 PM

e) Hay solidaridad entre los maestros

Las opiniones a este respecto están divididas. Un tercio de los maestros de las escuelas secundarias se manifiesta *poco de acuerdo* con esta idea; una cifra un poco mayor, 38%, se declara, en cambio, *de acuerdo*. También una tercera parte de las educadoras y los docentes de escuela primaria se pronuncia *de acuerdo*, pero proporciones semejantes se suman para el *desacuerdo* y el *totalmente de acuerdo*.

f) Hay tolerancia a las diferencias entre las personas

Hay división de opiniones entre los profesores, en los tres niveles de educación básica. La opción *de acuerdo* atrae la respuesta favorable de 37% de las educadoras, 40% de los maestros de escuela primaria y 42% de los de secundaria. Las opciones *poco de acuerdo* y *en total desacuerdo* convoca a 27% de las maestras de preescolar, a 28 % de los docentes de la enseñanza primaria y a 37.5 % de la secundaria.

g) Soy parte importante del equipo docente

Un tercio de las maestras de educación preescolar y otro tanto de los docentes de primaria se manifiestan *totalmente de acuerdo*. Entre los maestros de secundaria, 28% también lo afirma, aunque 40% de ellos señala solo estar *de acuerdo*. Con esta afirmación coincide alrededor de un tercio de las educadoras y de los maestros de primaria. En tanto, 1 de cada 10 profesores de los tres niveles indica estar *en total desacuerdo* o *poco de acuerdo* con la idea.

h) Tengo un director que me apoya

Entre las educadoras, 84% dice estar *totalmente de acuerdo*, *muy de acuerdo* o *de acuerdo* con esta idea. Por su parte, 82% de los docentes de primaria concuerda, pero solo 73% de los de secundaria. *En total desacuerdo* y *poco de acuerdo* se manifiesta 16% de las maestras de preescolar, 18% de los profesores de educación primaria y 27% de los de secundaria.

El alto porcentaje registrado en este rubro destaca la valoración y el reconocimiento de los docentes por la labor de sus directores.

082-133.indd 83 11/18/11 5:09 PM

Tabla 26: Relaciones de los docentes con otros profesores, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran				
Relación	**Respuesta**	**Preescolar**	**Primaria**	**Secundaria**
Puedo confiar en cualquier maestro	En total desacuerdo	10.7%	13.7%	20.5%
	Poco de acuerdo	38.6%	41.2%	45.5%
	De acuerdo	30.1%	31.6%	26.0%
	Muy de acuerdo	9.8%	6.6%	5.4%
	Totalmente de acuerdo	10.9%	6.8%	2.5%
Hay compañerismo y colaboración entre maestros	En total desacuerdo	0.0%	0.0%	0.0%
	Poco de acuerdo	28.8%	34.6%	42.5%
	De acuerdo	37.7%	40.1%	41.8%
	Muy de acuerdo	16.7%	15.5%	10.4%
	Totalmente de acuerdo	16.9%	9.9%	5.3%
Hay rivalidad entre maestros	En total desacuerdo	31.2%	30.4%	16.9%
	Poco de acuerdo	31.0%	28.1%	27.7%
	De acuerdo	24.3	29.2	33.6
	Muy de acuerdo	7.3%	5.3%	11.8%
	Totalmente de acuerdo	6.2%	7.0%	10.0%
Hay respeto entre maestros	En total desacuerdo	4.4%	3.9%	6.3%
	Poco de acuerdo	17.5%	16.7%	23.4%
	De acuerdo	36.3%	40.5%	43.2%
	Muy de acuerdo	14.7%	15.5%	16.8%
	Totalmente de acuerdo	27.1%	23.5%	10.4%
Hay solidaridad entre los maestros	En total desacuerdo	5.3%	4.7%	7.8%
	Poco de acuerdo	20.7%	27.8%	33.5%
	De acuerdo	33.7%	36.0%	38.2%
	Muy de acuerdo	19.6%	15.3%	13.7%
	Totalmente de acuerdo	20.7%	16.3%	6.8%

082-133.indd 84 11/18/11 5:09 PM

Relación	Respuesta	Preescolar	Primaria	Secundaria
Hay tolerancia a las diferencias entre las personas	En total desacuerdo	6.1%	4.3%	9.0%
	Poco de acuerdo	21.1%	23.6%	28.5%
	De acuerdo	37.1%	40.2%	42.3%
	Muy de acuerdo	19.5%	17.1%	12.7%
	Totalmente de acuerdo	16.2%	14.8%	7.6%
Soy parte importante del equipo docente	En total desacuerdo	2.7%	2.8%	4.7%
	Poco de acuerdo	6.8%	6.9%	6.1%
	De acuerdo	32.9%	36.2%	40.0%
	Muy de acuerdo	24.3%	21.0%	21.3%
	Totalmente de acuerdo	33.3%	33.0%	27.8%
Tengo un director que me apoya	En total desacuerdo	7.5%	6.3%	11.5%
	Poco de acuerdo	8.4%	11.8%	15.8%
	De acuerdo	29.1%	31.6%	34.9%
	Muy de acuerdo	16.7%	14.8%	15.2%
	Totalmente de acuerdo	38.3%	35.6%	22.6%

2.3.2.2. RELACIONES ENTRE DOCENTES, DE ACUERDO CON SU PARTICIPACIÓN EN CARRERA MAGISTERIAL

a) Puedo confiar en cualquier maestro

Los docentes que no están en el sistema de estímulos, los que no están categorizados aun en CM y los del nivel "B" son quienes mayoritariamente señalan que están *poco de acuerdo* o *en total desacuerdo* con la expresión propuesta. Casi seis de cada diez lo afirman. Quienes menos concuerdan con esas calificaciones son los profesores del nivel "E", con 46%.

b) Hay compañerismo y colaboración entre maestros

Ninguna de las categorías de CM ni los docentes que están fuera del sistema se pronuncia *en total desacuerdo* con la expresión. Sin embargo, hay un porcentaje significativo que menciona estar *poco de acuerdo*, sobre todo los profesores del nivel "E", con 41%. Quienes están menos *de acuerdo* son los profesores del nivel "C", con 29%. El grupo que más se pronuncia *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* es el de nivel "C", con 71% de los docentes. El grupo menos afín a estas últimas calificaciones es el de nivel "E", con una distancia de 12 puntos, ya que solo 59% de ellos coincide.

082-133.indd 85 11/18/11 5:10 PM

c) Hay rivalidad entre maestros

Alrededor de una sexta parte de los docentes de todas las categorías y de los que no participan en el sistema de estímulos declara estar *muy de acuerdo* o *totalmente de acuerdo* con la afirmación. De los docentes del nivel "E" está *totalmente de acuerdo* 18.5%. Por el contrario, de los maestros del nivel "C" solo afirma eso 7.6%. La afirmación *de acuerdo* tiene mayor simpatía, 39%, y es la más alta entre los docentes del nivel "D"; mientras que 20% es la más baja entre los profesores que carecen de nivel en CM.

d) Hay respeto entre maestros

La calificación *de acuerdo* tiene más porcentaje de aprobación que las demás, alcanzando en el grupo de maestros del nivel "D" 51%. Quienes menos aprueban esa valoración son los docentes sin categoría en el sistema de estímulos, con 30%. Es también este grupo el que suma el mayor porcentaje de estar *en total desacuerdo* con la proposición: 9%. Por otra parte, ningún docente del nivel "E" se pronuncia por ella.

e) Hay solidaridad entre los maestros

Las opiniones de cada grupo se dividen en general en tres partes. Se aprecian diferencias en el grupo "E": mientras 44% de los docentes declara estar *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo* con la proposición, 41% afirma estar *en total desacuerdo* o *poco de acuerdo*.

f) Hay tolerancia a las diferencias entre las personas

Esta es una proposición que genera desacuerdo entre niveles y dentro de ellos. Los profesores que están fuera del sistema de estímulos, los maestros sin nivel otorgado y los de las categorías "A", "B" y "C" con diversos porcentajes se inclinan más hacia la calificación *de acuerdo*. Sin embargo, los maestros del nivel "D" se inclinan en mayor proporción por la expresión *poco de acuerdo*, aunque una tercera parte dice estar *de acuerdo*.

El conglomerado docente del nivel "E" de CM presenta las diferencias internas más marcadas: una cuarta parte declara estar *totalmente de acuerdo* y otra, *poco de acuerdo*.

g) Soy parte importante del equipo docente

Alrededor de un tercio de los maestros de todas las categorías se ubica en la respuesta *de acuerdo*. Aunque los maestros del nivel "E" otorgan un porcentaje parecido, 39%, a la afirmación *totalmente de acuerdo*; los docentes de los niveles "B", "C" y "E" se inclinan en una proporción ligeramente superior por la opción *totalmente de acuerdo*. Entre los profesores sin ubicación en CM hay tres opiniones: *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Quienes más declaran estar *en total desacuerdo* y *poco de acuerdo* son los maestros del nivel "E" y los que no participan en CM: 12%.

082-133.indd 86 11/18/11 5:10 PM

h) Tengo un director que me apoya

En general, un tercio de los maestros se declara afín a la calificación *totalmente de acuerdo*; otro tercio, a *de acuerdo*. No hay diferencias notables entre grupos. Solo en el conglomerado de los profesores del nivel "D" hay un cuarto de sus integrantes pronunciándose por las expresiones *en total desacuerdo* y *poco de acuerdo*. Entre los maestros del "E" algo más de 20% de sus integrantes señala estar *en total desacuerdo* y *poco de acuerdo*.

2.3.2.3. RELACIONES ENTRE MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA

Está ampliamente comprobado que la comunicación y las relaciones cordiales entre los docentes y los padres de familia influyen positivamente en el proceso educativo de los alumnos. A continuación se presentan las opiniones y los puntos de vista de los profesores de educación básica, al respecto.

Relaciones entre maestros y padres de familia según nivel educativo en el que laboran

Ante cuatro formas de calificar la relación de la escuela con los padres de familia:

a) *difícil,* porque no confían en la escuela ni en el maestro;
b) *amenazante*, porque toda acción de disciplina y orientación al alumno la consideran una agresión;
c) *de apoyo* a los maestros; y
d) *demandante*, porque responsabilizan totalmente al maestro de la educación de sus hijos

los docentes de los tres niveles de educación básica se pronuncian de la siguiente manera.

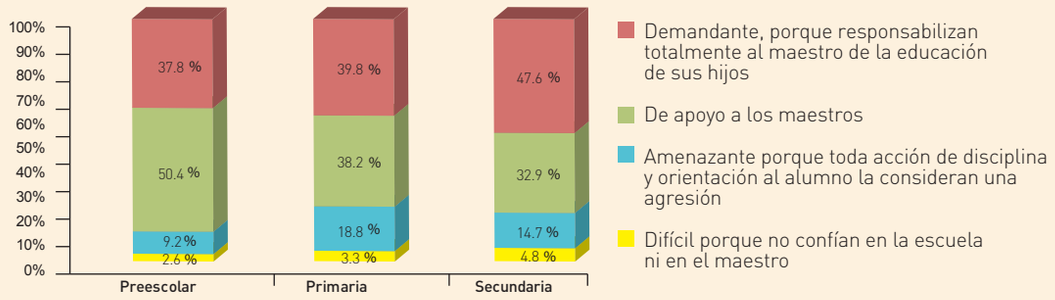
La mitad de las educadoras opina que los padres *apoyan a los maestros*. Sin embargo, 38% califica este vínculo como *demandante*; y 9% califica la relación como *amenazante*.

Los profesores de enseñanza primaria se inclinan en partes casi iguales por la opción *demandante*: 40%; y la *de apoyo*: 38%. Casi una quinta parte, 19%, la juzga como *amenazante*.

Entre los docentes de la escuela secundaria, 48% da el calificativo de *demandante* a la relación padres-escuela; un tercio opina que es *de apoyo* y una sexta parte la juzga como *amenazante*.

082-133.indd 87 11/18/11 5:10 PM

Gráfica 30: Relaciones de los docentes con los padres de familia, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran



Relaciones entre maestros y padres de familia, de acuerdo con su participación en Carrera Magisterial

No hay, prácticamente, diferencias entre la apreciación de los docentes que están fuera del sistema de estímulos y aquellos que están dentro sobre las relaciones padres-escuela, aunque sí se perciben algunas discrepancias entre niveles.

Los profesores ubicados en el nivel "E" de CM califican la relación como *de apoyo* en un porcentaje mayor: 48%. En tanto, solo 39% de los docentes que no participan en el sistema de estímulos y 38% de los maestros del nivel "C" concuerdan con esta apreciación.

Entre los maestros de los niveles "A" y "C", 45% piensa que es una relación *demandante*, y solo un tercio de los del nivel "E" lo cree así.

Los profesores del nivel "B" de CM son quienes en mayor proporción califican de *amenazante* la relación con los padres, con casi una quinta par-

Tabla 27: Relaciones de los docentes con los padres de familia, de acuerdo con el nivel en que se encuentran en Carrera Magisterial

Relación	Nivel en Carrera Magisterial					
	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Difícil, porque no confían en la escuela ni en el maestro	1.1%	2.0%	3.3%	5.3%	3.9%	0.0%
Amenazante, porque toda acción de disciplina y orientación al alumno la consideran una agresión	17.0%	14.0%	19.1%	12.1%	15.7%	18.5%
De apoyo a los maestros	43.6%	39.5%	41.2%	37.9%	45.1%	48.2%
Demandante, porque responsabilizan totalmente al maestro de la educación de sus hijos	38.3%	44.6%	36.4%	44.7%	35.3%	33.3%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

082-133.indd 88 11/18/11 5:10 PM

te de acuerdo con ello. Proporciones parecidas se encuentran entre los docentes del nivel "E" y entre los profesores que participan en Carrera sin nivel. Por otra parte, solo 12% de los maestros del nivel "C" concuerdan con ese calificativo.

Ningún profesor de nivel "E" otorga a la relación escuela-padres el adjetivo de *difícil*, aunque sí lo hace 5% de los profesores del nivel "C".

Relaciones de los profesores con los alumnos, según nivel educativo en el que laboran

La apreciación que tienen los docentes sobre las relaciones con los alumnos cambia sustancialmente entre niveles educativos. Mientras 43% de las educadoras afirma que *respetan a los maestros*, 25% de los maestros de primaria, y 13% de los de secundaria también lo cree.

Una cuarta parte de las profesoras de preescolar afirma que los alumnos *viven en situaciones difíciles y lo reflejan en su comportamiento*. Esta opinión sube entre los maestros de secundaria hasta 36%; y entre los de primaria a 32%.

Poco más de la cuarta parte de los docentes de educación secundaria se suma a la expresión *aprecian a los maestros que saben y comparten sus conocimientos*. De los docentes de primaria, 22% concuerda con esto, al igual que 21% de las educadoras.

Entre los docentes de secundaria, 9% opina que los alumnos *aprecian a los maestros que mantienen orden y disciplina*, y 8% de los profesores de primaria y 5% de las educadoras comparten esta idea. El resto de las opciones tiene menor simpatía entre los encuestados.

Tabla 28: Relaciones de los docentes con los alumnos, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

Relación	Preescolar	Primaria	Secundaria
Respetan a los maestros	42.8%	25.0%	12.9%
Aprecian a los maestros que mantienen orden y disciplina	5.0%	8.2%	9.0%
Aprecian a los maestros que saben y comparten sus conocimientos	21.0%	22.5%	27.1%
Aprecian a los maestros "barco"	0.9%	2.3%	5.3%
Aprecian a los maestros exigentes	2.0%	3.6%	1.6%
Se sienten más importantes que los maestros	1.3%	3.1%	3.5%
Tienen más información que los maestros	0.0%	0.1%	0.4%
No se sorprenden de nada y cuesta trabajo interesarlos	2.6%	3.4%	3.9%
Viven en situaciones difíciles y lo reflejan en su comportamiento	24.5%	31.8%	36.3%
Total	100%	100%	100%

082-133.indd 89 11/18/11 5:11 PM

Relaciones de los profesores con los alumnos, de acuerdo con su participación en Carrera Magisterial

a) Viven en situaciones difíciles y lo reflejan en su comportamiento
Alrededor de un tercio de los profesores de cada nivel se inclina por esta expresión, con excepción de los docentes que están en CM sin ubicación, de los cuales una cuarta parte lo afirma. Al mismo tiempo, la proporción sube hasta 38% entre los profesores del nivel "D".

b) Respetan a los maestros
Entre los docentes que carecen de ubicación en CM, 39% opina que los estudiantes sí respetan a sus maestros; idea que comparte un tercio de los profesores del nivel "E". En el resto de los grupos magisteriales esta opción concita la aprobación de alrededor de una cuarta parte de los docentes.

Tabla 29: Relaciones de los docentes con los alumnos, de acuerdo con el nivel alcanzado en Carrera Magisterial

Relación	Nivel en Carrera Magisterial					
	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Respetan a los maestros	39.1%	28.8%	26.4%	23.3%	26.0%	32.0%
Aprecian a los maestros que mantienen orden y disciplina	4.4%	7.6%	7.1%	0.8%	6.0%	4.0%
Aprecian a los maestros que saben y comparten sus conocimientos	21.7%	22.3%	20.8%	31.0%	26.0%	16.0%
Aprecian a los maestros "barco"	1.1%	2.9%	5.6%	3.1%	0.0%	8.0%
Aprecian a los maestros exigentes	2.2%	3.4%	1.9%	4.7%	0.0%	0.0%
Se sienten más importantes que los maestros	4.4%	3.4%	0.7%	3.1%	2.0%	4.0%
Tienen más información que los maestros	0.0%	0.2%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
No se sorprenden de nada y cuesta trabajo interesarlos	1.1%	1.8%	2.6%	4.7%	2.0%	4.0%
Viven en situaciones difíciles y lo reflejan en su comportamiento	26.1%	29.7%	34.9%	29.5%	38.0%	32.0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

082-133.indd 90 11/18/11 5:11 PM

c) Aprecian a los maestros que saben y comparten sus conocimientos
Esta es una idea extendida entre los profesores. Del conglomerado de docentes ubicados en el nivel "C" de CM, 31% concuerda con ella; mientras solo 16% de los profesores del nivel "E" coincide. El resto simpatiza con esta proposición en proporciones de 20% y 25%.

d) Aprecian a los maestros que mantienen orden y disciplina
Entre los profesores que no participan en Carrera Magisterial, 9% concuerda con esta idea, lo que constituye la opinión más alta a ese respecto entre los distintos grupos. En contraste, menos de 1% de los docentes del nivel "C" está de acuerdo con ello.

2.3.3. PERCEPCIONES SOBRE EL NIVEL DE APRECIO SOCIAL, ESTADO ANÍMICO Y SALUD

La enseñanza es una profesión de interacciones personales. Es emocionalmente demandante; en algunas circunstancias es fácil que el estado de ánimo de los maestros se vea afectado y haya repercusiones en su salud, lo que termina por incidir en los alumnos al disminuir los días efectivos de clase por ausencia de los profesores.

2.3.3.1. EL APRECIO SOCIAL HACIA LA ENSEÑANZA

El aprecio social hacia los maestros y el respeto por su autoridad profesional están en el debate público cada vez más, y no siempre de manera justa. ¿Cómo se sienten los diversos grupos de profesores al respecto?

El aprecio social hacia la enseñanza, según opinión de los docentes, de acuerdo con el nivel educativo en el que laboran

Son pocos los docentes que afirman que *existe un buen nivel de aprecio social hacia los maestros y su autoridad profesional*; alrededor de 5 de cada 100.

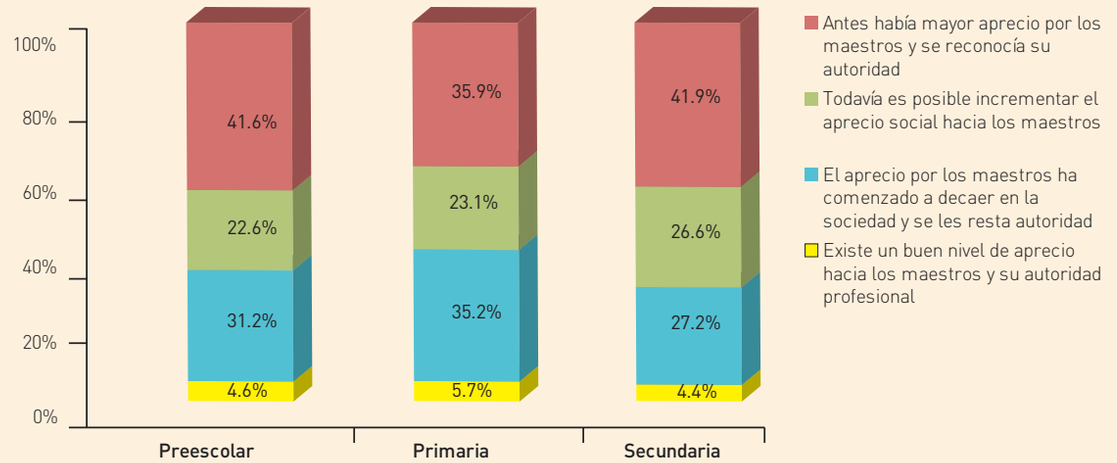
En el grupo de preescolar y secundaria se encuentra la mayor proporción de maestros que asume que a*ntes había mayor aprecio por los maestros y se reconocía su autoridad*, 4 de cada 10.

Entre el grupo de docentes de escuela primaria, una tercera parte se inclina por esta idea. Otro tercio de estos profesores opina que *el aprecio por los maestros ha comenzado a decaer en la sociedad y se les resta autoridad*. Esta afirmación la comparte 31% de las educadoras y 27% de los maestros de secundaria.

Un cuarto de los profesores del último nivel de educación básica se inclina a pensar que *todavía es posible incrementar el aprecio social hacia los maestros*. Una proporción algo más baja de educadoras y maestros de primaria concuerda con ello.

082-133.indd 91 11/16/11 6:04 PM

Gráfica 31: Valoración de la docencia en relación con el nivel educativo en que laboran los profesores



El aprecio social hacia la enseñanza, según opinión de los docentes, en relación con el nivel que ocupan en Carrera Magisterial

Las leves pero persistentes diferencias de percepción entre docentes, según su participación en Carrera Magisterial, se expresan también en este tema.

Los maestros que han alcanzado el nivel "E" de CM muestran opiniones diferentes de las del resto de sus colegas que no participan en el sistema de estímulos o que se encuentran en otra categoría. De estos profesores, 60% señala que *antes había mayor aprecio por los maestros y se reconocía su autoridad*, opinión que comparte solo 30% del profesorado del nivel "D". Entre los profesores que participan en CM sin nivel definido, algo más de 4 de cada 10 opinan así. Los que no están afiliados al sistema de estímulos y los de niveles menores se inclinan en una tercera parte por esta idea.

El grupo que menos concuerda con la proposición *todavía es posible incrementar el aprecio social hacia los maestros* es el que no está ubicado en algún nivel pero participa en CM; 15% lo sostiene. Le sigue, con 18.5% de acuerdo, el grupo de maestros del nivel "E". En todos los demás conglomerados, incluyendo a los que no están en el sistema de estímulos, alrededor de la cuarta parte de los maestros se inclina hacia ese concepto.

La noción de que *el aprecio por los maestros ha comenzado a decaer en la sociedad y se les resta autoridad* es compartida por un tercio o más de los docentes, con excepción de los profesores del nivel "E", de los cuales solo 18.5% lo afirma.

082-133.indd 92 11/18/11 5:22 PM

De los profesores no afiliados al sistema de estímulos, 6% se muestra optimista y señala que *existe un buen nivel de aprecio hacia los maestros y su autoridad profesional*. Los menos afines con esta idea son los maestros ubicados en el nivel "D", es decir, 2 de cada 100 se suscriben a ella.

