

Las y los docentes de educación media superior

ERNOS DE
CIÓN EDUCATIVA

**Características sociodemográficas,
profesionales y condiciones institucionales**

Las y los docentes de educación media superior



Características sociodemográficas,
profesionales y condiciones institucionales

Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales

Primera edición, 2023
ISBN: 978-607-8915-57-6

Coordinación general: Francisco Miranda López y Julianna Mary Mendieta Melgar

Coordinación académica: Juana María Islas Dossetti y Jersson Arnulfo Guerrero Nova

Análisis y redacción: Gabriela Figueroa Noguez, Jersson Arnulfo Guerrero Nova, Juana María Islas Dossetti, Edward Ortega Serrano y Enrique Daniel Paredes Ocaranza

Con el apoyo de Alejandro Ramírez Núñez y Selene Kareli Zepeda Pioquinto

Diseño muestral: Ana Laura del Pilar Pérez Herrera y José Gustavo Rodríguez Jiménez

Diseño y desarrollo de los sistemas para aplicación en línea y generación de bases de datos con resultados: Sofía Villers Gómez, Karina León Barragán, Aurea Elizabeth Pérez López, Alberto Iván Tapia Durán, Agustín Moreno Sosa, Adrián Felipe Vélez Rivera, Ofelia Karina Martínez Rodríguez, Celia Alejandra Chávez Gutiérrez, Plácido Morelos Mora y María Angélica Muñoz Fragoso

Levantamiento de datos: Felipe Eduardo Mendoza Lara, Rogelio Salto Flores, María del Consuelo Sánchez Zúñiga, Lina Eugenia Cuevas Ramírez, Nancy Pérez Velázquez, Víctor Manuel Priego Cerón, César Jiménez Olayo, Sandra Santamaría Macías, Haydee Angélica Mejía Ruiz, Salvador Cuevas Martínez, Carlos Edgar Mendoza Sánchez, Yazmin Castellanos Reyes, Rosa María Rivera Gasca, Mónica Yadira Hernández Delgado y José Arturo Hernández Cárdenas

Procesamiento y análisis de la información: Marisela García Pacheco, José Gustavo Rodríguez Jiménez, Itzel Cabrero Iriberry, Javier Aguirre Gutiérrez, Ana Laura Mejía Ruiz, Sinuhé Canek Villajua Bonequi, Ana Laura del Pilar Pérez Herrera, Cesar Alberto Hernández Rodríguez, Guadalupe Cruz Guemes, Mónica Yadira Hernández Delgado, Daniel Zetina Reyes y José Arturo Hernández Cárdenas

D. R. © Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación.
Barranca del Muerto 341, colonia San José Insurgentes, alcaldía Benito Juárez, C. P. 03900, Ciudad de México, México.

Coordinación editorial
Blanca Estela Gayosso Sánchez. Directora de área

Editor responsable
José Arturo Cosme Valadez. Subdirector de área

Editora gráfica responsable
Martha Alfaro Aguilar. Subdirectora de área

Desarrollo editorial
Efrén Calleja Macedo | Edición y formación

Hecho en México. Prohibida su venta.

La elaboración de esta publicación estuvo a cargo del Área de Evaluación Diagnóstica (AED).

El contenido, la presentación, así como la disposición en conjunto y de cada página de esta obra son propiedad de Mejoredu. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023).
Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales.

DIRECTORIO

JUNTA DIRECTIVA

Silvia Valle Tépatl
Presidenta

María del Coral González Rendón
Comisionada

Etelvina Sandoval Flores
Comisionada

Florentino Castro López
Comisionado

Oscar Daniel del Río Serrano
Comisionado

Armando de Luna Ávila
Secretaría Ejecutiva

Laura Jessica Cortázar Morán
Órgano Interno de Control

TITULARES DE ÁREAS

Francisco Miranda López
Evaluación Diagnóstica

Gabriela Begonia Naranjo Flores
Apoyo y Seguimiento a la Mejora Continua e Innovación Educativa

Susana Justo Garza
Vinculación e Integralidad del Aprendizaje

Miguel Ángel de Jesús López Reyes
Administración

Índice

Presentación	13
Introducción	15
1. Marco metodológico	22
1.1 Objetivo de la investigación	22
1.2 Estrategia metodológica	22
1.3 Selección de muestra y levantamientos piloto y definitivo	23
1.4 Características del instrumento y operacionalización	25
1.5 Análisis de la información	29
1.6 Alcances y limitaciones de la investigación	30
2. Marco de referencia sobre la docencia en educación media superior	32
2.1 La docencia como categoría social	32
2.2 Perspectivas sobre el quehacer docente	34
2.3 Investigación de la docencia en la educación media superior	36
2.4 Principales referentes de las dimensiones y subdimensiones de la encuesta	41
3. ¿Quiénes son las y los docentes de EMS?	46
3.1 Características sociodemográficas	47
3.2 Condiciones socioeconómicas	53
3.3. Hallazgos principales	62
4. ¿Cuál es la trayectoria académica y profesional de las y los docentes de EMS?	64
4.1 Formación académica y desarrollo de habilidades digitales	64
4.2 Experiencia profesional	74
4.3 Hallazgos principales	79

5. ¿Cuál es la percepción de las y los docentes de EMS en torno a su profesión, motivos de elección de la docencia y qué expectativas tienen?	81
5.1 Percepción en torno a su profesión	81
5.2 Motivos por los que eligieron la docencia como profesión	84
5.3 Expectativas académicas y laborales	86
5.4 Hallazgos principales	93
6. ¿Qué opinión tienen las y los docentes sobre su práctica y cuáles son sus intereses de formación?	95
6.1 Opinión sobre la práctica docente	95
6.2 Opinión sobre temas de formación docente	106
6.3 Hallazgos principales	117
7. ¿Qué opinión tienen con relación al ambiente laboral, tipo de contratación y el entorno institucional?	119
7.1 Ambiente, estrés y satisfacción laboral	119
7.2 Situación laboral de las y los docentes	126
7.3 Entorno institucional	136
7.4 Hallazgos principales	153
8. Recomendaciones	155
Referencias	161
Siglas y acrónimos	168
Anexos	170
Anexo 1 Cálculo de las escalas	170
Anexo 2 Cuestionario de la encuesta	172

Índice de materiales gráficos

Índice de tablas

Tabla 1.1. Tasa de planteles y docentes participantes en la aplicación definitiva	24
Tabla 1.2. Dimensiones temáticas, subdimensiones y rasgos	28
Tabla 3.1. Número de planteles y docentes participantes, nacional y por entidad federativa	46
Tabla 3.2. Edad por rango, nacional y por subsistema (porcentaje)	49
Tabla 3.3. Estado civil de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	51
Tabla 3.4. Nivel socioeconómico de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	55
Tabla 3.5. Nivel socioeconómico de las y los docentes, por tipo de contratación (porcentaje)	56
Tabla 3.6. Nivel socioeconómico de las y los docentes, por máximo nivel de estudios (porcentaje)	56
Tabla 3.7. Nivel socioeconómico de las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)	57
Tabla 3.8. Índice y grado de marginación, por entidad federativa	58
Tabla 3.9. Otras actividades económicas de las y los docentes, por sexo (porcentaje)	61
Tabla 4.1. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, por subsistema (porcentaje)	66
Tabla 4.2. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, por campo de conocimiento en el que tienen título (porcentaje)	67
Tabla 4.3. Principal forma en que ha aprendido a utilizar herramientas tecnológicas para sus clases (porcentaje)	72
Tabla 4.4. Principales herramientas tecnológicas en las que las y los docentes han recibido formación como parte de la oferta que brinda su institución, por subsistema (porcentaje)	73
Tabla 4.5. Principales herramientas tecnológicas en las que las y los docentes han recibido formación como parte de su formación académica, por subsistema (porcentaje)	73
Tabla 4.6. Principales herramientas tecnológicas que las y los docentes aprendieron a usar de forma autodidacta, por subsistema (porcentaje)	74
Tabla 4.7. Docentes que actualmente realizan alguna actividad de apoyo a los y las estudiantes, por subsistema (porcentaje)	79

Tabla 5.1. Principales afirmaciones que representan ser docente, por subsistema (porcentaje)*	83
Tabla 5.2. Expectativa de las y los docentes sobre el avance en las trayectorias educativas de sus estudiantes, nacional y por subsistema	91
Tabla 6.1. Importancia de algunas acciones para elaborar la planeación para el trabajo en aula, por subsistema (porcentaje)	97
Tabla 6.2. Docentes que usan los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad, nacional y por subsistema (porcentaje)	104
Tabla 6.3. Percepción de las y los docentes sobre las principales situaciones que representan un obstáculo para poder participar en las modalidades de formación presencial, semipresencial y en línea, por subsistema (porcentaje)	110
Tabla 6.4. Opinión de las y los docentes sobre las acciones de formación impulsadas por sus autoridades, por subsistema (porcentaje)	113
Tabla 6.5. Opciones de formación de la oferta de la autoridad educativa federal (Cosfac) preferidas por las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	115
Tabla 6.6. Docentes que consideran relevante o totalmente relevante la formación en recursos socioemocionales, nacional y por subsistema (porcentaje)	116
Tabla 7.1. Proporción de docentes que estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo con algunas afirmaciones positivas relativas al ambiente laboral, nacional y por subsistema	121
Tabla 7.2. Nivel de estrés laboral de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	122
Tabla 7.3. Escala de satisfacción laboral de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	124
Tabla 7.4. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)	127
Tabla 7.5. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes, nacional y por subsistema	128
Tabla 7.6. Horas contratadas a la semana, nacional y por subsistema (porcentaje)	129
Tabla 7.7. Contratos de las y los docentes con otros planteles, nacional y por subsistema (porcentaje)	131
Tabla 7.8. Horas dedicadas a la planeación de clases, nacional y por subsistema (porcentaje)	132
Tabla 7.9. Horas dedicadas a la elaboración de materiales, nacional y por subsistema (porcentaje)	133
Tabla 7.10. Escala de violencia dentro del plantel, nacional y por sexo (porcentaje)	137
Tabla 7.11. Escala de violencia dentro del plantel, nacional y por subsistema (porcentaje)	138

Tabla 7.12. Escala de violencia fuera del plantel, nacional y por sexo (porcentaje)	141
Tabla 7.13. Escala de violencia fuera del plantel, nacional y por subsistema (porcentaje)	141
Tabla 7.14. Principales factores que impactan en el trabajo docente, nacional y por subsistema (porcentaje)	147
Tabla 7.15. Docentes que afirmaron que frecuentemente y siempre se promueven las siguientes situaciones relacionadas con la gestión escolar, nacional y por subsistema (porcentaje)	149
Tabla 7.16. Opinión positiva de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles, por subsistema (porcentaje)	152
Tabla 7.17. Opinión negativa de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles, por subsistema (porcentaje)	153

Índice de Gráficas

Gráfica 3.1. Edad promedio de las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)	50
Gráfica 3.2. Sexo de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)	52
Gráfica 3.3. Bienes o servicios que las y los docentes tienen en su hogar (porcentaje)	54
Gráfica 3.4. Hacinamiento en los hogares de las y los docentes (porcentaje)	59
Gráfica 3.5. Nivel máximo de estudios de madre y padre de las y los docentes (porcentaje)	60
Gráfica 3.6. Otras actividades económicas de las y los docentes (porcentaje)	61
Gráfica 4.1. Nivel máximo de estudios de las y los docentes (porcentaje)	64
Gráfica 4.2. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, nacional y por sexo (porcentaje)	65
Gráfica 4.3. Campos disciplinares y de conocimiento en los que se desempeñan las y los docentes (porcentaje)	68
Gráfica 4.4. Formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar (porcentaje)	68
Gráfica 4.5. Docentes que manifiestan no haber recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar, nacional y por subsistema (porcentaje)	69
Gráfica 4.6. Docentes que manifiestan no haber recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar, nacional y por entidad federativa (porcentaje)	70
Gráfica 4.7. Años trabajando en la docencia, por tipo educativo (porcentaje)	75
Gráfica 4.8. Años trabajando en docencia en EMS, nacional y por subsistema (porcentaje)	76

Gráfica 4.9. Funciones o cargos desempeñados en el servicio educativo (porcentaje)	78
Gráfica 5.1. Afirmaciones que representan ser docente (porcentaje)	82
Gráfica 5.2. Docentes que afirman que ser docente se relaciona con “tener un empleo estable”, nacional y por subsistema (porcentaje)	84
Gráfica 5.3. Motivos para elegir la docencia como profesión (porcentaje)	85
Gráfica 5.4. Docentes que reportaron elegir la docencia como profesión “por considerar a la educación como una forma de retribuir a la sociedad”, nacional y por subsistema (porcentaje)	86
Gráfica 5.5. Motivos por los cuales desearía trabajar fuera del campo educativo dentro de cinco años (porcentaje)	87
Gráfica 5.6. Docentes que se ven fuera del campo educativo en cinco años, nacional y por subsistema (porcentaje)	88
Gráfica 5.7. Docentes que se ven fuera del campo educativo en cinco años, nacional y por entidad federativa (porcentaje)	89
Gráfica 5.8. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes completarán únicamente la educación media superior (porcentaje)	90
Gráfica 5.9. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes tendrán estudios de licenciatura (porcentaje)	90
Gráfica 5.10. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes tendrán estudios de posgrado (porcentaje)	91
Gráfica 5.11. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes abandonarán sus estudios de nivel medio superior (porcentaje)	92
Gráfica 6.1. Factores que influyen en la planeación (porcentaje)	96
Gráfica 6.2. Factores importantes para el trabajo con los estudiantes (porcentaje)	98
Gráfica 6.3. Docentes que consideran importante identificar problemas socioemocionales al trabajar con sus estudiantes, nacional y por subsistema (porcentaje)	99
Gráfica 6.4. Condiciones que promueven la reflexión sobre la práctica docente (porcentaje)	101
Gráfica 6.5. Usos de los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (porcentaje)	102
Gráfica 6.6. Obstáculos técnicos o tecnológicos que impactan en el trabajo docente (porcentaje)	105
Gráfica 6.7. Docentes con falta de servicio de internet, por subsistema (porcentaje)	106
Gráfica 6.8. Frecuencia con que las y los docentes recurren a diversas instancias y recursos cuando desean fortalecer su formación (porcentaje)	107
Gráfica 6.9. Frecuencia con que las y los docentes recurren a cursos ofertados por sus autoridades educativas cuando desean fortalecer su formación, nacional y por subsistema (porcentaje)	108
Gráfica 6.10. Percepción de las y los docentes sobre distintas situaciones que representan un obstáculo para poder participar en las modalidades de formación presencial, semipresencial y en línea (porcentaje)	109

Gráfica 6.11. Opinión de las y los docentes sobre la modalidad que facilitaría la participación en la formación en el regreso a clases presenciales (porcentaje)	111
Gráfica 6.12. Perspectiva de las y los docentes sobre la oferta de formación impulsada por la autoridad educativa (porcentaje)	112
Gráfica 6.13. Opciones de formación de la oferta de la autoridad educativa federal (Cosfac) preferidas por las y los docentes (porcentaje)	114
Gráfica 6.14. Opinión de las y los docentes sobre la relevancia de las opciones de formación que oferta la autoridad educativa federal (Cosfac) para la práctica docente	116
Gráfica 7.1. Grado de acuerdo de las y los docentes con situaciones positivas del ambiente laboral (porcentaje)	120
Gráfica 7.2. Situaciones asociadas al estrés laboral con las que se identifican frecuentemente las y los docentes (porcentaje)	123
Gráfica 7.3. Nivel de satisfacción de las y los docentes con distintos aspectos de su trabajo (porcentaje)	125
Gráfica 7.4. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes (porcentaje)	126
Gráfica 7.5. Horas contratadas a la semana (porcentaje)	129
Gráfica 7.6. Tipo de contratación de las y los docentes con otros planteles (porcentaje)	130
Gráfica 7.7. Horas dedicadas a otras actividades en el plantel (porcentaje)	132
Gráfica 7.8. Prestaciones laborales que tienen las y los docentes (porcentaje)	135
Gráfica 7.9. Docentes que tienen como prestación laboral “Becas y apoyos educativos”, por subsistema (porcentaje)	136
Gráfica 7.10. Percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 18 situaciones de violencia dentro de los planteles escolares (porcentaje)	140
Gráfica 7.11. Percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 14 situaciones de violencia fuera de los planteles escolares (porcentaje)	143
Gráfica 7.12. Opinión de las y los docentes sobre las propiedades y características del currículo oficial (porcentaje)	144
Gráfica 7.13. Opinión de las y los docentes sobre el impacto de distintos factores en su trabajo en los planteles (porcentaje)	146
Gráfica 7.14. Opinión de las y los docentes sobre la frecuencia con la que ocurren las siguientes situaciones relacionadas con la gestión escolar dentro de los planteles (porcentaje)	148
Gráfica 7.15. Percepción de las y los docentes sobre la frecuencia de distintas acciones para el diseño e implementación del Plan de Mejora Continua en los planteles (porcentaje)	150
Gráfica 7.16. Opinión de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles (porcentaje)	151



Presentación



El 15 de mayo de 2019 se expidió el decreto por el cual se reformaron, derogaron y adicionaron diversas disposiciones en materia educativa de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM). Entre los cambios que se incorporaron, se creó el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación (SNMCE) y se dispuso que su coordinación estaría a cargo de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu). Asimismo, se reconoció a las y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo y se destacó su contribución a la transformación social del país y a la mejora continua del Sistema Educativo Nacional (SEN).

Mejoredu, en el marco de sus atribuciones constitucionales y con la firme convicción de contribuir a la revalorización del trabajo docente, así como a la mejora de su formación continua y de las condiciones institucionales en las que se desarrollan, impulsó la investigación sobre *Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales*.

El informe que aquí se presenta es uno de varios esfuerzos que ha desarrollado Mejoredu, con el fin de generar información relevante para la definición de acciones y estrategias de política dirigidas a la mejora continua del personal docente de educación media superior (EMS) y de las condiciones institucionales en las que desarrollan su trabajo. Este trabajo profundiza en sus características sociodemográficas, trayectorias académicas y profesionales, en las percepciones y expectativas sobre su trabajo y práctica docente, así como en sus intereses de formación y en las condiciones laborales e institucionales en las que día a día desempeñan su labor.

A partir de la aplicación en línea de un cuestionario a una muestra probabilística de planteles y docentes de EMS, se obtuvo información representativa a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal).

Los resultados de esta investigación reconocen y agregan evidencia empírica sobre la heterogeneidad que caracteriza a las y los docentes que trabajan en los diversos subsistemas de EMS en el país. También dan cuenta de sus expectativas y percepciones en torno a su labor, así como de su compromiso y vocación. Asimismo, destacan

sus intereses de formación y las condiciones laborales e institucionales que influyen en su trabajo y práctica docente.

Estos resultados permiten llamar la atención sobre un conjunto de áreas de mejora que se sugiere considerar en el planteamiento de acciones de política, estrategias o programas que diseñen e implementen las autoridades educativas federales, estatales y de subsistema, orientados a la revalorización docente, a fin de robustecer sus trayectorias académicas y profesionales, fortalecer la oferta de formación y desarrollo profesional disponible, y mejorar las condiciones y el clima institucional en los que desarrollan su trabajo, así como para orientar discusiones y reflexiones en distintos espacios y contribuir al fortalecimiento de la investigación educativa en torno a este tema.

Mejoredu agradece a las y los maestros del país por su gran generosidad y por el tiempo dedicado a responder el cuestionario. Sus respuestas fueron muy valiosas y condición necesaria para el desarrollo de esta investigación. También agradecemos a las autoridades y funcionarios de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), particularmente de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Cosfac) y la Dirección de Profesionalización Docente de la SEMS ante la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (USICAMM), por sus sugerencias y apoyo para la aplicación de este cuestionario. //

Junta Directiva
Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Introducción

Desde el 9 de febrero de 2012, se reconoce a la educación media superior (EMS)¹ como parte del tramo de la educación obligatoria. La reforma constitucional del 15 de mayo de 2019 mantuvo este precepto y reconoció la responsabilidad del Estado no sólo para impartir, sino para garantizar un espacio a todos los jóvenes que demandan servicios educativos:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial, preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción x del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia (CPEUM, 18 de noviembre de 2022).

Así, se señala la obligación del Estado mexicano de prestar servicios educativos de este tipo, suficientes y pertinentes a las necesidades de las y los adolescentes y jóvenes en edad de cursarla.

A partir de la reforma al artículo 3º constitucional se estableció que “en el proceso educativo de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), las maestras y los maestros son agentes fundamentales para cumplir los propósitos del Sistema

¹ La EMS es el tipo educativo que sucede a la educación básica y se cursa después de la secundaria, típicamente entre los 15 y los 17 años. En el marco del Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la educación secundaria alta (CINE 3) —correspondiente a la educación media superior en México— es obligatoria en trece de los diecinueve países de América Latina: Venezuela (1999), Chile (2003), Perú (2003), Argentina (2006), Ecuador (2008), Bolivia (2009), Brasil (2009), Uruguay (2009), Paraguay (2010), República Dominicana (2010), Costa Rica (2011), Honduras (2011) y México (2012) (UNESCO, 2020). Actualmente, la EMS en México se conforma por tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico. Los dos primeros son de carácter propedéutico, esto es, que preparan a los estudiantes para ingresar a la educación superior, en tanto que el tercero es de carácter bivalente, lo que significa que los prepara para emplearse en el mercado laboral o, en su caso, también les permite continuar a la educación superior. Estos modelos educativos tienen al menos cuatro tipos de sostenimiento: federal, estatal, autónomo y privado, los cuales se organizan a partir de seis tipos de control administrativo, a saber: centralizado, descentralizado, desconcentrado, autónomo, particular y subsidiado. Además, la EMS está dividida en tres modalidades para su enseñanza: escolarizada, no escolarizada y mixta.

Educativo Nacional (SEN), por lo que se debe de reconocer su contribución a la transformación social” (CPEUM, 18 de noviembre de 2022).