Tabla 30: Valoración de la docencia en relación con el nivel de los profesores en Carrera Magisterial

Percepción	Nivel en Carrera Magisterial					
	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Existe un buen nivel de aprecio hacia los maestros y su autoridad profesional	3.2%	4.9%	4.7%	3.8%	2.0%	3.7%
El aprecio por los maestros ha comenzado a decaer en la sociedad y se les resta autoridad	38.3%	31.1%	32.3%	32.3%	31.4%	18.5%
Todavía es posible incrementar el aprecio social hacia los maestros	14.9%	24.4%	25.0%	27.1%	37.3%	18.5%
Antes había mayor aprecio por los maestros y se reconocía su autoridad	43.6%	39.6%	38.0%	36.8%	29.4%	59.3%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

2.3.3.2. VALORACIÓN DEL ESTADO ANÍMICO DE LOS DOCENTES, EN RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO DE LA PROFESIÓN

Valoración del estado anímico en relación con el desempeño de la profesión por nivel educativo

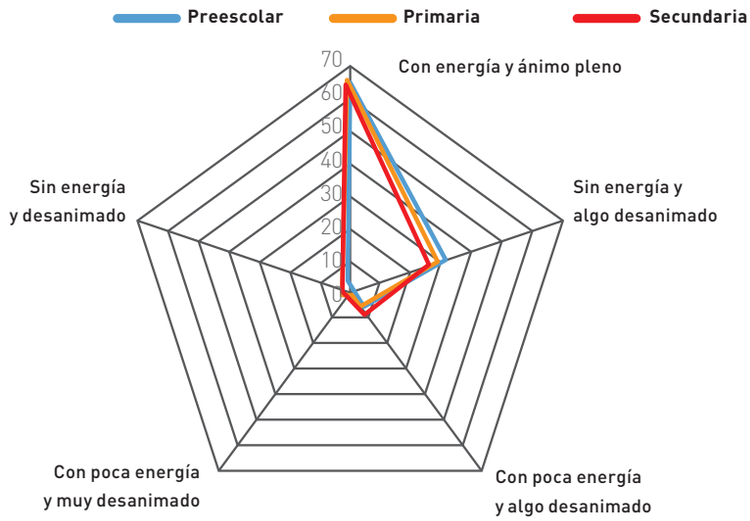
Los profesores de los tres niveles de educación básica valoran positivamente su estado anímico en relación con el desempeño de su profesión. Son insignificantes los porcentajes de valoraciones negativas.

Algo más de 6 de cada 10 docentes se declara *con energía y ánimo pleno*. Entre las educadoras, 32% afirma estar *con energía pero algo desanimada*. Este sentimiento lo manifiestan en menor proporción, 27%, los maestros de secundaria.

Con poca energía y algo desanimado dice estar 7.2% de este mismo sector de docentes, mientras que los profesores de primaria solo se suman a esta valoración en 3.8 por ciento.

082-133.indd 93 11/16/11 6:04 PM

Gráfica 32: Valoración del estado anímico de los docentes, en relación con el nivel educativo en que laboran



Valoración del estado anímico de los docentes en relación con el desempeño de su profesión por participación en Carrera Magisterial

Los profesores que han alcanzado los niveles más altos en el sistema de estímulos son los que muestran mayor satisfacción con su profesión.

Los maestros ubicados en el nivel "E", el más alto de Carrera Magisterial, señalan sentirse mejor en relación con el desempeño de su profesión. De ellos, 77% dice sentirse *con energía y ánimo pleno*; 19% *con energía pero algo desanimado*, y 4% *con poca energía y algo desanimado*. Ningún profesor de los niveles "C", "D" y "E" de CM dice estar *con poca energía y muy desanimado*; en cuanto a los docentes de los niveles "D" y "E", ninguno se declara *sin energía y desanimado*.

Tabla 31: Valoración del estado anímico de los profesores, en relación con el nivel que ocupan en Carrera Magisterial

Valoración	Nivel en Carrera Magisterial					
	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Con energía y ánimo pleno	66.3%	63.0%	55.1%	64.8%	59.2%	76.9%
Con energía pero algo desanimado	27.0%	29.2%	36.9%	29.6%	38.8%	19.2%
Con poca energía y algo desanimado	4.5%	6.7%	6.1%	4.8%	2.0%	3.9%
Con poca energía y muy desanimado	1.1%	0.7%	1.9%	0.0%	0.0%	0.0%
Sin energía y desanimado	1.1%	0.5%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%
Total	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**	**100%**

082-133.indd 94 11/16/11 6:04 PM

2.3.3.3. VALORACIÓN DE LA SALUD DE LOS DOCENTES

Un efecto del desgaste emocional y físico que implica la enseñanza, con frecuencia no reconocido ni tratado, es el deterioro progresivo de la salud. ¿Qué dicen respecto a su propia salud los profesores encuestados?

Opinión de los docentes acerca de su salud, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

Algo más de la mitad de los maestros de educación preescolar y primaria, así como un poco menos de los de secundaria, indica haber padecido *malestares repetidos de la garganta* en el último año. Una proporción un poco más alta señala haber tenido *estrés o agotamiento emocional*; en ese caso está 60% de las educadoras, 57% de los docentes de la primaria y 50% de los de secundaria.

Son también las maestras del jardín de niños las que señalan, en mayor proporción, 41%, haber sufrido *dolores de cabeza frecuentes*. Los maestros de primaria lo señalan en 38% y los de secundaria en 30 por ciento.

Alrededor de una cuarta parte de los profesores dice haber padecido las tres dolencias anteriores. Quienes afirman haber tenido menos, 22%, son los docentes de escuela secundaria.

Casi 3 de cada 10 maestros dice haber sufrido otro padecimiento. Solo 1 de cada 10 educadoras indica no haber tenido *ninguna* enfermedad en el último año. Entre los maestros de primaria, 21% se une a esta declaración, junto con 19% de los maestros de educación secundaria.

Tabla 32: Enfermedades padecidas por los docentes en el último año, en relación con el nivel educativo en que laboran

Enfermedad	Respuesta	Preescolar	Primaria	Secundaria
Malestares repetidos de la garganta	Sí	53.3%	52.9%	48.7%
	No	46.7%	47.1%	51.3%
Dolores de cabeza frecuentes	Sí	41.4%	38.4%	29.9%
	No	58.7%	61.6%	70.1%
Estrés o agotamiento emocional	Sí	59.5%	56.5%	49.6%
	No	40.5%	43.5%	50.4%
Los tres anteriores	Sí	28.3%	25.0%	22.2%
	No	71.7%	75.0%	77.8%
Otro	Sí	28.3%	30.3%	27.9%
	No	71.8%	69.7%	72.1%
Ninguno	Sí	10.8%	21.6%	19.0%
	No	89.2%	78.4%	81.0%

082-133.indd 95 11/16/11 6:04 PM

Opinión de los docentes acerca de su salud, de acuerdo con su participación en Carrera Magisterial

Como en otros factores, existen más diferencias entre los participantes de los distintos niveles de CM, que entre los docentes que están dentro del sistema y aquellos que están fuera.

El *estrés y el agotamiento emocional* los han padecido menos los profesores del nivel "E", 46%; y bastante más el resto de los grupos, alcanzando hasta 64% entre los integrantes del nivel "D" de CM.

La proporción más alta de docentes que dice haber tenido *malestares repetidos de la garganta* se encuentra entre los maestros del nivel "E" del sistema de estímulos, con 6 de cada 10. La proporción más baja, 47%, se encuentra entre los maestros que aún no tienen categoría establecida en CM.

Se quejan más de *dolores de cabeza frecuentes*, 40% de los maestros de los niveles "B" y "C" de CM. Una proporción menor de los profesores del nivel "D", 32%, resiente esta dolencia.

Entre un quinto y un tercio de los maestros dice haber padecido *los tres síntomas anteriores*. Quienes afirman haber padecido menos síntomas, 20%, son los profesores sin categoría definida en CM y los del nivel "D"; y quienes contestan haber padecido más, 32%, son los docentes del nivel "B".

Responden afirmativamente a la opción *otro* entre un cuarto y un tercio de los maestros.

A la alternativa *ninguno*, dice sí el grupo del nivel "E", en proporción más alta, con 35%; y en proporción más baja, 14%, los docentes del nivel "B".

Tabla 33: Enfermedades padecidas por los docentes en el último año, en relación con su nivel en Carrera Magisterial

Enfermedad	Respuesta	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Malestares repetidos de la garganta	Sí	47.1%	54.1%	55.3%	57.7%	50.0%	60.0%
	No	52.9%	45.9%	44.7%	42.3%	50.0%	40.0%
Dolores de cabeza frecuentes	Sí	37.8%	37.3%	40.5%	40.3%	31.8%	33.3%
	No	62.2%	62.7%	59.5%	59.7%	68.2%	66.7%
Estrés o agotamiento emocional	Sí	59.5%	57.7%	59.9%	57.7%	63.6%	45.8%
	No	40.5%	42.3%	40.1%	42.3%	36.4%	54.2%
Los tres anteriores	Sí	20.5%	26.2%	32.3%	25.6%	20.0%	25.0%
	No	79.5%	73.8%	67.7%	74.4%	80.0%	75.0%

082-133.indd 96 11/16/11 6:04 PM

Enfermedad	Respuesta	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Otro	Sí	34.3%	31.8%	31.2%	36.8%	27.5%	27.3%
	No	65.8%	68.2%	68.8%	63.2%	72.5%	72.7%
Ninguno	Sí	21.3%	18.4%	14.2%	18.8%	20.0%	35.3%
	No	78.7%	81.6%	85.8%	81.2%	80.0%	64.7%

2.3.3.4. INCAPACIDADES MÉDICAS RECIBIDAS POR LOS DOCENTES

Una consecuencia directa de la enfermedad profesional es la incapacidad médica, la licencia que se expide para alejarse del servicio por un lapso relacionado con la gravedad de la dolencia. ¿Qué porcentaje de los profesores tuvo esta clase de permisos el año anterior a la aplicación de la encuesta?

Incapacidades médicas de los docentes, de acuerdo con el nivel educativo en que laboran

El año anterior a la aplicación de la encuesta, una cuarta parte de los docentes de enseñanza secundaria tuvo una incapacidad de tres días; lo mismo que 21% de las profesoras de educación preescolar y 20% de los de escuela primaria.

Uno de cada 10 maestros, considerando los tres niveles de la educación básica, reporta haber tenido una incapacidad médica que duró entre cuatro y quince días.

Licencia por enfermedad de más de quince días y menos de tres meses la tuvo 12% de los maestros de educación secundaria; 8% de los de primaria y 7% de las educadoras.

De los docentes de escuelas secundarias y primarias, 4% tuvo una incapacidad mayor a tres meses, y solo 1% de las educadoras estuvo en esa situación.

Tabla 34: Incapacidades médicas recibidas por los docentes, en relación con el nivel educativo en que laboran

Enfermedad	Respuesta	Preescolar	Primaria	Secundaria
De tres días	Sí	21.3%	19.9%	26.5%
	No	78.7%	80.1%	73.6%
De más de tres días y menos de quince	Sí	10.3%	8.8%	9.3%
	No	89.7%	91.2%	90.7%
De más de quince días y menos de tres meses	Sí	7.3%	8.0%	12.1%
	No	92.7%	92.0%	87.9%
Mayor a tres meses	Sí	1.1%	3.9%	4.0%
	No	98.9%	96.1%	96.0%

082-133.indd 97 11/16/11 6:04 PM

Incapacidades médicas recibidas por los docentes, de acuerdo con su participación en Carrera Magisterial

Hay diferencias importantes entre los profesores de las categorías superiores de Carrera Magisterial, quienes tuvieron menos licencias por motivos médicos, y los de niveles inferiores, o los que están fuera del sistema de estímulos, que tuvieron mucho más.

De los profesores que se ubican en el nivel "A" de Carrera Magisterial, 24% estuvo tres días de baja el año anterior; mientras que solo 8% de los profesores ubicados en el nivel "E" tuvo una incapacidad semejante.

De los docentes del nivel "A", 12% tuvo una licencia de hasta quince días; mientras que solo 5% de los profesores del "D" estuvo en ese caso.

De los maestros del nivel "A", 11% tuvo licencia médica de entre quince días y tres meses; de igual manera que, 4.6% de los ubicados en el nivel "E".

Ningún profesor ubicado en las categorías "D" y "E" de CM tuvo una incapacidad médica por más de tres meses. Sí las tuvieron, en contraste, los docentes fuera del sistema de estímulos, los que no tienen aún categoría y los de los niveles inferiores.

Tabla 35: Incapacidades médicas de los docentes, en relación con el nivel en Carrera Magisterial

Enfermedad	Respuesta	Nivel en Carrera Magisterial					
		Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
De tres días	Sí	18.8%	24.3%	20.4%	19.2%	21.3%	8.0%
	No	81.2%	75.7%	79.6%	80.8%	78.7%	92.0%
De más de tres días y menos de quince	Sí	11.8%	12.1%	9.5%	6.3%	4.9%	8.7%
	No	88.2%	88.0%	90.5%	93.7%	95.1%	91.3%
De más de quince días y menos de tres meses	Sí	5.4%	11.3%	6.9%	6.3%	4.8%	4.6%
	No	94.6%	88.7%	93.1%	93.7%	95.2%	95.5%
Mayor a tres meses	Sí	4.2%	3.4%	3.1%	4.6%	0.0%	0.0%
	No	95.8%	96.7%	96.9%	95.4%	100.0%	100.0%

082-133.indd 98 11/16/11 6:04 PM

2.4. LOS MAESTROS MEXICANOS, LOS VALORES Y SU ENSEÑANZA

El mandato legal acerca de la educación básica que rige en México, se encuentra consignado en el artículo tercero constitucional, y señala que esta "Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos". Es así como se le otorga un papel protagónico a la escuela en la formación valoral de los niños y los jóvenes; papel que, en medio de los cambios sociales del presente, ante el abandono de esa tarea por muchas familias y la fuerza disruptiva de los valores que promueven los poderes fácticos, cobra un sentido de misión contracultural: la institución educativa cultivando los valores universales, opuestos a los imperantes: la codicia, la violencia, la ley del más fuerte.

¿Están preparados los maestros para incorporar en su repertorio personal y didáctico la enseñanza de los valores, más allá de las formas repetitivas, memorísticas y discursivas? En este apartado se presentan los resultados de la indagación al respecto.

2.4.1. IDENTIFICACIÓN DE CONCEPTOS FORMALES ACERCA DE LOS VALORES

¿Son los profesores de educación básica capaces de identificar certeramente las nociones de tolerancia, solidaridad, diálogo, justicia, verdad, etc., como un paso previo e indispensable para su puesta en práctica en la escuela y su enseñanza?

2.4.1.1. IDENTIFICACIÓN DE LOS VALORES NECESARIOS PARA EJERCER LA DOCENCIA

Identificación del significado de los valores, por parte de los maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Los conceptos identificados por cerca de las tres cuartas partes de los profesores en servicio y de los estudiantes de escuelas normales son *solidaridad, diálogo* y *aprecio por el esfuerzo*. Un segundo bloque de conceptos es correlacionado de manera correcta por entre 6 y 7 de cada 10 maestros y alumnos de magisterio; se trata de *honestidad, aprecio por el conocimiento* y *respeto a la ley.*

Los valores que son identificados por una proporción menor a la mitad de los encuestados son *tolerancia, aprecio por la justicia, respeto por los demás* y *aprecio por la verdad*. Menos de 4 profesores de cada 10, y 3 de cada 10 estudiantes identifican correctamente este último valor.

082-133.indd 99 11/18/11 5:24 PM

Tabla 36: Identificación del concepto formal de valores necesarios para la docencia, por maestros en servicio y estudiantes normalistas

Valor	Concepto	Maestros en servicio	Estudiantes de escuelas normales
Solidaridad	Adherirse cuando sea necesario a la causa o a la empresa de otros	78.7%	69.8%
Diálogo	Conversar para buscar la avenencia en los conflictos	78.1%	74.8%
Aprecio por el esfuerzo	Valorar la importancia de conseguir lo que se desea mediante el ánimo y empuje propio, venciendo por sí mismo las dificultades que su logro representa	74.6%	74.2%
Honestidad	Actuar de manera proba, recta y honrada	68.7%	57.4%
Aprecio por el conocimiento	Reconocer la valía del desarrollo de las facultades intelectuales como medio de comprensión del mundo natural y social	68.1%	65.3%
Respeto a la ley	Actuar conforme a lo prescrito por las normas jurídicas	62.5%	60.8%
Tolerancia	Respetar las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias	45.4%	41.4%
Aprecio por la justicia	Aquilatar la necesidad de dar a cada uno lo que le corresponde; equidad en la acción	44.9%	35.9%
Respeto por los demás	Tener miramiento, consideración y deferencia hacia los otros	43.3%	41.8%
Aprecio por la verdad	Actuar y decir de conformidad con lo que se siente o se piensa	38.2%	32.4%

El alto grado de identificación del significado de los valores entre las docentes de preescolar puede incidir en que su vivencia y entendimiento en los alumnos de este nivel refuerce la educación integral desde la edad temprana.

Identificación del significado de los valores, por parte de los maestros de preescolar, primaria y secundaria

Aunque los porcentajes de correlación correcta entre el valor y su definición son muy semejantes entre los maestros de los tres niveles, hay una mejor identificación por parte de las educadoras en siete de los diez valores presentados. Así, 8 de cada 10 maestras de preescolar vinculan de manera adecuada la definición de *solidaridad, diálogo* y *aprecio por el esfuerzo*. También identifican mejor que los docentes de los otros dos niveles, *honestidad, aprecio por el conocimiento, aprecio por la justicia* y *aprecio por la verdad.* Solo un tercio de los maestros de primaria y secundaria identifica correctamente este último valor.

Los maestros de secundaria identifican algo mejor que los de primaria, y con 9 puntos de distancia respecto de las educadoras, el concepto de *tolerancia*, aunque en ninguno de los tres grupos el porcentaje de identificación correcta llega a 50 por ciento.

082-133.indd 100 11/16/11 6:04 PM

Los maestros de primaria identifican *respeto por los demás*, mejor que los otros dos conglomerados. Los porcentajes de identificación adecuada casi llegan a 40 por ciento.

Tabla 37: Identificación del concepto formal de valores necesarios para la enseñanza, por parte de los docentes, en relación con el nivel educativo en que laboran

Valor	Maestros en servicio		
	Preescolar	Primaria	Secundaria
Solidaridad	82.5%	76.8%	79.2%
Diálogo	80.1%	77.6%	77.1%
Aprecio por el esfuerzo	80.5%	72.3%	74.0%
Honestidad	71.9%	68.3%	66.6%
Aprecio por el conocimiento	77.7%	64.2%	67.6%
Respeto a la ley	62.8%	62.5%	62.4%
Tolerancia	39.2%	46.8%	48.2%
Aprecio por la justicia	48.5%	42.4%	46.7%
Respeto por los demás	43.0%	44.5%	41.0%
Aprecio por la verdad	44.2%	35.7%	37.9%

Identificación del significado de los valores por parte de los maestros, con base en su participación en Carrera Magisterial

En la identificación de valores hay una clara diferencia entre los profesores que no participan en Carrera Magisterial, los que están en ella sin categoría definida y los que han alcanzado los niveles superiores de la misma. En la mayor parte de los conceptos, el porcentaje de identificación sube conforme se asciende en la escala del sistema de estímulos.

Los profesores ubicados en los niveles superiores de CM identifican mejor los valores que quienes no participan en ella.

Casi nueve de cada 10 profesores ubicados en los niveles "D" y "E" de CM asocian adecuadamente valor y concepto en el caso de *solidaridad, diálogo, aprecio por el esfuerzo* y *aprecio por el conocimiento.* El nivel más bajo de identificación de estos valores es el de los docentes que no participan en CM y de los que lo hacen pero sin categoría otorgada, que va de 65% a 75%. Una distancia de más de 15 puntos respecto de los maestros de los niveles superiores del sistema de estímulos.

Honestidad es el valor mejor identificado por el nivel "B" de CM con tres cuartas partes de los maestros de esa categoría que lo reconoce. De los profesores fuera del sistema de estímulos, 65% lo identifica. Hay una distancia de 10 puntos entre ambos grupos.

082-133.indd 101 11/16/11 6:04 PM

Los porcentajes mayores de reconocimiento de los valores *respeto a la ley* y *tolerancia* son de los maestros de los niveles "D" y "E", con tres cuartas partes de cada grupo.

El conglomerado de los profesores que participan en CM sin nivel asignado tiene el menor rango de identificación de *respeto a la ley*, con 20 puntos menos que el más alto: 55 por ciento.

El nivel "A" de CM es el grupo con menor porcentaje de identificación de *tolerancia,* con 40%, 25 puntos menos que el grupo del nivel "E".

Aprecio por la justicia es identificado por 67% de los maestros del nivel "D" y solo por 38% de los que participan en CM sin categoría definida.

Respeto por los demás es reconocido por 58% de los maestros del nivel "E", pero solo por 31% de los del nivel "D" que, en este caso, son los que menos lo identifican.

Aprecio por la verdad es reconocido por algo más de la mitad de los docentes de los niveles "D" y "E" de CM y solo por la tercera parte de los maestros que no participan en el sistema de estímulos.

Tabla 38: Identificación del concepto formal de los valores necesarios para la docencia en relación con la participación de los maestros en Carrera Magisterial

Valor	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"	S/N
Solidaridad	82.3%	81.9%	87.3%	89.6%	88.9%	74.4%
Diálogo	77.2%	79.3%	84.3%	87.5%	88.5%	74.1%
Aprecio por el esfuerzo	77.2%	74.4%	80.0%	87.8%	88.5%	77.3%
Honestidad	71.0%	75.5%	73.2%	71.7%	73.1%	70.2%
Aprecio por el conocimiento	68.7%	69.4%	78.7%	87.5%	84.6%	69.5%
Respeto a la ley	62.7%	65.6%	67.5%	75.0%	73.1%	54.8%
Tolerancia	40.5%	42.9%	54.8%	51.1%	76.9%	51.2%
Aprecio por la justicia	46.6%	49.4%	40.8%	67.4%	51.9%	38.4%
Respeto por los demás	42.9%	44.6%	43.0%	31.3%	57.7%	43.2%
Aprecio por la verdad	38.0%	39.6%	42.9%	50.0%	57.7%	41.7%

082-133.indd 102 11/16/11 6:04 PM

2.4.2. VALORES Y PROFESIÓN DOCENTE

El buen ejercicio de la profesión docente debe estar sostenido por un conjunto de valores. Algunos de ellos se enlistaron y se preguntó a los encuestados en qué medida consideran que son necesarios y en qué grado para los maestros y para cualquier otra persona.

2.4.2.1. VALORES NECESARIOS PARA EJERCER LA DOCENCIA, Y PARA LOS OTROS

Los valores propuestos son *respeto a la ley, tolerancia, empatía, justicia, equidad, ética, compromiso, aprecio por el conocimiento, aprecio por el esfuerzo* y *coherencia.* Se solicitó señalar si se les consideraba totalmente, bastante, poco, muy poco o nada necesarios.

Valores que los profesores consideran necesarios para la docencia, y para los otros

Hay muy leves diferencias cuando se pide a los profesores en servicio juzgar si los valores por los que se preguntó son necesarios para la docencia y para los otros. Dentro de esos matices hay juicios dignos de ser observados. En porcentajes muy bajos, hay quienes piensan que los valores son nada o muy poco necesarios. Llama la atención, de manera especial, que el *respeto a la ley* está considerado por 2.5% de los docentes como nada o muy poco necesario para la enseñanza; y por 2.7%, nada o muy poco necesario para las otras personas. También resulta notable que 8% declare que la *empatía* es nada o muy poco necesaria para maestros o para los demás.

Cabe reflexionar acerca de que los valores: respeto a la ley y la empatía hayan obtenido muy bajos porcentajes de consideración como necesarios para la enseñanza y para las otras personas.

Tabla 39: Necesidad de vivencia de valores para la docencia y los otros, según los profesores de educación básica

Valor	Necesarios					
	Nada/muy poco		Poco		Bastante/totalmente	
	Maestros	Otros	Maestros	Otros	Maestros	Otros
Compromiso	0.6%	0.7%	1.7%	2.2%	97.8%	97.2%
Aprecio por el conocimiento	0.9%	1.2%	1.4%	1.9%	97.8%	97.1%
Aprecio por el esfuerzo	0.8%	0.9%	1.9%	2.4%	97.4%	96.7%
Equidad	1.0%	1.0%	2.0%	2.3%	97%	96.7%
Coherencia	1.1%	1.3%	2.4%	3.3%	96.5%	95.4%
Justicia	1%	1%	2.5%	3.3%	96.4%	97.7%
Tolerancia	1.4%	1.2%	2.4%	2.8%	96.3%	96%
Respeto a la ley	2.5%	2.7%	4.1%	4.7%	93.4%	92.7%
Empatía	8.2%	8.1%	8.8%	8.8%	82.9%	83.1%

082-133.indd 103 11/16/11 6:04 PM

Valores necesarios para su profesión, según maestros en servicio y estudiantes normalistas

El *compromiso* es el valor señalado en primer lugar por los docentes y por los estudiantes normalistas como totalmente necesario para el ejercicio de la profesión docente. De ellos, 80% de los maestros y 75% de los alumnos así lo considera. Le siguen el *aprecio por el conocimiento,* el *aprecio por el esfuerzo* y la *equidad*, con 70% de señalamientos por parte de los profesores y algo más de 60% por parte de los estudiantes.

La *coherencia* y la *justicia* son valoradas como totalmente necesarias para la profesión, por algo más de 65% de los docentes y alrededor de 60% de los futuros maestros.

La *tolerancia* es considerada como totalmente necesaria por 65% de ambos grupos.

El *respeto a la ley* lo cree totalmente necesario para la docencia, 58% de los maestros en activo y solo 47% de los alumnos normalistas.

La *empatía* resulta totalmente necesaria para menos de la mitad de ambos grupos.

Tabla 40: Valores necesarios para la profesión docente, según los maestros y estudiantes normalistas

Valor	Maestros	Estudiantes
Compromiso	79.8%	74.9%
Aprecio por el conocimiento	71.1%	64.3%
Aprecio por el esfuerzo	70.5%	63.8%
Equidad	70.9%	67.6%
Coherencia	69.1%	60.3%
Justicia	68.8%	60.7%
Tolerancia	64.9%	64.7%
Respeto a la ley	58.2%	47.1%
Empatía	47.8%	47.4%

Nota: Solo se consideran las respuestas que indican que estos valores son totalmente necesarios, ordenadas de mayor a menor.

Valores innecesarios para la profesión, según los maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Son los futuros maestros quienes juzgan en una proporción ligeramente mayor a la de los docentes en servicio que ciertos valores son innecesarios para el ejercicio de la enseñanza.

El valor menos apreciado como necesario en la profesión docente, por profesores en servicio y alumnos de escuelas normales es la *empatía,* alrededor de una sexta parte de los encuestados de cada grupo así lo cree.

Tampoco el *respeto a la ley* es considerado necesario para la profesión por casi uno de cada 10 alumnos de magisterio y cerca de 7% de los maestros.

082-133.indd 104 11/16/11 6:04 PM

En el resto de los valores presentados son muy bajos los porcentajes de docentes que los juzgan innecesarios, alrededor de 3%. Sin embargo, entre 6% y 7% de los estudiantes piensa que la *coherencia* y la *justicia* son innecesarias. Estos mismos jóvenes creen, en proporciones que van de 4% a 5%, que *tolerancia, aprecio por el esfuerzo, aprecio por el conocimiento, compromiso* y *equidad* no se requieren para ser docente.

Tabla 41: Valores *nada*, *muy poco* y *poco necesarios* para la profesión docente, según maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Valor	Maestros	Estudiantes
Empatía	17.1%	16.4%
Respeto a la ley	6.6%	9.2%
Coherencia	3.5%	7.2%
Justicia	3.5%	6.1%
Tolerancia	3.7%	4.9%
Aprecio por el esfuerzo	2.7%	4.9%
Aprecio por el conocimiento	2.2%	4.9%
Compromiso	2.2%	4.4%
Equidad	3.0%	4.0%

Nota: Ordenados de mayor a menor sumando las respuestas nada, muy poco y poco.

Valores necesarios para la profesión, según maestros de los tres niveles educativos

Existen pequeñas diferencias entre los profesores de los tres niveles de la educación básica en su apreciación de la necesidad para la profesión de ciertos valores.

El *compromiso* es señalado como totalmente necesario para la profesión por 83% de las educadoras, 80% de los docentes de escuela primaria y por 77% de los de secundaria.

Los profesores de secundaria son los que, en un porcentaje ligeramente menor al de sus colegas de la primaria y el preescolar, califican algunos de los valores como totalmente necesarios, es el caso de *aprecio por el conocimiento*, el *esfuerzo*, la *equidad,* la *coherencia*, la *tolerancia* y la *empatía*.

Las educadoras consideran la *justicia* totalmente necesaria para el ejercicio de la docencia, en una proporción ligeramente menor que sus colegas de la primaria y la secundaria.

Por otra parte, con 7 puntos menos que los docentes de las escuelas primarias, solo 54% de estas profesoras juzgan que el *respeto a la ley* es totalmente necesario para el ejercicio de la enseñanza.

De las maestras de preescolar, 54% considera la *empatía* un valor totalmente necesario para la profesión, en tanto menos de la mitad de los profesores de primaria y secundaria lo creen así.

El valor más necesario para ejercer la profesión docente es el compromiso, de acuerdo con la gran mayoría de los profesores de educación preescolar, primaria y secundaria.

082-133.indd 105 11/16/11 6:04 PM

Tabla 42: Valores necesarios para la profesión, según los docentes de los tres niveles educativos			
Valor	Preescolar	Primaria	Secundaria
Compromiso	83.0%	79.6%	77.0%
Aprecio por el conocimiento	71.2%	71.9%	69.2%
Aprecio por el esfuerzo	71.9%	71.0%	68.2%
Equidad	72.4%	72.6%	66.0%
Coherencia	71.3%	69.4%	66.7%
Justicia	67.0%	69.5%	69.2%
Tolerancia	66.2%	66.7%	60.2%
Respeto a la ley	52.9%	60.7%	57.9%
Empatía	54.0%	46.5%	45.1%

Nota: Solo se consideran las respuestas que indican que estos valores son totalmente necesarios.

Valores innecesarios para la profesión, según los docentes de los tres niveles educativos

El peso que se da a ciertos valores como innecesarios para la profesión es semejante en los tres grupos docentes. Sin embargo, hay matices. La *empatía* es el valor menos apreciado en general, no obstante goza de mayor aceptación entre las educadoras que entre los profesores de escuela secundaria y de primaria. Entre ellos, 1 de cada 5 lo juzga innecesario, lo que representa una proporción alta.

El *respeto a la ley*, por el contrario, es señalado como innecesario por las educadoras en una proporción mayor, 8.3%, que el resto de sus colegas. Son los profesores de secundaria quienes menos se suman a esa idea con 4.7%. Por su parte, los maestros de primaria son quienes están en medio, con 6.8 por ciento.

En el resto de los valores presentados a consideración de los encuestados, *coherencia, justicia, tolerancia, aprecio por el esfuerzo, aprecio por el conocimiento, compromiso* y *equidad,* es baja la proporción de maestros de educación preescolar y primaria que los considera superfluos; entre menos de 2% a menos de 4%. Respecto a los docentes de secundaria, la proporción es un poco más alta, cerca de 4 por ciento.

082-133.indd 106 11/16/11 6:04 PM

Tabla 43: Valores *nada*, *muy poco* y *poco necesarios* para la profesión docente en relación con el nivel educativo en que laboran los profesores

Valor	Preescolar	Primaria	Secundaria
Empatía	13.8%	19.4%	15.4%
Respeto a la ley	8.3%	6.8%	4.7%
Coherencia	3.3%	3.3%	4.1%
Justicia	3.7%	3.2%	4.1%
Tolerancia	3.9%	3.7%	3.7%
Aprecio por el esfuerzo	2.0%	2.4%	3.9%
Aprecio por el conocimiento	1.5%	1.7%	3.9%
Compromiso	1.3%	2.1%	3.3%
Equidad	2.2%	3.1%	3.7%

Valores necesarios para la profesión docente, según la participación de los profesores en Carrera Magisterial

A mayor nivel alcanzado en el sistema de estímulos, mayor consideración de que los valores presentados en la encuesta son totalmente necesarios para la profesión.

En tanto, los maestros que no participan en CM, los que sí lo hacen sin nivel asignado y los que se encuentran en los peldaños inferiores del sistema tienen menor grado de coincidencia en que esos valores sean totalmente necesarios para ejercer la docencia.

El *compromiso* —como en las otras miradas— es el valor que concita los niveles más altos, al estar de acuerdo en que es totalmente necesario para la enseñanza. Son los profesores del nivel "E" de CM quienes más coinciden en ello, con casi 93% que lo señala. Los docentes de las categorías "A" y "B" y los que no tienen asignado un nivel son los que menos se agrupan en torno a esta declaración: alrededor de 78 por ciento.

De los profesores del nivel superior de CM, 90% declara que el *aprecio por el conocimiento*, el *aprecio por el esfuerzo*, la *equidad* y la *justicia* son valores totalmente necesarios para los maestros.

Quienes menos señalan este grupo de valores como totalmente necesarios son los profesores que no participan en CM, los que no tienen nivel y los de las categorías inferiores; es decir, 7 de cada 10 maestros.

La *coherencia* es el valor que sigue en el aprecio de los profesores del nivel "E" que se encuentran dentro del sistema de estímulos, ya que 85% dice que es totalmente necesario. Entre los profesores que no participan en CM solo 67% piensa que lo es.

La *tolerancia* y el *respeto a la ley* son valores totalmente necesarios para la docencia, de acuerdo con 81.5% de los maestros ubicados en el último peldaño de CM. Respecto del primero, 64% del grupo que no participa en el sistema de estímulos lo cree así. En cuanto al segundo, solo 55% de

082-133.indd 107 11/16/11 6:04 PM

los maestros que no están en CM lo juzgan totalmente necesario; es decir, tienen una distancia de 26 puntos respecto de sus colegas del nivel "E".

La *empatía* no es un valor que sea visto como totalmente necesario para la profesión por muchos docentes. Solo 45% de los profesores que no están en CM cree que lo es. Del grupo "E", solo 67% lo considera de esta forma; es decir, mantienen una distancia de 22 puntos entre ambos grupos.

Tabla 44: Valores necesarios para la profesión docente según los maestros, de acuerdo con su participación en Carrera Magisterial

		Nivel en Carrera Magisterial				
Valores	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Compromiso	78.7%	77.8%	78.0%	80.8%	86.6%	92.6%
Aprecio por el conocimiento	67.4%	71.5%	74.0%	73.1%	76.0%	88.9%
Aprecio por el esfuerzo	72.7%	63.3%	71.8%	73.1%	82.4%	88.9%
Equidad	70.8%	69.3%	73.1%	76.2%	74.0%	88.9%
Coherencia	75.3%	69.7%	70.2%	72.3%	76.0%	85.2%
Justicia	69.0%	67.7%	71.6%	73.1%	78.0%	88.9%
Tolerancia	72.2%	64.9%	63.0%	67.2%	72.0%	81.5%
Respeto a la ley	60.4%	58.4%	61.1%	65.7%	65.3%	81.5%
Empatía	47.7%	47.6%	50.4%	51.2%	66.0%	66.7%

Nota: Solo se consideran las respuestas que indican que estos valores son totalmente necesarios.

Valores que no son necesarios para el ejercicio de la docencia, según la participación de los profesores en Carrera Magisterial

Desde este punto de observación se puede percibir la diferencia de opiniones que existe entre los maestros que han alcanzado el máximo nivel en el sistema de estímulos y los demás.

Es destacable la opinión de cerca del 100% de los docentes con nivel "E" de CM que incluye a casi la totalidad de los valores presentados, como necesarios para ejercer su profesión.

Para los profesores situados en la categoría "E" prácticamente no existen en la lista ofrecida valores innecesarios para la profesión. Solo 3.7% de ellos juzga la *empatía* como no necesaria; proporción que, por otra parte, es la menor desde cualquier punto de vista.

En general, el juicio que da como no necesarios estos valores disminuye conforme se avanza en el sistema de estímulos. Es notable que la quinta parte de los docentes que no participan en él juzgue la *empatía* como no necesaria, opinión compartida por 16% de los maestros del nivel "A" y 15% de los que no tienen categoría asignada.

El *respeto a la ley* es juzgado como innecesario para el ejercicio de la profesión por casi 9% de los maestros que participan en CM sin categoría definida, así como por más de 7% de los que no participan en el sistema y los que se ubican en nivel "C".

El resto de los grupos se comporta de manera muy parecida, incluyendo a quienes no están en Carrera Magisterial. Entre 1% y 5% de los profesores declara que los otros valores propuestos (*coherencia*, *justicia*, *tolerancia*, *aprecio por el esfuerzo*, *aprecio por el conocimiento*, *compromiso*

082-133.indd 108 11/16/11 6:04 PM

y *equidad*) son innecesarios para la enseñanza. La menor proclividad a juzgarlos así, vistos en bloque, se encuentra entre los docentes del nivel "D" en Carrera Magisterial.

Tabla 45: Valores *nada*, *muy poco* y *poco necesarios* para la profesión docente, según participación de los profesores en Carrera Magisterial

		Nivel en Carrera Magisterial				
Valores	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Empatía	15.1%	16.2%	10.2%	11.5%	4.0%	3.7%
Respeto a la ley	8.8%	5.0%	5.9%	7.6%	6.1%	0.0%
Coherencia	4.5%	3.5%	3.7%	4.6%	2.0%	0.0%
Justicia	4.6%	3.2%	3.4%	0.8%	0.0%	0.0%
Tolerancia	1.1%	3.2%	3.3%	2.3%	2.00%	0.0%
Aprecio por el esfuerzo	3.4%	3.2%	2.2%	1.5%	2.0%	0.0%
Aprecio por el conocimiento	5.6%	2.1%	1.9%	2.3%	2.0%	0.0%
Compromiso	4.5%	2.3%	1.1%	1.5%	2.0%	0.0%
Equidad	4.5%	2.5%	2.2%	3.9%	2.0%	0.0%

Identificación del significado de ciertos valores y de su necesidad para el ejercicio de la profesión docente, de acuerdo con los maestros en servicio

Cuatro valores están presentes en dos secciones del cuestionario aplicado: *aprecio por el esfuerzo*, *tolerancia*, *aprecio por el conocimiento* y *respeto a la ley*. Se pidió a los encuestados hacer dos operaciones con ellos, primero identificarlos y luego valorar su necesidad para la profesión, datos de los cuales se ha dado cuenta antes.

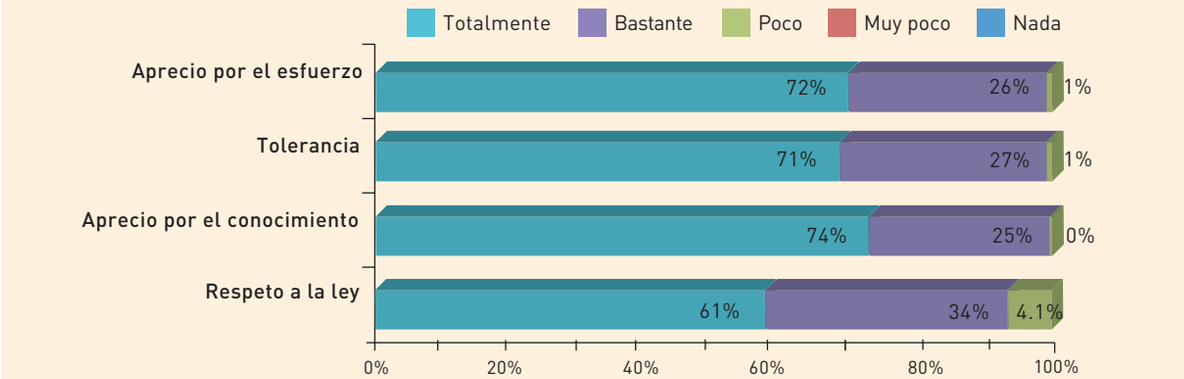
Cuando se declara que un valor es o no necesario para el ejercicio de la profesión, ¿hay una identificación de su significado? Es decir, ¿hay plena claridad en lo que se afirma?

Entre quienes identifican el significado de los tres primeros conceptos se observa que aproximadamente siete de cada diez asumen que dicho valor es *totalmente necesario* para la profesión. En tanto, una cuarta parte señala que es *bastante necesario*. El resto afirma que es *poco*, *muy poco* o *nada necesario*.

Estos pesos se alteran en el caso de *respeto a la ley*, ya que 6 de cada 10 maestros que identificó el concepto dice que es *totalmente necesario* para la docencia, un tercio afirma que es *bastante necesario* y 4%, que es *poco necesario*.

082-133.indd 109 11/16/11 6:04 PM

Gráfica 33: Identificación del significado de ciertos valores y de su necesidad para el ejercicio de la profesión docente, de acuerdo con los maestros en servicio



Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta los conceptos

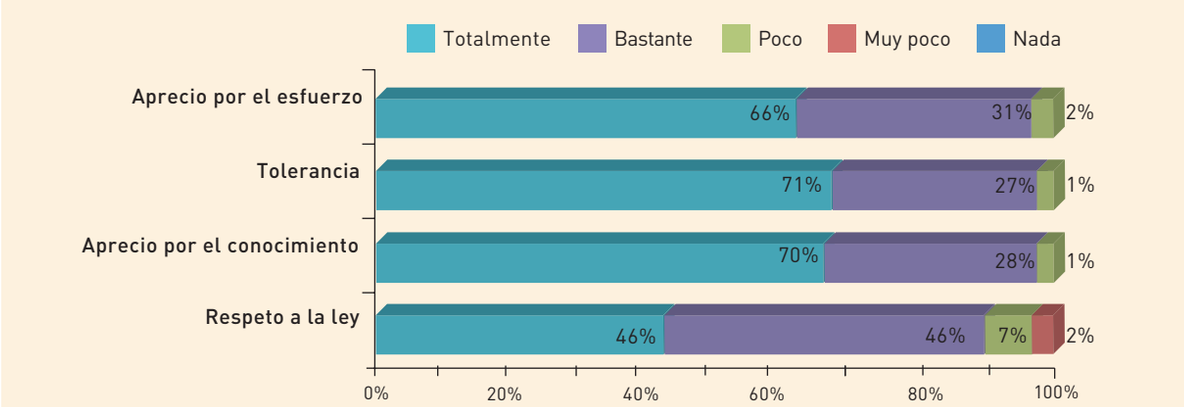
Identificación del significado de ciertos valores y de la necesidad de vivirlos en el ejercicio de la profesión docente, de acuerdo con los estudiantes de escuelas normales

¿Qué dicen los estudiantes de las escuelas normales que identificaron los valores señalados al respecto de su necesidad para la profesión?

Tolerancia y *aprecio por el conocimiento* son considerados de manera muy semejante a la que plantean los maestros en servicio: 7 de cada 10 estudiantes los juzga *totalmente necesarios* y algo más de una cuarta parte, *bastante necesarios*. En el caso de *aprecio por el esfuerzo* hay una leve disminución de quienes lo consideran *totalmente necesario*, 66%, y un aumento de quienes lo encuentran *bastante necesario*, 31%.

Lo más notable, sin embargo, es que 46% de quienes identificaron *respeto a la ley* dice que es *totalmente necesario* para la enseñanza y una proporción igual dice que es *bastante necesario*; 7% lo juzga como *poco necesario* y 2%, como *muy poco necesario*.

Gráfica 34: Identificación del significado de ciertos valores y de la necesidad de vivirlos en el ejercicio de la profesión docente, según opinión de los estudiantes de escuelas normales



082-133.indd 110 11/16/11 6:04 PM

2.4.3. VALORACIÓN DE SITUACIONES REALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Se pidió a los docentes en servicio y a los estudiantes de las escuelas normalesque juzgaran como admisibles o inadmisibles un conjunto de conductas que pueden ocurrir en algunas escuelas.

2.4.3.1. VALORACIÓN DE SITUACIONES REALES EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

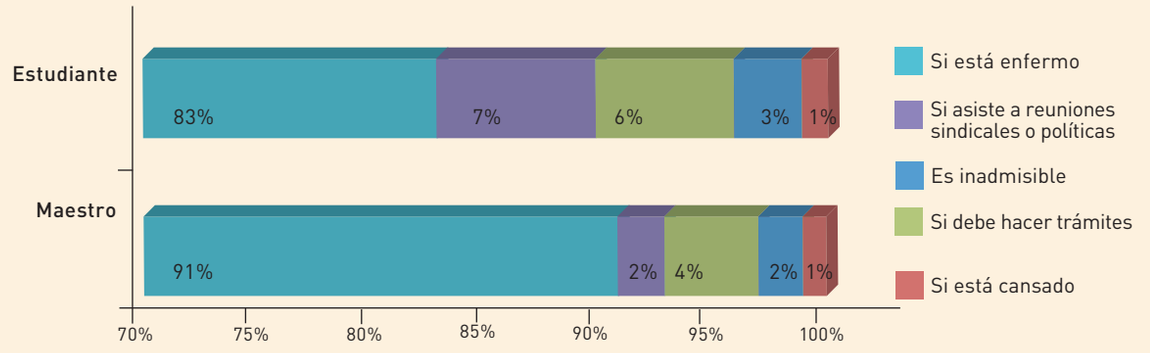
Las conductas planteadas a la comunidad escolar docente fueron las siguientes: faltar al trabajo, aceptar sobornos, comprar o vender la plaza, castigar físicamente a los alumnos, descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias, hostilizar a otro maestro. Se ofrecieron alternativas para considerarlas como aceptables o no.

Valoración de situaciones reales en el ámbito educativo según opinión de los maestros en servicio y los estudiantesde escuelas normales

a) Faltar al trabajo

Es lógicamente admisible *faltar al trabajo si se está enfermo*. Así lo acepta 91% de los maestros y 83% de los estudiantes. Hay, sin embargo, quien lo juzga *inadmisible*: 4% de los docentes y 6% de los alumnos. Las tres opciones restantes son más aceptadas por los estudiantes que por los maestros. En especial, 7% de los alumnos juzga que es admisible faltar *si se asiste a reuniones sindicales o políticas*.

Gráfica 35: Faltar al trabajo puede ser admisible



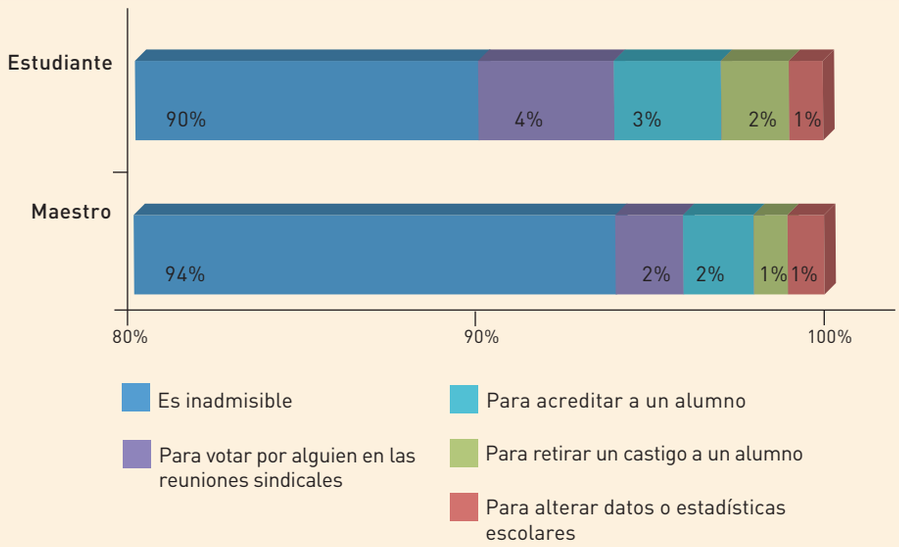
082-133.indd 111 11/18/11 6:16 PM

Casi todos los maestros en servicio y los estudiantes normalistas juzgan como inadmisible la aceptación de sobornos

b) Aceptar sobornos

La inmensa mayoría juzga como *inadmisible* esta conducta: 94% de los docentes y 90% de los futuros maestros. Sin embargo, el resto cree que hay justificantes para ello. De los estudiantes, 4% dice que es admisible *para votar por alguien en las reuniones sindicales*, es decir, 2% de los profesores concuerda; mientras tanto, 3% de los estudiantes normalistas dice que es admisible *para acreditar a un alumno*.