En consonancia con ello, el artículo 90 de la Ley General de Educación (LGE) reafirma el papel central de las y los docentes, mientras que en la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) se especifica que “la revalorización de las maestras y los maestros persigue, entre otros fines, reconocer su experiencia, así como su vinculación y compromiso con la comunidad y el entorno donde labora, para proponer soluciones de acuerdo con su contexto educativo” (SEP, 2019a, 30 de septiembre).

Por su parte, el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 establece como uno de sus objetivos prioritarios: revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio.

Asimismo, la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), en sus “Líneas de política pública para la EMS”, señala que para lograr que las y los jóvenes accedan a la escuela, permanezcan en ella hasta el final del trayecto obligatorio y egresen con los aprendizajes establecidos en los planes de estudio, es necesario contar, entre otras cuestiones, con recursos humanos calificados, para lo cual, a su vez, se necesita poner énfasis en la revalorización del papel docente, así como en la revisión y mejora de la formación y las condiciones laborales de las y los maestros de este tipo educativo (Arroyo, 2019).

A partir de los párrafos anteriores, puede afirmarse que el marco legal y el de política vigentes destacan su importancia como agentes fundamentales del proceso educativo y de transformación social. La investigación educativa coincide con ello, aunque también identifica problemáticas importantes, dignas de reconocerse.

De igual forma, debe destacarse que en México, como en la mayoría de los países de América Latina, la educación media superior ha cambiado de manera significativa a lo largo del tiempo. De ser un tipo educativo destinado a un pequeño grupo de la élite socioeconómica de fines del siglo XIX y la primera mitad del XX, la EMS creció y se diversificó de manera exponencial.²

Este patrón de crecimiento contrasta con los diversos problemas documentados en la investigación educativa: desigualdad en el acceso; altos índices de abandono

escolar; aprendizajes insuficientes; desvinculación de la formación con el mercado laboral; inequidad de género; interacciones pedagógicas limitadas; ambientes escolares poco propicios para el aprendizaje; dispersión y desarticulación institucional; deficiencia de la infraestructura y los espacios escolares, y problemas organizacionales, de segmentación institucional y gobernabilidad del sistema (Bracho y Miranda, 2012; Villa, 2012; Miranda, 2014; Razo y Cabrero, 2016; Pieck y Vicente, 2017; INEE, 2017a, 2017b y 2017c; Dander, 2018; Solís, 2018; Saccone, 2020; Plasencia, 2020).

La investigación educativa también ha generado información importante en torno a las y los docentes que vale la pena reconocer. En ésta se plantea que su trabajo es un elemento esencial, pero no el único, para el aprovechamiento y aprendizaje escolar de las y los estudiantes (Mejía *et al.*, 2008; Prieto, 2008; Escalante *et al.*, 2011; Macías y Valdés, 2014; Basto, 2017; Lozano, 2017; Ortega, 2018; Buendía, 2019; González y Guerra, 2021; Sandoval, 2022).

Bajo esta premisa, John Hattie (2008, 2011)³ identificó 332 factores que se asocian con el aprendizaje de los estudiantes, categorizados en diversos dominios.⁴ Con relación al dominio de docentes, se registran 20 factores de influencia con distinto nivel de impacto, agrupados en tres subdominios: interacciones profesor-alumno,⁵ formación docente⁶ y atributos de maestras y maestros.⁷ De acuerdo con este metaanálisis, los factores de influencia que tienen un mayor impacto positivo en el logro de aprendizaje de los estudiantes se concentran principalmente en el subdominio “atributos del maestro”, que refieren a elementos que constituyen su práctica y trabajo.

En el marco de las investigaciones y modelos del movimiento de escuelas eficaces se pone también al docente al centro y se reconoce su papel fundamental como gestor (no como responsable exclusivo) de los procesos de enseñanza y aprendizaje, debido a que su práctica y desempeño potencian todas las dimensiones, indicadores

³ Se puede consultar en la plataforma Visible Learning. <<https://www.visiblelearningmetax.com/Influences>>.

⁴ Estudiantes, hogar, salón de clase, escuela, maestros, planes de estudio, estrategias de aprendizaje de las y los estudiantes, estrategias de enseñanza, y tecnologías escolares y extraescolares.

⁵ Se destaca el grado de satisfacción de los estudiantes con relación a los vínculos que establecen con sus compañeros y maestros.

⁶ Se señala la importancia del conocimiento y manejo de distintas estrategias para incentivar y garantizar el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, se considera como factor de influencia de impacto positivo la formación inicial y continua de docentes.

⁷ Sobresalen aspectos como la claridad en la explicación de los contenidos curriculares, evaluación o estimación del rendimiento de las y los estudiantes y habilidades, conocimientos y competencias necesarias para garantizar su aprendizaje. Otros factores de influencia incluidos en este subdominio son las expectativas que las y los maestros tienen de sus estudiantes, y aspectos de su personalidad.

² Actualmente, este tipo educativo está conformado por una matrícula de 4 985 005 estudiantes, atendidos en 18 006 planteles, por 291 809 docentes y 30 384 directores (Mejoredu, cálculos con base en las Estadísticas Continuas del Formato 911 [inicio del ciclo escolar 2020-2021, de SEP-DGPPYEE, 2021]).

y factores asociados al logro educativo de los estudiantes, particularmente aquellos que se concentran en el aula.

Destacan, además, diversas investigaciones empíricas que señalan que los factores que tienen un efecto más significativo o positivo en el aprendizaje del alumnado están asociados con las características y práctica de las y los maestros (trabajo colegiado, estrategias didácticas, organización de las actividades en el aula, expectativas, seguimiento y evaluación de las y los estudiantes y la formación permanente) (UNESCO, 2008; Blanco *et al.*, 2014).

Sin embargo, la experiencia en México muestra que se han realizado constantes exigencias y se han definido parámetros y criterios para caracterizar al *buen docente*, la mayoría de las veces sin poner la debida atención a los contextos, instituciones y condiciones en las que desempeñan su trabajo, y menos aún, sin reconocer la complejidad del trabajo que llevan a cabo.

A lo anterior, se suman las diferentes políticas públicas⁸ bajo las que este panorama se ha constituido, las cuales han derivado en la desvalorización del trabajo docente, al presentarlos como los principales responsables de los resultados educativos, con la creencia de que el ejercicio de su trabajo no requiere acciones de formación y desarrollo profesional (Sandoval, 2022). Asimismo, destacan los problemas asociados a la evaluación de la práctica docente, caracterizada en los últimos años como un eslabón débil, por su falta de pertinencia y contextualización, por no reconocer la complejidad del trabajo de las y los maestros en su enfoque y metodología, y por los malos usos y abusos en las consecuencias de sus resultados (Vaillant, 2007; Bolívar, 2016; Jornet, 2014, citado en Mejoredu, 2020a).

Esta visión homogeneizadora, además de responsabilizarlos del éxito o fracaso relativo al logro de aprendizajes del alumnado, reduce a las y los docentes a la función de agentes operadores de las decisiones de los diseñadores de política y les reconoce, principalmente, a partir de sus carencias. En contraste con esta perspectiva, Mejoredu ha sostenido la necesidad de reconocerlos como profesionales activos, poseedores de saberes y conocimientos; con características personales y

⁸ Destacan como las más relevantes, por un lado, la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) de 2008, que reconoció como uno de los mecanismos de gestión de mayor importancia al personal docente, razón por la cual se puso énfasis particular en su desarrollo profesional y formativo. En la misma línea se tiene a la Reforma constitucional educativa de 2013, en la que se determinó la idoneidad de las y los docentes como un elemento central de mejora del Sistema Educativo Nacional (SEN). Para el cumplimiento de lo anterior, se creó el Servicio Profesional Docente (SPD), el cual aludió de manera directa a las y los maestros, involucrando distintas acciones, entre ellas, su evaluación para acceder, permanecer y promoverse, así como esquemas de profesionalización y tutoría. Entre las principales críticas que se hicieron a esta última destacan la descalificación al magisterio y el haberles responsabilizado directamente de los aprendizajes del estudiantado, así como el uso de la evaluación como herramienta coercitiva y no de mejora educativa.

profesionales, trayectorias, intereses, motivaciones y expectativas que impulsan el desarrollo de prácticas reflexivas e innovadoras, y que desempeñan su labor en contextos que condicionan e imprimen particularidades a su trabajo docente (Mejoredu, 2020c y 2020d).

Por ello, para que logren cumplir sus responsabilidades a cabalidad,⁹ es necesario que se considere y asuma la complejidad de su trabajo, así como los elementos o características individuales, laborales y contextuales que condicionan su desarrollo. En consecuencia, la prescripción de la mejora continua hasta alcanzar la excelencia (como lo señala la CPEUM), requiere, entre otras muchas cuestiones, de acciones sustentadas en la información y el conocimiento de las y los maestros, de su trabajo y de las condiciones en las que lo llevan a cabo.

Pese a la necesidad de contar con esta información, desde una perspectiva integral del trabajo docente y su complejidad en la EMS, el conocimiento que se tiene al respecto todavía es escaso y fragmentado. Si bien se han hecho importantes esfuerzos mediante su abordaje en algunas encuestas y estudios,¹⁰ ninguno se ha realizado a gran escala; de hecho, no siempre es representativo a escala nacional, y la mayoría de las veces no da cuenta de la particularidad de la situación de las y los docentes en cada uno de sus subsistemas.

Con el propósito de avanzar en la ruta para llenar esos vacíos, esta investigación busca contribuir a la generación de información sobre las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes de EMS, así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan en cada uno de los subsistemas que

⁹ Destacan ciertas responsabilidades administrativas, instruccionales y pedagógicas, de trabajo colegiado, colaboración y vinculación con la comunidad escolar, de dominio curricular, y del compromiso con la reflexión de su práctica y su formación continua, entre otras (SEMS-Cosfac, 2017).

¹⁰ Entre las encuestas más importantes se tiene:

- 1) En el marco del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (por sus siglas en inglés, TALIS), en el año 2013, se consideró incluir información sobre los docentes de EMS, lo que permitió conocer sus principales características.
- 2) Censo de Educación Media Superior (Cemes): se realizó en 2015 y reportó el conteo de planteles, estudiantes, docentes y mapas curriculares de instituciones públicas y privadas. Sirvió como punto de partida para el Sistema de Información y Gestión Educativa (Siged).
- 3) Cuestionario sobre las Características de los Docentes de la Educación Media Superior: aplicado por la SEMS a través de la Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico (Cosdac), en 2019, a una muestra no controlada; incorporó información del contexto, trayectoria y necesidades de formación del personal docente de este tipo educativo.

En cuanto a estudios e investigaciones, destacan:

- 1) El informe *Los docentes de México* (INEE, 2015) que dio a conocer los elementos más relevantes de ese tema, incluyendo a las y los maestros de EMS.
- 2) El Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del Colegio de Bachilleres. Los objetivos consistieron en identificar los rasgos de origen socioeconómico, antecedentes educativos y laborales de la planta docente del Colbach, así como explorar las percepciones, expectativas y sugerencias de docentes sobre aspectos de mejora en la institución educativa, planteles y procesos laborales (Solís *et al.*, 2016).

conforman este tipo educativo. Este trabajo se realiza en el ámbito nacional, por entidad federativa y por subsistema (nacional y estatal), con la finalidad de aportar información precisa y actualizada que oriente las decisiones de mejora de su trabajo y las condiciones en que lo desarrollan, no así para realizar comparaciones o clasificaciones (*rankings*) entre entidades o subsistemas que no necesariamente tienen las mismas características organizacionales y menos aún contextuales.¹¹

Debe destacarse, como se precisa más adelante, que el alcance y cobertura del cuestionario fue importante, pues se obtuvo información de 5366 planteles y 125 692 docentes. Esto permitió obtener estimaciones ponderadas para un universo de 276 179 docentes (92.3% del total a escala nacional).¹²

Este documento consta de ocho capítulos. El primero da cuenta de la estrategia seguida para la recolección de información y describe los alcances, bondades y limitaciones de la investigación y el instrumento utilizado. El segundo capítulo presenta un marco de referencia en torno a la docencia como categoría social, las diferentes perspectivas con las que se ha abordado, así como el significado de ser docente en la educación media superior y los retos que conlleva. También se incorporan los principales referentes que sustentan las dimensiones y subdimensiones que integraron la encuesta.

En el capítulo tres se describe quiénes son las y los docentes de EMS, tomando en consideración sus características personales (edad, estado civil, sexo y pertenencia étnica) y socioeconómicas más importantes. En el cuarto capítulo se busca caracterizar su trayectoria académica y profesional, a partir de la descripción de los grados académicos que han alcanzado y los campos de conocimiento en los que han incursionado, la formación recibida en áreas específicas como la pedagogía y el dominio de herramientas tecnológicas. Asimismo, se profundiza en su experiencia docente y en el sector educativo.

En el capítulo cinco se recuperan las percepciones de las y los docentes en torno a lo que significa su trabajo y los motivos por los que lo eligieron; también se aborda su expectativa laboral en el mediano plazo así como sus expectativas sobre el avance en las trayectorias educativas de sus estudiantes. En el capítulo seis se pone énfasis en las prácticas docentes que desarrollan y en sus opiniones en torno a la oferta

de formación continua actual. En el séptimo apartado se profundiza en el ambiente, estrés y satisfacción laboral y en algunas condiciones del entorno institucional que condicionan el desempeño de su trabajo.

Finalmente, en el capítulo ocho, se ofrece un conjunto de recomendaciones de política orientadas a fortalecer las decisiones de las autoridades educativas para mejorar el trabajo de las y los docentes de la EMS. //

¹¹ En el apartado metodológico de este documento se hace un llamado a tener cuidado con el tratamiento de esta información, subrayando la importancia de contar con datos a escala de estado y subsistema (nacional y estatal) como línea base, con el fin de poder hacer comparaciones contra sí mismos en el tiempo entre una misma entidad y subsistema, para dar cuenta de cómo evolucionó, mejoró o si, en su caso, hubo retroceso; no así para hacer comparaciones entre estados o subsistemas distintos.

¹² El documento *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México 2021* estima que la población de docentes de EMS es de 298 934 (Mejoredu, 2021a).

En este apartado se presenta el objetivo de la investigación, la metodología que se utilizó para recolectar la información, y se describen las características principales del instrumento aplicado, así como las dimensiones, subdimensiones y rasgos que lo conformaron.

1.1 Objetivo de la investigación

Conocer las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes de educación media superior (EMS), así como las condiciones institucionales en las que se desempeñan, a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal), con la finalidad de ofrecer un diagnóstico actualizado que oriente las decisiones de mejora de su trabajo docente.

1.2 Estrategia metodológica

Esta investigación fue de corte descriptivo¹³ y la estrategia metodológica se basó en la aplicación de un cuestionario a una muestra probabilística de planteles y docentes, representativa a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal).¹⁴ Dadas las restricciones planteadas por el confinamiento en los hogares, el cierre de planteles y la sana distancia debido a la contingencia sanitaria por covid-19, la aplicación piloto y definitiva del cuestionario se realizó en línea.

La muestra incluyó a 143 589 docentes —registrados con una clave de centro de trabajo (CCT) y turno específico— de 5 909 planteles de subsistemas de la modalidad escolarizada, considerando 16 dominios de interés (subsistemas), a saber: bachilleratos autónomos, bachilleratos estatales, bachilleratos particulares, centros de estudios científicos y tecnológicos (CECYT), colegios de estudios científicos

¹³ Este tipo de estudios tiene como objetivo la descripción de variables en un grupo de sujetos en un momento de corte en el tiempo, sin incluir grupos de control, hipótesis o supuestos previos, es decir, siempre referido a un momento concreto y, sobre todo, limitándose a describir uno o varios fenómenos sin intención de establecer relaciones causales con otros factores (Veiga, Fuente y Zimmermann, 2008).

¹⁴ El marco muestral se construyó con base en la Estadística 911 de EMS para el ciclo escolar 2018-2019.

y tecnológicos en los estados (Cecyte), centros de enseñanza técnica industrial (CETI), colegios de bachilleres (Colbach), colegios nacionales de educación profesional técnica (Conalep), centros de bachillerato tecnológico agropecuario de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM-CBTA), centros de bachillerato tecnológico industrial y de servicios de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI-CBTIS), centros de estudios tecnológicos industrial y de servicios de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios (DGETI-CETIS), educación media superior a distancia (EMSAD), Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México (IEMS), telebachillerato comunitario, telebachillerato estatal y otros subsistemas.¹⁵ No obstante, aunque el IEMS de la Ciudad de México formó parte de la muestra, no se obtuvo respuesta y no participó con ninguno de sus planteles.

1.3 Selección de muestra y levantamientos piloto y definitivo

Una vez definidos los dominios de interés, el cálculo y selección de la muestra participante se efectuó en dos momentos. Primero, se eligieron planteles mediante un muestreo estratificado,¹⁶ unietápico por conglomerados,¹⁷ con probabilidad proporcional al tamaño.¹⁸ En un segundo momento, y a partir de los planteles seleccionados, se censó a las y los docentes.

¹⁵ El dominio de otros subsistemas incorporó: bachillerato integral comunitario, bachillerato intercultural, centros de estudios de bachillerato de la Dirección General de Bachillerato (DGB-CB), Preparatoria Oficial Lázaro Cárdenas de la Dirección General de Bachillerato, escuelas superiores, institutos estatales de Bellas Artes, preparatoria estatal por cooperación, preparatoria federal por cooperación, Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México (SECTEI), Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (Semarnat), Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (SEP-Conade), centros de estudios tecnológicos del mar de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM-CETMAR), centros de bachillerato tecnológico forestal de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM-CBTF) y centros de estudios tecnológicos en aguas continentales de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar (DGETAYCM-CETAC). Con el fin de concentrar el análisis en los planteles públicos de los subsistemas seleccionados, se excluyó en el análisis por subsistema a bachilleratos particulares. Asimismo, dada la heterogeneidad de los planteles que componen el dominio de Otros subsistemas, éste también se excluyó. Así, ambos sólo forman parte del análisis a escala nacional. Por tanto, en el análisis por subsistema sólo se consideran 13 dominios, excluyendo a bachilleratos particulares y otros subsistemas.

¹⁶ Es decir, la población se particionó en subpoblaciones definidas por los dominios de estudio, y se extrajo una parte de la muestra en cada subpoblación. Los estratos se seleccionaron con el fin de garantizar cruces entre entidades y subsistemas de educación media superior, con excepción de otros subsistemas. Dicho dominio fue estratificado únicamente por sostenimiento federal.

¹⁷ Significa que se eligió una muestra de planteles y se encuestó a todos los docentes frente a grupo de éstos.

¹⁸ Esto es, los planteles con mayor cantidad de docentes tuvieron mayor probabilidad de pertenecer a la muestra, aunque no se excluyó la posibilidad de que participaran planteles pequeños.

La aplicación piloto del cuestionario se realizó en línea, del 14 al 21 de abril de 2021, a una muestra por conveniencia en estado de México, Guanajuato, Hidalgo, Oaxaca, Puebla y Veracruz, considerando los siguientes subsistemas: bachilleratos autónomos, bachilleratos estatales, Cecyte, Conalep, telebachillerato comunitario, DGETAYCM-CBTA, DGETI-CBTIS, Colbach, telebachillerato estatal y EMSAD. Asimismo, se incluyó al menos un plantel con la categoría de extensión por entidad y cuyo total de docentes por entidad fuera de al menos 200, además de considerar a todos los docentes de la escuela y turno. Se recibieron un total de 4 636 respuestas; no obstante, para cumplir con el objetivo de la prueba piloto del instrumento se analizaron 2 872 registros. Con esta información se realizaron los ajustes correspondientes al instrumento para su aplicación definitiva.

Con respecto a dicha aplicación, ésta se realizó también en línea, del 9 al 30 de junio de 2021, a una muestra representativa a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal). En total, participaron 5 366 planteles y 125 692 docentes, es decir 90.81 y 87.54% de la muestra esperada de planteles y docentes, de manera respectiva. Esto permitió obtener estimaciones ponderadas para un universo de 276 179 docentes (92.3% del total de docentes a escala nacional)¹⁹ y una base de datos con 617 variables únicas. Su distribución por subsistema se puede observar en la tabla 1.1.

Tabla 1.1. Tasa de planteles y docentes participantes en la aplicación definitiva

Dominios de estudio	Tasa de planteles participantes	Tasa de docentes participantes
Nacional	90.81	87.54
DGETAYCM-CBTA*	87.95	81.89
DGETI-CBTIS*	99.65	99.91
DGETI-CETIS*	100	100
Bachilleratos autónomos	75.42**	64.85**
Bachilleratos estatales	86.32	92.73
CECYT	90.00	69.00**
Cecyte	92.76	99.67
CETI	100	97.36
Colbach	88.07	96.39
Conalep	91.80	93.83
EMSAD	95.76	94.66
IEMS	0	0
Telebachillerato comunitario	95.79	94.81

¹⁹ El documento *Indicadores nacionales para la mejora continua de la educación en México 2021* estima que la población de docentes de EMS es de 298 934 (Mejoredu, 2021a).

Dominios de estudio	Tasa de planteles participantes	Tasa de docentes participantes
Telebachillerato estatal	85.85	86.73
Bachilleratos particulares***	76.97**	72.42**
Otros subsistemas***	88.76	82.70

*En acuerdo con la SEMS, en los subsistemas federales se buscó realizar el levantamiento censal de todos sus planteles.

** En estos datos existe un riesgo de sesgo para los resultados de dominios de estudio que tuvieron menos de 80% de participación de planteles o docentes.

*** Los bachilleratos particulares y otros subsistemas sólo representan parte del análisis a escala nacional, dada la heterogeneidad de los planteles que componen el dominio otros subsistemas, y con el fin de concentrar el análisis en los planteles públicos.

Fuente: elaboración propia.

1.4 Características del instrumento y operacionalización

El cuestionario fue estructurado en tres grandes dimensiones que buscaban dar cuenta de las características principales de las y los docentes de EMS y de su entorno: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales. Se diseñó con base en la revisión de literatura, la elaboración de un marco de referencia y una aproximación cualitativa con autoridades educativas y docentes.²⁰ Así, se definieron 3 dimensiones, 11 subdimensiones y 52 rasgos, con los cuales se construyeron los 56 ítems que conforman el cuestionario (ver Anexo 2).

Las dimensiones definidas en esta investigación se operacionalizaron de la siguiente manera:

a. Características sociodemográficas

La dimensión sociodemográfica se define como aquella que permite conocer las características personales, sociales y económicas de las y los docentes, así como aquellas relativas al plantel en el que laboran.

En esta dimensión se buscó recopilar información básica de las y los maestros que contestaron el cuestionario, relacionada con sus datos personales, el lugar donde labora como docente de EMS y sus condiciones socioeconómicas. Para ello, se conformó por tres subdimensiones de interés:

²⁰ La aproximación cualitativa para el diseño de la tabla de especificaciones y, posteriormente, del cuestionario consistió en llevar a cabo entrevistas con autoridades educativas de seis entidades federativas (Chihuahua, estado de México, Jalisco, Nuevo León, Ciudad de México y Veracruz), las cuales fueron elegidas con base en dos criterios: 1. Entidades con mayor número de docentes de EMS y 2. una entidad por cada una de las regiones educativas establecidas por la SEP, para disponer de diversidad geográfica y de contexto; y grupos de enfoque con la participación de 122 docentes, sobre los siguientes temas: problemáticas educativas, la práctica docente, la percepción y efectos en torno a la violencia dentro y fuera de las aulas, la formación inicial y continua, y su opinión y necesidades sobre los tipos de contratación.

1. *Datos del plantel*: incorpora información que se obtuvo a partir de la selección de la muestra y refiere a clave del centro de trabajo (CCT), estado y municipio en el que se ubica el plantel, tipo de plantel, sostenimiento y turno.
2. *Datos personales*: rasgos individuales que permiten caracterizar a las y los docentes a partir de su lugar de residencia, edad, estado civil, sexo y pertenencia étnica.
3. *Datos socioeconómicos*: involucra información sobre el nivel socioeconómico actual de las y los maestros, el cual contempló información sobre tenencia de la vivienda y el acceso a bienes o servicios en la misma; así como información respecto al hacinamiento en el hogar y si llevan a cabo otras actividades remuneradas además de la docencia. Adicionalmente, como aproximación al origen socioeconómico de las y los docentes, se incorpora información sobre el nivel de escolaridad de sus madres y padres.

b. Características profesionales

Esta dimensión caracteriza a las y los docentes a partir de las variables que los configuran como profesionales en sus disciplinas formativas de origen, por su trayectoria en el ámbito educativo, su perspectiva en torno a sus condiciones laborales, así como sus expectativas en el trabajo y algunos elementos propios de su práctica docente.

En ésta se exploran sus trayectorias académicas y profesionales, y sus condiciones laborales, así como sus percepciones en torno a su ambiente laboral y su práctica docente. Se incluyeron las siguientes subdimensiones:

1. *Formación académica y desarrollo de habilidades digitales*: incluye una visión de la formación académica de las y los docentes, teniendo en cuenta los grados y los campos de conocimiento en los que se han formado, así como respecto a la formación recibida en áreas específicas como la pedagogía y el dominio de herramientas tecnológicas.
2. *Experiencia profesional*: explora los saberes, conocimientos y capacidades que han construido a lo largo del tiempo, qué asignaturas imparten, cuántos años han trabajado como docentes y qué otras actividades además de la docencia han realizado a lo largo de los años.
3. *Condiciones laborales*: describe las condiciones en las que trabajan las y los maestros de este tipo educativo, tomando en cuenta tipo de contratación, carga horaria, prestaciones, horas adicionales a las horas frente a grupo y satisfacción con respecto al salario y a las condiciones laborales.
4. *Expectativas, motivaciones y ambiente laboral*: explora las percepciones y expectativas asociadas al significado de ser docente, las razones por las que eligieron esta profesión, y su proyección o expectativa laboral en el

mediano plazo. Para dar contexto a sus expectativas, también se describe su nivel de satisfacción con respecto a las condiciones y el ambiente laboral, así como el estrés derivado de esto.

5. *Práctica docente*:²¹ profundiza en algunas de las principales prácticas que desarrolla el personal docente asociadas con su planeación, la interacción que tienen con las y los estudiantes, el uso que hacen de los resultados de la evaluación, la puesta en práctica y reflexión sobre su práctica, y los retos y desafíos para el uso de herramientas digitales.

c. Condiciones institucionales

Esta dimensión hace referencia a las diversas características internas a la institución o bien externas al plantel que impactan positiva o negativamente en el trabajo docente.

En ésta se busca conocer la opinión de las y los maestros en torno a temas de formación, violencia dentro y fuera del plantel, y entorno institucional. Las subdimensiones que la conforman son las siguientes:

1. *Opinión docente frente a temas de formación*: indaga sobre las instancias o fuentes a las que recurren para formarse las y los docentes, los significados que le dan a las acciones de formación, su perspectiva en torno a la relevancia de la oferta de formación, las áreas de interés para formarse, las modalidades que prefieren para hacerlo y los obstáculos que identifican en ello.
2. *Violencia dentro y fuera*²² *del plantel*: se indaga sobre la percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de diversas situaciones de violencia y de riesgo. En este sentido, y para el cumplimiento de los propósitos de esta investigación, se reconoce que la violencia escolar

²¹ Debe destacarse que, con el fin de responder a los propósitos de la investigación y atendiendo a las limitaciones relativas a la aplicación de un cuestionario, en esta subdimensión sólo se indagó en temáticas de planeación, interacción con estudiantes, uso de los resultados de evaluación, reflexión de la práctica y desafíos de las y los docentes para el uso de herramientas digitales. Sin embargo, se reconoce que la práctica docente involucra un conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionadas, intersubjetivas y dependientes de la cultura escolar, el contexto institucional y el desarrollo profesional. Con estos elementos, enfrentan las situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos (Mejoredu, 2021b). Para la indagación de aspectos relativos a la práctica docente sería más conveniente utilizar otras técnicas de recopilación de información como la observación en aula. Sin embargo, dados los alcances y magnitud de este levantamiento no se incluyó como parte de esta investigación.

²² Dado que la dimensión aborda diversos contextos que impactan positiva o negativamente —y que enmarcan y delimitan institucionalmente— la labor docente, es necesario indagar por el contexto de violencia en la comunidad circundante a los planteles que puede reflejarse en las dinámicas escolares, sobre todo en aquellas con mayores índices de violencia, donde la probabilidad de experimentar actos violentos al interior y exterior de aquéllas es mayor, debido a la exposición y dinámicas en las que se desenvuelven los jóvenes en sus comunidades y hogares (Conde, 2011; López, 2022). Es por ello que en esta investigación se optó por profundizar en las situaciones de violencia y de riesgo que permean hacia la escuela.

no sólo ocurre dentro de los límites de la escuela, sino también en el territorio circundante a los planteles educativos (Capp *et. al.*, 2017, citado en Mejoredu, 2021c).

3. *Opinión docente frente a su entorno institucional*: considera las opiniones de las y los maestros sobre distintos aspectos del entorno institucional, tales como el currículo actual, la gestión del plantel, la construcción del plan de mejora continua y las reuniones colegiadas, así como la presencia de obstáculos de tipo institucional que los limitan en su quehacer docente.

En total se consideraron 3 dimensiones, 11 subdimensiones, 52 rasgos y 56 reactivos (tabla 1.2).

Tabla 1.2. Dimensiones temáticas, subdimensiones y rasgos

Dimensión	Subdimensión (11)	Rasgos (52)
Sociodemográfica	Datos del plantel donde labora el mayor número de horas a la semana (Prellenados)	CCT Estado y Municipio de la escuela (Lugar de trabajo) Tipo de plantel (subsistema) Sostenimiento Turno
	Datos personales	Estado y Municipio (Lugar de residencia) Zona de la vivienda (Lugar de residencia) Edad Estado civil Sexo Pertenencia étnica
	Condiciones socioeconómicas	Vivienda particular Hacinamiento Bienes y Servicios (Vivienda rural y urbana) Composición familiar (escolaridad) Otras actividades económicas
Profesional	Formación académica y desarrollo de habilidades digitales	Formación profesional Formación pedagógica Aplicación de habilidades digitales
	Experiencia profesional	Función en el plantel Campo de conocimiento y asignaturas que imparte Experiencia en el ámbito educativo
	Condiciones laborales	Tipo de contratación Carga horaria Prestaciones laborales Horas adicionales a las horas frente a grupo (Tutorías y funciones de apoyo a la coordinación) Satisfacción con el salario y con las condiciones laborales
	Expectativas y motivaciones	Proyección a futuro (expectativa laboral) Vocación docente Satisfacción con el ambiente de trabajo Consecuencias del agotamiento docente (Burn Out) Significado del ser docente
	Práctica docente	Planeación Interacciones docente-estudiante Evaluación en el aula Reflexión sobre la práctica docente Obstáculos para el uso de herramientas digitales

Dimensión	Subdimensión (11)	Rasgos (52)
Institucional	Opinión docente frente a temas de formación	Principales fuentes de capacitación y actualización Significados de las acciones de formación docente Relevancia de la oferta de formación docente Aspectos de importancia para la formación docente Áreas de interés para la formación docente Obstáculos para la participación en procesos de formación docente Modalidades para la participación en procesos de formación docente
	Opinión docente frente a temas de violencia dentro y fuera de las aulas	Violencia dentro del plantel Violencia fuera del plantel
	Opinión docente frente a su entorno institucional	Opinión respecto al currículo actual Factores que impactan en el trabajo docente Expectativa académica sobre sus estudiantes Opinión frente a la gestión de su plantel Opinión frente al Plan de Mejora Continua Opinión frente al desarrollo de reuniones colegiadas

Fuente: elaboración propia.

1.5 Análisis de la información

Se obtuvieron estimaciones en función de las agregaciones principales y variables que alcanzaron un nivel de precisión suficiente. La información recolectada se presenta a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal). Con el fin de concentrar el análisis en los planteles públicos de los subsistemas seleccionados, se excluyó en el análisis por subsistema a bachilleratos particulares. Asimismo, dada la heterogeneidad de los planteles que componen el dominio de Otros subsistemas, éste también se excluyó. Así, ambos sólo forman parte del análisis a escala nacional.

Se realizaron análisis descriptivos con base en los datos recabados mediante los cincuenta y seis reactivos del cuestionario, los cuales incluyeron la frecuencia, frecuencia ponderada, error estándar, intervalos de confianza y coeficiente de variación de la frecuencia ponderada.

Adicionalmente, al cruzar la información, se seleccionó la más relevante, asociada principalmente con diferencias entre subsistemas (nacional) y entidades, la cual se incluye en esta publicación.²³

²³ Los resultados a nivel estatal, por subsistemas estatales, así como la base de datos del cuestionario, forman parte de una publicación complementaria.

A partir de las respuestas de los informantes, se construyeron seis escalas.²⁴ Estas son:

Nivel socioeconómico: con base en datos de tenencia de la vivienda y acceso a bienes o servicios de los que disponga en la misma, se construyó un índice de nivel socioeconómico que oscila entre muy alto, alto, medio y bajo.

Hacinamiento: escala construida a partir de los reactivos Número de personas que viven con su casa (incluyéndose usted) y Cuartos que se utilizan para dormir en su casa. En la construcción de esta variable se estableció, de acuerdo con Villatoro (2017), que una razón de cuartos por personas mayor o igual a 0.5 se considera como que No hay hacinamiento; una razón mayor a 0.2 y menor a 0.5 se considera Hacinamiento moderado, y una razón menor o igual a 0.2 se considera Hacinamiento severo.

Satisfacción laboral: construida con base en el nivel de satisfacción de las y los docentes en 12 variables que indagan condiciones del entorno laboral, tales como: salario, prestaciones, estímulos, relaciones con sus superiores, recursos, estructura administrativa y carga de trabajo.

Estrés laboral: escala elaborada a partir de 11 reactivos de frecuencia en la ocurrencia de situaciones positivas y negativas dentro del entorno laboral y que pueden tener un impacto en el trabajo docente.

Violencia fuera de la escuela: construida con base en la percepción de las y los maestros con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 14 situaciones de violencia externas al plantel.

Violencia dentro de la escuela: elaborada a partir de la percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 18 situaciones de violencia dentro del plantel.

1.6 Alcances y limitaciones de la investigación

Como se mencionó anteriormente, esta investigación es de corte descriptivo y se llevó a cabo fundamentalmente a través de la aplicación en línea de un cuestionario

con preguntas cerradas a una muestra probabilística de planteles y docentes, representativa a escala nacional, estatal y por subsistema (nacional y estatal).

A continuación, se presentan sus alcances y sus limitaciones principales.

Recaba información clave de un gran número de docentes y planteles. La estrategia metodológica utilizada permitió una cobertura importante de personal docente de EMS, pues se recuperó información de 5 366 planteles y de 125 692 personas. Con ello, se obtuvieron estimaciones ponderadas para un universo de 276 179 docentes, cubriendo así 92.3% del total a escala nacional (que fue de 298 934) (Mejoredu, 2021a).

Aporta información vasta y relevante que posibilita conformar una línea base. El uso de un cuestionario como instrumento principal permitió indagar de manera amplia en las características sociodemográficas y profesionales de las y los docentes y las condiciones institucionales en las que desempeñan su labor, logrando resultados a escala nacional, estatal, y por subsistema (en ambos casos). Esta información se considera relevante como línea base, de manera que, definiendo una estrategia de aplicaciones subsecuentes, las autoridades de los diversos subsistemas contarían con información diagnóstica que les permita realizar comparaciones en el tiempo, para dar cuenta de cómo evolucionaron las características y condiciones bajo estudio y definir las áreas que requieren mayor fortalecimiento en sus subsistemas.

Ahorra tiempo y recursos. La aplicación en línea del cuestionario permitió llegar a un conjunto amplio de personas ubicadas en distintas áreas geográficas, en un plazo de tiempo relativamente breve.

Posibilita la realización de análisis secundarios posteriores. Si bien la obtención de información mediante preguntas cerradas no brinda la oportunidad a las y los docentes de explicar las razones de sus respuestas, la información que se ha recuperado en esta investigación permitirá a diversas audiencias desarrollar investigaciones y análisis secundarios con mayor profundidad, ya sea de corte analítico o factorial, así como realizar estudios específicos en alguna entidad o subsistema.

Responde a objetivos descriptivos. Se describen las características de las y los maestros de EMS, sin buscar estudiar ninguna relación causal con otros elementos, características o variables.²⁵ //

²⁴ Las seis escalas se presentan dentro de tres secciones en diez tablas y una gráfica. En la sección Condiciones socioeconómicas se presenta la escala de nivel socioeconómico y cruces con diversos rasgos (tablas 3.4, 3.5, 3.6 y 3.7); la escala de Hacinamiento se presenta en la gráfica 3.4. En la sección Ambiente, estrés y satisfacción laboral, la escala de Estrés laboral se muestra en la tabla 7.2 y la escala de Satisfacción laboral en la tabla 7.3. En la sección Entorno institucional, se presenta la escala de Violencia dentro del plantel en las tablas 7.10 y 7.11, y la escala de Violencia fuera del plantel en las tablas 7.12 y 7.13.

²⁵ Debe destacarse que la información que aporta esta investigación permitiría desarrollar otros análisis de este tipo a futuro.

En este capítulo se plantea el marco de referencia sobre el cual sienta sus bases esta investigación. Se recupera y reconoce algunas de las discusiones principales sobre la acción educativa que realizan cotidianamente las y los docentes de EMS, los distintos elementos individuales, académicos y profesionales que involucra, así como las condiciones laborales y fuerzas contextuales que impactan en el desarrollo de esta actividad. Asimismo, se incorporan los referentes principales que orientaron el planteamiento de las dimensiones y subdimensiones consideradas en el instrumento que se construyó para esta investigación.

2.1 La docencia como categoría social

La docencia como concepto es una construcción social y, como tal, ha sido entendida de diversas formas de acuerdo con el contexto histórico y la coyuntura social, política, económica, cultural y educativa que se vive en cada momento. Entre las distintas aproximaciones que se han utilizado para definirla se tienen al menos tres grandes categorías: la docencia como *vocación*, como *profesión* y como *trabajo* (Larrosa, 2010; Tenti, 2008, 2019, citado en Mejoredu 2020c; Vezub, 2005, Arnaut, 2013; Tedesco y Tenti 2002).

Estas categorías, presentes en la construcción de la identidad docente, han estado la mayoría de las veces en tensión, prevaleciendo una sobre las otras, e incluso contraponiéndose. Sin embargo, debe destacarse que durante las últimas dos décadas se ha buscado que éstas se complementen (Marchesi, 2010; Núñez, 2005, citado en Vezub, 2005; Larrosa, 2010; Tenti, 2008; Tedesco y Tenti, 2002; Vaillant, 2006).

Una de las primeras categorías para aludir a la docencia es la *vocación*, como una cuestión innata de las personas para ejercer esta labor, una misión en la que el docente asume una actitud de entrega, de ofrecer un servicio a los demás, desinteresado de los bienes. No obstante, en el reconocimiento de esta categoría, la literatura advierte que mirar a la docencia exclusivamente como vocación supone asumirla como una actividad gratuita, por lo que no es posible relacionarla o entenderla como una actividad a partir de la que se obtiene un beneficio, como un ingreso o salario, prestigio o

reconocimiento social (Larrosa, 2010; Tedesco y Tenti, 2002; Tenti, 2008; Vaillant, 2006; Vezub, 2005; Esteve, 2009; Marchesi, 2010).

Una segunda categoría para definir a la docencia es la noción de *profesión*, la cual es complementaria a la categoría de vocación. Ver a la docencia como una profesión implica el uso de conocimiento, la autonomía para el ejercicio de la actividad, el prestigio y reconocimiento social que se adquiere a partir de ella, así como que sea resultado de una elección razonada que lleva a cabo el sujeto y que permite al profesional que viva de ella, es decir, al docente obtener los recursos necesarios para su existencia individual y social (Weber, citado en Tedesco y Tenti, 2002; Vaillant, 2006; Tenti, 2008).

En tercer lugar, se alude a la docencia como *trabajo*. El docente es visto como un actor que se desempeña en un esquema organizativo y asalariado, que trabaja en relación de dependencia, que facilita el desarrollo de una identidad común y su construcción paulatina a partir de lo colectivo (Arnaut, 2013; Tedesco y Tenti, 2002).

La docencia como un *trabajo* la constituye en una labor cultural e intersubjetiva, que se desarrolla en contextos específicos y en cuyo centro se encuentran las relaciones que se dan entre el docente y sus estudiantes, sus pares y sus superiores (Rockwell, 2013). Vista la docencia como trabajo, supone la convergencia tensa entre la vocación y la profesión en contextos institucionales y laborales específicos.

De esta forma, el trabajo docente es entendido como un proceso complejo, condicionado por la estructura social e institucional que se expresa al interior del aula y, por ello, se refleja en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se dan entre maestros y estudiantes (Gimeno Sacristán, 1988; Gimeno Sacristán y Pérez, 1992; Angulo y Blanco, 1994; Contreras, 1994; Carr, 1993; Schön, citado en Vergara, 2016).

El trabajo docente involucra el desarrollo de diversas tareas; una de ellas es la creación de condiciones para que las y los estudiantes se aproximen a los aprendizajes esperados. Sin embargo, este proceso pedagógico no ocurre en forma directa o mecánica, debido a que el docente cumple múltiples funciones adicionales a su tarea sustantiva. Por esta razón, al mirar la docencia como trabajo, es necesario reconocer su complejidad y asumir que el logro del aprendizaje no es consecuencia lineal del trabajo de maestras y maestros, ya que intervienen múltiples factores, aspectos y condiciones del contexto (Tenti, 2007; Rockwell, 2013; Arata, Escalante y Padawer, 2018).

En suma, la docencia como una construcción social abarca diversas connotaciones y, debido a su complejidad, no admite una mirada monolítica, sino que plantea el reto de asumir de manera articulada los diferentes elementos que la constituyen.

En su forma más elemental, es posible decir que la docencia es una actividad profesional, artística, moral y política que conlleva la enseñanza de saberes para ponerlos en vínculo con las y los estudiantes y con el mundo que habitan (Basabe y Cols, 2007; Fullan y Hargreaves, 2000, citado en Sandoval, 2022).

Así, en esta investigación, se asume que la docencia es una profesión de valores, una profesión con un fuerte componente vocacional, que se desarrolla por una persona con características y trayectorias profesionales y académicas diversas, en una relación laboral específica y en condiciones institucionales de trabajo y características contextuales particulares que la condicionan (Marchesi, 2010; Larrosa, 2010; Tenti, 2008; Esteve, 2009; Mejoredu, 2020a). Sobre esto se profundiza a continuación.

2.2 Perspectivas sobre el quehacer docente

El quehacer docente ha adquirido diversas connotaciones a lo largo del tiempo. Destacan por su importancia, la noción de *práctica docente* y la *perspectiva del trabajo docente*. Cada una de ellas enfatiza aspectos específicos y tiene implicaciones importantes no sólo en la manera en la que se entiende y conceptualiza la acción que llevan a cabo las maestras y los maestros, sino en el diseño y desarrollo de acciones de política e intervenciones para su mejora.

Como *práctica docente*, se considera a la acción que realizan las maestras y los maestros al interior del aula e involucra actividades o actuaciones que configuran el quehacer de aquéllos y los estudiantes, en función de objetivos determinados y el contenido abordado, con la intención de incidir directamente en el aprendizaje de éstos últimos (De Lella, 1999; García *et al.*, 2008).

Debe subrayarse que la práctica docente no es aquella que se realiza exclusivamente en el aula, sino que involucra, además, un conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones socialmente condicionados y vinculados a la cultura escolar y al contexto escolar e institucional en el que las y los docentes desarrollan su trabajo (Mejoredu, 2021b).

En esta noción se reconoce la multidimensionalidad y complejidad de la práctica docente. Si bien, el énfasis está puesto en las acciones que se realizan en el aula, se encuentra condicionada por elementos laborales, institucionales, profesionales y contextuales que influyen en el quehacer de las y los maestros y en la configuración de su identidad.