Gráfica 36: Aceptar sobornos puede ser admisible

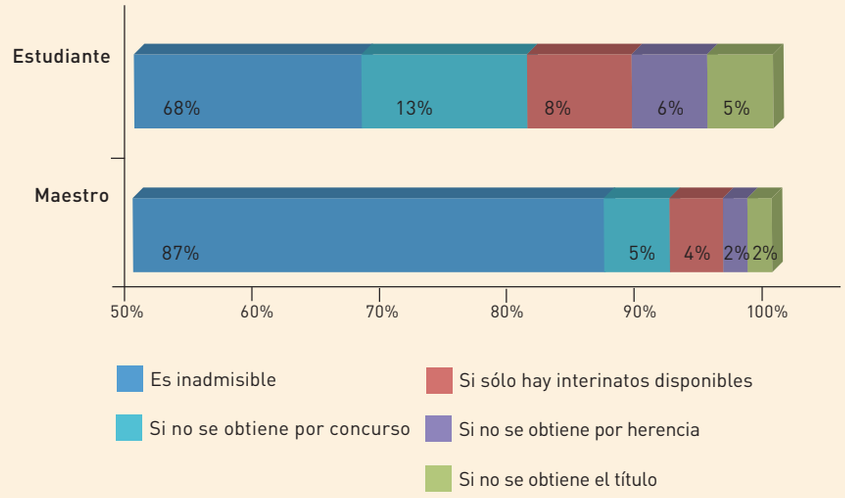


c) Comprar o vender la plaza

Esta conducta es *inadmisible* de acuerdo con 87% de los docentes y 68% de los alumnos de magisterio. De estos últimos, 13% declara que es admisible *si no se obtiene por concurso*, opinión compartida por 5% de los maestros. Entre los estudiantes, 8% dice que es admisible *si solo hay interinatos disponibles*. Y 4% de los profesores en activo lo cree también. De los alumnos, 6% declara que es admisible *si la plaza no se obtiene por herencia*. De los profesores, 2% asiente a ello; mientras que 5% de los futuros maestros dice que es admisible *si no se obtiene el título*, como también lo afirma 2% de los maestros.

082-133.indd 112 11/16/11 6:04 PM

Gráfica 37: Comprar o vender la plaza puede ser admisible



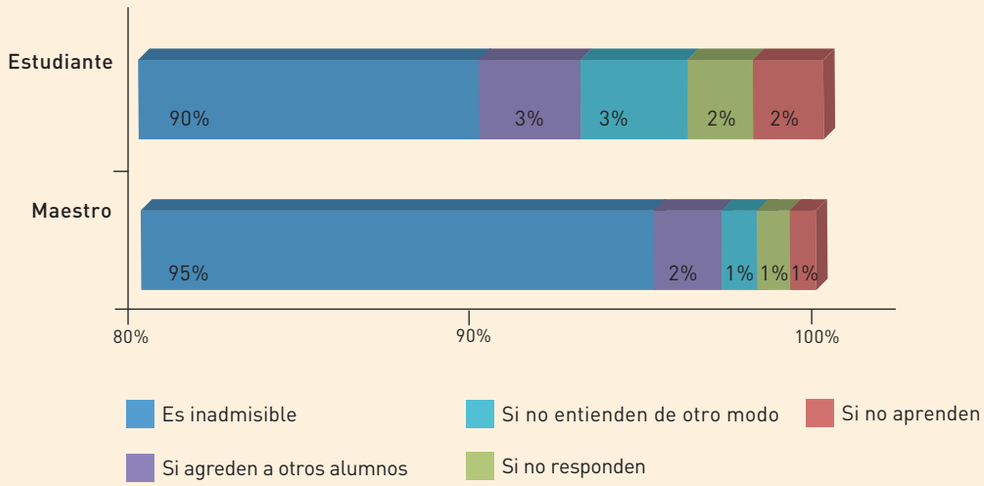
d) Castigar físicamente a los alumnos

Esta conducta es juzgada como *inadmisible* por 95% de los profesores en servicio y por 90% de los estudiantes de magisterio. De ellos, 3% indica que es admisible *si agreden a otros alumnos*, idea compartida por 2% de los docentes.

Casi 3% de los estudiantes señala que es admisible *si no entienden de otro modo*, lo que comparte 1% de los maestros. De los estudiantes normalistas, 2% dice que es admisible *si no responden o no aprenden*, y alrededor de 1% de los maestros en activo también lo afirma.

El 95% de los profesores y el 90% de los estudiantes normalistas señalan que el castigo físico a los alumnos es inadmisible.

Gráfica 38: Castigar físicamente a los alumnos puede ser admisible



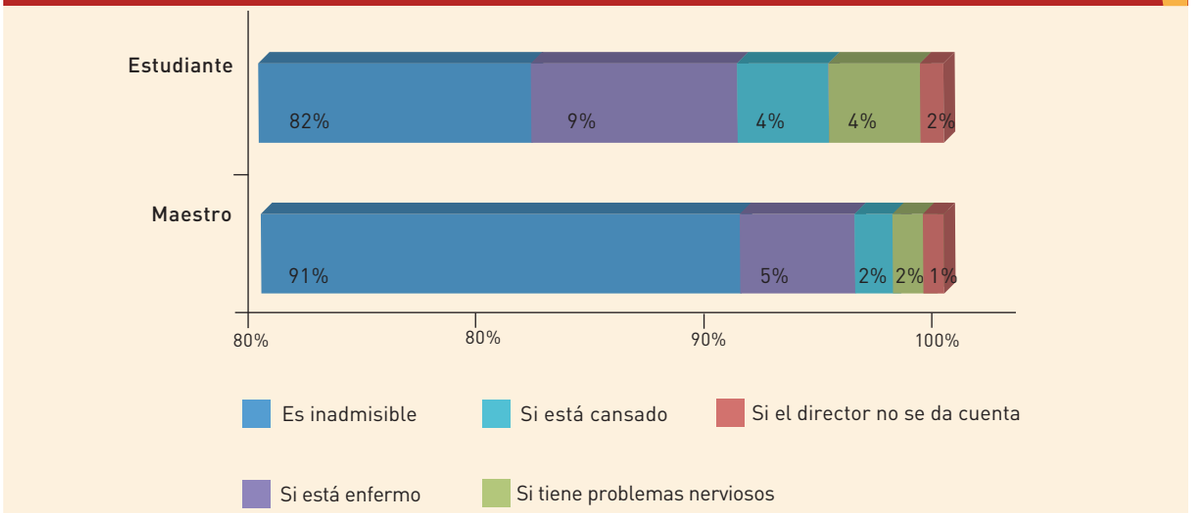
082-133.indd 113 11/16/11 6:04 PM

e) Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias

De los maestros en servicio, 91% declara que esto *es inadmisible*, al igual que 82% de los estudiantes normalistas.

Sin embargo, 9% de los futuros docentes cree que es válido *si se está enfermo*, opinión compartida por 5% de los maestros. De los jóvenes estudiantes, 4% piensa que es admisible *si se está cansado*, y 2% de los maestros lo asume así. Cerca de 4% de los estudiantes normalistas afirma que es admisible *si se tienen problemas nerviosos*; opinión que comparte 2% de los docentes. De los alumnos de magisterio también 2% opina que es admisible si el director no se da cuenta, y 1% de los maestros se suma a esta idea.

Gráfica 39: Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias puede ser admisible



f) Hostilizar a otro maestro

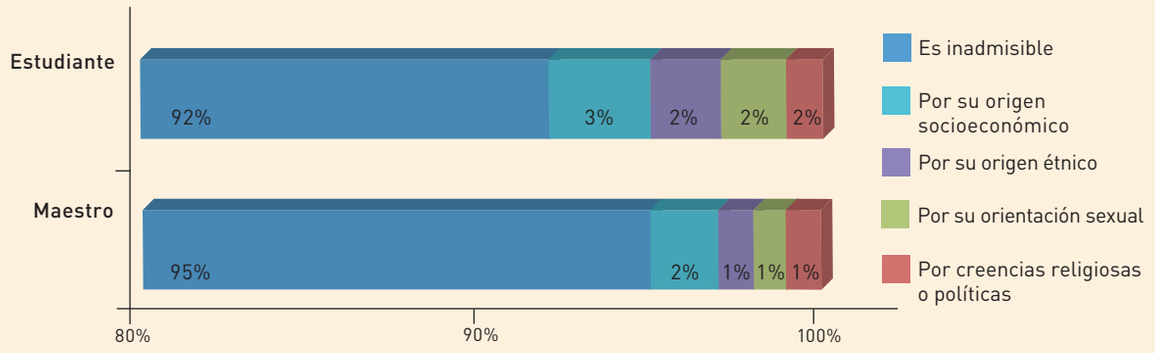
La inmensa mayoría de los maestros, 95%, y de los estudiantes, 92%, señala esta conducta como *inadmisible*.

Sin embargo, hay quien la cree admisible: 3% de los alumnos de escuelas normales señala que es admisible hostilizar *por el origen socioeconómico*, al igual que 2% de los maestros.

Por su parte, 2% de los estudiantes de magisterio cree que hostilizar es admisible en los tres casos siguientes: *por creencias religiosas o políticas*, *por orientación sexual* y *por su origen étnico*. Opinión a la que se suma 1% de los docentes en servicio.

082-133.indd 114 11/18/11 5:32 PM

Gráfica 40: Hostilizar a otro maestro puede ser admisible



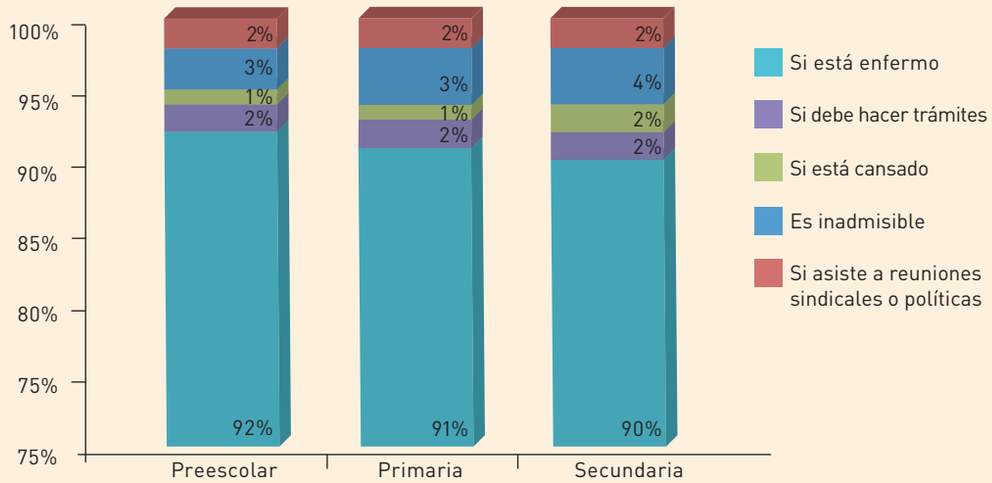
Valoración de situaciones reales en el ámbito educativo según opnión de maestros, en relación con el nivel educativo en el que laboran

a) Faltar al trabajo

La inmensa mayoría de los profesores de los tres niveles de la educación básica, 9 de cada 10, razonablemente coincide en considerar admisible esta conducta *si se está enfermo*. Hay también quien lo cree *inadmisible*, y representa alrededor de 4% de cada grupo.

Poco más de 2% de los maestros de secundaria dice que es aceptable *si se asiste a reuniones sindicales y políticas*. Las educadoras y los maestros de primaria se inclinan en algo más de 2% a considerar admisible faltar *si se debe hacer trámites*.

Gráfica 41: Faltar al trabajo puede ser admisible



082-133.indd 115 11/18/11 5:32 PM

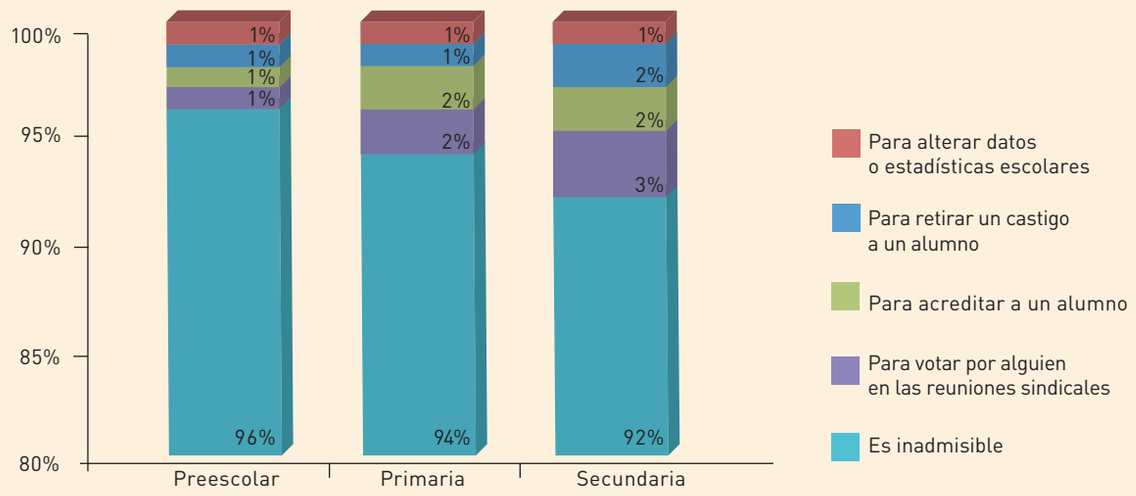
b) Aceptar sobornos

Hay pequeñas diferencias en la valoración de esta conducta entre los profesores de los tres niveles. Más de 96% de las educadoras la juzga *inadmisible*, como lo hace 94% de los maestros de primaria y casi 92% de los de secundaria.

En proporción levemente más alta que los docentes de los otros niveles, 3% de los maestros de secundaria declara admisible hacerlo *para votar por alguien en las reuniones sindicales*. Asimismo, 2% de este conglomerado dice que es admisible *para retirar el castigo a un alumno* o *para acreditarlo*. De ellos, 1% cree que vale para alterar datos o estadísticas escolares.

Los porcentajes de aprobación de estas conductas son ligeramente menores en los maestros de primaria y todavía inferiores entre los de preescolar.

Gráfica 42: Aceptar sobornos puede ser admisible



c) Comprar o vender la plaza

Casi 90% de las educadoras juzga como *inadmisible* esta conducta, como 88% de los profesores de secundaria y 85% de los de primaria.

El 6% de los maestros de educación primaria dice que es admisible hacerlo *si no se obtiene por concurso*. De las educadoras, 6% lo cree también así, y también 4% de los docentes de secundaria.

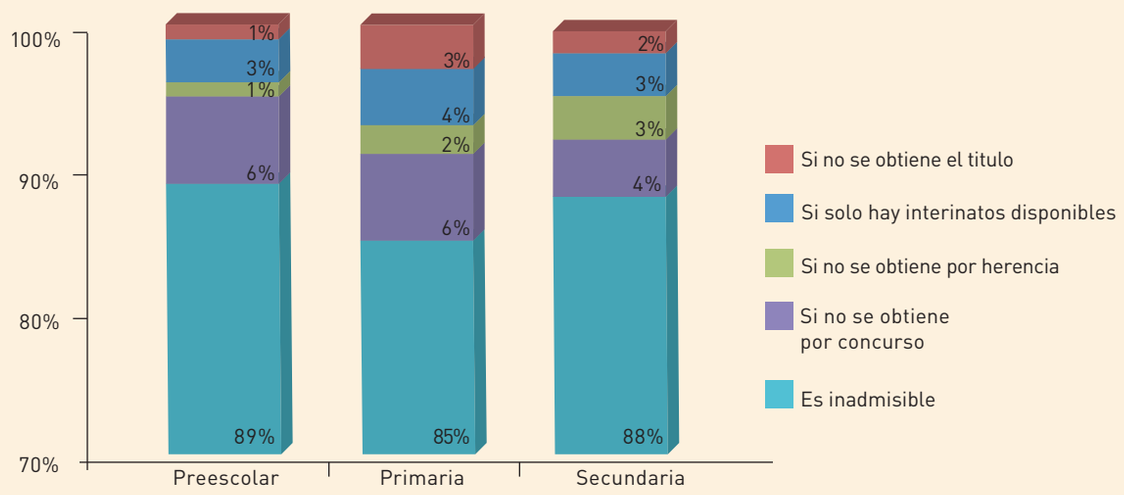
El 4% de los profesores de primaria cree que es admisible *si solo hay interinatos disponibles*. El 3% de los maestros de los otros dos

082-133.indd 116 11/18/11 5:33 PM

niveles coincide. Entre los maestros de secundaria, 2% señala que es admisible *si no se obtiene el título*, al igual que 3% de los maestros de primaria y 1% de las educadoras.

Entre los docentes de escuela primaria, 3% afirma que es admisible *si no se obtiene por herencia*; a lo que se suma 2% de los maestros de secundaria y 1% de las educadoras.

Gráfica 43: Comprar o vender la plaza puede ser admisible



d) Castigar físicamente a los alumnos

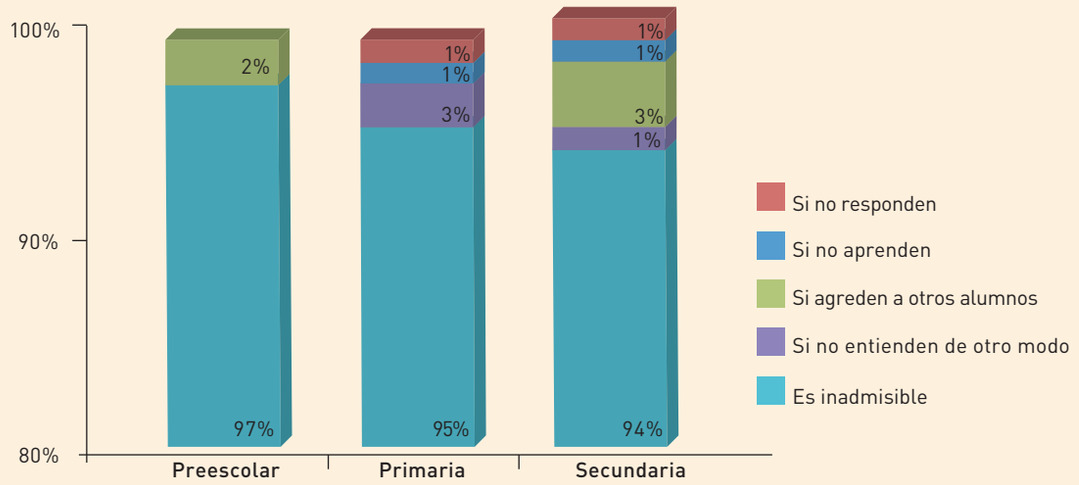
Esta conducta *es inadmisible* según la gran mayoría de los docentes de los tres niveles: 97% de las educadoras, 95% de los maestros de primaria y 94% de los de secundaria.

Los porcentajes de consideración como admisible de esta conducta son, en general, muy bajos: alrededor o menos de 1% en cada grupo. Sin embargo, 3% de los maestros de secundaria juzga admisible esta conducta *si agreden a otros alumnos*, mientras que 2% de las educadoras concuerda con ello.

De los profesores de primaria, 2% señala que es admisible *si no aprenden de otro modo*; al igual que 1% de los docentes de secundaria.

082-133.indd 117 11/18/11 5:33 PM

Gráfica 44:Castigar físicamente a los alumnos puede ser admisible



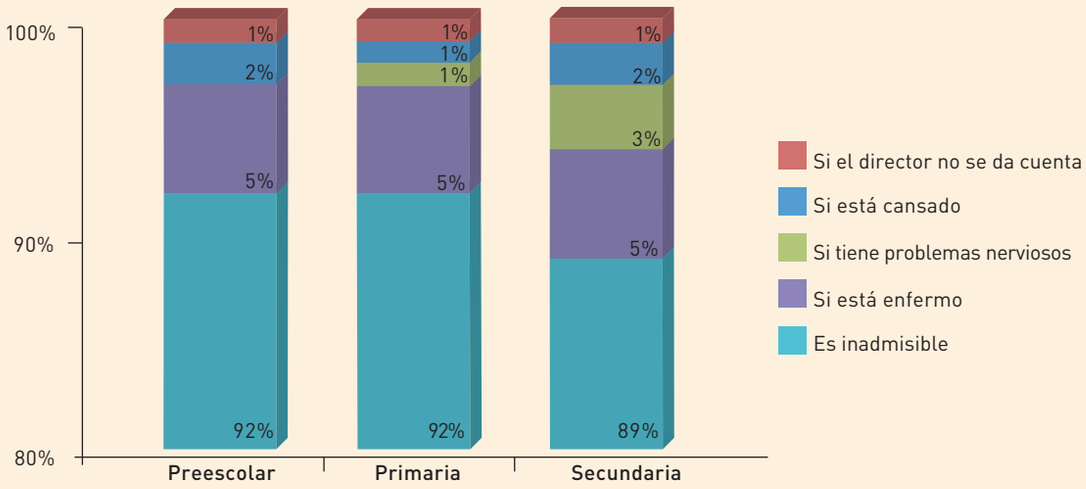
e) Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias

De acuerdo con 92% de los maestros de primaria, 92% de las educadoras y 89% de los profesores de educación secundaria esto *es inadmisible*.

De cada grupo, 5% piensa que es admisible *si se está enfermo*; mientras que 3% de los maestros de secundaria opina que es admisible *si se tienen problemas nerviosos*. *Si se está cansado* es admisible para 2% de las educadoras y los profesores de escuela secundaria.

El resto de las opciones son respaldadas por alrededor de 1% de los docentes.

Gráfica 45: Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias puede ser admisible



082-133.indd 118 11/16/11 6:05 PM

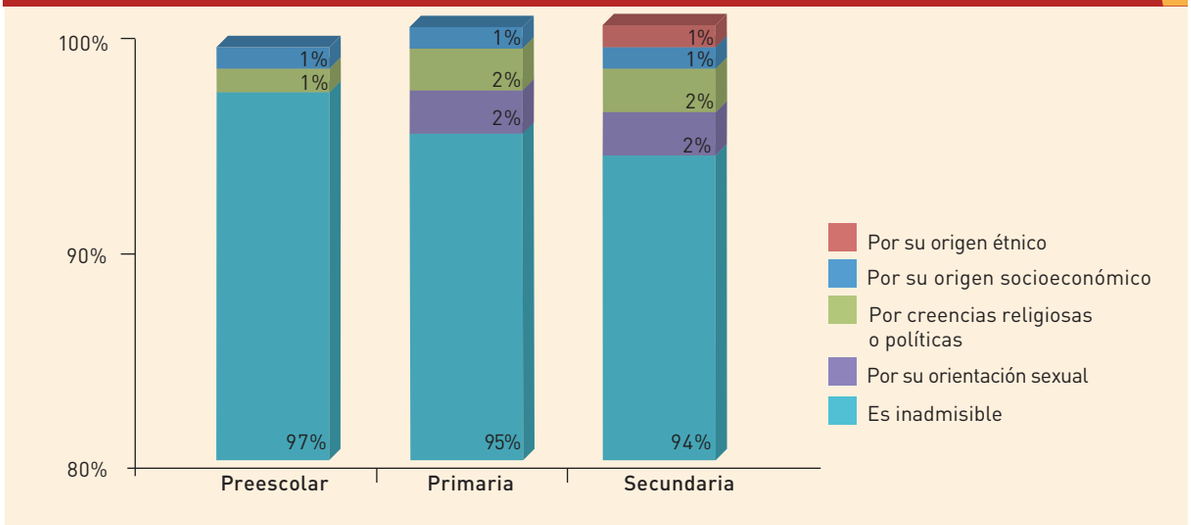
f) Hostilizar a otro maestro

Esta conducta *es inadmisible*; tal es la respuesta de 97% de las educadoras, 95% de los maestros de educación primaria y 94% de los de secundaria.