Como *trabajo*, el quehacer docente se desarrolla en un contexto particular e involucra no solamente los saberes y conocimientos adquiridos durante la formación, sino

también las cualidades personales o rasgos que poseen las maestras y los maestros, como sus intereses, convicciones, creatividad, la confianza con las y los estudiantes y la predilección hacia los contenidos (Tenti, 2007). Desde esta perspectiva se reconoce que el quehacer docente involucra un conjunto de aspectos que integran, entre otras muchas cuestiones, lo individual, lo pedagógico, lo laboral y lo contextual (Mejoredu, 2020a).

Esta manera de entender el quehacer de maestras y maestros exige concebirlo como una actividad compleja, que se desarrolla en contextos diversos, la mayoría de las veces desiguales, que involucra no sólo el despliegue de saberes y conocimientos pedagógicos al interior del salón de clases, sino también las cualidades personales o rasgos que poseen, que se introyectan y se comparten en un esfuerzo colectivo a través de las relaciones que se dan dentro y fuera de las aulas con los estudiantes, con sus pares, con sus superiores y con la comunidad escolar en conjunto (Tenti, 2007; Rockwell, 2013).

Debido a que el *trabajo docente* no empieza ni termina sólo en el aula, se reconoce que las maestras y los maestros, en su quehacer cotidiano, se enfrentan a diversas contradicciones o situaciones propias de las condiciones de trabajo y del contexto escolar, que atraviesan y rebasan su actividad en el salón y que definen o condicionan de alguna manera lo que pueden hacer (Ezpeleta, 1990). Por lo tanto, como afirma Sandoval (2017), se reconoce que el trabajo docente no se desarrolla en condiciones igualitarias, pues depende en gran medida de las características del contexto en el que se lleva a cabo, de las limitaciones materiales, del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita.

Así, el *trabajo docente* “refiere al ejercicio colectivo y social del oficio o profesión docente en las instituciones educativas que se asocia con saberes, sujetos, relaciones, experiencias e instituciones” (Mejoredu, 2020a: 8). Se entiende como el quehacer que realizan las y los maestros en el que están presentes sus habilidades, conocimientos y saberes, así como su capacidad para vincularse y comprometerse con la comunidad educativa y el entorno en donde laboran; dichos aspectos no sólo son resultado de una formación específica, sino también de su experiencia cotidiana en el aula y la escuela (Mejoredu, 2020b).

En este sentido, en esta investigación se reconoce que el trabajo docente es una labor que trasciende la enseñanza, pues implica la realización de una gran diversidad de acciones que van desde lo pedagógico hasta lo administrativo; además, no se limita a las interacciones que se dan al interior del aula, puesto que involucra a otros actores educativos, y no depende sólo de las capacidades y habilidades de las y los docentes, sino que está condicionado por diversas fuerzas contextuales.

Para Mejoredu, el trabajo de maestras y maestros es un campo de acción esencial para que NNAJ participen de una buena educación. Sin embargo, como todo trabajo, éste se realiza bajo condiciones individuales, profesionales, laborales y fuerzas contextuales que influyen en su bienestar y en las actividades que realizan (Cornejo, 2006, 2009; Ezpeleta, 1992). Conocerlas y caracterizarlas es, sin duda, una tarea fundamental para aportar elementos que orienten la mejora del trabajo que desempeñan las y los docentes de la educación media superior.

2.3 Investigación de la docencia en la educación media superior

La centralidad de las y los docentes como actores relevantes en la mejora de los sistemas educativos ha generado el interés de diversas audiencias y ha animado discusiones importantes sobre el significado de ser docente en lo general, y en la educación media superior en lo particular.

Los esfuerzos por acceder a los rasgos relacionados con el quehacer docente en educación media superior enfrentan dos retos fundamentales: por una parte, la escasa producción académica que se tiene sobre quienes que se desempeñan en este tipo educativo (Macías y Valdés, 2014; Solís, 2018; Oviedo *et al.*, 2016) y, por la otra, la gran diversidad institucional de planes y programas de estudio y de las distintas modalidades que caracterizan a la EMS (Dander, 2018; Lozano, 2015), que se refleja en la heterogeneidad de maestras y maestros que laboran en los distintos subsistemas de la educación media superior (González y Guerra, 2021).

Sin embargo, la literatura disponible sobre el quehacer docente en educación media superior permite aproximarse a algunos rasgos que conforman el perfil profesional de las y los docentes, y da cuenta de algunas condiciones laborales e institucionales bajo las cuales circunscriben sus tareas cotidianas, los procesos de formación y su práctica (Barraza y Acosta, 2008; Coiffier, 2015; Solís, 2018; Chehaybar, 2006; Torres, 2013; Oviedo *et al.*, 2016; Lozano, 2017; Moreno y Peniche, 2020; González y Guerra, 2021; Nava y Reynoso, 2015).

Por lo que hace a su perfil profesional, la literatura señala que la mayoría de las y los profesores tienen una formación inicial en diversas áreas disciplinares del conocimiento y que, en la mayoría de los casos, la formación en áreas o temas pedagógicos no forma parte de su educación inicial (Lozano, 2017; Albores y Avendaño, 2016; Estrada y Alejo, 2020; González y Guerra, 2021; Fonseca *et al.*, 2020; INEE, 2015; Mejoredu, 2022a).

Asimismo, algunas investigaciones señalan que, por lo general, quienes desarrollan este trabajo, no eligieron la docencia como primera opción profesional y, en no pocas ocasiones, la elección consistió en pensarla como una actividad transitoria para después incorporarse a un empleo dentro de su campo disciplinario de *expertise* (González y Guerra, 2021; Fonseca *et al.*, 2020).

Por lo anterior, es común que el desarrollo de conocimientos y habilidades pedagógicas del personal docente de educación media superior ocurra en la práctica y durante su trayectoria profesional (Fonseca *et al.*, 2020; Mejoredu, 2022a). De ahí que un elemento sumamente importante sea la participación activa de los agentes educativos, la recuperación de sus saberes y experiencias, y la construcción de un trabajo colectivo en torno a las necesidades y problemáticas del trabajo escolar (Sandoval, 2020).²⁶

Ahora bien, existe una oferta de licenciaturas y posgrados relacionada con la formación para la docencia en EMS, a cargo de algunas instituciones de educación superior (públicas y principalmente privadas). Su distribución se focaliza en entidades del centro y occidente del país y los egresados representan una proporción muy baja en relación con las y los maestros que laboran en este tipo educativo (Mejoredu, 2021a; González y Guerra, 2021).²⁷

²⁶ En esta investigación se distinguen los términos de formación continua, desarrollo profesional y fortalecimiento académico, de acuerdo con las siguientes definiciones:

- a) Formación continua: proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca etapas que van de la formación inicial y la inserción laboral en distintas funciones, a la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral. La formación continua contribuye al desarrollo profesional docente, aunque no lo agota, ya que el fortalecimiento de saberes, prácticas y autonomía profesional depende también de factores institucionales y sociales que lo posibilitan o impiden (Mejoredu, 2021b).
- b) Desarrollo profesional: proceso de aprendizaje de la profesión y construcción de la identidad docente, que ocurre principalmente en el tiempo y el espacio de las interacciones que se producen en el aula y la escuela y que está determinado por diversos factores, entre los que se destacan: las características de la escolaridad y de la formación inicial; la formación continua; los procesos de acompañamiento pedagógico; la experiencia profesional y los espacios de trabajo colaborativo, tales como las redes, colegios, academias e institutos; las condiciones institucionales para la enseñanza y el aprendizaje, el currículo y materiales educativos, el contexto, la cultura escolar, o la infraestructura y equipamiento para la formación; la carrera docente, el tipo de contratación, salario y prestaciones; así como las condiciones de trabajo relacionadas con la salud y la seguridad (Mejoredu, 2021b).
- c) Fortalecimiento académico: alude a la oferta de programas y proyectos congruentes con las directrices y prioridades de la SEMS, con el fin de impulsar, entre otras cuestiones, la formación y el desarrollo académico del personal docente (SEMS-Cosfac, 2022b).

²⁷ En este estudio, se identificaron 20 instituciones que ofrecían 27 programas de licenciatura relacionados con la docencia en la EMS, distribuidos en 32 sedes. De éstas, 19 eran de sostenimiento privado, y 13, de carácter público. La presencia de estas sedes se concentra en la región centro y occidente.

Por su parte, la oferta de fortalecimiento y apoyo al desarrollo académico se imparte por medio de la Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (Cosfac) adscrita a la Subsecretaría de Educación Media Superior (sems). Durante 2020-2021, esta oferta estuvo conformada por seis áreas formativas para docentes, y cada una respondía a trayectos formativos específicos:

1. Recursos sociocognitivos: centrada en dotar al docente de herramientas para el abordaje integral de la comunicación verbal, no verbal y escrita y el pensamiento lógico-matemático.
2. Áreas de acceso al conocimiento: orientada al desarrollo de habilidades de indagación, investigación, problematización y vinculación de los contenidos a la vida cotidiana.
3. Recursos socioemocionales: dirigida a promover el desarrollo e identificación de habilidades socioemocionales en las y los maestros, y en los estudiantes, así como el impulso de ambientes sanos de enseñanza y aprendizaje.
4. Sistema de carrera: centrada en la orientación a maestras y maestros sobre los programas de admisión, promoción, inducción y capacitación.
5. Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (NEM): orientada a ofrecer herramientas que les permitan a las y los docentes fortalecer o profundizar sus conocimientos pedagógicos y didácticos.
6. Componente profesional: orientada a la formación sobre didáctica para la enseñanza de la formación técnica y profesional.

Si bien esta investigación profundizó en la opinión e intereses de las y los docentes en torno a esta oferta (2020-2021), actualmente, el esquema de formación que se diseña desde la Cosfac se sustenta en una visión humanista que plantea la Nueva Escuela Mexicana (NEM) y los planteamientos del Nuevo Marco Curricular Común²⁸ de la Educación Media Superior (MCCEMS).²⁹

Con respecto a las características laborales, un rasgo predominante identificado en la literatura es que la mayoría del personal docente que trabaja en la educación media superior tiene un contrato de tiempo parcial o por horas (Observatorio Laboral, 2010, citado en Macías y Valdés, 2014; Solís, 2018; INEE, 2015). Como consecuencia del tipo de contratación, es frecuente que las y los docentes suelen tener un segundo trabajo que les permita incrementar sus ingresos y, con ello, mejorar sus condiciones de vida (García, Apolonio y Vázquez, 2020; Solís, 2018). Dicho en otras palabras, dado el tipo de contratación por horas, la mayoría de las y los maestros no cuenta con estabilidad laboral y se enfrenta a la precariedad en el empleo.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que la educación media superior en México presenta ciertos rasgos que la caracterizan como un tipo educativo complejo y diverso (Fonseca *et al.*, 2020), en donde prevalecen culturas profesionales, escolares

²⁸ En agosto de 2022 se planteó un Nuevo Marco Curricular Común de la educación media superior, constituido por dos currículos (uno fundamental y otro ampliado), así como por categorías, subcategorías, conceptos centrales y transversales, por metas de aprendizaje y por aprendizajes de trayectoria. El currículo fundamental contiene recursos sociocognitivos (que abarca Lengua y comunicación, Pensamiento matemático, Conciencia histórica y Cultura digital), y áreas de conocimiento (Ciencias naturales, experimentales y tecnología, Ciencias sociales y Humanidades). El currículo ampliado se constituye de recursos socioemocionales (que abarca Responsabilidad social, Cuidado físico corporal y Bienestar emocional afectivo), y de ámbitos de la formación socioemocional (Práctica y colaboración ciudadana, Educación integral en sexualidad y género, Actividades físicas y deportivas, Actividades artísticas y culturales y Educación para la salud).

²⁹ Se enfatizan los trayectos formativos del personal docente a partir de la formación teórica en línea y la práctica presencial. Estas estrategias formativas promueven el aprendizaje situado, lo que permite contextualizar y colocar en discusión los ejes fundamentales sobre los ámbitos de acción de cada uno de los agentes educativos. Estos trayectos orientados a una formación integral consideran tres áreas, a saber:

- 1) Recursos sociocognitivos: promueven un aprendizaje integrador para el acceso y conjunción de saberes mediante los cuales se pueden alcanzar logros educativos y formar ciudadanos responsables con una visión de ser parte de la transformación social que precisa la NEM, esto a través de la comunicación, el pensamiento matemático, la conciencia histórica y la cultural digital (sems-Cosfac, 2022c).
- 2) Áreas de acceso al conocimiento: enfatizan desde las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades una forma de enseñar y aprender, de modo que orientarán el análisis de contenidos mediante metodologías activas y participativas, que consideren la indagación, la investigación, la problematización y la vinculación de los contenidos a la vida cotidiana, a fin de generar un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, considerando los entornos de aprendizaje (sems-Cosfac, 2022c).
- 3) Recursos socioemocionales y ámbitos de la formación socioemocional: se orientan al desarrollo de habilidades socioemocionales en las y los maestros para que puedan, a su vez, identificarlas y promoverlas en su comunidad estudiantil, contribuyendo de esta manera a la generación de ambientes sanos y a una educación integral con enfoque en derechos humanos y perspectiva de género (sems-Cosfac, 2022c).

Esta estrategia formativa promueve –a través de la generación de materiales didácticos de apoyo, el acompañamiento y seguimiento y las comunidades profesionales de aprendizaje virtual– la reflexión individual, el trabajo colaborativo y una visión multidisciplinar, interdisciplinar, transversal y socioemocional.

e institucionales específicas, por lo que resulta difícil establecer una definición única sobre lo que significa ser docente. Asimismo, limita la posibilidad de conocer cómo las y los maestros asumen la profesión y construyen una cultura diferencial y específica que se manifiesta simbólica y concretamente en acciones orientadas por valores compartidos.

Los contextos particulares, así como las condiciones personales, profesionales, laborales e institucionales específicas en las que el profesorado de educación media superior desarrolla su trabajo, derivan en un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales que simultáneamente posibilitan relaciones de identificación y diferenciación entre el colectivo docente. Por lo anterior, no es posible hablar de una única identidad docente, sino de múltiples identidades que devienen de los diversos contextos de trabajo, pero también de los aspectos específicos de carácter personal y de las distintas trayectorias profesionales (Vaillant, 2007). Desde Mejoredu se considera que identificar los componentes individuales, relacionales, pero también contextuales, que conforman las identidades del personal docente de la educación media superior permite aproximarnos a su realidad y dar cuenta de quiénes son a partir del reconocimiento de su diversidad.

Es decir, interesa conocer las características de las y los maestros, sus trayectorias profesionales y académicas, el sentido que le asignan al trabajo docente desde su propia perspectiva, cómo asumen su identidad y cómo perciben su entorno escolar e institucional, así como los elementos que obstaculizan sus tareas cotidianas y su desarrollo profesional, personal y laboral.

Con base en lo anterior, se reconoce la necesidad de generar información que, atendiendo a la complejidad del trabajo docente, aporte elementos para la mejora, no sólo de características individuales o propias de su práctica, sino también de las condiciones laborales que les rodean y de las fuerzas contextuales que condicionan su trabajo.

A continuación, se destacan los referentes conceptuales que sirven como base para la fundamentación de las temáticas principales que se abordan en la presente investigación.

2.4 Principales referentes de las dimensiones y subdimensiones de la encuesta

a) Sobre las características sociodemográficas de las y los docentes

A partir de los aportes de diferentes autores (Coiffier, 2015; Montero *et al.*, 2007; Sánchez *et al.*, 2020; Solís *et al.*, 2016; Tognato y Sanandrés, 2015; Villatoro, 2017), se consideró necesario recuperar elementos asociados con las características sociales y demográficas de las y los maestros; condiciones de habitabilidad, materialidad y hacinamiento en las viviendas, así como la operacionalización y categorización del nivel socioeconómico. Como se ha mencionado anteriormente, aunque en años recientes las autoridades de este tipo educativo han buscado organizar y sistematizar la información administrativa disponible, así como aplicar instrumentos *ad hoc* con el fin de conocer mejor a su profesorado, existe un importante vacío de información acerca de una serie de rasgos importantes (como los incorporados en el cuestionario), que no se encuentra en los registros administrativos ni en los datos de esfuerzos de investigación más actuales. Cabe señalar que, además, no se dispone de esta información de manera desagregada a escala nacional, estatal y por subsistema, que dé cuenta de la diversidad de este tipo educativo y sus docentes.

Asimismo, se consideró que conocer el nivel socioeconómico del profesorado de este tipo educativo y asociarlo con otras variables como edad, género, entidad, subsistema, trayectoria académica, expectativas, entre otras, permite realizar interpretaciones importantes en su caracterización.³⁰

b) Sobre las características profesionales

De acuerdo con la literatura disponible, cuando se alude a las características profesionales de las y los docentes de EMS, es necesario dar cuenta de dos aspectos principales (Coiffier, 2015): formación disciplinar y formación para la docencia, siendo la primera, tal como se mencionó en el subapartado 2.3, un proceso educativo generalmente reconocido por una institución de educación superior a través de un certificado que acredita una formación inicial en diversas áreas disciplinares del conocimiento y el dominio de un área específica, que no necesariamente es la educación;

³⁰ Como refieren Solís *et al.* (2016), estudios previos muestran que índices compuestos a partir de la información de bienes y servicios de la vivienda, son un buen proxy del ingreso de los hogares, e incluso pueden representar una mejor aproximación al ingreso permanente que las preguntas directas sobre el mismo. Asimismo, Spicker *et al.* (2009) refieren que el hacinamiento se determina mediante la relación entre el número de personas que habitan una vivienda y el espacio o número de cuartos disponibles. De acuerdo con el Coneval (2018), la condición de hacinamiento está estrechamente asociada con el aumento de enfermedades respiratorias y gastrointestinales y se agudiza en condiciones de pobreza y carencia de servicios básicos adecuados.

y la segunda, las actividades y procesos diseñados para la formación en áreas o temas pedagógicos de las y los maestros. Caracterizar estos dos tipos de formación es importante, ya que los conocimientos pedagógicos, didácticos y de gestión son fundamentales para el ejercicio de su profesión (Solís, 2018).

Asimismo, con base en los aportes de Castro (2015), Solís *et al.* (2016) y SEMS-Cosfac (2017), se decidió recuperar la experiencia profesional docente en el sector educativo, las funciones que realizan, las áreas de conocimiento en que se desempeñan y las asignaturas que imparten.

También es importante conocer acerca de las condiciones contractuales y su grado de satisfacción en algunos aspectos específicos en su trabajo. Coiffier (2015) señala que cuando las y los docentes encuentran mayor estabilidad laboral al ejercer la profesión, muy probablemente continúen y se afiancen en ella. Por su parte, Peniche *et al.* (2020) exponen que factores como la estabilidad laboral y la carga horaria parecen marcar diferencias entre las escuelas de alta y baja eficacia, y por ello su importancia.

Para definir los rasgos en torno a tipos de contratación, estabilidad y satisfacción laboral, se revisaron los planteamientos expuestos por Hernández, 2011; Murillo y Román, 2013; y Santibáñez, 2002, quienes apuntan que estas condiciones se definen como un escenario amplio en el que convergen dimensiones sociales, personales y físicas en las que laboran las y los docentes, y que está conformado por temáticas como la contratación, la carga de trabajo y la satisfacción con el mismo.

Por otra parte, la importancia que se confiere al trabajo, el sentimiento de logro y la valoración de las labores que se realizan, constituyen elementos subjetivos clave que se asocian con las condiciones laborales de las y los docentes y que son necesarios de considerar en los procesos de mejora de las condiciones en las que desarrollan su trabajo. Por ello, se requiere explorar sus percepciones y expectativas asociadas al significado de ser docente, las razones por las que eligieron esta profesión, y su proyección laboral en el mediano plazo (Day *et al.*, 2007; Elacqua *et al.*, 2018; Larrosa, 2010; SEMS-Cosfac, 2017), así como la posibilidad de que tengan más de un trabajo como docentes (Solís *et al.*, 2016). Para dar contexto a sus expectativas laborales, también es relevante conocer el grado de satisfacción con respecto a las condiciones y el ambiente laboral, así como situaciones asociadas con el estrés laboral, siguiendo a Amador *et al.*, 2014, y Ayuso, 2006.

Finalmente, recuperando un conjunto de elementos planteados por Razo y Cabrero (2016) y el anterior Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2018b), se considera relevante indagar acerca de las principales prácticas que desarrollan las y los maestros, asociadas con su planeación, la interacción que tienen

con el alumnado, el uso que hacen de los resultados de la evaluación, y los retos y desafíos para la utilización de herramientas digitales en torno a la práctica docente, así como la reflexión sobre su práctica.

Sobre este último aspecto, debe destacarse que desde un enfoque de formación situada, Mejoredu promueve un principio fundamental para los programas de formación continua, el cual reconoce que la reflexión individual o colectiva sobre la práctica permite comprender mejor lo que se realiza, los contextos en los que se desarrolla y los efectos de las acciones y decisiones que se toman en el día a día para enfrentar las exigencias educativas de la práctica docente. En este sentido, la reflexión profunda que realizan las y los profesores sobre sí mismos, así como sobre los sustentos de su actuar, constituyen una base para la transformación de sus prácticas y para la mejora educativa (Mejoredu, 2021d: 42).

Así, la dimensión de características profesionales integra no sólo aspectos de su formación académica, sino también su experiencia como docente, las condiciones laborales en que desarrolla su labor, las expectativas y motivaciones en torno a sus estudiantes y algunos elementos de su práctica.

c) Sobre las condiciones institucionales

El trabajo y la práctica de las y los docentes sucede en contextos sociales y entornos institucionales, con condiciones materiales y psicosociales particulares, diversas y, en la mayoría de las veces, desiguales. Por ello, asumir la heterogeneidad sociocultural, geográfica, institucional y escolar, y reconocer su relevancia e impacto en el trabajo de las y los maestros de la educación media superior conlleva dar cuenta de algunas de las dimensiones y factores externos que influyen y, en algunos casos, determinan y limitan el desarrollo de su labor.

Así, en esta dimensión se da cuenta de la opinión docente frente a temas de formación. Según la literatura, elementos como la reflexión y el trabajo colegiado³¹ en las escuelas son esenciales para fortalecer la práctica en el aula, pero también la autonomía profesional docente (Martínez *et al.*, 2018). En este sentido, las acciones en materia de formación deberán ser situadas, estar centradas en los requerimientos del colectivo docente y en las necesidades de los centros escolares (Imbernón, 2011). Para ello, es fundamental la participación de las y los maestros, dado que son los agentes que tienen mayor conocimiento sobre las problemáticas del contexto y de su propia práctica (Mejoredu, 2021e).

³¹ Sobre el trabajo colegiado, el estudio de Zorrilla (2010) demuestra que para las y los docentes la falta de tiempo por el exceso de reuniones académicas y de trabajo administrativo, así como por la ausencia de un espacio físico para llevar a cabo esta actividad, limita la estrategia a pláticas ocasionales y sobre asuntos generales o personales.

Así, de acuerdo con Mejoredu, la formación docente situada es un enfoque mediante el cual se reconoce y sostiene el carácter situacional de su práctica, en el que convergen los siguientes elementos: sujetos, saberes y conocimientos, territorios, y participación. La formación es situada porque el aprendizaje docente está determinado por el contexto en que se produce a partir de la subjetividad, saberes y conocimientos que han adquirido a lo largo de sus historias profesionales y de vida. También lo es respecto del territorio, que no es tan sólo un contexto con características identificables, sino un espacio complejo, con tensiones entre las subjetividades y las instituciones donde coexisten procesos sociales, recursos, sujetos, pautas culturales y conflictos, entre otros. Asimismo, es situada respecto a las condiciones existentes que favorecen u obstaculizan la participación docente en el colectivo escolar, en un espacio de aprendizaje común con características propias. (Mejoredu, 2021b: 4).

Asimismo, la literatura consultada subraya que es necesario reconocer que las escuelas, como otras instituciones, están inmersas en entornos conflictivos, y que las diversas formas de violencia que se desarrollan en su interior impactan en el trabajo del profesorado (Conde, 2011). En este sentido, es posible entender la violencia escolar como el uso deliberado de la fuerza física o el poder que se ejerce como amenaza o de manera efectiva contra uno mismo, otra persona, grupo o comunidad y que ocurre dentro los límites físicos de los centros escolares o en cualquier otra relación o situación gestada a partir de la escuela (Mejoredu, 2021c). Es importante enfatizar que las distintas formas de violencia escolar también pueden ocurrir en el territorio circundante a los centros educativos; es decir, en calles aledañas, paradas de autobús, tiendas o cafeterías (Capp *et al.*, 2017, citado en Mejoredu, 2021c).

Se reconoce que en los contextos con mayores índices de violencia se tiene una alta probabilidad de experimentar distintas formas de violencia escolar³² al interior de sus planteles, como resultado de la exposición y dinámicas en las que se desenvuelven las y los jóvenes en sus comunidades y hogares, de manera que las prácticas hostiles que se viven en el exterior pueden reflejarse en los planteles escolares (Conde, 2011; López, 2022). Cabe destacar que en esta investigación se optó por profundizar en situaciones de violencia y prácticas de riesgo que ocurren dentro del plantel y en aquellas que trascienden los muros desde el exterior y permean hacia la escuela.

Por otra parte, los componentes asociados con las relaciones e interacciones entre profesores, personal docente y estudiantes; las formas de cooperación y

colaboración docente, y el respeto entre los miembros de la comunidad escolar han sido revisados y analizados en diversos estudios (Backhoff y Pérez, 2015). Su importancia radica en el hecho de que las y los maestros necesitan del apoyo de diferentes agentes para desarrollar su trabajo, así como la garantía de ciertas condiciones que configuran experiencias que fortalecen su trabajo colaborativo (Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy, 2001).

De igual forma, se considera importante poner atención en las actividades colegiadas que realiza el profesorado y que se refieren al trabajo colaborativo, toma de acuerdos y de decisiones en torno al quehacer docente y la gestión institucional (Barraza y Barraza, 2014). Por ello, es necesario dar cuenta de sus opiniones sobre distintos aspectos del entorno institucional (Droguett, 2018), tales como el currículo actual, la gestión del plantel, la construcción del plan de mejora continua y las reuniones colegiadas (Rodríguez y Barraza, 2015), así como la presencia de obstáculos de tipo institucional que los limitan en el desarrollo de su quehacer docente (Montero *et al.*, 2007). //

³² Las distintas formas de violencia escolar pueden derivar o causar a uno mismo, otra persona, grupo o comunidad, lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos de desarrollo o privaciones, así como daños en sus posesiones (Mejoredu, 2021c).

3

¿Quiénes son las y los docentes de EMS?

En este capítulo se presentan las características sociodemográficas que distinguen a las y los docentes de EMS, divididas en personales (lugar de residencia y tipo de localidad, edad, estado civil, sexo y pertenencia étnica) y condiciones socioeconómicas (índice de nivel socioeconómico, disponibilidad de bienes y servicios, características de la vivienda, condición de hacinamiento, escolaridad de los padres y las principales actividades que realizan, además de la docencia).

En cada apartado se detallan los principales resultados a escala nacional y, cuando fueron relevantes, las diferencias más importantes entre estados y subsistemas (nacional). Como se dijo antes, los resultados a nivel estatal, por subsistemas estatales, así como la base de datos del cuestionario, forman parte de una publicación complementaria.

En esta investigación participaron docentes de educación media superior (EMS) de los 32 estados de la República. En la tabla 3.1 se muestra el número de planteles y docentes participantes por entidad.

Tabla 3.1. Número de planteles y docentes participantes, nacional y por entidad federativa

Entidad federativa	Planteles participantes	Tasa de planteles	Docentes totales participantes	Tasa de docentes
Nacional	5 366	90.81	125 692	87.54
Aguascalientes	115	98.29	2 164	91.04
Baja California	114	93.44	3 502	85.78
Baja California Sur	90	94.74	1 431	85.36
Campeche	89	100.00	1 813	100.00
Coahuila	185	95.36	2 902	85.49
Colima	99	100.00	1 563	100.00
Chiapas	255	82.79	3 600	76.08*
Chihuahua	228	98.70	4 465	92.80
Ciudad de México	101	70.63*	10 632	54.14*
Durango	185	94.87	3 089	86.00
Guanajuato	236	98.74	5 006	95.37
Guerrero	184	69.70*	2 262	56.40*

Entidad federativa	Planteles participantes	Tasa de planteles	Docentes totales participantes	Tasa de docentes
Hidalgo	217	100.00	4 675	98.07
Jalisco	226	98.26	8 804	93.95
México	269	96.07	11 111	87.08
Michoacán	92	34.33*	1 253	25.57*
Morelos	72	90.00	2 333	82.7
Nayarit	137	96.48	1 656	79.96*
Nuevo León	154	96.86	4 624	81.63
Oaxaca	283	94.65	3 922	83.51
Puebla	217	89.67	3 900	76.79*
Querétaro	129	100.00	3 353	98.18
Quintana Roo	128	98.46	2 302	93.57
San Luis Potosí	174	100.00	3 083	99.7
Sinaloa	202	98.06	5 505	93.4
Sonora	154	96.25	4 023	89.96
Tabasco	190	99.48	4 106	99.24
Tamaulipas	174	97.75	4 395	92.99
Tlaxcala	104	98.11	2 394	97.74
Veracruz	269	99.63	6 807	95.58
Yucatán	150	100.00	3 235	99.37
Zacatecas	144	71.29	1 782	61.3

*Existe un riesgo de sesgo para los resultados de dominios de estudio que tuvieron menos de 80% de participación de planteles o docentes.

Fuente: elaboración propia.

3.1 Características sociodemográficas

En este apartado se describen las características sociodemográficas de las y los maestros de educación media superior, entre las que se encuentran lugar de residencia y tipo de localidad, edad, estado civil, sexo y pertenencia étnica. En otros apartados de este informe se presentan cruces de información entre algunas de estas características con rasgos profesionales y condiciones institucionales en las que el personal docente desarrolla su trabajo.

Lugar de residencia y tipo de localidad

La gran mayoría de las y los profesores de EMS reside en zonas urbanas (85.4%); en tanto que 14.1% restante reside en zonas rurales, es decir, en localidades de menos de 2 500 habitantes. Cabe señalar que 0.5% de quienes respondieron no conocen si su localidad es urbana o rural. Alrededor de una tercera parte de las y los docentes

que laboran en EMSAD, telebachillerato comunitario, DGETAYCM-CBTA y telebachillerato estatal reside en localidades rurales (38.3, 37.8, 30.1 y 27.9%, respectivamente).³³ Por su parte, cerca del total de docentes de CETI, Cecyte y DGETI-CETIS reside en ciudades de 100 000 o más habitantes (97.8, 95.8 y 93.2%).

Edad

Como se mencionó antes, la edad de las y los docentes y su distribución conlleva información importante que, en conjunto con atributos como la antigüedad y la escolaridad, son de gran relevancia para definir acciones de formación específicas, acordes con su trayectoria académica y profesional, orientadas a la mejora de su trabajo y práctica.

Diversos estudios señalan que esta información permite dar cuenta de la proporción de docentes de nuevo ingreso o, en su caso, con edades próximas al retiro (INEE, 2015; OCDE, 2018), lo que es útil para conocer o prever si se está formando la cantidad suficiente de docentes para remplazar a aquellos que se retiren; así como el número de aquellos que se ubican en las distintas etapas formativas,³⁴ particularmente de inserción a la docencia o formación en servicio, que pueden requerir, tal como se reconoce desde de Mejoredu (2021b), acciones diferenciadas en materia de formación continua y desarrollo profesional.

De acuerdo con la información recabada, a escala nacional, 8 de cada 100 de las y los maestros tienen entre 18 y 28 años; la mayor parte se concentra entre 29 y 48 años (61.7%), y 30 de cada 100 tienen más de 49 años (tabla 3.2).

Aunque esta tendencia se mantiene en la mayoría de los subsistemas, se observan algunas diferencias importantes en algunos de ellos, caracterizadas por la concentración en ciertos rangos de edad. Así, 14 de cada 100 docentes de telebachillerato comunitario tienen entre 18 y 28 años, mientras que en este mismo rango se encuentran apenas 2.8% de los de DGETI-CETIS.

En el rango entre 29 y 38 años, si bien el promedio nacional se concentra alrededor de 30%, EMSAD reporta 40.7%, y telebachillerato comunitario, 60.4%, mientras que

CECYT sólo 14%. De igual forma, EMSAD concentra 40% de sus docentes con edades entre 39 y 48 años y telebachillerato comunitario lo hace en 19.9%.

En los grupos entre 49 y 80 años, el promedio es cercano a 33%, pero CECYT agrupa 55.6%, y DGETI-CETIS, 48.2%. En contraparte, telebachillerato comunitario sólo reporta 5.7%. Cabe destacar que en CECYT hay 25.2% de docentes mayores de 59 años, muy por encima del promedio nacional de 9.3%.

En conclusión, a escala nacional, la mayor cantidad de docentes se concentra entre 29 y 48 años, con poco más de seis de cada diez (61.7%); asimismo, hay una proporción baja de docentes entre 18 y 28 años (8.1%). Sin embargo, se observan diferencias importantes entre subsistemas: las y los maestros de 18 a 48 años representan 94.4% en telebachillerato comunitario y 87.3% en EMSAD. Mientras que el personal docente de 49 a 80 años representa 55.6% en CECYT (con 25.2% mayor de 59 años) y 48.2% en DGETI-CETIS.

Tabla 3.2. Edad por rango, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Edad por rangos					
	18-28	29-38	39-48	49-58	59-68	69-80
Nacional	8.1	31.0	30.7	20.8	8.4	0.9
Bachilleratos autónomos	5.5	29.1	28.5	25.0	10.6	1.4
Bachilleratos estatales	4.1	31.7	34.9	21.0	7.7	*
CECYT	*	14.0	30.1	30.4	20.2	5.0
Cecyte	6.1	31.2	35.7	21.2	5.4	0.5
CETI	*	28.4	32.5	25.5	*	*
Colbach	3.7	25.4	33.5	28.2	8.5	*
Conalep	6.0	21.3	32.0	28.7	10.5	1.5
DGETAYCM-CBTA	3.6	38.1	30.0	19.9	8.0	*
DGETI-CBTIS	3.4	23.9	27.8	29.4	13.9	1.7
DGETI-CETIS	2.8	21.9	27.0	30.6	15.5	2.1
EMSAD	6.6	40.7	40.0	10.4	2.2	*
Telebachillerato comunitario	14.1	60.4	19.9	4.8	*	*
Telebachillerato estatal	*	26.9	41.1	24.2	*	*

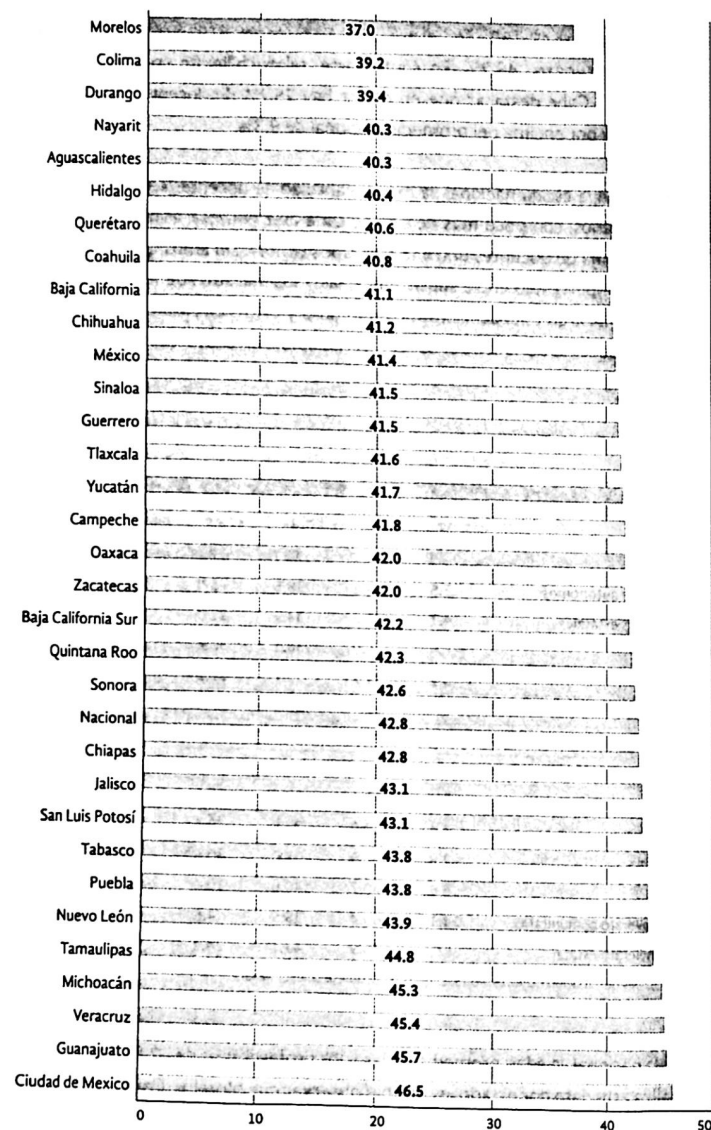
* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

A escala nacional, la edad promedio de las y los profesores es de 42.8 años. Cuando se analiza este dato por estado, es posible observar que Morelos, Colima y Durango cuentan con docentes en promedio más jóvenes (menos de 40 años en promedio), en tanto Michoacán, Veracruz, Guanajuato y la Ciudad de México tienen aquéllos con mayor edad (más de 45 años en promedio) (gráfica 3.1).

³³ No debe perderse de vista que EMSAD es una opción para ampliar la cobertura educativa, específicamente en las localidades rurales que tienen pocos habitantes y que no tienen matrícula suficiente para sostener un plantel; DGETAYCM-CBTA está orientado a formar profesionales técnicos que atiendan a la población rural. Por su parte, los centros de telebachillerato comunitario se ubican en localidades rurales o semiurbanas pequeñas, fuera de las cabeceras municipales y a más de cinco kilómetros de distancia de otros servicios. Asimismo, los telebachilleratos estatales ofrecen educación a las y los jóvenes de las zonas rurales y comunidades marginadas urbanas.

³⁴ Las etapas formativas son entendidas como los periodos de formación institucional por los que transitan las y los maestros en su trayectoria profesional inicial, inserción a la docencia, formación en servicio y, en su caso, inserción a la función directiva (Mejoredu, 2021b).

Gráfica 3.1. Edad promedio de las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Estado civil

A escala nacional, 60.4% de las y los maestros están casados o en unión libre. El resto es soltero, viudo, divorciado o separado (39.6%). Esta tendencia se reproduce en los distintos subsistemas (tabla 3.3).

Tabla 3.3. Estado civil de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Casado(a)	Unión libre	Soltero(a)	Divorciado(a)	Separado(a)	Viudo(a)
Nacional	51.2	9.2	29.6	6.0	2.7	1.3
DGETAYCM-CBTA	59.1	10.2	21.5	5.8	2.1	1.3
Telebachillerato estatal	58.5	10.8	20.8	3.9	4.1	2.0
DGETI-CBTIS	58.5	6.9	22.6	8.2	2.2	1.7
CETI	58.1	*	26.9	*	*	*
Cecyte	56.5	9.4	24.5	5.8	2.4	1.5
Conalep	55.1	8.4	25.5	6.6	2.5	1.9
DGETI-CETIS	55.0	7.9	24.5	8.0	2.5	2.1
Colbach	54.4	9.6	25.9	6.1	2.6	1.4
EMSAD	53.6	14.3	25.0	4.3	2.0	0.8
Bachilleratos autónomos	53.6	7.5	27.9	7.2	2.2	*
CECYT	51.4	9.2	25.4	8.9	2.4	2.8
Bachilleratos estatales	50.8	10.2	27.4	7.3	2.8	*
Telebachillerato comunitario	45.5	13.9	33.8	*	*	*

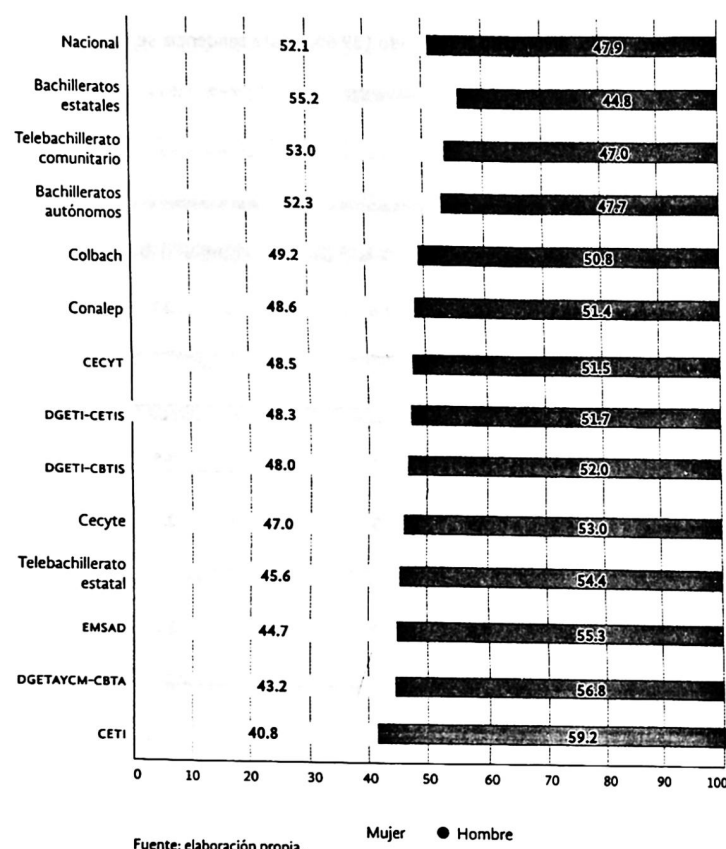
* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que puede comprometer su estimación.

Fuente: elaboración propia

Sexo

En México, 52.1% de sus docentes son mujeres y 47.9% son hombres. Si bien, a escala nacional, la participación femenina representó una proporción ligeramente mayor, en la desagregación de la información por subsistema se observan diferencias. En la gráfica 3.2. se puede observar que en 10 de los 13 subsistemas revisados (CETI, DGETAYCM-CBTA, EMSAD, telebachillerato estatal, Cecyte, DGETI-CBTIS, DGETI-CETIS, CECYT, Conalep y Colbach), la participación de los varones es mayor. En bachilleratos estatales, telebachillerato comunitario y bachilleratos autónomos, esta relación se invierte, teniendo una mayor participación de las mujeres.

Gráfica 3.2. Sexo de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)



Pertenencia étnica

De acuerdo con los resultados se identificó que únicamente 2.1% de las y los maestros de EMS es hablante de lengua indígena. En telebachillerato comunitario y en EMSAD la proporción de docentes que habla alguna lengua indígena es mayor que el referente nacional (8.1 y 7.7%, respectivamente). Las lenguas indígenas con mayor presencia entre el profesorado de este tipo educativo son: maya (20.4%), náhuatl (17.5%) y zapoteco (14.1%).

3.2 Condiciones socioeconómicas

Esta investigación permitió dar cuenta de algunos elementos de la situación socioeconómica de las y los maestros de EMS, su acceso a bienes y servicios y algunas de las condiciones que prevalecen en sus hogares.

Cabe señalar que en el cuestionario que se utilizó para esta investigación no se plantearon preguntas directas sobre la medición del ingreso de los hogares. Se optó por una estrategia indirecta, consistente en indagarlo por medio de dos ítems: la disponibilidad y acceso a un conjunto de bienes y servicios en la vivienda, y datos respecto a la propiedad de ésta. Así, se construyó un índice de nivel socioeconómico a partir de la combinación de estas preguntas.³⁵

En cuanto al acceso a bienes y servicios, en términos generales, se observa que entre cinco y nueve de cada diez docentes cuenta con acceso a los servicios, aparatos o bienes consultados (gráfica 3.3).³⁶ Los menos mencionados fueron la consola de videojuegos (27.2%) y el servicio de películas, música o videos de paga por internet (51.2%). Debe destacarse, por su importancia en el momento del levantamiento (continuaban las clases a distancia, debido al confinamiento en los hogares por el covid-19), que nueve de cada diez docentes reportaron contar con teléfono celular, computadora, laptop o tableta electrónica; acceso a internet fijo por wi-fi y acceso a internet en el celular.