A pesar de ello, 2% de los profesores de este último nivel juzga que hostilizar es admisible *por creencias religiosas o políticas*, al igual que 2% de los docentes de escuelas primarias también lo cree así *por su orientación sexual*.

El resto de las opciones atraen a 1%, o menos, de los maestros.

Gráfica 46: Hostilizar a otro maestro puede ser admisible



Valoración de situaciones reales en el ámbito educativo, según opinión de los maestros, en relación con el nivel en Carrera Magisterial

a) Faltar al trabajo

La mayoría de los docentes, independentemente de si participan o no en CM y del nivel que en ella hayan alcanzado, acepta que es admisible faltar al trabajo *si se está enfermo*. El porcentaje menor de aceptación es el de los maestros del nivel "E" del sistema de estímulos, con 88.5% de acuerdo.

Hay también quienes juzgan sencillamente *inadmisible* esta conducta: casi 8% de los profesores del nivel "E", seguidos por 6% de los del "D" y del "B", y 4% de los maestros que no participan en Carrera Magisterial.

De los docentes del nivel "E", 4% señala que es admisible *si se asiste a reuniones sindicales y políticas*. Algo más de 3% de los profesores sin categorizar en el sistema de estímulos cree admisible faltar *si se debe hacer trámites*. El resto de las opciones reciben, en general, menos de 2% de aceptación.

082-133.indd 119 11/16/11 6:05 PM

Tabla 46: Faltar al trabajo puede ser admisible						
		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Si está enfermo	90.0%	91.9%	90.7%	93.0%	92.0%	88.5%
Si asiste a reuniones sindicales o políticas	2.2%	2.3%	1.5%	0.9%	2.0%	3.9%
Si debe hacer trámites	3.3%	2.5%	1.9%	1.6%	0.0%	0.0%
Si está cansado	1.1%	0.5%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%
Es inadmisible	3.3%	2.9%	6.0%	3.1%	6.0%	7.7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

b) Aceptar sobornos

Todos los profesores que están en los niveles "D" y "E" de Carrera Magisterial declaran que esta conducta es inadmisible. La inmensa mayoría de los demás coincide con ello. Quienes menos coinciden son los maestros que no tienen aun nivel asignado en CM, con 90% de acuerdo. Son los maestros de este grupo los que juzgan admisible aceptar sobornos en los casos ejemplificados en proporciones que van de 2% hasta 3.3%, este último porcentaje cuando de lo que se trata es de *votar por alguien en las reuniones sindicales*. También lo juzga así 2.4% de los maestros que no participan en el sistema de estímulos.

Casi 3% de los docentes del nivel "A" dice que esta conducta es admisible *para retirar el castigo a un alumno*. De los docentes del nivel "C", 2.3% aprecia que es admisible *para acreditar a un alumno*.

Tabla 47: Aceptar sobornos puede ser admisible						
		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Para acreditar a un alumno	2.2%	0.9%	1.1%	2.3%	0.0%	0.0%
Para votar por alguien en las reuniones sindicales	3.3%	1.4%	1.9%	1.6%	0.0%	0.0%
Para retirar un castigo a un alumno	2.2%	2.8%	0.4%	0.8%	0.0%	0.0%
Para alterar datos o estadísticas escolares	2.2%	1.2%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%
Es inadmisible	90.0%	93.8%	95.9%	94.5%	100.0%	100.0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

c) Comprar o vender la plaza

La mayoría de los docentes considera esta práctica *inadmisible*. Especialmente los situados en los niveles superiores de CM: 96% de los maestros del nivel "E" y 94% de los del "D". Los maestros que no están categorizados aun reúnen el menor porcentaje de acuerdo con esta afirmación: 83.5%.

082-133.indd 120 11/16/11 6:05 PM

Todos los profesores del nivel "E" consideran inadmisible cualquier razón para esta acción, excepto que *la plaza no se obtenga por concurso*, en cuyo caso, cerca de 4% la consideraría admisible. Concuerdan con ello desde 3.2% de los maestros del nivel "C", los que menos, hasta 6.5% de los que no participan en CM, los que más.

Puede ser admisible esta conducta en cualquiera de los casos propuestos para alrededor de 4% de los maestros que participan en el sistema de estímulos sin nivel asignado. También un sector de los profesores que no están en CM juzgan permisible esta práctica, en proporciones que van de 2.5% hasta 6.5% ya mencionado. También en los grupos del nivel "A", "B" y "C" existe un pequeño porcentaje de 1 a 4% que las cree admisibles.

Tabla 48:Comprar o vender la plaza puede ser admisible

		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Si no se obtiene por concurso	4.4%	4.2%	3.8%	3.2%	4.2%	3.9%
Si no se obtiene por herencia	3.3%	2.1%	1.9%	0.0%	2.1%	0.0%
Si no se obtiene el título	4.4%	1.9%	1.1%	3.2%	0.0%	0.0%
Si solo hay interinatos disponibles	4.4%	3.2%	2.3%	3.9%	0.0%	0.0%
Es inadmisible	83.5%	88.7%	90.9%	89.9%	93.8%	96.2%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

d) Castigar físicamente a los alumnos

La totalidad de los maestros del nivel "D" y "E" de CM declara inadmisible esta práctica. La mayoría de los otros grupos también, con porcentajes que van de 90%, entre los docentes que participan en el sistema de estímulos sin categoría definida, hasta 98.5%, entre los maestros del nivel "B".

Encuentran admisible esta conducta algunos profesores que aun no tienen nivel asignado en CM: más de 3% la justifica *si los alumnos agreden a otros* o, en la misma proporción, *si no aprenden*; 2%, *si no responden*; y 1%, *si no entienden de otro modo*.

También entre los profesores que no participan en CM hay algún pequeño sector que encuentra admisible esta acción, en proporciones que van de menos de 1% hasta algo más de 2%. Lo mismo ocurre en los niveles "A", "B" y "C".

082-133.indd 121 11/16/11 6:05 PM

Tabla 49:Castigar físicamente a los alumnos puede ser admisible						
		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Si no entienden de otro modo	1.1%	0.7%	0.0%	1.6%	0.0%	0.0%
Si agreden a otros alumnos	3.3%	2.3%	1.1%	1.6%	0.0%	0.0%
Si no responden	2.2%	0.9%	0.0%	0.8%	0.0%	0.0%
Si no aprenden	3.3%	0.7%	0.4%	0.0%	0.00%	0.0%
Es inadmisible	90.0%	95.4%	98.5%	96.1%	100.0%	100.0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Los maestros ubicados en el nivel "E" de CM representan 1 % del total de las educadoras; 3% de los maestros de enseñanza primaria y el 1% de los de secundaria. Todos juzgan inadmisible descansar mientras los alumnos hacen planas o copias

e) Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias

Para la totalidad de los maestros del nivel "E" de CM esta práctica *es inadmisible*. También para los del nivel "D", con una excepción: 2% de estos piensa que es admisible *cuando se está enfermo*. Entre los otros conglomerados, la mayoría concuerda con esta afirmación en proporciones que van desde 82% de los docentes sin nivel asignado en CM hasta 95.5% de los maestros del nivel "B".

La mayor proporción de justificaciones a esta práctica se encuentra entre los docentes que participan sin nivel en el sistema de estímulos: 9% de ellos juzga admisible esta conducta *si se está enfermo* y 7%, *si se está cansado*. También los maestros que no están en CM hallan admisible esta acción *si se está enfermo* (5%), *si se está cansado* (2%) o *si se tienen problemas nerviosos*, en la misma proporción. Los profesores de los niveles "A", "B" y "C" también lo justifican, *si se está enfermo*, en proporciones de 5.5%, 2.6% y 3.9%, respectivamente.

Tabla 50: Descansar en el salón mientras los alumnos hacen planas o copias puede ser admisible						
		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Si está cansado	6.7%	0.7%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%
Si está enfermo	8.9%	5.5%	2.6%	3.9%	2.0%	0.0%
Si tiene problemas nerviosos	1.1%	1.6%	0.8%	0.8%	0.0%	0.0%
Si el director no se da cuenta	1.1%	0.9%	0.4%	2.3%	0.00%	0.0%
Es inadmisible	82.2%	91.2%	95.5%	92.2%	98.0%	100.0%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

f) Hostilizar a otro maestro

De los profesores de los niveles superiores de CM, 100% halla *inadmisible* esta práctica. Los acompañan en este juicio la mayoría de los docentes de todos los grupos, desde 91% de los maestros sin nivel asignado en CM hasta 8% de los del nivel "B".

082-133.indd 122 11/16/11 6:05 PM

Hay, de todas formas, quien encuentra admisible esta práctica, particularmente dentro del conglomerado que aun no tiene categoría. Entre estos docentes, 3% dice que es admisible hostilizar *por su origen socioeconómico* o, en la misma proporción, *por su orientación sexual*. También 3% de los profesores del nivel "C" de CM cree que este último es un argumento admisible para hostilizar.

Razones consideradas válidas para hostilizar a otro maestro:
a) por su origen socioeconómico: docentes sin categoría, 3%
b) por su orientación sexual:docentes sin categoría, 3% y docentes de nivel "C", 3%

Tabla 51: Hostilizar a otro maestro puede ser admisible

		Nivel en Carrera Magisterial				
Caso	Sin nivel	"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
Por su origen socioeconómico	3.3%	1.4%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Por su origen étnico	1.1%	0.7%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
Por su orientación sexual	3.3%	0.9%	0.8%	3.1%	0.0%	0.0%
Por creencias religiosas o políticas	1.1%	1.9%	1.1%	0.8%	0.00%	0.0%
Es inadmisible	91.1%	95.2%	98.1%	96.1%	100%	100%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Valoración de situaciones reales en el ámbito educativo e identificación de conceptos formales, en maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Los encuestados que identifican los conceptos asociados a los valores *tolerancia*, *honestidad* y *respeto por los demás*, ¿encuentran las prácticas contrarias a los mismos admisibles o inadmisibles?

a) Identificación del valor *tolerancia* ante la conducta *hostilizar a otro maestro*

Entre los maestros que identificaron el concepto de tolerancia, 99.4% señala como *inadmisible* hostilizar a otro maestro, mientras que 0.6% restante encuentra admisibles las causas expuestas para hostilizar.

De los estudiantes, 98.1% halla *inadmisible* hostilizar. Sin embargo, 1.3% encuentra que es admisible hostilizar *por su origen socioeconómico*.

Tabla 52: Identificación del valor tolerancia vs conducta hostilizar a otro maestro

Valor	Hostilizar a otro maestro	Maestro	Estudiante
Tolerancia	Por su origen socioeconómico	0.1%	1.3%
	Por su origen étnico	0.1%	0.0%
	Por su orientación sexual	0.1%	0.3%
	Por creencias religiosas o políticas	0.2%	0.3%
	Es inadmisible	99.4%	98.1%
	Total	100%	100%

Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el concepto de tolerancia.

082-133.indd 123 11/16/11 6:05 PM

La identificación adecuada del concepto *honestidad* es un factor importante para considerar inadmisible la práctica de aceptar sobornos, tanto entre maestros como entre estudiantes normalistas

b) Identificación del valor *honestidad* ante la conducta *aceptar sobornos*

De los maestros que identifican el concepto *honestidad*, 97.2% dice ser *inadmisible* aceptar sobornos. El pequeño grupo que lo considera admisible se distribuye entre los diversos planteamientos, sobre todo 1%, en la opción *para votar por alguien en las reuniones sindicales*. De los estudiantes normalistas, 95.8% dice que *es inadmisible* sobornar. Sin embargo, 2.3% juzga que es admisible *para votar por alguien en las reuniones sindicales* y 1.2% *para acreditar a un alumno*.

Tabla 53: Identificación del valor honestidad vs la conducta aceptar sobornos

Valor	Aceptar sobornos	Maestro	Estudiante
Honestidad	Para acreditar a un alumno	0.8%	1.2%
	Para votar por alguien en las reuniones sindicales	1.1%	2.3%
	Para retirar un castigo a un alumno	0.6%	0.7%
	Para alterar datos o estadísticas escolares	0.3%	0.0%
	Es inadmisible	97.2%	95.8%
	Total	100%	100%

Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el concepto de honestidad.

c) Identificación del valor *respeto por los demás* ante la conducta *castigar físicamente a los alumnos*

De los maestros que identifican el valor *respeto por los demás*, 98.2% señala que la práctica de *castigar físicamente a los alumnos* es del todo *inadmisible*. El pequeño porcentaje de profesores que la cree admisible se distribuye entre los argumentos planteados.

Es menor el número de estudiantes normalistas que habiendo identificado el valor aludido declara inadmisible la conducta: 92%. De ellos, 8% cree que tal práctica *es admisible*; mientras que la consideran admisible 3%, *si no entienden de otro modo*; 2%, *si no responden*; 1.6%, *si no aprenden*; y 1.3%, *si agreden a otros alumnos*.

Tabla 54: Identificación del valor respeto por los demás vs la conducta castigar físicamente a los alumnos

Valor	Castigar físicamente a los alumnos	Maestro	Estudiante
Respeto por los demás	Si no entienden de otro modo	0.7%	3.1%
	Si agreden a otros alumnos	0.7%	1.3%
	Si no responden	0.1%	2.2%
	Si no aprenden	0.3%	1.6%
	Es inadmisible	98.2%	91.9%
	Total	100%	100%

Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el concepto de respeto por los demás.

082-133.indd 124 11/16/11 6:05 PM

2.4.3.2. VALORACIÓN DE LAS PRÁCTICAS COTIDIANAS ANTE LOS DILEMAS MORALES

El trabajo con dilemas morales es una experiencia formativa de gran valor. En este estudio se les empleó como un medio para hacer algunas inferencias respecto a cómo los valores que se pueden identificar, de los que se puede hablar, se movilizan en situaciones hipotéticas pero verosímiles en relación con la vida de cualquier persona.

Se presentaron tres dilemas distintos: el primero enfocado a mirar la actitud ante la legalidad, el segundo relativo al aprecio por el conocimiento y el esfuerzo, y el tercero, a la tolerancia y legalidad.

Dilema 1

Lourdes tiene 20 años. Hace tres, cuando tenía 17 fue sorprendida robando en una tienda. El dueño presentó una denuncia pero nunca fue procesada. Lourdes trabaja ahora como secretaria y en su oficina la aprecian como una buena profesionista. El dueño robado nunca retiró la denuncia y le anunciaron que será procesada. Ahora Lourdes, que no ha vuelto a cometer delito alguno, irá a la cárcel a pagar una condena de dos años de prisión y deberá pagar una multa que excede sus posibilidades económicas.

Se preguntó a los participantes, de acuerdo con su punto de vista, qué se debe hacer y se les presentaron las siguientes opciones.

a) *Lourdes debe cumplir su condena pues cometió un delito.*
   Por esta opción, que muestra respeto por la ley, se manifiesta 42% de los maestros en servicio y 52% de los estudiantes de escuelas normales.
b) *Lourdes se ha reformado. No es necesario que cumpla la condena.*
   Esta es una visión que asume que el cumplimiento de la ley es relativo. Por ella opta 50% de los profesores en activo y 40% de los estudiantes normalistas.
c) *Lourdes debe buscar un "padrino" que la ayude a salir del problema.*
   Se trata de una visión que asume como válida la corrupción y no muestra respeto por la ley. A ella se adhiere 4% de los maestros y la misma proporción de estudiantes.
d) *Lourdes debe ofrecer dinero para no ir presa.*
   Esta es otra manera de la falta de respeto por la ley. La asumió 5% de los profesores y solo 1% de los normalistas.

Identificación del valor *respeto* a la ley contra opciones ante el dilema 1

Los maestros que identifican el valor *respeto a la ley* eligen con casi tres puntos de diferencia con respecto a la población en general la opción *a)*, que implica ese respeto. También sube, en algo más de dos puntos, la elección de la opción *b)*, que relativiza el cumplimiento de la ley. Entre los es-

082-133.indd 125 11/16/11 6:05 PM

tudiantes sube, también en dos puntos, la preferencia por esta alternativa. Entre los maestros en servicio que identifican el valor respeto a la ley, baja la selección de las dos últimas opciones, que implican no respeto a la misma. Entre los estudiantes, la proporción de selección de esas alternativas se mantiene prácticamente igual.

Tabla 55: Identificación del valor respeto a la ley y toma de opciones ante el dilema 1, según opinión de maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Valor	Opciones	Población total maestros	Maestro identifica valor *	Población total estudiantes	Estudiante identifica valor *
Respeto a la ley	a) Lourdes debe cumplir su condena pues cometió un delito	42%	44.8%	52%	52.8%
	b) Lourdes se ha reformado. No es necesario que cumpla la condena	50%	52.3%	40%	42.1%
	c) Lourdes debe buscar un "padrino" que le ayude a salir del problema	4%	2.8%	4%	4.4%
	d) Lourdes debe ofrecer dinero para no ir presa	5%	0.1%	1%	0.7%
	Total	100%	100%	100%	100%

* Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el valor respeto a la ley

Dilema 2

Una empresa busca contratar a un ejecutivo de cuenta. Tiene dos candidatos. El primero cumple todos los requisitos y viene recomendado por un amigo del dueño. Su vida ha sido fácil, ha tenido todo y no está acostumbrado a esforzarse por obtener lo que quiere. El segundo proviene de una familia humilde, cumple también con todos los requisitos. Todo lo que ha hecho le ha costado mucho esfuerzo. Está acostumbrado a batallar por lo que quiere. El primero es elegante y de buena presencia. El segundo no tanto. ¿A quién se debe contratar?

a) *Al candidato de buena presencia: le dará la imagen requerida a la empresa; eso siempre ayuda a los fines buscados por el negocio.*
A esta opción se adscribe 2% de los maestros en servicio y 3% de los estudiantes de magisterio.

b) *Al candidato que está acostumbrado a esforzarse: le dará resultados concretos a la empresa, siempre puede mejorar su apariencia.*
El 33% de los maestros y de los estudiantes se adhieren a esta proposición, mostrando *aprecio por el esfuerzo*.

c) *Si los dos cumplen los requisitos se deben hacer pruebas para ver, en concreto, quién puede resolver los problemas que la empresa requiere atender.*
De los encuestados, 60% se sumó a esta opción, que indica *aprecio por el conocimiento*.

d) *Al candidato recomendado: así quedará bien el dueño y le deberán un favor que podrá cobrar en el futuro.*

082-133.indd 126 11/16/11 6:05 PM

Se trata de una opción no solidaria. De los maestros, 1% se suma a ella, además de 2% de los estudiantes de magisterio.

Identificación del valor *aprecio* por el esfuerzo contra opciones ante el dilema 2

La proporción de maestros y estudiantes que seleccionan la opción *c)*, que indica *aprecio por el conocimiento* sube entre aquellos que identifican adecuadamente este valor: en más de ocho puntos en el caso de los profesores y seis en el de los alumnos de magisterio. Baja, también en ambos casos, la selección de la última opción, que no es solidaria.

Tabla 56: Identificación del valor aprecio por el esfuerzo y toma de opciones ante el dilema 2, según opinión de maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Valor	Opciones	Población total maestros	Maestro identifica valor *	Población total estudiantes	Estudiante identifica valor *
Aprecio por el esfuerzo	a) Al candidato de buena presencia; le dará la imagen requerida a la empresa, eso siempre ayuda a los fines buscados por el negocio	2%	1.2%	3%	2.1%
	b) Al candidato que está acostumbrado a esforzarse; le dará resultados concretos a la empresa, siempre puede mejorar su apariencia	33%	30.1%	33%	31.4%
	c) Si los dos cumplen los requisitos se deben hacer pruebas para determinar, en concreto, quién puede resolver los problemas que la empresa requiere atender	60%	68.3%	60%	66.0%
	d) Al candidato recomendado, así quedará bien el dueño y le deberán un favor que podrá cobrar en el futuro	1%	0.4%	2%	0.5%
	Total	100%	100%	100%	100%

* Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el valor aprecio por el esfuerzo.

Dilema 3

En la calle donde vive Roberto hay frecuentes peleas entre dos vecinos. El primer vecino es practicante de una religión distinta a la del común de los habitantes de esa zona. Él hace muy evidentes sus creencias, pero no intenta convencer a nadie de unírsele. El segundo vecino piensa que es un mal ejemplo y lo hostiliza cada vez con más frecuencia y con mayor violencia, por lo que el primero se ve obligado a responderle. ¿Qué debe hacer Roberto?

a) *Intentar hablar con el vecino que practica la religión diferente para que se una a la religión mayoritaria.*
   Esta es una acción que puede mostrar empatía pero no tolerancia. A ella se adhiere 2% de los profesores en servicio y 4% de los maestros en formación inicial.
b) *Hablar con el vecino que practica la religión diferente para que disimule sus creencias y no moleste al otro.*

082-133.indd 127 11/16/11 6:05 PM

Se trata de una opción que no muestra ejercicio de la tolerancia. La selecciona 7% de los maestros en servicio y 8% de los alumnos de normales.

c) *Organizar una convivencia entre ambos vecinos en discordia para que se conozcan mejor y el vecino rijoso pueda comprender que el otro es una persona común y corriente, con creencias distintas.*

A esta opción, que muestra una actuación responsable y la búsqueda de tolerancia, se afilia 80% de todos los profesores y estudiantes normalistas participantes.

d) *Denunciar con la policía al vecino rijoso porque se está convirtiendo en un problema*

A esta, que es la solución legal, solo se suma 5% de los docentes y 6% de los futuros maestros.

Identificación del valor tolerancia y toma de opciones ante el dilema 3

Los profesores y estudiantes que identifican el valor *tolerancia* eligen en una proporción mayor, comparativamente con la población total encuestada, la opción *c)*, que muestra búsqueda de *tolerancia*. En el caso de los maestros, sube diez puntos la elección, y en el de los alumnos normal, casi 5%.

Se aprecia, también, que baja un poco, menos de un punto, entre los docentes, la preferencia por la opción *a)*, que expresa intento de empatía pero no tolerancia; y en el grupo de los futuros profesores cae 3%. Disminuye, asimismo, la elección de la alternativa *b)*, que leemos como intolerante, por los maestros en activo: 2.6%. Entre los estudiantes queda prácticamente igual.

Tabla 57: Identificación del valor tolerancia y toma de opciones ante el dilema 3, según opinión de maestros en servicio y estudiantes de escuelas normales

Valor	Opciones	Población total maestros	Maestro identifica valor *	Población total estudiantes	Estudiante identifica valor *
Tolerancia	a) Intentar hablar con el vecino que practica la religión diferente para que se una a la religión mayoritaria	2%	1.1%	4%	1.0%
	b) Hablar con el vecino que practica la religión diferente para que disimule sus creencias y no moleste al otro	7%	4.4%	8%	7.9%
	c) Organizar una convivencia entre ambos vecinos en discordia para que se conozcan mejor y que el vecino rijoso pueda comprender que el otro es una persona común y corriente con creencias distintas	80%	90.0%	80%	84.8%
	d) Denunciar con la policía al vecino rijoso porque se está convirtiendo en un problema	5%	4.6%	6%	6.3%
	Total	100%	100%	100%	100%

* Nota: Solo se toma en cuenta a la población que identifica de manera correcta el valor tolerancia.

082-133.indd 128 11/16/11 6:05 PM

2.4.4. VALORES Y PRÁCTICA DIDÁCTICA

La formación integral, garantizada y mandatada en México por el Artículo 3° Constitucional, está íntimamente vinculada con el desarrollo valoral de los educandos, con la adquisición de conocimientos y el desarrollo de actitudes y comportamientos que les permitan llegar a ser ciudadanos.