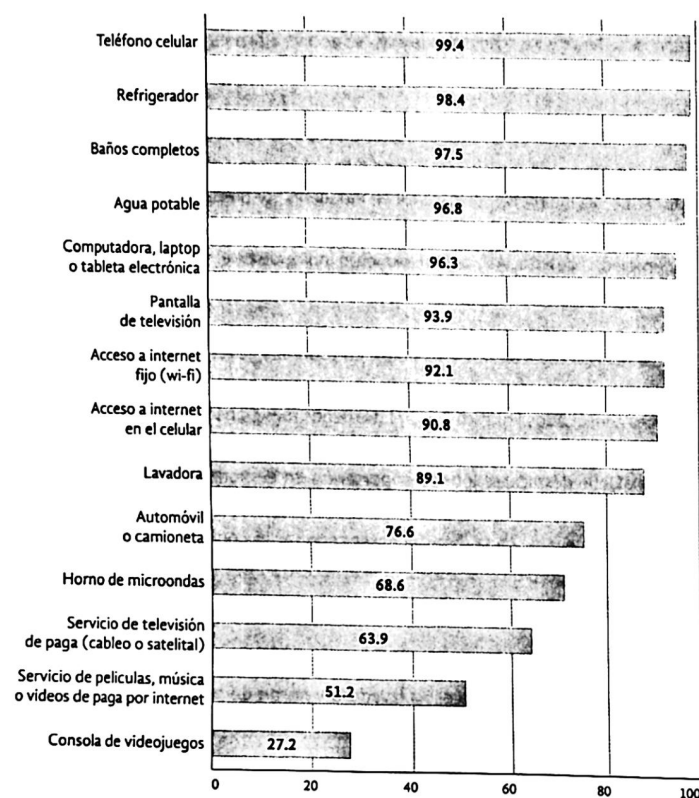
A nivel de subsistema, hay diferencias particularmente en el acceso a internet fijo y respecto a los bienes en acceso a lavadora y horno de microondas; las y los docentes de CECYT y CETI reportan mayor acceso, mientras que los de telebachillerato comunitario lo reportan en menor medida.

Con respecto a la propiedad de la vivienda, a escala nacional, poco menos de la mitad de la población participante (47.9%) indicó que reside en una vivienda propia; le siguen quienes señalaron que su vivienda es propiedad de otra persona que vive en la misma casa (21.1%) y quienes indican que la vivienda habitada es rentada (16.8%). El resto indicó que es prestada (7.7%), está en proceso de compra (4.8%), está intestada o en litigio (1.4%), o que está en una situación jurídica (0.3%).

³⁵ Sobre el cálculo de las escalas, ver Anexo 1.

³⁶ Se consultó si tienen acceso a los siguientes servicios, aparatos o bienes en su casa: agua potable, teléfono celular, servicio de televisión de paga (cable o satelital), acceso a internet fijo (wi-fi), acceso a internet en el celular, refrigerador, horno de microondas. Asimismo, se consultó con cuántos de los siguientes bienes o servicios cuenta en su vivienda: baños completos (con regadera), automóvil o camioneta, computadora, laptop o tableta electrónica, pantalla de televisión, consola de videojuegos y servicio de películas, música o videos de paga por internet.

Gráfica 3.3. Bienes o servicios que las y los docentes tienen en su hogar (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Tal como lo sugieren los datos de estos ítems, poco más de la mitad del personal docente se halla en una situación favorable en cuanto a su nivel socioeconómico: 52.3% se ubicó entre los niveles medio y alto; 47.7% se situó entre los niveles muy bajo y bajo. Esta tendencia se mantiene en la mayoría de los subsistemas con pocas variaciones, con excepción de algunos de ellos, en los cuales se observan contrastes importantes, los cuales pueden apreciarse en la tabla 3.4.

Tabla 3.4. Nivel socioeconómico de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Nivel socioeconómico			
	Muy Bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	30.0	17.7	24.7	27.6
CETI	23.3	16.0	24.7	36.0
DGETI-CBTIS	25.3	17.1	26.0	31.6
CECYT	25.0	17.5	27.3	30.2
Bachilleratos autónomos	26.1	16.7	24.7	32.4
DGETI-CETIS	26.3	16.9	25.8	30.9
Conalep	30.4	18.0	25.2	26.4
Cecyte	31.4	18.1	24.5	26.0
Colbach	31.1	18.9	24.1	25.9
Bachilleratos estatales	33.0	18.8	25.3	22.9
DGETAYCM-CBTA	33.6	19.6	23.8	23.1
Telebachillerato estatal	37.7	20.3	24.7	17.3
EMSAD	42.8	21.5	20.5	15.2
Telebachillerato comunitario	47.7	19.7	18.9	13.6

Fuente: elaboración propia.

Dada la relevancia de este indicador, se consideró importante plantear cruces de información con otros indicadores sociodemográficos y profesionales, tales como: sexo, escolaridad y tipo de contrato.

Por lo que se refiere al tipo de contratación, a escala nacional, poco más de la mitad de las y los docentes tiene contrato por horas (58.7%), 17.6% tiene contratos de medio o tres cuartos de tiempo y 19.8% tiene contratos de tiempo completo. En el cruce de esta información con el nivel socioeconómico, no se observan diferencias importantes entre el porcentaje que se ubica en los niveles muy bajos y bajos y entre el medio y alto para los docentes con tres cuartos de tiempo, medio tiempo y por horas. Sin embargo, respecto a los contratos por tiempo completo hay un mayor porcentaje de docentes ubicado en los niveles medio y alto que en los niveles muy bajo y bajo (tabla 3.5).

Tabla 3.5. Nivel socioeconómico de las y los docentes, por tipo de contratación (porcentaje)

Tipo de contrato	NIVEL SOCIOECONÓMICO				
	Nacional	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Tiempo completo	19.8	25.1	16.8	25.5	32.6
Tres cuartos de tiempo	7.9	29.3	19.2	26.1	25.5
Medio tiempo	9.7	31.1	19.2	23.8	26.0
Por horas	58.7	31.0	17.8	24.4	26.8
Sin contrato	*	*	*	*	*
No sé	1.6	33.8	13.6	21.5	*

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Con relación a la escolaridad, fue posible dar cuenta que las y los docentes que tienen estudios profesionales y de licenciatura se ubicaron predominantemente en los estratos socioeconómicos bajo y muy bajo, mientras que quienes refirieron tener estudios de maestría y doctorado se ubicaron en su mayoría en los niveles socioeconómicos medio y alto. En términos generales, el análisis de esta información evidencia que las y los maestros que alcanzan mayores grados de escolaridad presentan un estatus socioeconómico más alto que el de aquellos que no lo hicieron (tabla 3.6).

Tabla 3.6. Nivel socioeconómico de las y los docentes, por máximo nivel de estudios (porcentaje)

Nivel máximo de estudios	Nivel socioeconómico			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Profesional	33.5	*	22.3	*
Licenciatura	32.7	18.5	25.0	23.8
Especialización	28.6	15.2	27.6	28.6
Maestría	26.0	17.0	24.5	32.6
Doctorado	27.2	15.2	21.8	35.7

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Al analizar el nivel socioeconómico de las y los docentes por entidad federativa, los estados del norte del país son, en su mayoría, los que presentan un mayor porcentaje de educadores en los niveles medio y alto, destacando como los cinco más altos Baja California, Nuevo León, Sonora, Coahuila y Chihuahua, en contraste con los estados del sur del país, como Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Quintana Roo (tabla 3.7). Estos resultados permiten identificar una asociación importante con algunos indicadores socioeconómicos propios de las entidades. Así, destaca que, respecto

al índice de marginación, varias entidades coinciden con niveles socioeconómicos muy bajos y bajos de las y los docentes, siendo éstas Guerrero, Chiapas y Oaxaca (tabla 3.8) (Conapo, 2021).

Tabla 3.7. Nivel socioeconómico de las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)

Entidad	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	30.0	17.7	24.7	27.6
Baja California	18.4	13.3	23.4	45.0
Nuevo León	*	*	32.5	34.8
Sonora	20.8	14.0	24.9	40.3
Coahuila	16.9	*	26.5	38.2
Chihuahua	21.2	15.1	24.5	39.2
Aguascalientes	19.8	17.1	27.5	35.7
Tamaulipas	24.3	*	23.1	39.1
Querétaro	24.8	15.2	21.6	38.4
Durango	23.8	17.0	25.6	33.6
Jalisco	25.6	16.2	25.0	33.2
San Luis Potosí	27.5	14.3	21.8	36.3
Baja California Sur	26.6	16.1	24.9	32.4
Sinaloa	25.5	18.1	25.1	31.4
Ciudad de México	*	18.1	24.7	*
Colima	25.7	19.0	23.1	32.2
Nayarit	30.0	14.8	30.4	*
Zacatecas	26.7	19.0	26.4	27.9
Guanajuato	25.6	*	24.6	*
Campeche	29.4	18.4	25.3	27.0
México	30.6	18.0	27.7	23.7
Michoacán	31.1	18.9	24.3	25.7
Veracruz	35.8	17.3	28.0	19.0
Yucatán	34.6	20.5	20.9	24.0
Puebla	37.1	*	23.2	21.6
Hidalgo	36.8	20.9	23.1	19.2
Tabasco	39.3	19.7	22.1	18.9
Tlaxcala	38.3	21.3	21.8	18.5
Morelos	*	20.0	*	26.6
Quintana Roo	42.1	18.1	22.5	17.4
Chiapas	42.7	20.1	21.1	16.1
Guerrero	49.1	14.7	19.6	16.6
Oaxaca	49.8	19.0	19.6	11.7

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Tabla 3.8. Índice y grado de marginación, por entidad federativa

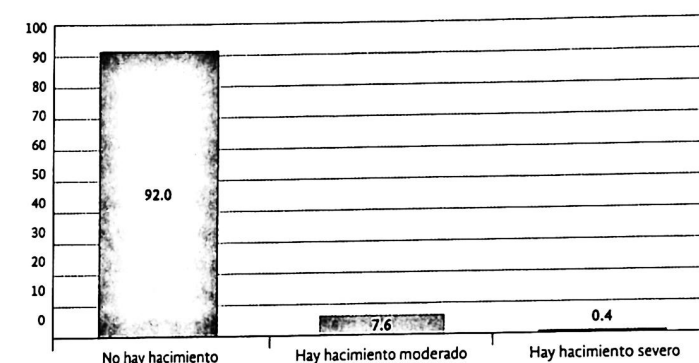
Entidad federativa	Índice de marginación normalizado	Grado de marginación
Guerrero	0.40	Muy alto
Chiapas	0.44	Muy alto
Oaxaca	0.49	Muy alto
Veracruz	0.60	Alto
Yucatán	0.64	Alto
Nayarit	0.64	Alto
Puebla	0.65	Alto
Campeche	0.66	Alto
Hidalgo	0.66	Alto
Michoacán	0.67	Alto
Tabasco	0.67	Alto
Durango	0.68	Alto
San Luis Potosí	0.69	Medio
Guanajuato	0.71	Medio
Zacatecas	0.72	Medio
Morelos	0.73	Medio
Tlaxcala	0.73	Medio
Chihuahua	0.74	Medio
Sinaloa	0.75	Medio
Quintana Roo	0.76	Medio
México	0.77	Bajo
Querétaro	0.77	Bajo
Tamaulipas	0.77	Bajo
Baja California	0.79	Bajo
Sonora	0.79	Bajo
Baja California Sur	0.79	Bajo
Colima	0.79	Bajo
Jalisco	0.80	Bajo
Aguascalientes	0.82	Muy bajo
Coahuila de Zaragoza	0.83	Muy bajo
Ciudad de México	0.85	Muy bajo
Nuevo León	0.86	Muy bajo

Fuente: Estimaciones del Conapo con base en el Censo de Población y Vivienda 2020 (INEGI).

Hacinamiento

Con base en los datos del cuestionario, a escala nacional, únicamente 0.4% de las y los docentes vive en hacinamiento severo, y 7.6%, en hacinamiento moderado, mientras que 92% no presenta esta condición (gráfica 3.4). En la desagregación de la información por subsistema, también prevaleció un bajo grado de hacinamiento; sin embargo, el porcentaje de las y los maestros de telebachillerato comunitario y EMSAD que vive en hacinamiento moderado es mayor (17.3 y 15.0%, respectivamente).

Gráfica 3.4. Hacinamiento en los hogares de las y los docentes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

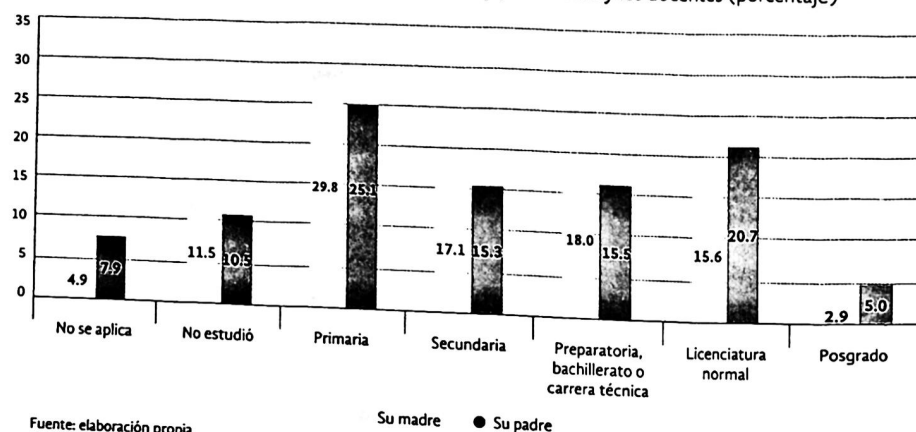
Escolaridad de padre y madre

Los resultados y análisis anteriores se refieren a la situación socioeconómica actual de las y los maestros de EMS. Otro ángulo de análisis relevante fue el relativo al origen social. Como una variable proxy³⁷ a las características socioeconómicas de origen, se captó el nivel de escolaridad de las madres y los padres de las y los docentes.

La mayoría proviene de familias con niveles de escolaridad inferiores a los de ellos. Uno de cada diez docentes reporta que tanto su padre como su madre no cuenta con estudios de educación básica, en tanto que tres de cada diez señalan que el nivel máximo de estudios de aquéllos fue la educación primaria, siendo mayores estas proporciones en el caso de las madres.

³⁷ Las proxies son variables aproximadas a las variables objeto de análisis (Trenkler y Stahlecker, 1996).

Gráfica 3.5. Nivel máximo de estudios de madre y padre de las y los docentes (porcentaje)



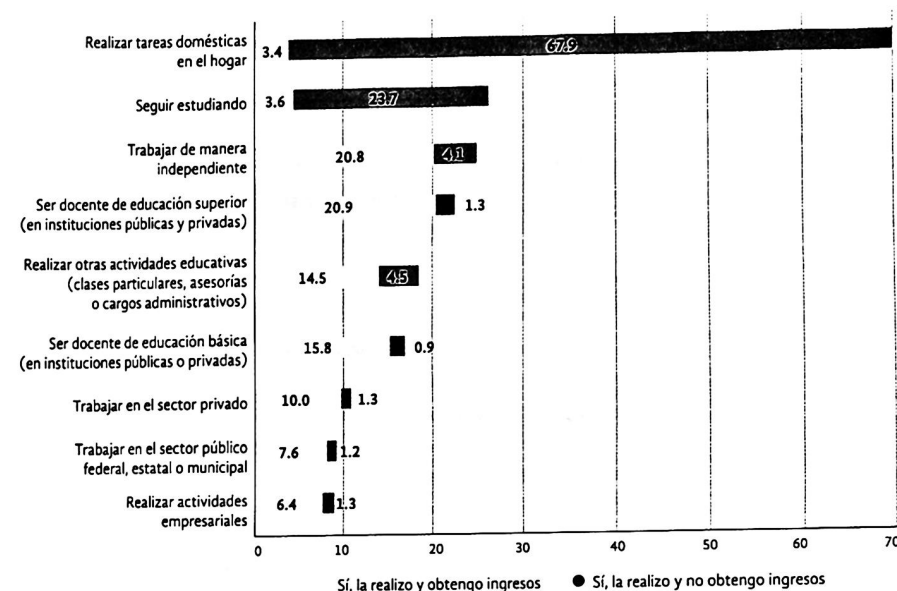
Con respecto a estudios de licenciatura o normal, alrededor de dos de cada diez docentes reportaron que su madre y padre lo alcanzaron, siendo mayor el porcentaje en el caso de los padres (gráfica 3.5). Esto indica que ocho de cada diez docentes accedieron a un nivel de educación superior en comparación con el de sus progenitores, lo que pareciera sugerir que las y los maestros de EMS tienen una composición social en la que predomina la movilidad educativa ascendente.

Otras actividades económicas

Ante la pregunta de si realizan, además de la docencia, alguna otra actividad complementaria, alrededor de dos de cada diez docentes respondieron afirmativamente. La más reportada fue realizar tareas domésticas en el hogar, la mayoría de las ocasiones sin obtener ingresos; asimismo señalaron seguir estudiando, trabajar de manera independiente y ser docente en educación superior. En ninguna de estas actividades reportaron ganar un mayor salario en comparación con su trabajo como docentes en EMS. (gráfica 3.6).

Al realizar la desagregación por subsistemas, no se identificaron diferencias importantes. Debe subrayarse que estos resultados contrastan con algunas investigaciones realizadas al respecto, previamente descritas en el capítulo dos, en las cuales se afirma que como consecuencia del tipo de contratación que prevalece (por horas o a tiempo parcial, y que se confirma en el apartado 7.2 de este documento), las y los docentes suelen tener un segundo trabajo, el cual les permite incrementar sus ingresos y, con ello, mejorar sus condiciones de vida.

Gráfica 3.6. Otras actividades económicas de las y los docentes (porcentaje)



Por sexo, las mayores diferencias se encuentran en la realización de tareas domésticas y en el trabajo de manera independiente. En el primer caso, cerca de cuatro de cada diez de los varones reportó no hacerlas, frente a cerca de dos de cada diez mujeres, en tanto que en el segundo caso, ocho de cada diez mujeres señalaron no trabajar de forma independiente, frente a siete de cada diez hombres que no llevan a cabo esta actividad. En el resto de las actividades, las diferencias no fueron tan marcadas (tabla 3.9).

Tabla 3.9. Otras actividades económicas de las y los docentes, por sexo (porcentaje)

Otras actividades económicas	No realizo esta actividad	
	Hombre	Mujer
Realizar tareas domésticas en el hogar	39.4	18.9
Trabajar de manera independiente	68.9	80.7
Ser docente de educación superior (en instituciones públicas o privadas)	75.0	80.4
Ser docente de educación básica (en instituciones públicas o privadas)	80.9	85.6

Otras actividades económicas	No realiza esta actividad	
	Hombre	Mujer
Trabajar en el sector público federal, estatal o municipal	88.9	93.2
Realizar actividades empresariales	90.1	94.3
Trabajar en el sector privado	86.6	90.7
Realizar otras actividades educativas (clases particulares, asesorías o cargos administrativos)	79.7	82.3
Seguir estudiando	73.9	71.7

Fuente: elaboración propia.

3.3. Hallazgos principales

- Hay un ligero predominio de docentes mujeres sobre la población masculina, y una distribución de edades caracterizada por una alta proporción de docentes de 29 a 48 años (61.7%). Esto sucede mayormente en EMSAD, telebachillerato comunitario, DGETAYCM-CBTA, telebachillerato estatal, Cecyte y bachilleratos estatales.
- A escala nacional, la planta de docentes menores de 29 años es de sólo ocho de cada cien. Sin embargo, la proporción de maestras y maestros de telebachillerato comunitario con menos de 29 años es mayor (14.1%).
- Aunque no se observa que a escala nacional haya una alta proporción de docentes de 59 a 80 años, CECYT, DGETI-CETIS y DGETI-CBTIS tienen la mayor cantidad en este rango de edad (25.2, 17.6 y 15.6%).
- En cuanto al estado civil, la mayoría de las y los maestros se encuentran casados o en unión libre, sin diferencias importantes entre subsistemas.
- No se observa una alta proporción de docentes hablantes de lengua indígena.
- Con respecto a la situación socioeconómica actual, se puede afirmar que poco más de la mitad de las y los docentes de EMS muestra una situación económica favorable. Sin embargo, poco más de dos quintas partes tienen niveles económicos desfavorables, siendo el personal de telebachillerato comunitario, EMSAD y telebachillerato estatal el más afectado.³⁸ Respecto al origen social, es importante destacar que la mayoría de las y los docentes provienen de familias con niveles de escolaridad inferiores a los de ellos, lo que indica que se cuenta con una planta docente en la que predomina la movilidad educativa ascendente.

³⁸ Las características de los modelos pedagógicos y normativos de estos subsistemas, y los consecuentes esquemas de contratación y de pagos, pueden configurarse en elementos que podrían, de alguna manera, explicar las diferencias que se identifican en este rubro.

- Finalmente, al analizar el desempeño del profesorado en otras actividades económicas complementarias, se encontró que es muy poco frecuente que realicen alguna y, cuando lo hacen, no reportaron ganar un mayor salario en comparación con el que ganan en la EMS. Esto indica que la docencia es su trabajo principal.

Los hallazgos de esta investigación, en el marco de las características sociodemográficas de las y los docentes de este tipo educativo, aportan elementos que apuntan a situaciones de segmentación y brechas importantes entre distintos subsistemas, asociadas fundamentalmente con situaciones de índole socioeconómica más desfavorables para el personal de telebachillerato comunitario, EMSAD y telebachillerato estatal.