Se incluyó en el estudio una sección para conocer cómo los maestros en servicio y los estudiantes de escuelas normales se pronuncian ante ciertas formas de trabajo didáctico, útiles o no, para alcanzar algunos propósitos educativos transversales que abarcan el desarrollo valoral de los estudiantes.

Es importante conocer cómo los maestros en servicio y los estudiantes de escuelas normales se pronuncian ante ciertas formas de trabajo didáctico, útiles o no, para alcanzar algunos propósitos educativos transversales que abarcan el desarrollo valoral de los estudiantes.

2.4.4.1. PROPÓSITO EDUCATIVO: RELACIONARSE CON LOS DEMÁS POR MEDIO DE LAS DISTINTAS FORMAS DE EXPRESIÓN Y DE COMUNICACIÓN, UTILIZANDO EL DIÁLOGO PARA RESOLVER LAS SITUACIONES DE CONFLICTO

Hay un sector más amplio entre los estudiantes de magisterio con respecto al de los docentes que se manifiesta de acuerdo con la estrategia de copia y memorización para lograr este propósito. Casi una cuarta parte de los futuros docentes se pronuncia así y solo una sexta parte de los maestros en servicio.

Un sexto de los alumnos de normales piensa, asimismo, que este propósito debe dejarse al final de la educación básica. Menos de uno de cada diez profesores lo afirma.

Más estudiantes (87%, contra 83% de los maestros) se pronuncian porque este propósito debe trabajarse desde preescolar.

Diálogo como medio de relación, expresión y resolución de conflictos ejercitado desde preescolar:
Estudiantes normalistas, 87%
Docentes en servicio, 83%

También una proporción mayor de estudiantes (86%, contra 79% de los maestros) asevera que este propósito se alcanza mediante actividades transversales.

Los estudiantes tienden también en proporción mayor, 13%, a indicar que se trata de una actividad exclusiva de la asignatura de Español, en tanto solo 6% está de acuerdo con ello.

082-133.indd 129 11/16/11 6:05 PM

Tabla 58: Propósito educativo. Relacionarse con los demás por medio de las distintas formas de expresión y de comunicación, utilizando el diálogo para resolver las situaciones de conflicto

	Maestros		Estudiantes	
Afirmación	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo
Se estudia en clase de Formación Cívica y Ética, mediante la copia y memorización de la definición de "diálogo" y "conflicto".	75.1%	16.1%	74%	23%
Es un propósito que sólo debe trabajarse en los últimos años de primaria y secundaria.	81.7%	9.2%	82%	15%
Es un propósito que debe trabajarse desde el nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica.	8.1%	83.3%	10%	87%
Se aprende por medio de actividades transversales y diversas de conocimiento conceptual y práctica en situaciones reales.	11.5%	79.3%	10%	86%
Es una actividad exclusiva de la asignatura de Español.	84.1%	6.3%	84%	13%

Nota: No suman 100 porque no se incluyó el porcentaje de no respuesta.

2.4.4.2. PROPÓSITO EDUCATIVO: APRENDER A ESCUCHAR Y RESPETAR LAS FORMAS DE EXPRESARSE Y LAS OPINIONES DE LOS DEMÁS

Casi una quinta parte de los estudiantes de magisterio afirma que este no es un propósito escolar; 18% de los maestros los acompaña en esta idea.

Algo más de uno de cada diez alumnos de normales señala que basta con obligar a los alumnos a seguir las conductas que plantea el propósito. También 7.7% de los maestros lo afirma.

De los maestros, cuatro quintas partes, y un poco más de los estudiantes, aseveran que esta es una actitud fundamental a cultivar.

Cerca de un sexto de los futuros docentes dice que a los alumnos de preescolar no se les pueden pedir esas conductas, y casi uno de cada diez maestros en activo lo suscribe.

De los alumnos de normal, 12% indica que el maestro debe exigir las actitudes referidas en el propósito aunque él no las practique, y entre los docentes, la mitad de esa proporción, 6%, lo afirma.

082-133.indd 130 11/16/11 6:05 PM

Tabla 59: Propósito educativo. Aprender a escuchar y respetar las formas de expresarse y las opiniones de los demás				
	Maestros		Estudiantes	
Afirmación	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo
No es propósito escolar. Corresponde a la educación familiar	73.5%	17.9%	78%	19%
Basta con obligar a los alumnos a practicarlo, no hay necesidad de que el maestro plantee alguna actividad adicional de aprendizaje.	83.0%	7.7%	85%	11%
Es una actitud fundamental para la democracia que debe cultivarse en la escuela.	12.0%	80.3%	14%	83%
A los alumnos de preescolar no se les puede pedir esa actitud.	80.9%	9.6%	81%	14%
El maestro debe exigir a los alumnos que escuchen, aunque él no lo haga porque es la autoridad en el aula.	84.7%	6.0%	84%	12%

Nota: No suman 100 porque no se incluyó el porcentaje de no respuesta.

2.4.4.3. PROPÓSITO EDUCATIVO: CALCULAR DISTANCIAS, PERÍMETROS, SUPERFICIES, VOLÚMENES, ASÍ COMO INTERPRETAR PLANOS, MAPAS Y MAQUETAS PARA RESOLVER PROBLEMAS O SITUACIONES DE FORMA EQUITATIVA

Una cuarta parte de los estudiantes de magisterio señala que este propósito no tiene relación con la formación valoral de los alumnos. Una quinta parte de los maestros también está de acuerdo con ello.

De los estudiantes, 38% y 32% de los maestros se pronuncian de acuerdo con que el conocimiento matemático es necesario para resolver con justicia situaciones de la vida cotidiana.

Casi el doble de alumnos de normales, 15%, que de maestros en activo, 8.7%, dice que los valores se aprenden estudiando la definición y no mediante su aplicación.

Con 14%, entre los docentes, y 18%, entre los estudiantes, gana el acuerdo con la afirmación de que es difícil tratar, a la vez, dos contenidos distintos.

082-133.indd 131 11/16/11 6:05 PM

Tabla 60: Propósito educativo. Calcular distancias, perímetros, superficies, volúmenes, así como interpretar planos, mapas y maquetas para resolver problemas o situaciones de forma equitativa				
	Maestros		Estudiantes	
Afirmación	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo
Se trata de un conocimiento matemático, no hay relación con la formación valoral.	71.4%	19.8%	71%	24%
Las personas que carecen del conocimiento matemático suficiente, encuentran dificultades para resolver con justicia, situaciones de la vida cotidiana.	59.4%	31.9%	57%	38%
Los valores se aprenden estudiando su definición, no mediante su aplicación en otras asignaturas.	82.5%	8.7%	80%	15%
Es difícil para el maestro tratar dos contenidos de distinta naturaleza de manera simultánea.	76.5%	14.1%	76%	18%

Nota: No suman 100 porque no se incluyó el porcentaje de no respuesta.

2.4.4.4. PROPÓSITO EDUCATIVO: CONOCER LAS CARACTERÍSTICAS Y LOS ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN UNA DIETA EQUILIBRADA

Existe una amplia conciencia y aceptación generalizada entre docentes en servicio y estudiantes normalistas de que el conocimiento de las características de una dieta balanceada redunda en beneficio de los alumnos de educación básica al ayudarlos a proteger la salud personal y colectiva.

De los estudiantes, 18% y 11% de los docentes piensan que a través de este propósito no se crean habilidades ni actitudes; mientras que tres cuartas partes de toda la población encuestada aprecian este conocimiento como base de la formación de hábitos.

Desde 72%, entre los maestros, hasta 79%, entre los estudiantes, se piensa que tener el conocimiento aludido en el propósito permite rechazar atentados contra la salud personal y colectiva.

Con la idea de que es importante llevar casos reales a la clase se quedan algo más de las tres cuartas partes de maestros y estudiantes.

Un tercio de todos los encuestados opina que la lectura del libro de texto y la resolución de cuestionarios son buenas estrategias de enseñanza de este contenido.

De los alumnos de normal, 13% opina que no tiene caso enseñar ese contenido; al igual que cerca de 9% de los docentes.

082-133.indd 132 11/16/11 6:05 PM

Tabla 61: Propósito educativo. Conocer las características y los elementos que intervienen en una dieta equilibrada				
	Maestros		Estudiantes	
Afirmación	Desacuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Acuerdo
Se trata de un propósito a lograr en la clase de ciencias, con él no se crean habilidades ni actitudes.	79.1%	11.3%	79%	18%
Sin este conocimiento es difícil llegar a valorar los hábitos que propician el mantenimiento de la salud y, por lo tanto, ponerlos en práctica.	18.0%	73.2%	21%	75%
Tener este conocimiento permite rechazar actitudes que atentan contra la salud personal y colectiva.	18.9%	71.9%	18%	79%
Para que este propósito no se quede sólo en un aprendizaje memorístico se requiere de una clase donde se propicie el análisis y la reflexión acerca de casos reales.	13.7%	76.0%	18%	78%
La lectura en el libro de texto y la respuesta a un cuestionario, son buenas estrategias de enseñanza de este contenido.	53.9%	35.6%	60%	36%
No tiene caso enseñar esto, de todas formas las personas comen lo que pueden.	81.2%	8.6%	83%	13%

Nota: No suman 100 porque no se incluyó el porcentaje de no respuesta.

082-133.indd 133 11/16/11 6:05 PM

PART 3: ANALYSIS

PARTE 3: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS, COMENTARIOS Y REFLEXIONES

3.1. UN CONGLOMERADO HETEROGÉNEO

Los maestros mexicanos de educación básica constituyen un grupo profesional heterogéneo. Entre ellos hay muchas semejanzas y profundas diferencias. De los datos obtenidos mediante este estudio no contamos con información que nos permita referirnos a ellos como un grupo con características idénticas, con ideas únicas o plenamente compartidas. Son distintos, se comportan de manera diferente y opinan de acuerdo con sus circunstancias, sus propias creencias y reflexiones.

No tenemos lo que podríamos denominar el prototipo "del maestro". Los profesores piensan y actúan distinto. Los maestros de secundaria son diferentes a los de primaria y estos, a su vez, no se parecen a las educadoras. Quienes alcanzaron los niveles superiores de Carrera Magisterial tienen planteamientos distintos a los de los demás. Tampoco los jóvenes estudiantes de las escuelas normales están hechos a imagen y semejanza de sus futuros colegas.

La tendencia, muy establecida entre observadores o comentaristas del campo educativo, a referirse a los maestros como a un conglomerado compacto y homogéneo no parece tener un sustento empírico.

3.1.1. UNA PROFESIÓN PÚBLICA Y DE PLENA DEDICACIÓN; UNA PROFESIÓN A CUIDAR PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

La docencia sigue siendo en México una profesión incorporada mayoritariamente al servicio público. De los maestros, 88% ejerce en las escuelas a cargo del Estado. Lo que ocurre con ellos tiene relevancia porque afecta la viabilidad del ejercicio del derecho a la educación de una inmensa cantidad de mexicanos, para quienes la escuela pública debería significar una diferencia en sus expectativas vitales.

La enseñanza es una carrera de vida para los profesores de los tres niveles de la educación básica. No se trata de una ocupación complementaria, accesoria o provisional. De los maestros, 82% se dedica exclusivamente a enseñar, y 79% de ellos ocupa una plaza definitiva. De estos, 3% de las educadoras, 4% de los profesores de escuela primaria y 5% de los de secundaria han obtenido su plaza mediante concurso de oposición.

Docencia en la educación básica, una carrera de vida: ocupación única: 82%, docentes con plaza definitiva, 79%.

Entre los profesores de educación básica, 49% entrega más de 26 horas semanales a la enseñanza; de estos, 11% le da más de 42 horas.

134-160.indd 135 11/18/11 5:40 PM

De los maestros de educación básica, 85% se dedica, en exclusivo, a la docencia, sin ninguna otra ocupación remunerada.

Un factor que contribuye a la plena dedicación a la enseñanza es el sistema de estímulos. Entre los profesores encuestados, 50% participa en Carrera Magisterial. De ellos, 45% es ya acreedor a los estímulos monetarios de este sistema, mientras que otro 5% tiene los requisitos, pero aun no ha logrado ingresar al nivel "A". Hay diferencias en la incorporación a CM de acuerdo con el nivel en que trabajan. Son más las educadoras, 60%, en el sistema, que los profesores de secundaria, 32%. Son pocos los que han llegado ya a los escalones "D" y "E": 7% de las educadoras, 9% de los profesores de escuela primaria y 5% de los de secundaria.

Hasta ahora, con base en el reglamento de 1998, los docentes incorporados al sistema de estímulos gozan de incrementos salariales, que conservan mientras no salgan del sistema educativo, y pueden evaluarse periódicamente para subir de nivel, pero en ningún caso pierden el aumento salarial ya conseguido.

Se sabe que "Los maestros que se incorporan al nivel "A" reciben un estímulo salarial que representa más de 20% de su salario base, mientras que los que se ubican en el nivel "E" reciben más de 200%." (Observatorio Ciudadano de la Educación, 2008)

La página web de la SEP (http://www.sep.gob.mx/es/sep1/sep1_Anexo_5) no indica en pesos los montos precisos de aumento pero muestra tablas como la siguiente para indicar la equivalencia en horas pagadas adicionales que se reciben al subir de categoría. Se trata de aumentos acumulativos.

Tabla 62: Equivalencia en horas de los estímulos de la Carrera Magisterial para cada nivel

Categorías		Denominación	Equivalencia en horas				
			Niveles				
			"A"	"B"	"C"	"D"	"E"
1/	E0205	Jefe de sector primaria	9 h	8.5 h	8 h	7 h	7 h
1/	E0201	Inspector de enseñanza primaria	9 h	8.5 h	8 h	7 h	7 h
2/	E0221	Director de enseñanza primaria	9 h	8.5 h	8 h	7 h	7 h
2/	E0281	Maestro de grupo de primaria	9 h	8.5 h	8 h	7 h	7 h

134-160.indd 136 11/16/11 6:07 PM

La estabilidad laboral y la dedicación plena de la inmensa mayoría de la planta magisterial a la enseñanza constituyen una circunstancia que no todos los países han alcanzado. Se trata de una condición extraordinariamente favorable para llevar a cabo los ajustes necesarios en las políticas de fortalecimiento y mejora de la enseñanza, con un sentido claro de profesionalización de la práctica docente y mejora de los resultados educativos de niños y jóvenes.

3.1.2. LA DOCENCIA CADA VEZ ES MÁS FEMENINA

Las maestras son la mayoría entre los docentes de educación básica. Hay muchas más educadoras que educadores, más profesoras de educación primaria que profesores. Todavía son mayoría las docentes de secundaria pero bastantes menos que en los otros dos niveles educativos.

La docencia enfocada en niños y adolescentes no parece ser una profesión suficientemente atractiva para los hombres, quizá cada vez lo sea menos, si nos atenemos a los datos que muestran un mayor número de mujeres preparándose para ser maestras respecto de aquellas que están en servicio (6% más) y una proporción menor de varones estudiando en las escuelas normales que los que están en activo (6% menos).

Este fenómeno coincide con el que reporta la OCDE (2004) en *Teachers Matter*: *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, bajo el rubro *Principales preocupaciones políticas*:

> Existe una inquietud generalizada por las tendencias a largo plazo de la composición del cuerpo docente, que apuntan, por ejemplo, que habrá menos 'superdotados' y menos varones.

No se trata solo de un fenómeno "natural" derivado de una preferencia hacia la profesión en razón de características de género. Los varones se inclinan poco hacia la docencia debido al escaso reconocimiento social de esta.

Hasta ahora, el dato del desequilibrio entre mujeres y hombres en la enseñanza básica no parece haber llamado la atención de las políticas educativas en México. Se le considera algo que *ocurre*, no un hecho con consecuencias que amerite una actuación.

Sin embargo, no resulta irrelevante la poca presencia masculina en los centros escolares. La incorporación de hombres a las plantas docentes desde el inicio de la educación preescolar redundaría en una mejor formación de los niños y jóvenes, que entrarían en contacto con formas menos estereotipadas de ejercer la masculinidad. Una educación con perspectiva de género es parte ineludible del desarrollo valoral y afectivo de las nuevas generaciones.

> Las políticas públicas en educación deberían buscar incorporar más varones a la enseñanza directa y más mujeres a los puestos directivos escolares como parte de una estrategia destinada a fortalecer esa tarea clave de la institución educativa de este nuevo siglo que es aprender a convivir (Tedesco: 1999).

Sería recomendable analizar la posibilidad de lograr la incorporación de docentes varones desde el nivel de educación preescolar para garantizar una mejor formación de los niños ya que les daría la oportunidad de eliminar los estereotipos del ejercicio de la masculinidad.

134-160.indd 137 11/18/11 5:43 PM

3.1.3. UNA PLANTA DOCENTE QUE ENVEJECE

Education at a Glance (2010), OCDE:
a) elevada proporción de docentes mayores de 50 años
b) porcentaje de maestros mayores de 60 años, superior al de México.

Los profesores de educación básica no son mayoritariamente jóvenes en ninguno de los países con un sistema escolar plenamente establecido. En *Education at a Glance* (2010), los datos que reporta la OCDE muestran que la proporción de docentes mayores de 50 años es muy alta, y el porcentaje de maestros con más de 60 es superior que en el nuestro. En promedio, en esas naciones existe una distribución más homogénea entre los diversos segmentos etarios que en México, lo que habla de relevos generacionales más planificados. Aquí, casi 6 de cada 10 profesores de educación básica tiene más de 40 años de edad. El grupo etario más numeroso lo constituyen los docentes de 41 a 50 años, que representan 44.9 % del total.

Entre las educadoras, 44% tiene menos de 40 años, mientras que entre los profesores de secundaria esa proporción es de 42.6%, y entre los de primaria, de 40.2%. Solo 4.7% de las educadoras tiene más de 50 años, al igual que 15.4% de los profesores de primaria y 21.5% de los de secundaria.

De los profesores, 47.5% tiene más de 20 años de servicio; mientras que 8%, en promedio, ha rebasado la edad prevista para la jubilación. Entre los maestros de educación primaria y secundaria este porcentaje se eleva a más del 10%.

La cantidad de maestros de preescolar, primaria y secundaria en cada uno de los segmentos de edad da cuenta de cómo fue dándose, en nuestro país, la expansión de cada nivel, ligada a la declaración de obligatoriedad del mismo.

El estudio muestra que el segmento más participativo en las actividades de formación continua no es el de los maestros más jóvenes, sino el de 40 a 60 años de edad. De quienes tienen entre 41 y 45 años, 68% ha acreditado más de un examen de actualización; lo mismo que 67% de los profesores de 46 a 55 años y 64% de los que están en el rango de 56 a 60.

3.1.4. DE FAMILIAS CON BAJA ESCOLARIDAD Y OCUPACIONES PRECARIAS, AL ASCENSO SOCIAL

Se enseña con lo que se sabe y con lo que se es. Se enseña con los conocimientos formalmente adquiridos en la preparación profesional, con la larga experiencia en las aulas como alumno y como docente, con el bagaje cultural que la infancia nos dejó y con el que nos hemos procurado en la adultez; se enseña con las convicciones más íntimas y personales tanto como con los repertorios didácticos. El maestro nunca se escinde. Es una persona, por eso es fundamental saber cuál es el capital cultural con el que los profesores van a las aulas. Este es un tema que debería ser relevante para las políticas docentes y que interpela lo mismo a la definición de lo que es y en qué consiste la formación inicial que al desarrollo profesional y las normas que lo rigen.

134-160.indd 138 11/16/11 6:07 PM

Los maestros mexicanos que están en servicio provienen, mayoritariamente, de familias con estudios formales inferiores al básico con ocupaciones precarias. La mitad de los padres y algo más de las madres de los profesores no alcanzó a culminar su educación básica. Esto ha cambiado. Los progenitores de los jóvenes estudiantes de escuelas normales tienen en su mayoría una escolaridad superior a la básica completa. De los padres, 64.5% está en ese caso, al igual que 69% de las madres, lo cual constituye un avance de género muy significativo. Para matizarlo, encontramos que a pesar de ello, todavía 46% de las madres de los estudiantes se ocupa exclusivamente del hogar.

Casi la cuarta parte de los profesores son hijos de obreros y campesinos. Entre los estudiantes de la educación normal, un poco menos de la quinta parte tiene esa ascendencia.

Uno de cada diez profesores y estudiantes de magisterio es hijo de personas que estudiaron la normal. Hay más padres y madres de maestros en activo y de alumnos normalistas trabajando en la enseñanza que los que estudiaron para maestros. En las sucesivas etapas de expansión del sistema educativo se fue reclutando docentes sin formación específica.

Convertirse en profesores ha significado, para la mayoría, un ascenso social importante. Para una buena parte de los estudiantes de normal sigue siéndolo.

3.1.5. FORMADOS, EN FORMACIÓN Y CON NECESIDADES FORMATIVAS

3.1.5.1. FORMACIÓN INICIAL

Entre los profesores en activo, 82% de los encuestados tuvo una formación específica para la enseñanza y 15.3% no estudió en las instituciones formadoras de docentes, sin embargo, tiene un nivel educativo de licenciatura, completa, en 10.6% de los casos, o incompleta, en 2.7%. De quienes no son docentes, 2% posee estudios de posgrado.

De acuerdo con estos resultados, todos los maestros mexicanos que laboran en áreas urbanas tienen un nivel educativo adecuado para ejercer la enseñanza. No se trata de un hecho menor. Habla, entre otras cosas, de un gran esfuerzo nacional, sostenido a lo largo de muchos años, para crear la institucionalidad necesaria con el fin de asegurar la disponibilidad de maestros con una educación de nivel terciario.[5] Es decir, personas que han completado, al menos, 16 años de escolaridad.

Si el nivel educativo de los profesores mexicanos no es cuestionable, sí lo parece la calidad de su formación inicial. Hay datos en el estudio que muestran que esa formación no fue, ni es, tan sólida como debería.

El ejercicio de identificación de valores que se solicitó en el marco de la encuesta no tendría que representar dificultad alguna puesto que lo que se presentó a consideración son definiciones de diccionario, tomadas

El elevado porcentaje de docentes con formación específica para la enseñanza, así como el nivel académico de licenciatura y doctorado de los profesores sin educación formal para ejercer en las aulas no es suficiente para garantizar la calidad de la enseñanza.

[5] Se denomina educación terciaria a la que se imparte después de haber concluido el bachillerato. Puede o no ser universitaria. (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. UNESCO. 1997. Ver http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_E.pdf)

134-160.indd 139 11/16/11 6:07 PM

específicamente del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, para evitar derivarlos de una escuela determinada de pensamiento. Sin embargo, hay un nivel de identificación bajo. Los niveles más altos de correlación no alcanzan 80%.

Tolerancia, aprecio por la justicia, respeto por los demás y aprecio por la verdad son valores identificados por una proporción menor a la mitad de los encuestados. Incluso, el grado de correlación por parte de los estudiantes de normal es menor al que se aprecia entre los docentes en servicio. Esto indica un déficit importante en la formación inicial de los profesores, no solo de la que recibieron quienes hoy enseñan en las escuelas, sino en la actual, en la que se están formando los futuros maestros.

Es preocupante que solo una tercera parte de los estudiantes normalistas pueda identificar aprecio por la verdad y aprecio por la justicia. Un poco más de la mitad de estos jóvenes señalan adecuadamente honestidad. Es posible preguntarse, incluso, si no se trata de un problema de comprensión de lectura o de escasez de vocabulario. Un estudio futuro tendría que indagar sobre esto. En todo caso, una buena preparación docente inicial debería atender estos problemas formativos básicos.

3.1.5.2. FORMACIÓN CONTINUA

Los maestros en servicio son activos consumidores de ofertas formativas. De los participantes en la encuesta, 72% dice haber tomado en el último año algún programa de formación, desde un curso hasta un diplomado o especialización. Más de la mitad de los docentes encuestados, 54.2%, ha acreditado *exámenes nacionales de actualización para maestros* en servicio. Estos no solo han participado en opciones formativas, sino que han certificado sus conocimientos y exhiben un nivel de logro. Cuan relativo es o no a las necesidades de sus alumnos, es algo que no sabemos.

Llama la atención y debería ser un asunto a considerar por las políticas de formación continua la baja correlación que existe entre haber asistido a cursos y la acreditación de exámenes de actualización.

Acreditan en proporciones parecidas los profesores que acuden a cursos, diplomados o especializaciones y aquellos que no lo hacen. Se reafirma lo que la investigación educativa ha señalado: se aprende al ejercer la docencia.

En contraste, es muy alta la correlación que existe entre la acreditación de exámenes nacionales de actualización y el nivel obtenido en Carrera Magisterial. A más acreditación de ENAMS más nivel en el sistema de estímulos, lo que, en las condiciones actuales, no significa mejor capacidad para lograr mejores resultados educativos.

3.1.5.3. NECESIDADES FORMATIVAS

Existe una gran dispersión de opiniones en torno a las asignaturas en las cuales desearían los maestros actualizarse. Hay una mayor inclinación general hacia Tecnologías de la información y la comunicación (18.2%), Matemáticas (18.1%), Español (11.5%) e Inglés (11.5%).

134-160.indd 140 11/16/11 6:07 PM

En esta selección se puede observar, por una parte, una conciencia de qué es *lo primordial* en la educación básica: Matemáticas y Español; y de lo que complementa esa educación para que los alumnos puedan tener más oportunidades de inserción en la sociedad actual: TIC e idioma inglés.

Pero, por otra parte, esta elección muestra una mirada reduccionista acerca de la educación básica. Es notable la escasez de menciones hacia otras asignaturas. Ciencias Sociales y Naturales interesan a un grupo de profesores de secundaria (15%), probablemente los que las imparten, pero son indiferentes para los maestros de preescolar (2%) y no muy relevantes para los de primaria (3.5% y 7% de selección para cada una).

Salud, Artes y Otras lenguas, no son materias que los profesores hayan contemplado como suficientemente significativas para formarse en ellas. El índice de preferencia va de 1% a 3%. Son los maestros de los últimos niveles de Carrera Magisterial quienes señalan, en proporción relativamente más alta respecto de los demás, que estas asignaturas les interesan. Sin embargo, al ser proporcionalmente muy pocos en el conjunto y ser bajo el nivel de predilección, el señalamiento resulta prácticamente irrelevante en el conjunto.

Al parecer, la percepción de los maestros sobre lo que implica la educación básica es restringida. ¿Dónde queda el mandato de formación integral del artículo 3°?

Se separó la *lectura* en el cuestionario por su relevancia como elemento formativo fundamental e instrumento para el aprendizaje y el desarrollo intelectual. Los docentes no muestran mayor proclividad a actualizarse en ella: solo 3% de las educadoras, 4% de los maestros de primaria y 1% de los de secundaria. Da la impresión de que los maestros no asocian sus intereses formativos a las necesidades educativas de sus alumnos. Los resultados de la prueba ENLACE se distribuyen y comentan profusamente y, si algo señalan con claridad, son las dificultades de comprensión de lectura de los estudiantes.

En la selección de campos de interés se presenta mucho menos dispersión de opiniones entre los docentes que al elegir asignaturas.

Atender a las necesidades formativas de cada etapa de la vida docente ayudaría a mejorar la efectividad de la enseñanza.

Nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje, *didácticas de las asignaturas* y *desarrollo del niño y el adolescente* son los campos seleccionados mayoritariamente. Hablan, probablemente, de la necesidad de los profesores de mejores herramientas para enfrentar el trabajo en el aula.

Hay diferencias interesantes en las predilecciones de campos de interés profesional según la edad de los maestros. Se observa la importancia creciente que las *nuevas perspectivas sobre la enseñanza y el aprendizaje* tiene conforme aumenta la edad de los docentes y la disminución paralela de la preocupación por el *manejo y organización del grupo*.

134-160.indd 141 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.4. LECTURA, CONTRADICCIONES Y DESPROFESIONALIZACIÓN

Los maestros leen, a diferencia de lo que el lugar común ha dicho. Leen más los profesores en servicio que los alumnos de escuelas normales. Los docentes leen a diario los periódicos en una proporción que es prácticamente el doble que la de los alumnos de magisterio. Se trata de 38% contra 19%. Así, mientras 53% de los docentes lee libros a diario, solo 38% de los estudiantes indica que lo hace.

Es inevitable tener la sensación de que hay una contradicción y cabe preguntar si, en realidad, los maestros no estarán adscribiéndose a un deber ser y por ello afirman leer temas y textos profesionales, cuando, por otra parte, parecen considerar que el ejercicio de la enseñanza no lo requiere.

Los textos vinculados a la profesión son los preferidos por 63% de los maestros en servicio y solo por 47% de los futuros docentes (16 puntos porcentuales de diferencia). Por otra parte, el *rubro* novela, cuento y poesía es seleccionado por el doble de alumnos de escuelas normales que de docentes: 37% contra 18%. Entre los profesores de primaria, seis de cada diez leen *libros a diario*, así como 55% de los de escuela secundaria. Entre las educadoras lo hace 37%.

La mitad de los profesores encuestados dice que la lectura de temas (pedagogía, didáctica) y materiales (libros de texto) ligados a la profesión docente es su predilecta. Sin embargo, en su mayoría no *leen para ser mejores maestros*, ni para preparar las clases. Dicen *leer para aprender y para ser mejores personas*, lo mismo que los estudiantes de normal.

El fenómeno de la "desintelectualización" de la docencia es conocido y está íntimamente ligado a la poca profesionalización y a la carencia de autonomía del docente.

Los maestros de educación básica parecen asidos firmemente al imaginario tradicional de la profesión, tal vez parapetados en él. Por eso no juzgan válido leer para entretenerse, por ejemplo. Solo 5% de los maestros en activo señala esa como su razón para la lectura. Un docente lee pedagogía desde el *deber ser*, no lee novelas ni poesía; necesita método para ser profesor, no imaginación ni sensibilidad. Esa elección no basta hoy para lograr la formación integral de los alumnos.

3.1.5.5. INCORPORÁNDOSE ACELERADAMENTE A LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

Los profesores se muestran como usuarios de las tecnologías de la información y la comunicación; en especial emplean la computadora. Solo 15% de los maestros dice no usarla en casa, y menos de 7% de los estudiantes afirma lo mismo.

Emplean más los profesores de secundaria la computadora que las educadoras. De ellas, 19% dice no usarla en casa. Solo la mitad, 9% de los maestros de secundaria, así lo mencionan. De los docentes, 28% del tercer nivel de la educación básica usa la computadora en su casa de 6 a más de 21 horas semanales y solo 18% de las educadoras lo hace así.

Los estudiantes se conectan profusamente a Internet. Todos lo emplean. Más de la mitad se conecta todos los días. Entre los profesores en

134-160.indd 142 11/16/11 6:07 PM

activo, los de secundaria son usuarios más frecuentes de la red. La usa cotidianamente, 37% de ellos, en tanto solo 21% de las educadoras se conecta con esa frecuencia. Los maestros de primaria están en medio: solo 30% lo usa diario.

Cuando se pregunta por la dificultad de utilizar las *nuevas herramientas tecnológicas para la enseñanza*, un tercio de los profesores de secundaria y primaria, y un quinto de las educadoras indican que no tiene *ninguna*. *Poca dificultad* representa para una tercera parte de los docentes de los tres niveles. De las maestras de educación preescolar, 46% dice que tiene a*lguna, mucha* y *excesiva dificultad*.

3.1.5.6. LAS PROPUESTAS Y LAS DIFICULTADES

La relación con los padres de familia

Un asunto que aparece reiteradamente como problemático a los ojos de los docentes, en los resultados del estudio, es la relación con los padres de familia. El aspecto que señalan *hay que vigilar más para mejorar la educación* es *el cuidado y atención de los padres a las actividades escolares de sus hijos*. Las tres cuartas partes de los maestros coinciden en ello.

La *atención a la comunicación y acuerdo entre padres y maestros* ocupa el segundo lugar en las menciones de los temas de atención para la mejora educativa: 6 de cada 10 profesores así lo señala. Conforme va subiendo el nivel educativo, la reacción de los maestros hacia los padres cambia. Mientras la mitad de las educadoras opina que los padres apoyan a los maestros, solo un tercio de los maestros de secundaria, que representa 38%, lo cree, al igual que un poco más de los maestros de primaria. De las educadoras, 9% califica la relación como *amenazante*, así como 19% de los maestros de primaria y una sexta parte de los docentes de secundaria.

Es evidente que la relación entre los adultos que se hacen cargo de los niños y los adolescentes no está en su mejor momento. Por fortuna, parece que los maestros están dispuestos a asumir su parte en la reconstrucción del vínculo. Al menos, al preguntarles por las responsabilidades en la mejora de la educación, los maestros se atribuyen mayoritariamente la de promover *el cuidado y la atención de los padres a las actividades escolares de sus hijos*, en las siguientes proporciones: las educadoras en 85%; los maestros de primaria en 74%, y los de secundaria en 56%. También se atribuyen la responsabilidad de impulsar *la comunicación y el acuerdo entre padres y maestros*. En menor extensión hacen responsables a los directores de la misma. No miran en ello, sin embargo, a los responsables de las políticas educativas que algo tendrían que aportar.

134-160.indd 143 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.7. EL COMPROMISO DOCENTE Y LAS RELACIONES ENTRE PROFESORES

Entre los docentes, 6 de cada 10 afirma, también, que debe atenderse *mucho* al *compromiso de los maestros con su trabajo* y a la *comunicación interna y el trabajo colegiado entre maestros y directores*. Sin embargo, una tercera parte de los profesores dice que basta con prestar *suficiente* atención a estos aspectos.

El *compromiso de los maestros con su trabajo* es considerado una responsabilidad propia por 71% de las educadoras, 63% de los profesores de primaria y 61% de los de secundaria. Una quinta parte de los docentes de este nivel asume que también es responsabilidad de los *directores*. No muy lejos de ese porcentaje están los profesores de preescolar y primaria.

No deja de resultar llamativo que poco más de un tercio de los maestros piense que el *compromiso con el trabajo* es tarea de un tercero y no una responsabilidad de índole personal.

Promover la *comunicación interna y el trabajo colegiado entre maestros y director* es responsabilidad de los *directores*, según la opinión mayoritaria. Aunque alrededor de un tercio opina que es de los *supervisores*.

Es significativo que los maestros no asuman esto como algo que les corresponde, sobre todo en vista de que las relaciones entre profesores tampoco parecen estar pasando por su mejor momento. Al parecer el peso de la estructura vertical del sistema educativo influye en esta opinión: se asume que el superior debe resolver.

Si bien alrededor de las tres cuartas partes de los docentes de los tres niveles dice que *hay respeto entre maestros*, eso no parece significar confianza, compañerismo o colaboración. La expresión *puedo confiar en cualquier maestro* está lejos de obtener un acuerdo pleno entre los encuestados; de hecho entre los profesores de secundaria solo 2.5% dice estar *totalmente de acuerdo* con ella.

Tampoco la expresión *hay compañerismo* y *colaboración entre maestros* concita plena aprobación. La mayor parte de los docentes se divide entre las expresiones *poco de acuerdo* y *de acuerdo*. También es el caso de la frase *hay tolerancia a las diferencias entre las personas*: son más los profesores de secundaria que tienen opiniones adversas a ella.

Hay *rivalidad entre maestros*, afirma 55% de los docentes de secundaria, sumando las expresiones *de acuerdo*, *muy de acuerdo* y *totalmente de acuerdo*. Entre los maestros de preescolar y primaria se divide su opinión en tercios.

Cuando se pregunta por el nivel de dificultad que representa *trabajar con los compañeros docentes*, menos de la mitad lo percibe sin *ninguna dificultad*: 47% de los maestros de escuela primaria; 42% de las educadoras y 39% de los docentes de secundaria. Los demás le encuentran algún grado de dificultad.

134-160.indd 144 11/16/11 6:07 PM

Los profesores de escuela secundaria están muy poco satisfechos con las relaciones internas en sus planteles, menos que los maestros de primaria y bastante menos que las educadoras, que ven con menos pesimismo los vínculos entre profesores.

3.1.5.8. LAS RELACIONES CON LOS ALUMNOS

Este es un asunto en el cual las opiniones son distintas entre los profesores, de acuerdo con el nivel educativo que atienden. Sin embargo, en ninguno de los tres hay una percepción del todo favorable. Los maestros experimentan dificultades crecientes para asegurar una relación adecuada y productiva con sus alumnos.

Mientras que 43% de las educadoras afirma que los niños respetan a los maestros, un tercio de los maestros de primaria y secundaria están más inclinados a afirmar que *viven en situaciones difíciles y lo reflejan en su comportamiento*. Solo 13% de los docentes de escuela secundaria piensa que los estudiantes respetan a los maestros.

La escuela secundaria aparece como el espacio donde los maestros se sienten menos cómodos en el trato con sus estudiantes, aunque algo más de una cuarta parte indica que *aprecian a los maestros que saben y comparten sus conocimientos.*

Cuando en otra sección se pregunta por la dificultad que experimentan para *mantener la disciplina de los alumnos*, las opiniones reflejan la problemática que perciben los docentes. De los profesores de secundaria, 66% elige las opciones *poca*, *alguna* y *mucha dificultad*. Cifras parecidas alcanzan estas valoraciones entre los maestros de educación primaria y preescolar.

Algo se ha ido deteriorando en la educación secundaria y convendría indagar las causas de esas relaciones poco adecuadas, de las que dan cuenta los docentes y, dados los resultados ,que empeoran en enlace, si no están teniendo un impacto negativo en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria.

3.1.5.9. EL DESARROLLO PROFESIONAL

El 55% de los docentes piensa que *el desarrollo profesional individual y colectivo de los maestros* es un tema que hay que cuidar mucho pensando en mejorar la educación. Algo más de la tercera parte de los encuestados califica solo como *suficiente* el cuidado que debe prestarse al asunto.

Sorprende que los profesores valoren tan poco la contribución del desarrollo profesional a la mejora de la educación y, particularmente, que atribuyan a otros el cuidado del mismo. El resto distribuye la responsabilidad desde los directores de escuela hasta las autoridades educativas.

Este tipo de respuestas pueden atribuirse al poco sentido profesional entre los maestros de educación básica, que se consideran a sí mismos, imbuidos por la muy arraigada tradición sindical, como "trabajadores de la educación", último eslabón de una jerarquía de la cual dependen y a la que "demandan" responsabilizarse por ellos.

Solo 45% de los docentes de preescolar, 35% de los de primaria y 37% de los de secundaria se señalan a sí mismos como responsables del *desarrollo profesional individual y colectivo*.

134-160.indd 145 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.10. LA NECESIDAD DE ASESORÍA

La *asesoría técnico-pedagógica profesional, centrada en las necesidades de la escuela,* parece ser más una preocupación de los académicos y los estudiosos de la educación que de los docentes. Es un asunto a cuidar *poco* o *suficiente* pero no mucho, según los profesores de secundaria y primaria. Las educadoras, por su parte, asumen que sí debe cuidarse entre *suficiente*, 42%, y *mucho*, 43%. Probablemente esto deriva de la experiencia que se tiene en cada nivel, poca o muy poca entre las escuelas primarias y secundarias; bastante más en el caso de las educadoras, ya que la Reforma de la educación preescolar ha basado su estrategia de implantación en acciones definidas de asesoría a las escuelas.

De acuerdo con los investigadores educativos, este sería un asunto de primordial importancia para mejorar la calidad de los resultados educativos, especialmente en tiempos de demandas cada vez más complejas a la escuela, como los actuales, que dificultan que el profesor pueda atenderlas sin interlocución y acompañamiento especializados y profesionales. Los maestros no parecen encontrar todavía mucho sentido a ese servicio, tal vez porque lo que actualmente se conoce como tal, los ATP (asesores técnico pedagógicos), son comisionados sin un perfil profesional definido ni formación específica, que no llevan a cabo, las más de las veces, tareas derivadas de las necesidades de los planteles, sino que incluso incrementan las demandas de trámites y papeleos hacia las escuelas.

3.1.5.11. EL USO DEL TIEMPO

Las *actividades extraescolares que reducen el tiempo de enseñanza* deben vigilarse *poco* según un tercio de los maestros. Una proporción parecida dice que hay que cuidarlas lo *suficiente.* Entre ellos, 1 de cada 10, en preescolar y primaria, dice que no hay que atenderlas *nada*. Se presenta dispersión de opiniones respecto a quién corresponde este asunto. Un tercio de los profesores de primaria asume que corresponde a las *autoridades educativas estatales*. Según 13% de las profesoras de jardín de niños, 7% de los maestros de primaria y 10% de los de secundaria, esta cuestión debe cuidarla un indefinido *otro*.

Sobre la pregunta acerca de las dificultades que entrañan dos de las tareas que más recortan el tiempo que debería estar destinado a la enseñanza y al aprendizaje, los profesores dividen sus opiniones. Un tercio de los de escuelas primarias y secundarias dice que no tiene *ninguna* dificultad *cumplir las exigencias administrativas*. Sin embargo, alrededor de una cuarta parte de los maestros de todos los niveles dice que tiene *poca* y *alguna*. Un tercio de las profesoras de preescolar dice que tiene *mucha* y *excesiva* dificultad.

Cuestionados sobre las dificultades de *participar en concursos y campañas*, 42% de los maestros de escuela secundaria dice que esto carece de dificultad, lo mismo que un tercio de los de primaria y una cuarta

134-160.indd 146 11/16/11 6:07 PM

parte de las educadoras. Quienes piensan que tiene *alguna*, *mucha* o *excesiva* dificultad son 46% de las maestras de preescolar, 37% de los profesores de primaria y 33% de los de secundaria.

Los maestros han hecho de este tipo de tareas, ajenas al propósito educativo central, parte regular de su quehacer cotidiano; han aprendido a despacharlas sin más, por ello muchos no les encuentran dificultad ni creen que deban ser atendidas con prioridad. Se han naturalizado.

A pesar de ello, resultan una carga que disminuye el tiempo, de por sí corto, destinado al aprendizaje.

3.1.5.12. LA PERCEPCIÓN SOBRE LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS

Resulta interesante observar cómo entre más lejana es la autoridad de la escuela menos responsabilidades se le atribuyen, y cómo los docentes se adjudican a sí mismos una parte de las que, se pensaría, se compartirían, por lo menos, con el director del plantel, si no es que también con la supervisión, por ejemplo : el vínculo con los padres de familia. Esto ocurre mientras se sienten desprendidos de otras obligaciones: el desarrollo profesional, por ejemplo, que, se supondría, les es propio.

Es preciso señalar que la pregunta de base no cuestionaba por la enseñanza sino por aspectos colaterales del acto pedagógico que lo favorecen o lo limitan y que no son responsabilidad exclusiva de los docentes sino del sistema educativo en su conjunto. Un conjunto que no se mira, o no de manera suficiente, desde la perspectiva de los profesores, ni siquiera en su versión más básica: la supervisión de zona.

Las autoridades educativas federales, e incluso las estatales, parecen tener poca relevancia en los asuntos escolares. Los maestros las perciben lejanas y a cargo de temas como *los estímulos* y *las recompensas*, que serían la máxima responsabilidad que se les atribuye, además de, inexplicablemente, el cultivo del *aprecio social a los maestros*.

De hecho, la supervisión, mucho más cercana, en apariencia, de la vida diaria escolar tampoco resulta muy visible en esta atribución de obligaciones. La considera *responsable* un tercio de los docentes de la *comunicación interna y trabajo colegiado entre maestros y director* y, en proporción parecida, de la *asesoría técnico-pedagógica profesional centrada en las necesidades de la escuela*. De ahí en fuera es un sector muy pequeño de maestros el que le atribuye algunas de las responsabilidades por las que se preguntó en el instrumento.

Estos resultados derivan, con probabilidad, del ordenamiento en que operan las escuelas y el propio sistema educativo: en su arquitectura, los planteles ocupan el lugar de "abajo" y el resto se encuentra "arriba", cada vez más lejos de la escuela, de tal suerte que "abajo" ya no queda claro de qué se ocupan las autoridades educativas federales, las más lejanas en esa estructura vertical.

134-160.indd 147 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.13. **LAS DIFICULTADES EN EL AULA**

Dominar los conocimientos necesarios para enseñar, *planear las clases*, *administrar el tiempo para cumplir la planeación*, *educar en valores*, *enseñar temas de sexualidad* y *atender a los alumnos con capacidades diferentes* fueron los puntos abordados en el estudio. El último concentra la percepción de mayor dificultad por parte de los docentes de los tres niveles. Entre una quinta y una cuarta parte de los profesores le atribuyen *mucha* dificultad. Si se suman las opiniones que le atribuyen *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad, se encuentra que entre las educadoras alcanza 65%. Entre los profesores de primaria, 50%; y entre los de secundaria, otro tanto. Esta opinión se debe, de manera probable, al hecho de que, en general, los profesores carecen de apoyos curriculares, materiales educativos y asesoría para llevar a cabo la integración educativa con éxito; una política correcta que navega principalmente en hombros de los docentes, con el desgaste y el riesgo de fracaso que ello trae consigo.

Enseñar temas de sexualidad representa más dificultades para las educadoras que para sus colegas de los otros dos niveles. Entre ellas, 47% le atribuye *alguna*, *mucha* o *excesiva dificultad*. En cambio para los profesores de primaria o secundaria una proporción semejante dice no tener *ninguna dificultad*.

A partir de los datos de esta sección del estudio parecería que las educadoras son más exigentes, más autocríticas o más conscientes de las dificultades que comporta el acto docente, pues señalan tener más dificultades para *dominar los conocimientos necesarios para enseñar*. Por ello 37% de ellas le atribuye *alguna*, *mucha* y *excesiva dificultad* al tema. Sus colegas de primaria y secundaria parecen menos dados a la autocrítica. Especialmente los de secundaria, que, respondiendo al imaginario creado en ese nivel, se consideran "especialistas" en contenidos y 54% de ellos considera no tener ninguna dificultad. No muy lejos están los profesores de primaria, con 49% afirmándolo. Sin embargo, los resultados de aprendizaje no ratifican este optimismo.

También las educadoras se muestran más dispuestas a decir que tienen dificultades para planear las clases y para administrar el tiempo para impartirlas. Un tercio de ellas dice que esto tiene *alguna*, *mucha* y *excesiva* dificultad. En cambio, para la mitad de los maestros de primaria y secundaria planear no tiene dificultad, pero sí *administrar el tiempo* de la clase: 39% de los profesores de primaria y 34% de los de secundaria coinciden en ello.

Casi la mitad de los maestros de primaria y secundaria dicen que *educar en valores* no tiene ninguna dificultad. En cambio solo 35% de las profesoras de preescolar lo afirma. Paradójicamente son ellas quienes tienen mayor claridad acerca del significado de los valores (véase el Apartado 2.4.).

Junto con las educadoras, los docentes que están en los últimos niveles de Carrera Magisterial, muestran mayor proclividad a hablar de

134-160.indd 148 11/16/11 6:07 PM

las dificultades en el dominio de los diversos aspectos que comporta una buena enseñanza. Los maestros del nivel "E", por su parte, suelen cargar su opinión hacia la expresión *poca dificultad*, aunque un sector semejante indica que no tiene *ninguna*.

Es muy difícil no tener la sensación de que cuando los profesores califican las dificultades de la enseñanza lo hacen mirándose a sí mismos, sin asociar la reflexión a los resultados de los alumnos. Hablan de sus espacios de comodidad, no del producto de su quehacer. La pregunta que da título al libro de Michel Saint Onge,[6] *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?*, no parece estar naturalizada entre los profesores.