Resulta necesario tomar en consideración estas características que configuran parte del perfil de las y los maestros de EMS, a fin de focalizar la atención en aquellos subsistemas con docentes en situación de mayor vulnerabilidad; prever las acciones de planeación correspondientes, en aquellos casos en los que sea necesaria la renovación de la planta por razones de jubilación de una proporción importante; así como considerar necesidades particulares de formación en etapas de madurez y consolidación profesional, y en su caso, estrategias para formar y acompañar los procesos de inserción de los nuevos docentes y de los que tienen poco tiempo de haberse incorporado a la docencia en EMS. //

4

¿Cuál es la trayectoria académica y profesional de las y los docentes de EMS?

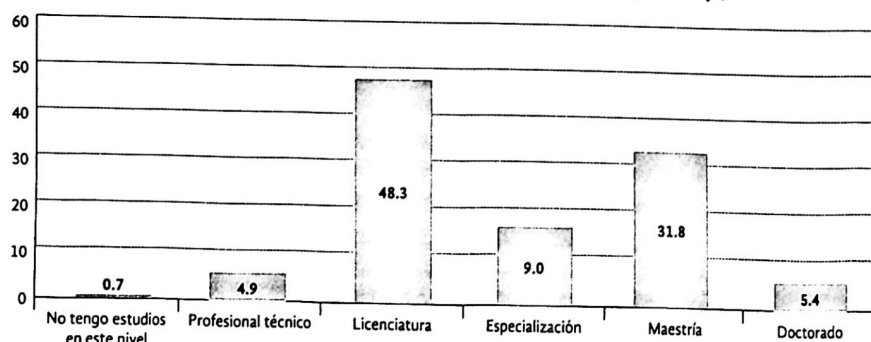
En este apartado se caracteriza la trayectoria académica y profesional de las maestras y los maestros. Para ello, se describe los grados académicos que han alcanzado y los campos de conocimiento en los que se han formado, la formación recibida en áreas específicas como la pedagogía, la didáctica y la gestión escolar, así como el dominio de herramientas tecnológicas y digitales. También se profundiza en su experiencia profesional dentro y fuera del campo educativo.

4.1 Formación académica y desarrollo de habilidades digitales

Nivel máximo de estudios

Con relación a la pregunta planteada en el cuestionario sobre el máximo nivel de estudios alcanzado, cerca de la mitad de las y los docentes de educación media superior (EMS) afirmó contar con estudios de licenciatura (48.3%), en tanto que una proporción importante de maestras y maestros reportó que además tiene un posgrado (46.2%). El personal docente restante señaló contar con un nivel técnico profesional (4.9%) o no contar con los niveles educativos previamente señalados (0.7%) (gráfica 4.1).

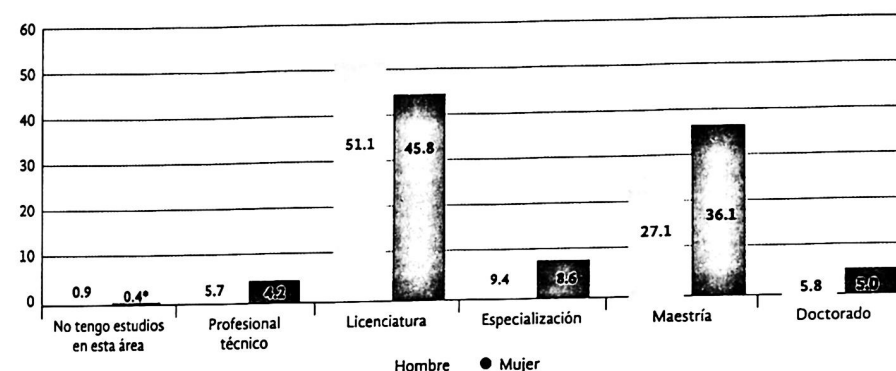
Gráfica 4.1. Nivel máximo de estudios de las y los docentes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 4.2. es posible observar que, en el caso del personal docente con grado de licenciatura, existe una diferencia de poco más de cinco puntos porcentuales a favor de los varones. En contraste, en el caso de docentes con maestría, la diferencia entre mujeres y hombres, es de nueve puntos porcentuales a favor de las primeras.

Gráfica 4.2. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, nacional y por sexo (porcentaje)



* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

En términos generales, la gran mayoría de las y los docentes de EMS cuenta con las certificaciones mínimas referentes al nivel educativo requerido, para impartir clases de bachillerato, incluso cerca de una tercera parte cuenta con estudios de maestría y más de 5% con doctorado.

No obstante, se identifican diferencias importantes entre subsistemas. Más de la mitad de las y los docentes de CECYT, bachilleratos autónomos y DGETI-CBTIS cuenta con posgrado, en tanto que en telebachillerato comunitario y telebachillerato estatal, alrededor de dos terceras partes tienen como nivel máximo de estudios la licenciatura (tabla 4.1). Sobre este aspecto en particular, la literatura indica que, en efecto, el telebachillerato se caracteriza por ser un subsistema *joven*, integrado por docentes recién egresados de diferentes carreras y que cuentan con poca experiencia profesional (Weiss, 2017; Estrada y Alejo, 2018; Guzmán, 2018).

Tabla 4.1. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	No tengo estudios en estas áreas	Profesorado	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
Telebachillerato comunitario	*	3.2	66.7	5.2	22.1	2.5
Telebachillerato estatal	*	*	63.5	7.9	21.9	*
EMSAD	*	4.2	59.6	7.1	25.3	3.2
Conalep	0.7	8.9	50.8	10.2	25.2	4.1
Colbach	1.3	5.2	51.1	7.4	30.6	4.4
DGETAYCM-CBTA	*	3.4	51.2	8.4	31.0	5.4
Cecyte	0.7	3.9	49.4	9.8	32.0	4.1
Bachilleratos estatales	*	3.3	49.3	7.1	34.6	5.3
DGETI-CETIS	0.8	5.1	45.9	8.9	33.2	6.0
DGETI-CBTIS	0.5	3.3	44.9	9.5	35.6	6.2
CETI	*	*	40.3	*	37.4	*
Bachilleratos autónomos	*	2.9	40.6	7.8	39.3	9.0
CECYT	*	3.2	39.5	9.8	38.1	9.0

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Las y los docentes que tienen un posgrado lo han hecho en áreas relacionadas con la educación, lo cual podría fortalecer de manera importante su trabajo, considerando que la mayoría de ellos proviene de licenciaturas en áreas de conocimiento ajenas al campo educativo, como se verá en el apartado siguiente.

Nivel máximo de estudios por campo de conocimiento

En el cuestionario, se solicitó al profesorado seleccionar el campo de conocimiento que más se adecuara a su formación, agrupados en ocho categorías: agronomía y veterinaria; artes y humanidades; ciencias naturales, exactas y de la computación; ciencias sociales, administración y derecho; educación; ingeniería, manufactura y construcción; salud; y servicios (tabla 4.2).

En general, los estudios de licenciatura se concentran en dos campos de conocimiento: ciencias sociales, administración y derecho; y ciencias naturales, exactas y de la computación. En contraste, las maestras y maestros con posgrado lo han realizado mayormente en educación. Esto indica que se trata de certificaciones obtenidas a lo largo de la carrera profesional docente, lo cual coincide con lo que se menciona en el apartado dos de este documento, esto es, que la mayoría del personal cuenta con una formación inicial en diversas áreas disciplinares del

conocimiento y que, en la mayoría de los casos, la formación en áreas o temas pedagógicos no forma parte de su educación inicial. Por ello, es importante seguir apoyando la formación en este sentido, así como facilitar las condiciones para que en los subsistemas en los que existe una menor proporción de docentes con estas certificaciones y que deseen seguir formándose estén en posibilidades de hacerlo.

Tabla 4.2. Nivel máximo de estudios de las y los docentes, por campo de conocimiento en el que tienen título (porcentaje)

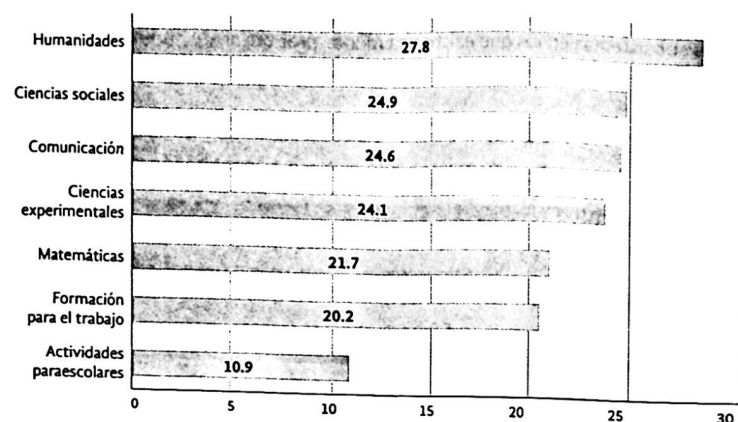
Área de conocimiento donde tiene título, certificado o cédula	Nivel máximo de estudios					Total
	Carrera técnica	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado	
Educación	5.0	11.1	8.0	21.1	2.9	48.1
Ciencias sociales, administración y derecho	3.2	27.3	3.7	7.6	*	42.6
Ciencias naturales, exactas y de la computación	4.6	20.4	2.5	4.1	*	32.2
Artes y humanidades	3.8	11.4	2.1	*	*	20.0
Ingeniería, manufactura y construcción	2.0	14.0	1.6	1.5	0.2	19.3
Salud	2.0	4.2	*	0.7	*	8.1
Agronomía y veterinaria	0.9	3.4	*	0.8	*	5.8
Servicios	2.5	*	*	*	*	3.1

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Campos disciplinares y de conocimiento en los que se desempeñan

A continuación, se presenta la distribución de docentes por grupos de campos disciplinares en los que se desempeñan actualmente. En este sentido, en la gráfica 4.3 se observa que en las Humanidades se ubica una mayor proporción de docentes, en tanto que las actividades paraescolares parecen absorber a una menor proporción de trabajadores de la educación.

Gráfica 4.3. Campos disciplinares y de conocimiento en los que se desempeñan las y los docentes (porcentaje)

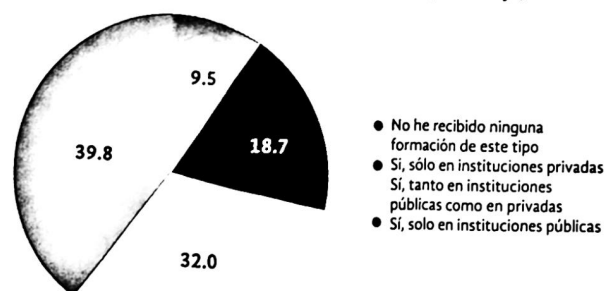


Fuente: elaboración propia.

Formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar

Adicional a su formación inicial, las y los docentes indicaron que han recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar durante su trayectoria profesional. Según los datos levantados, a escala nacional, 90.5% ha recibido este tipo de formación, ya sea en instituciones públicas (39.8%), privadas (18.7%) o en ambas (32%). No obstante, debe reconocerse que uno de cada diez docentes reportó no haberla recibido (gráfica 4.4).

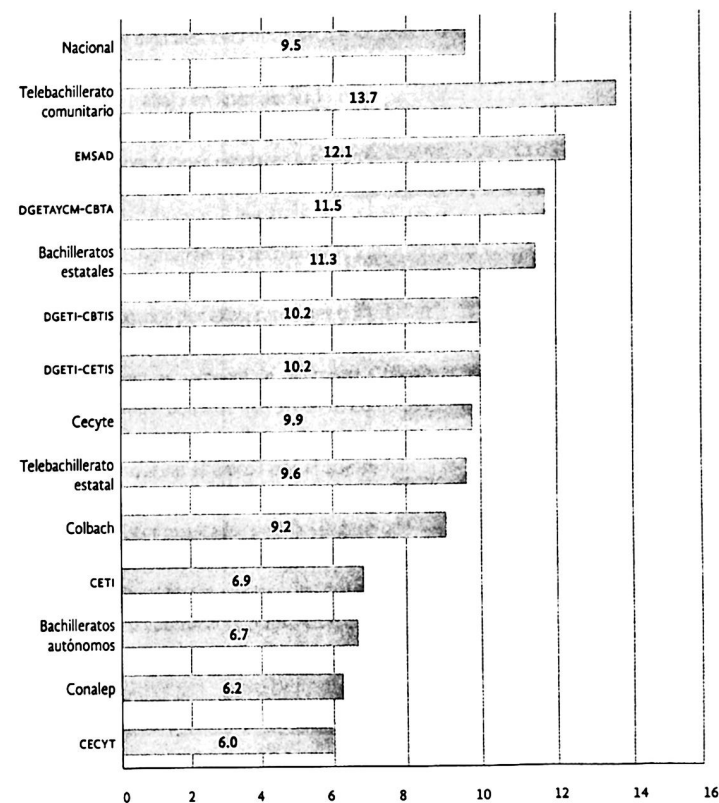
Gráfica 4.4. Formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

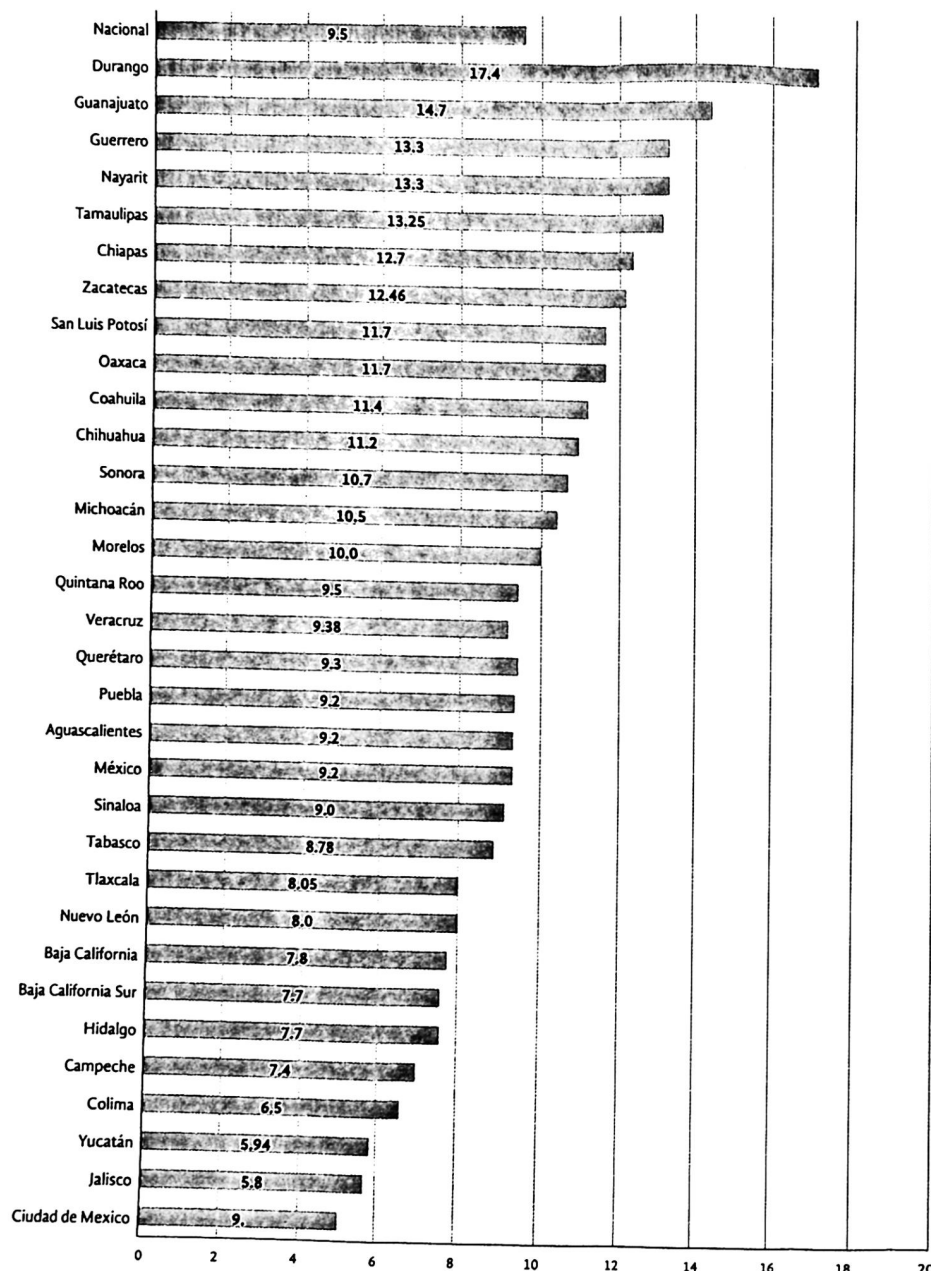
También llama la atención que casi la quinta parte de ellos refirió haberse formado en instituciones privadas. Si bien no se tiene certeza de los medios por los cuales las maestras y los maestros solventaron su formación en aquellas, en caso de que ellos hayan tenido que cubrirla parcial o totalmente con recursos propios, esto podría tener implicaciones importantes en su economía.

Gráfica 4.5. Docentes que manifiestan no haber recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar, nacional y por subsistema (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 4.6. Docentes que manifiestan no haber recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar, nacional y por entidad federativa (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Destacan por encima de este promedio telebachillerato comunitario, EMSAD, DGETAYCM-CBTA, bachilleratos estatales, DGETI-CBTIS y DGETI-CETIS (gráfica 4.5). La proporción de docentes que señaló no haber recibido esta formación es mayor en los estados de Durango, Guanajuato, Guerrero, Nayarit y Tamaulipas (gráfica 4.6).

Uso de herramientas tecnológicas y digitales

Además de la formación en áreas o temas pedagógicos, se consultó al personal docente sobre las formas en las que han aprendido a utilizar distintas herramientas tecnológicas y digitales. Esta información se consideró relevante debido al importante aumento en el uso de éstas como consecuencia del cierre de planteles y el desarrollo del trabajo en línea derivado de la pandemia de covid-19, así como por el marco de posibilidades que ofrece, tanto a estudiantes como a docentes, el utilizarlas en las condiciones escolares actuales.

A la pregunta expresa de cuál ha sido la principal forma en la que han aprendido a utilizar diversas herramientas tecnológicas y digitales para sus clases, se puede constatar que la mayor parte ha aprendido de manera autodidacta (por medio de cursos gratuitos o pagados por ellos, tutoriales o manuales).

La computadora, el *software* de Microsoft Office y el internet son herramientas que aprendieron a dominar mayormente como parte de su formación académica. Asimismo, la formación que han brindado sus instituciones ha sido un medio importante (aunque no el único) por el que se han acercado a plataformas para videoconferencia, foros de discusión, elaboración de exámenes virtuales y gestión de aprendizaje. Estos resultados podrían sugerir que sus instituciones no atendieron a cabalidad estos intereses de formación, ya sea por la ausencia de ésta o por su poca pertinencia, de tal forma que las y los docentes decidieron desarrollar estas habilidades de forma autodidacta (tabla 4.3).

Tabla 4.3. Principal forma en que ha aprendido a utilizar herramientas tecnológicas para sus clases (porcentaje)

	De forma autodidacta (cursos gratuitos o pagados por mí, tutoriales, manuales)	Como parte de mi formación académica	Como parte de la formación que brinda mi institución	Preguntando a compañeros	No sé utilizarlo
Mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, WeChat, Snapchat, Facebook Messenger)	58.5	28.6	4.3	7.9	*
Apps (aplicaciones para celular o tableta electrónica)	53.7	28.3	7.2	9.1	1.7
Correo electrónico	46.0	42.4	7.0	4.4	*
Internet	42.4	47.6	6.2	3.7	0.1
Editores de videos	40.9	20.0	8.9	7.4	22.9
Plataformas para videoconferencia (Zoom, Google Meet, Teams)	35.4	21.0	37.4	5.7	0.5
Foros de discusión, chats o Webinars	34.6	20.8	28.2	6.0	10.5
Blogs	34.4	19.2	10.3	7.1	28.9
Office (Word, Excel, PowerPoint)	34.1	51.4	10.9	3.1	0.5
Computadora	33.6	56.0	7.9	2.4	0.1
Plataformas de elaboración de exámenes virtuales	32.0	18.3	34.8	6.5	8.4
Plataformas de gestión de aprendizaje	30.6	19.3	34.8	5.3	9.9
Wikis	29.6	16.5	8.1	5.8	39.9

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

En el análisis desagregado por subsistema, se observan algunas diferencias importantes. Al indagar sobre las herramientas tecnológicas en las cuales habían recibido formación por parte de sus instituciones, en general las más reportadas fueron las plataformas de videoconferencia, las de gestión de aprendizaje y las de elaboración de exámenes virtuales. En bachilleratos autónomos y telebachillerato estatal, las plataformas de gestión del aprendizaje se colocaron en primer lugar de importancia (tabla 4.4).

Tabla 4.4. Principales herramientas tecnológicas en las que las y los docentes han recibido formación como parte de la oferta que brinda su institución, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Plataformas para videoconferencia	Plataformas de gestión de aprendizaje	Plataformas de elaboración de exámenes virtuales
Conalep	52.9	47.8	43.7
Bachilleratos autónomos	45.3	47.3	44.9
CECYT	41.3	38.2	36.7
DGETI-CETIS	38.4	34.6	32.0
DGETI-CBTIS	37.2	33.9	30.9
CETI	34.0	33.3	32.5
Cecyte	33.8	31.0	29.2
Telebachillerato comunitario	33.6	30.9	27.8
Colbach	32.9	30.8	28.7
EMSAD	32.0	30.3	29.5
Telebachillerato estatal	31.6	32.1	29.8
DGETAYCM-CBTA	28.4	25.1	23.8
Bachilleratos estatales	22.9	21.2	18.8

El porcentaje no suma 100 debido a que las opciones de esta pregunta no fueron mutuamente excluyentes, es decir, se podía contestar más de una opción.
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, al indagar sobre habilidades desarrolladas dentro de su formación profesional, las más reportadas fueron el uso de la computadora, Office (Word, Excel, PowerPoint) e internet (tabla 4.5).