[6] Saint Onge, M. *Yo explico pero... ¿ellos aprenden?* Biblioteca de Actualización del Maestro. SEP-FCE. México

Esto ocurre probablemente por todos los años durante los cuales el foco de un conjunto de esfuerzos, a través de políticas disociadas entre sí y, particularmente, disociadas del resultado de la enseñanza, ha sido el docente, aislado de su misión; en especial la política de estímulos de Carrera Magisterial.

Durante ya casi veinte años, los maestros han presentado anualmente dos exámenes en el marco del sistema de estímulos, donde se aprecian de diversa manera ciertos conocimientos, sin evidencia suficiente de si ello tiene un correlato en la formación de sus estudiantes.

Los profesores han sido calificados y premiados por cuánto saben y demuestran formalmente en el papel. El mensaje reiterado del sistema de estímulos ha sido "lo que vale es lo que sabes, no cómo enseñas y qué resultados obtienes".

3.1.5.14. EL APRECIO SOCIAL HACIA LA PROFESIÓN

Los maestros no se sienten muy satisfechos con el nivel de aprecio social hacia la profesión. Un sector importante, alrededor de 40%, añora épocas pasadas, y otro, más pequeño, confía en que aun es posible repararlo.

Cuando se pregunta por los temas a cuidar para mejorar la educación, poco menos de la mitad de los profesores piensa que *el aprecio social a los maestros* debe ser vigilado *mucho*. Un tercio de los profesores de preescolar y primaria dice que basta con cuidarlo *suficiente*; en ello concuerdan 4 de cada 10 maestros de secundaria. Sin embargo, no se otorgan a sí mismos esa responsabilidad: la distribuyen entre los actores educativos que se mencionan; y la tercera parte, en promedio, señala que corresponde a las *autoridades educativas federales* hacerse cargo. Que este sea un asunto propio lo considera un escaso 15% de las educadoras, 9% de los docentes de primaria y 10% de los de secundaria.

3.1.5.15. VALORACIÓN DEL ESTADO ANÍMICO DE LOS DOCENTES

Algo más de 6 de cada 10 docentes se declara *con energía y ánimo pleno*. Entre las educadoras, 32% se dice *con energía pero algo desanimado*. Este sentimiento lo manifiestan en menor proporción los maestros de la secundaria: 27%. *Con poca energía y algo desanimado* dice estar 7.2% de este mismo sector de docentes, en tanto los profesores de primaria solo se suman a esta valoración en 3.8%.

134-160.indd 149 11/16/11 6:07 PM

Los maestros ubicados en el nivel "E" de Carrera Magisterial son los más enfáticos al declarar su energía y ánimo pleno: casi 80% de ellos señala sentirse así. Desde luego, es una buena noticia que los maestros conserven la energía y el ánimo.

3.1.5.16. LA SALUD Y LAS INCAPACIDADES MÉDICAS

Un tema muy poco atendido por las políticas es la salud de los profesores. En México tampoco la organización gremial de los maestros se hace cargo. Se sabe por experiencias de otros países que el asunto es relevante y tiene consecuencias no solo para los docentes que enferman, sino para los alumnos que ven disminuidos sus días de clase. El tema no ingresa a las agendas públicas, entre otras razones, porque, como lo indica la UNESCO-OREALC (2005), "Los mismos maestros no consideran su salud como un factor importante para su bienestar personal y para un buen ejercicio de la profesión".

Se preguntó por tres dolencias en el estudio: malestares de garganta, estrés o agotamiento emocional y dolores de cabeza. Las tres tuvieron altos porcentajes de respuestas afirmativas por parte de los maestros, en especial de las educadoras. Una cuarta parte de todos los profesores asevera, de hecho, haber padecido las tres dolencias el año anterior. Solo 1 de cada 10 educadoras indica no haber tenido *ninguna* enfermedad en el último año. De los maestros de primaria, 21% se une a ello, junto a 19% de los maestros de educación secundaria.

Entre una quinta y una cuarta parte de los docentes de los tres niveles tuvo el año anterior al estudio una licencia médica de tres días. Alrededor de 10% tuvo incapacidad de hasta quince días. Un porcentaje parecido tuvo licencia de hasta tres meses. De los maestros de secundaria, 4% tuvo un permiso médico mayor a los tres meses.

Aun cuando las maestras de preescolar reportan un porcentaje más alto de malestares físicos en el estudio, son los profesores de educación secundaria quienes tuvieron más incapacidades médicas.

Al final, esto indica que tuvieron menos clases los alumnos de las escuelas secundarias que los de preescolar. Pero, además de las inasistencias, la efectividad docente se ve mermada cuando la salud no es plena. Aunque, por lo visto en este estudio, los docentes en general son animosos y optimistas, e incluso un sector no juzga adecuado faltar a clase aun cuando se está enfermo (véase el Apartado 2.4.), es evidente que la disminución en el estado físico pasa factura. Quizá esto explica porqué un porcentaje de maestros afirma que es válido que los alumnos hagan copias y planas cuando se está enfermo (véase el Apartado 2.4.). Y no es infrecuente que lo estén, por lo que se puede ver en estos resultados.

134-160.indd 150 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.17. LOS MAESTROS Y LOS VALORES

¿Están preparados los maestros para incorporar en su repertorio personal y didáctico la enseñanza de los valores más allá de las formas repetitivas, memorísticas y discursivas? Esta pregunta se encabeza el Apartado 2.4. del estudio. Como es evidente, no hay una respuesta única y tajante a esta cuestión. Hay sectores de docentes con conocimientos, competencias y actitudes personales mejor dispuestas para ello que otros.

Un grupo menor, pero visible, se muestra proclive a asumir actitudes que no son consistentes con los valores.

La primera tarea planteada a los participantes fue la identificación. Se trataba de correlacionar el valor con su concepto y discriminar dos distractores. La proporción de identificación es más baja de lo esperado dado que se tomaron definiciones de diccionario, como ya se ha señalado antes. Identifican un poco mejor los maestros en servicio que los estudiantes normalistas. *Solidaridad*, *diálogo* y *aprecio por el esfuerzo* son los valores que mejor distinguen los participantes de los dos grupos: alrededor de tres cuartas partes los señalan correctamente.

Hay diferencias entre los maestros de los tres niveles de educación básica. Las educadoras tienen un mejor desempeño en esta tarea que el resto de los profesores. Son, también, las que señalan tener más dificultades para formar en valores. ¿El mejor conocimiento da más claridad de los retos a vencer? Es probable.

Este es uno de los casos donde es muy clara la diferencia de desempeño entre profesores que están en Carrera Magisterial y los que no, así como entre las cinco categorías. Es mejor el de los niveles "D" y "E" que el del resto. Esto corrobora, de alguna manera, que hay un problema de formación que los profesores del último tramo de CM han podido vencer. Preocupa que en el conjunto sean proporcionalmente tan pocos.

3.1.5.18. VALORES Y PROFESIÓN DOCENTE

Los maestros aseveran de manera casi unánime que casi todos los valores presentados en el estudio son altamente necesarios para la profesión docente y también para el resto de las personas. Los porcentajes de afirmación son casi idénticos. Es bueno que haya tal convicción.

Sin embargo, cuando se revisan los datos tomando solo la respuesta que indica que el valor es *totalmente* necesario hay descubrimientos inquietantes. En primer lugar, son menos los estudiantes que juzgan que los valores que se mencionan son completamente necesarios, que los profesores en servicio. Para tres cuartas partes de los alumnos normalistas el *compromiso* es totalmente necesario. Un poco más de 6 de cada 10 piensa que *aprecio por el conocimiento*, *aprecio por el esfuerzo*, *equidad*, *coherencia*, *justicia* y *tolerancia* también lo son. *Respeto a la ley y empatía* solo obtienen 47% de opiniones que los consideran *totalmente necesarios*. Las escuelas normales tienen un trabajo fuerte que hacer a este respecto.

Si a esto le sumamos que 8% de los maestros juzga como nada o muy poco necesaria para el ejercicio de la profesión la empatía, por una parte; y 2.5% juzga así al respeto a la ley, encontramos un panorama preocupante.

134-160.indd 151 11/16/11 6:07 PM

Los maestros en servicio concuerdan en porcentajes algo más altos que los de los estudiantes en la necesidad total de esos valores para el ejercicio docente. Sin embargo, solo 58% cree que el *respeto a la ley* es *totalmente necesario*; y el mismo porcentaje que los alumnos, 47%, piensa que la *empatía* es *absolutamente necesaria*.

Con el último caso se deja ver un estado de cosas muy extendido en México: un problema de ausencia de ciudadanía y la certeza comprobada de que violar la ley no trae necesariamente consecuencias; algo que se vive cotidianamente en el magisterio, donde se trafican las plazas (que se compran y venden), los interinatos, las licencias y las jubilaciones; donde un grupo de profesores puede decidir acortar la jornada escolar o "tomar" una escuela sin que haya repercusiones legales de ningún tipo, entre otros ejemplos. Esta circunstancia es tan lamentable como preocupante en vista de que se habla de quien debe formar a las generaciones jóvenes, pero, al final, no sorprende tanto.

Es, de alguna manera, más extraño ese 8% de profesores que ven en la *empatía* un valor *nada* o *poco necesario* para enseñar. ¿Qué están entendiendo por *empatía*? Dados los bajos resultados vistos en la identificación de valores podría pensarse que no a todos les queda claro qué es. Acudiendo, como se ha hecho, al diccionario[7] se lee la siguiente definición: "identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro". La pregunta surge de inmediato: ¿es posible ser profesor, especialmente de educación básica, sin una práctica activa, constante y consciente de la empatía? Convendría indagar en un estudio cualitativo qué significa la declaración de que este valor no es necesario para enseñar. ¿Qué argumentos esgrimen los profesores que así piensan para afirmarlo? ¿Hay una ruptura con el alumno, una idea clara de separarse de él, de "no ponerse en sus zapatos"? ¿O se trata de una creencia autoritaria?

[7] http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPOBUS=3&LEMA=empat%C3%ADa

Los maestros que ocupan los niveles altos del sistema de estímulos consideran en mayor proporción necesarios para la profesión los valores presentados. En el caso de los dos valores menos considerados hay diferencias significativas entre lo que dicen los maestros ubicados en el nivel "E" y los que están fuera de CM: mientras 81.5% de los docentes de esa categoría señala al *respeto a la ley* como totalmente necesario, solo 55.1% de los profesores que no participan lo cree así. Es una diferencia de 26 puntos.

Los docentes ubicados en "E", en mayor proporción, 66.7%, señalan a la *empatía* como un valor *totalmente necesario*. En contraste, de entre quienes no están en el sistema de estímulos lo cree así solo 45.3%. Hay una distancia de 21 puntos.

Al observar la suma de porcentajes de quienes dicen que los valores aludidos son *nada*, *muy poco* y *poco necesarios* para la enseñanza, se nota que entre los maestros del nivel "E" no hay ninguno que los juzgue así. Solo 3.7% lo dice de la *empatía*.Esto representa un alto contraste con el grupo que no participa en CM y que, de este mismo valor, 21.3% afirma que no es necesario.

134-160.indd 152 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.19. VALORACIÓN DE CONDUCTAS EN LA COTIDIANIDAD ESCOLAR

Hablar de valores es más sencillo que mantener una conducta apegada a ellos. En la vida cotidiana del servicio educativo existen prácticas corporativas y clientelares que dan lugar a conductas inadecuadas, poco presididas por valores. También existen conductas discriminatorias y atentatorias contra los derechos humanos. La gran mayoría de los profesores se manifiesta en contra de esas conductas y las juzga, claramente y sin ambages, como *inadmisibles*. Son los estudiantes de normales quienes —todavía en porcentajes bajos— tienen una mayor tendencia a considerar que en ciertas condiciones esas prácticas son admisibles.

Se trata de prácticas que han adquirido carta de naturalización en el sistema educativo mexicano.

La conducta inapropiada que más respaldo concita es la de *comprar o vender la plaza*. De los maestros, 13%, y de los alumnos de magisterio, 32%, la encuentran *admisible*. Entre ellos, 2.7% de los estudiantes normalistas dice que *aceptar sobornos es admisible para acreditar a un alumno*, mientras que 4% asume que lo es *para votar por alguien en las reuniones sindicales*, al igual que 2% de los docentes.

Se consideran prácticas regulares porque, de hecho, lo han sido a lo largo de muchos años; tantos, que hasta una tradición han dejado, como puede verse en el caso de los normalistas: no han egresado aun de las escuelas formadoras pero ya han interiorizado las peores prácticas del sistema. Desmontarlas pasa por la aplicación transparente de la ley dentro del sistema educativo y la construcción intencionada de otra cultura a partir de ello, al igual que por prácticas formativas más robustas e integrales en la preparación de los futuros docentes.

Hay sectores magisteriales y de estudiantes normalistas que exhiben opiniones preocupantes. Se trata de proporciones menores pero significativas. De los estudiantes normalistas, 10% cree que hay justificantes para *castigar físicamente a un alumno*; y 5% de los docentes también lo afirma. De los primeros, 8% de los estudiantes dice que es *admisible hostilizar a otro maestro* (las razones son clasistas, sexistas, políticas, religiosas y racistas); y 5% de los maestros en servicio se suma a esta declaración.

La justificación de conductas inadecuadas es menor entre las educadoras y mayor entre los profesores de secundaria. Los profesores de los niveles superiores de Carrera Magisterial las rechazan unánimemente. La única excepción es comprar o vender la plaza, hecho justificado por 4% de ellos.

Entre quienes identifican de manera correcta los valores, se aprecia un rechazo hacia las prácticas inadecuadas en el sistema educativo. Existe un componente formativo en el combate a esas conductas, además, por supuesto, de una construcción de otros ejemplos, al evitarlas legalmente.

134-160.indd 153 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.20. ANTE LOS DILEMAS MORALES

Ante circunstancias ordinarias de la cotidianidad de cualquier persona, presentadas mediante el mecanismo de dilemas morales, hay un sector muy pequeño que opta por soluciones ilegales, como en el caso anterior. La mayoría, sin embargo, se inclina por soluciones presididas por valores.

Se observa, asimismo, que a mayor identificación correcta de los valores hay mayor selección de las opciones que los involucran y menor inclinación hacia las que no los muestran. En algunos casos la diferencia es de hasta 10 puntos.

3.1.5.21. VALORES Y PRÁCTICA DIDÁCTICA

Se aprecia entre un sector de los estudiantes de escuelas normales una mayor inclinación hacia una didáctica más actual y una aceptación del trabajo transversal con los valores en el aula. Pero, a la vez, con porcentajes más bajos que los anteriores, hay más alumnos de magisterio que profesores en servicio que eligen métodos tradicionales, como copiar, memorizar definiciones u "obligar" a ciertas cosas. También son más los que piensan que algunos contenidos solo deben trabajarse en la asignatura respectiva. Los profesores en servicio descartan, en mayor proporción, estos estilos de trabajo para la enseñanza y el aprendizaje de los valores, sin acabar de asumir decididamente otros más productivos.

Aun hay contenidos que un sector de los maestros y estudiantes no consideran propios de la educación escolar: casi una quinta parte de los estudiantes de magisterio afirma que *aprender a escuchar* y *respetar las formas de expresarse y las opiniones de los demás* no es un propósito escolar, y 18% de los maestros la acompaña.

Un sector importante de estudiantes, la cuarta parte, y una quinta de los docentes no está de acuerdo con que un propósito educativo de matemáticas tenga relación con la formación valoral de los estudiantes; mientras que un tercio de cada grupo discrepa al respecto.

También 18% de los estudiantes y 11% de los docentes piensan que mediante el trabajo para alcanzar el propósito *Conocer las características y los elementos que intervienen en una dieta equilibrada* no se crean habilidades ni actitudes. Por otra parte, tres cuartas partes de la población encuestada aprecia este conocimiento como base de la formación de hábitos.

Con la idea de que es importante llevar casos reales a la clase se queda algo más de las tres cuartas partes de los maestros y estudiantes.

Por lo que alcanza a apreciarse, hay alumnos de escuelas normales que están adquiriendo una buena formación didáctica, sin embargo, también se ve que un sector no menor está "atrapado" en los formatos didácticos más estereotipados; formatos a los que los profesores en activo se adscriben menos.

134-160.indd 154 11/16/11 6:07 PM

3.1.5.22. CARRERA MAGISTERIAL: ¿EN QUÉ CONSISTE SU IMPACTO?

Los datos de este estudio han sido mirados también desde la óptica de la participación de los docentes en servicio en el sistema de estímulos. Este mecanismo de reconocimiento fue aceptado en 1992 dentro del marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como una estrategia fundamental para mejorar los resultados educativos. A casi dos décadas de su implantación es evidente que esto no ha ocurrido. Cabía, sin embargo, preguntarse si había un impacto en los maestros mismos; es decir, si como producto de su participación en CM se percibían entre los profesores diferencias que pudieran abonar a que el sistema de estímulos cumplía alguna función diferenciadora y positiva más allá del aumento salarial.

Hay que decir que, en la gran mayoría de los asuntos abordados en este estudio, el comportamiento de los profesores que están o no en Carrera Magisterial es muy semejante, pues existen solo leves diferencias entre los que sí participan: la categoría alcanzada parece marcar una cierta diferencia; en especial, si es de las dos más altas, "D" y "E".

La mayoría de maestros que se ubican en el nivel "A" o "B" no exhiben comportamientos distintos a los de los profesores que aun no tienen categoría asignada o a los que están fuera. Los pocos maestros ubicados en los niveles "D" y "E" parecen tener opiniones más contundentes en temas de mejora del sistema educativo; se notan más formados, en especial, en lo que a valores corresponde. Infortunadamente menos de 10% ha alcanzado los niveles D" y "E" en CM; y su influencia en el sistema educativo es, en consecuencia, muy poca.

Los cuantiosos recursos invertidos en este programa no tienen un correlato en los resultados de aprendizaje, como se sabe, y tampoco, por lo que aquí se ha podido ver, en la transformación de los docentes. Es hora de pensar en formas más efectivas de asegurar el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

134-160.indd 155 11/16/11 6:07 PM

ANEXOS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*, 1887-1994. México: Secretaría de Educación Pública/Centro de Investigación y Docencia Económicas.

———(2006). Origen y evolución de la profesión docente en México. México: (mimeo).

Ávalos, B. (Marzo, 2001). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro*. Documento de apoyo. Cochabamba, Bolivia: Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Barba, B. y Zorrilla, M. (2009). *Salir del presente: propuestas para la formación inicial de docentes*. En Martínez, A. (coord.). *Un futuro para la escuela pública*. México: Ediciones de Educación y Cultura.

Cruz, F. (1987). Surgimiento de la escuela rural en la sierra Juárez. En *Los maestros y la cultura nacional*, 1920-1952. (Vol. 5). México: Sureste/SEP.

Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa/Universidad Iberoamericana.

Frigerio, G. (Junio, 2008). Formar para el ejercicio de la enseñanza. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional. Sevres, Francia: Centre International d'Etudes Pédagogiques. CD.

García González, P. (1987). *La escuela rural. Visión emancipadora del pueblo*. En *Los maestros y la cultura nacional*. 1920-1952. (Vol. 5). México: Sureste/SEP.

Hargreaves, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Iaies, G. (2009). *Hacia un* new deal *educativo*. Buenos Aires: La Nación. Suplemento Vuelta al cole.

Ipsos-Bimsa (2008). *Grupos de enfoque con maestros de educación primaria de grupos con alto y bajo desempeño, según ENLACE*. México.

Martínez, D. (noviembre-diciembre, 1991). *Los maestros también enfermamos*. (Entrevista). *Básica. Revista de la Escuela y el Maestro* (0), pp. 33-38. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Martínez Martín, M. (1998). *El contrato moral del profesorado*. Bilbao: Desclée De Brouwer.

N'Doye, M. (Junio, 2008). *Resumen de conferencia*. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional. Sevres, Francia: Centre International d'Etudes Pédagogiques. CD.

Muñoz Armenta, A. (abril-junio, 2008). *Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema político y el sistema educativo. Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13 (37), pp. 377-417. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP. Biblioteca para la Actualización del Maestro.

134-160.indd 157 11/16/11 6:07 PM

Rockwell, Elsie (1991). *Los usos magisteriales de la lengua escrita. Básica. Revista de la escuela y el maestro*. Noviembre-diciembre. (0), pp. 4-10. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.

Santos Guerra, M. Á, (2006). *Arqueología de los sentimientos en la escuela*. Buenos Aires: Bonum.

Tedesco, J. C. (s/f). *Profesionalización y capacitación docente*. Buenos Aires: IIPE/UNESCO.

Tedesco, J. C. (Agosto, 1999). *Educación y Sociedad del Conocimiento y la Información*. En *Encuentro Internacional de Educación Media*. Bogotá, Colombia. IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

Tedesco, J. C. (2005). Prólogo. En Tenti, E. *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

Tenti, E. (2005). *La condición docente: análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. (1ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

——— (Junio, 2008). *Sociología de la profesionalización docente*. En *Profesionalizar a los profesores sin formación inicial. Puntos de referencia para actuar*. Seminario Internacional. Centre International d'Etudes Pédagogiques, Sevres, Francia. CD.

Terigi, F. (Junio, 2006). *Tres problemas para las políticas docentes. Panel Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos*. Encuentro Internacional *La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes*. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Montevideo.

Torres Herrera, M. (2005). *La identidad profesional del profesor de educación básica en México*. México: CREFAL.

Torres, R. M. (Junio, 1999). *El mero hacer, sin reflexión, no permite aprendizaje*. Exposición en el Seminario Regional *Innovación, cambio educativo y movimiento pedagógico*. Colegio de Profesores de Chile, Rancagua, Chile.

UNESCO/OREALC. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Chile.

Woods, P. (1985). *Estrategias de enseñanza*. En Rockwell, E. *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. México: SEP/El Caballito.

134-160.indd 158 11/16/11 6:07 PM

2. REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Barrio, A. *Los dilemas morales en la clase de ética*. Recuperado de http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd98/Filosofia/03/filosofia-03.html

Birgin, A. (2000). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. En Gentili, P. y Gaudencio, F. (Comps.), *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, (pp. 221-239). Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/docencia_trabajo_birgin.pdf

Instituto Internacional del Planteamiento de la Educación-UNESCO. (2004). *La difícil tarea de aprender a enseñar* (Informes periodísticos para su publicación, núm. 22). Recuperado de www.iipe-buenosaires.org.ar

Intermón Oxfam. (2005). *Hacia una Ciudadanía Global. Propuesta de Competencias Básicas*. Recuperado de http://www.intermonoxfam.org/sites/default/files/documentos/files/0_2956_20092005_Hacia_Ciudadania_Global.pdf

Norojor. (21 de junio de 2009). *El capital cultural de los docentes* [Entrada en un blog]. Recuperado de http://blogs.clarin.com/escuela-posible-escuela-necesaria/2009/06/21/146-capital-cultural-los-docentes/

Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). *Carrera Magisterial: 15 años de promesas incumplidas* (La educación a debate, núm. 12). Recuperado de http://www.observatorio.org/pdfdocs/EducDebate12_CarreraMagisterial.pdf

OCDE. (2004). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Recuperado de http://www.oecd.org/document/9/0,3746,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html

——— (2011). *Education at a Glance 2010*. Recuperado de http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). (Consultas en: www.rae.es).

Santizo, C. (2003). *La descentralización de la educación en México*. En Rodríguez, C. (Comp.). *La descentralización en México: experiencias y reflexiones para orientar la política ambiental* (pp. 89-115). Recuperado de http://www2.ine.gob.mx/publicaciones/consultaPublicacion.html?id_pub=403

Schmelkes, S. (2009). *Interculturalidad, democracia y formación valoral en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11(2). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html

134-160.indd 159 11/16/11 6:07 PM

Emociones y valores de los maestros mexicanos de educación básica.
Un estudio exploratorio
se terminó de imprimir en marzo de 2014,
en Editorial Impresora Apolo, S. A. de C. V.,
Centeno núm. 150, local 6, col. Granjas Esmeralda,
C. P. 09810, México, D. F.
En su composición se emplearon los tipos
Din, Rockwell, Times y Zapf Dingbats.

134-160.indd 160 11/16/11 6:07 PM