Tabla 4.5. Principales herramientas tecnológicas en las que las y los docentes han recibido formación como parte de su formación académica, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Computadora	Office (Word, Excel, PowerPoint)	Internet
Telebachillerato comunitario	68.7	64.9	59.5
EMSAD	65.5	61.5	57.2
Cecyte	59.7	53.8	50.3
Conalep	59.6	51.2	52.6
DGETAYCM-CBTA	57.4	52.0	49.0
DGETI-CETIS	54.3	48.3	45.8
DGETI-CBTIS	54.1	47.5	44.9
CETI	53.4	44.5	42.7

Subsistema	Computadora	Office (Word, Excel, PowerPoint)	Internet
Bachilleratos autónomos	51.6	46.4	44.0
Colbach	51.2	46.1	43.1
Telebachillerato estatal	50.8	46.2	41.9
Bachilleratos estatales	49.9	45.8	41.4
CECYT	44.7	37.1	37.0

El porcentaje no suma 100 debido a que las opciones de esta pregunta no fueron mutuamente excluyentes, es decir, se podía contestar más de una opción.
Fuente: elaboración propia

Finalmente, las y los docentes reportan que principalmente aprendieron de manera autodidacta el uso de mensajería instantánea, apps y correo electrónico (tabla 4.6).

Tabla 4.6. Principales herramientas tecnológicas que las y los docentes aprendieron a usar de forma autodidacta, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Mensajería instantánea	Apps (aplicaciones para celular o tabletas electrónicas)	Correo electrónico
CETI	69.0	64.6	54.3
Bachilleratos estatales	63.1	59.7	51.9
Telebachillerato estatal	62.6	57.0	52.0
CECYT	61.1	55.1	51.6
DGETI-CBTIS	60.2	55.7	50.1
DGETI-CETIS	59.6	55.8	48.8
Cecyte	57.6	53.9	44.7
Colbach	56.8	52.7	46.7
DGETAYCM-CBTA	56.8	52.9	44.8
Bachilleratos autónomos	55.9	50.6	46.5
EMSAD	53.3	49.6	39.2
Telebachillerato comunitario	51.6	48.3	37.4
Conalep	51.0	46.6	38.5

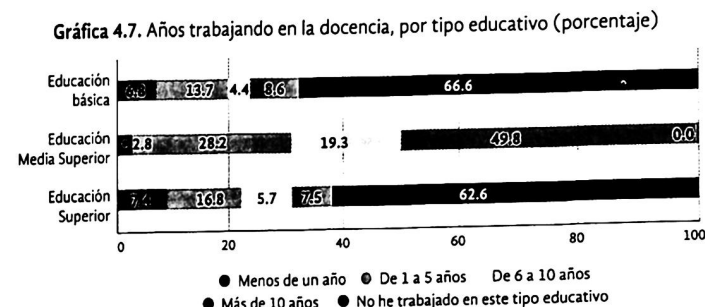
El porcentaje no suma 100 debido a que las opciones de esta pregunta no fueron mutuamente excluyentes, es decir, se podía contestar más de una opción.
Fuente: elaboración propia.

4.2 Experiencia profesional

Experiencia docente

Ante la pregunta sobre los años que tiene trabajando como docente en este tipo educativo fue posible dar cuenta de la construcción de una importante experiencia profesional en el ejercicio de su trabajo, pues siete de cada diez tienen al menos

seis años laborando en la EMS. Un tercio de las y los participantes reporta haberse desempeñado también en educación básica, y cerca de 40%, en educación superior (gráfica 4.7).



* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

En doce de los trece subsistemas públicos analizados, más de la mitad de docentes cuenta con al menos seis años de experiencia. Estos datos pueden ser un indicador de estabilidad en su trayectoria (gráfica 4.8).

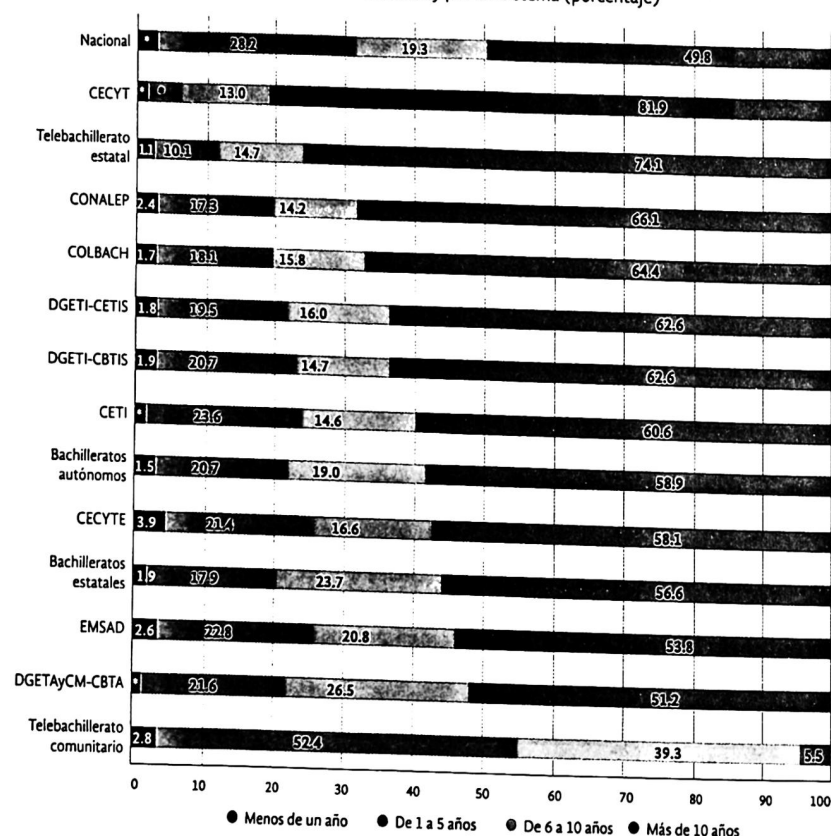
Esto contrasta con la información reportada por docentes de telebachillerato comunitario, donde más de la mitad del personal señaló tener de uno a cinco años de experiencia (gráfica 4.8). Sobre este rasgo, debe tenerse en cuenta que, en contraste con subsistemas de larga data y más consolidados como DGETI-CBTIS, DGETI-CETIS y DGTAYCM-CBTA, el telebachillerato comunitario surgió hace apenas nueve años, en el ciclo escolar 2013-2014, como una opción para atender comunidades rurales de hasta 2 500 habitantes, en su mayoría con un grado de marginación alto y muy alto, mediante planes de estudio con enfoque modular³⁹ como propuesta educativa.

Asimismo, la investigación que se ha desarrollado en torno a este subsistema destaca que el hecho de que la planta docente sea joven y con pocos años de experiencia en el servicio educativo se explica fundamentalmente por la irregularidad en los pagos, que consecuentemente ha causado la movilidad de aquellos docentes que únicamente perciben ingresos por el trabajo que desempeñan en los Telebachilleratos Comunitarios (Weiss, 2017).

³⁹ El método modular plantea incorporar dos elementos al proceso tradicional de enseñanza: la interdisciplina y la aplicación del conocimiento a un problema social relevante. A partir de esta interrelación se construye un problema eje, por lo que el enfoque modular del telebachillerato comunitario pretende que las y los estudiantes comprendan, desarrollen y apliquen aprendizajes de las diferentes disciplinas que integran los módulos y el currículo para actuar sobre un acontecimiento relevante en su contexto y que, posteriormente, puedan transferir lo aprendido en busca de respuestas más amplias y en diferentes contextos (SEMS, 2021).

Esta situación deberá tenerse en cuenta para la definición de estrategias formativas en la etapa de inserción docente y de formación en servicio y, en su caso, para la definición de políticas de retención que favorezcan la permanencia de las y los docentes.⁴⁰

Gráfica 4.8. Años trabajando en docencia en EMS,
nacional y por subsistema (porcentaje)



* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

⁴⁰ Debe destacarse que Mejoredu, desde su marco de atribuciones, ha generado diversos Programas de formación continua y desarrollo profesional docente, así como intervenciones formativas, los cuales podrían aportar elementos a estas acciones. Destacan, entre otros, los Programas de formación de docentes en servicio 2022-2026, así como el Programa de formación para la inserción de docentes 2021-2026. Para mayor información se sugiere consultar: <<https://www.mejoredu.gob.mx/programas-de-formacion-continua>>

Funciones con las que combinan la docencia

Como se mencionó previamente, alrededor de ocho de cada diez maestras y maestros se dedica exclusivamente al trabajo docente en la EMS. Sin embargo, además de su labor frente a grupo, reportaron realizar otras funciones o cargos en el ámbito educativo; los principales son el apoyo a las y los estudiantes (seis de cada diez), así como actividades administrativas relacionadas con la actividad docente (cuatro de cada diez).

Estos hallazgos confirman la perspectiva descrita en el marco de referencia de esta investigación, en la que se reconoce que el trabajo docente es una labor que trasciende la enseñanza, pues implica la realización de una gran diversidad de acciones que van desde lo pedagógico hasta lo administrativo, tal como aquí se da cuenta. Sin embargo, tampoco debe perderse de vista la importancia de garantizar que estas funciones estén contempladas en el marco de sus atribuciones, así como que, en la medida de lo posible, sean acompañados en su realización y se considere el tiempo que dedican a ello.

Cabe destacar que más de una séptima parte reportó desempeñar tareas de apoyo a docentes de nuevo ingreso, y una octava parte indicó realizar actividades como jefes de materia o academia, o como jefes de departamento.

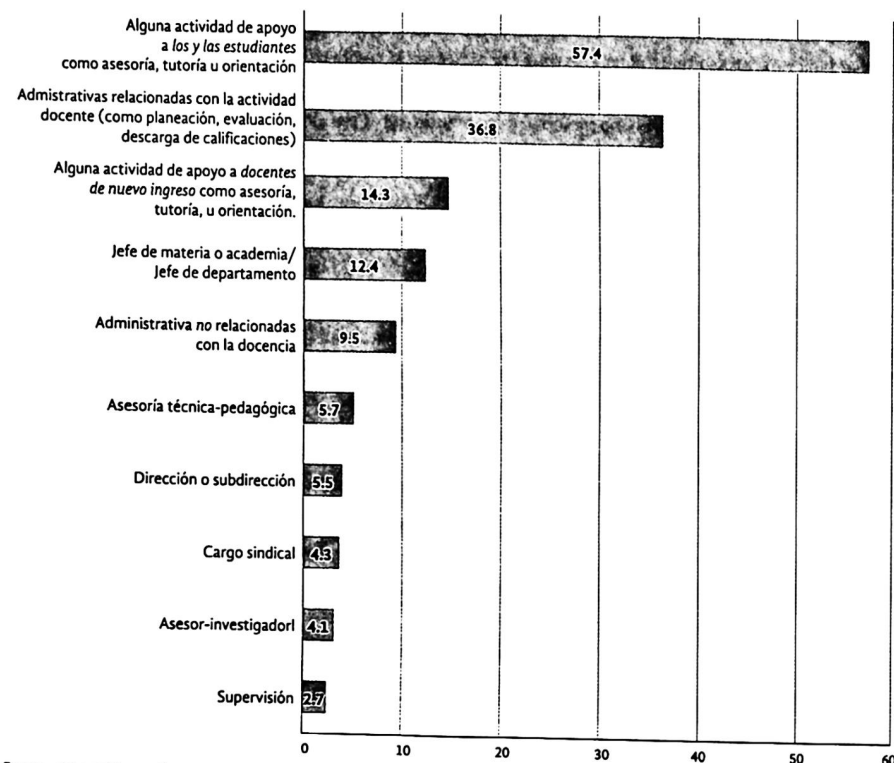
Este grupo de maestras y maestros se constituye, sin duda, en una fortaleza para el sistema, fundamentalmente para las estructuras de apoyo a la dirección del plantel y para el desarrollo del trabajo de sus pares.

En contraste, la función de supervisión, las funciones de asesor-investigador y los cargos sindicales no las realiza actualmente o no las ha desempeñado una mayor proporción de docentes (gráfica 4.9).

Por su parte, la proporción de docentes de telebachillerato comunitario, telebachillerato estatal y EMSAD⁴¹ que reporta haber realizado actividades de apoyo a los estudiantes es significativamente mayor frente al referente nacional (tabla 4.7). Es importante tomar esto en consideración en los procesos de formación y desarrollo profesional, de manera que se brinde al profesorado todas las herramientas necesarias para realizarlo.

⁴¹ Es importante señalar que esta diferencia puede estar asociada a las características y particularidades de estos subsistemas. En el caso de TBC, las acciones de tutoría y orientación son estrategias relevantes que se desarrollan para mejorar el desempeño académico del alumnado y contrarrestar la problemática de abandono escolar. Sin embargo, debido a que no existe personal específico para llevar a cabo acciones de tutoría y orientación, esta función suele integrarse a la práctica de las y los docentes que se desempeñan en este subsistema (SEMS-Cosfac, 2018). Para EMSAD, podría deberse a la cercanía que hay entre estudiantes y docentes, al menor número de estudiantes en los grupos frente a otros subsistemas y a la falta de otras figuras de apoyo.

Gráfica 4.9. Funciones o cargos desempeñados en el servicio educativo (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4.7. Docentes que actualmente realizan alguna actividad de apoyo a los y las estudiantes, a docentes de nuevo ingreso, administrativas y jefe de materia, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Alguna actividad de apoyo a los y las estudiantes	Administrativas relacionadas con la actividad docente	Alguna actividad de apoyo a docentes de nuevo ingreso	Jefe de materia o academia o departamento
Telebachillerato comunitario	80.0	63.8	20.9	4.5
Telebachillerato estatal	74.4	60.3	11.4	*
EMSAD	72.4	42.7	15.8	8.0
CECYT	69.4	54.0	14.4	23.4
Conalep	67.0	40.6	15.2	12.2
Bachilleratos autónomos	64.7	36.7	18.6	19.0
CETI	64.6	45.3	12.9	20.3
Cecyte	63.8	39.2	12.2	14.5
DGETAYCM-CBTA	63.7	29.8	8.8	22.8
Colbach	63.1	35.0	10.2	7.4
DGETI-CBTIS	61.1	30.9	10.1	23.1
DGETI-CETIS	59.3	31.4	10.2	23.0
Bachilleratos estatales	46.1	33.0	9.1	9.0

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

4.3 Hallazgos principales

- La mayoría de las y los docentes cuenta al menos con licenciatura (48.3%), y una proporción importante tiene posgrado (46.2%). Es importante resaltar que la proporción de mujeres con maestría es mayor en comparación con los varones. En CECYT, bachilleratos autónomos, DGETI CBTIS y DGETI-CETIS alrededor de la mitad cuenta con posgrado; mientras que en telebachillerato comunitario y telebachillerato estatal, dos terceras partes tiene como nivel máximo de estudios la licenciatura. Estos últimos se concentran en ciencias sociales, administración y derecho, y ciencias naturales, exactas y de la computación. En contraste, los estudios de posgrado los han realizado mayormente en educación.
- Nueve de cada diez docentes han recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar. Esto es un indicador positivo en torno al esfuerzo por acercar a los profesionales que se desempeñan como docentes de EMS a la formación en materia pedagógica, con el fin de apoyarle en el desarrollo de su trabajo. No obstante, uno de cada diez docentes reporta no haberla recibido; esta proporción es mayor al referente nacional en los subsistemas de telebachillerato comunitario, EMSAD, DGETAYCM-BCTA, bachilleratos estatales,

DGETI-CBTIS y DGETI-CETIS; y en las entidades de Durango, Guanajuato, Guerrero, Nayarit y Tamaulipas.

- c) Las y los maestros han aprendido a utilizar diversas herramientas tecnológicas, principalmente de manera autodidacta. Si bien la formación que han brindado las instituciones ha sido un medio importante por el cual se han acercado a plataformas para videoconferencia, foros de discusión, plataformas de elaboración de exámenes virtuales y plataformas de gestión de aprendizaje, no ha sido el único ni el más importante, debido a que alrededor de una tercera parte optaron por hacerlo de forma autodidacta.
- d) El apoyo de sus instituciones para aprender a utilizar plataformas de videoconferencias para sus clases fue mencionado en mayor medida por las y los docentes de Conalep, bachilleratos autónomos y CECYT, y en menor medida, en los bachilleratos estatales, DGETAYCM-CBTA y telebachillerato estatal.
- e) De cada 10 docentes, 7 tienen al menos 6 años trabajando en la EMS, con excepción de quienes trabajan en telebachillerato comunitario, donde 52.4% tiene de uno a 5 años de experiencia. Estos datos sugieren que el personal de EMS percibe la profesión docente como un camino profesional de mediano y largo plazo, y no necesariamente como una opción de trabajo temporal.
- f) Los maestros realizan actividades adicionales a la docencia dentro del plantel, relativas al apoyo al alumnado (6 de cada 10) y actividades administrativas relacionadas con la actividad docente (4 de cada 10). Destacan los docentes de telebachillerato comunitario, telebachillerato estatal y EMSAD, que reportan realizar actividades de apoyo a los estudiantes en mayor proporción (más de 72%).

La información descrita anteriormente permite ofrecer una primera caracterización de las trayectorias académicas y profesionales de las y los docentes de los subsistemas analizados. En este sentido, resulta relevante poner énfasis en aquellas que requieren ser fortalecidas y que podrían estar posicionando al profesorado en situación de desventaja para el desempeño de su trabajo y la concreción de sus objetivos.

Sin duda, estas trayectorias deberán tenerse en cuenta para identificar vacíos y áreas de oportunidad, y con ello, tomar decisiones orientadas a fortalecer las trayectorias académicas y profesionales, así como las etapas formativas de las y los docentes. Los datos recabados y analizados sugieren, entre otras cuestiones, que el personal de telebachillerato comunitario, telebachillerato estatal, EMSAD y DGETAYCM-CBTA requiere una atención focalizada en diversos componentes relativos al fortalecimiento de su formación y experiencia. //

5

¿Cuál es la percepción de las y los docentes de EMS en torno a su profesión, motivos de elección de la docencia y qué expectativas tienen?

En este capítulo, se presenta información sobre las percepciones de las y los maestros en torno a lo que les significa ser docentes de EMS, los motivos por los cuales eligieron la docencia como profesión, sus expectativas de permanencia en el sector educativo, así como sobre el avance de sus estudiantes en el mediano plazo.

5.1 Percepción en torno a su profesión

El ser docente

Tal como se planteó en el marco de referencia de esta investigación, la noción de *ser docente* puede tener diversas y variadas connotaciones, ya sea como vocación, profesión o trabajo.⁴² Con base en los resultados de esta encuesta, prevalecen algunos puntos de encuentro que permiten construir una primera aproximación sobre lo que significa el quehacer docente para las y los maestros. Se planteó a los participantes trece afirmaciones que, con base en la literatura consultada, representan aspectos o elementos sobre lo que significa ser docente, y se les pidió que eligieran las tres opciones más importantes para ellos.

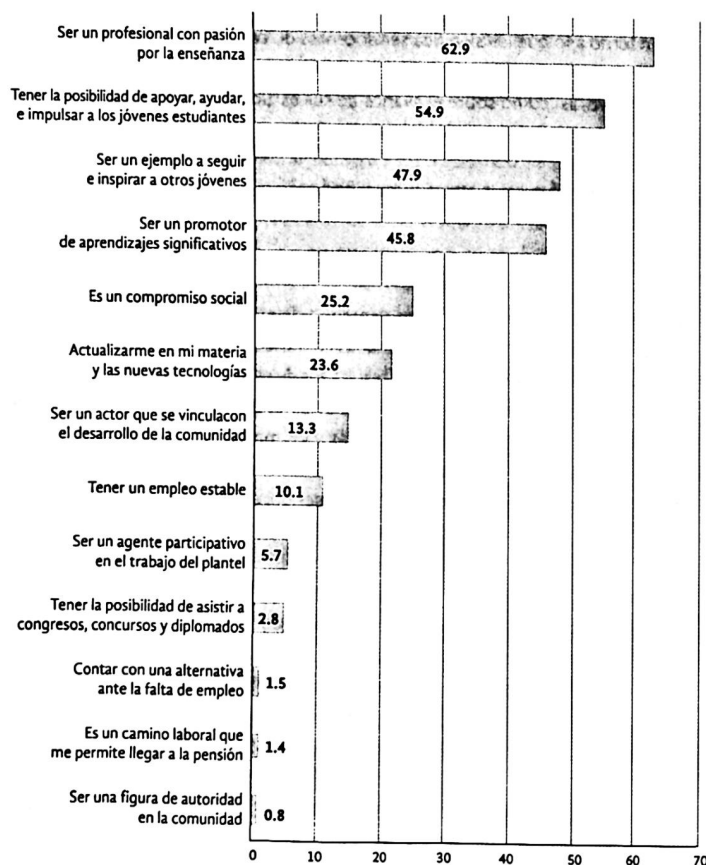
Los resultados que se muestran en la gráfica 5.1 indican que, a escala nacional, para el profesorado de educación media superior, el ser docente se asocia principalmente con Ser un profesional con pasión por la enseñanza (62.9%), Tener la posibilidad de apoyar, ayudar e impulsar a los jóvenes estudiantes (54.9%) y Ser un ejemplo a seguir e inspirar a otros jóvenes (47.9%). Cabe destacar que en cuarto lugar se ubicó Ser un promotor de aprendizajes significativos (45.8%).

Las opciones que menos representan al ser docente, según las respuestas recogidas en la muestra, son: Contar con una alternativa ante la falta de empleo, Es un camino laboral que permite llegar a la pensión y Ser una figura de autoridad en la comunidad (1.5, 1.4 y 0.8%, respectivamente).

⁴² Sobre este tema, se revisaron diversas discusiones en torno a la conceptualización de la docencia (Marchesi, 2010; Vezub, 2005; Larrosa, 2010; Tenti, 2008, Tedesco y Tenti, 2002) y el concepto de identidad profesional docente (Vaillant, 2007; Arnaut, 2013; Tedesco y Tenti, 2002).

Así, pareciera ser que, desde la percepción de las y los docentes, su labor se asocia en mayor medida con la categoría de *vocación*, definida en la literatura como una cuestión innata de las personas para ejercer esta labor; una misión en la que el docente asume una actitud de entrega, de ofrecer un servicio a los demás, desinteresado de los bienes materiales. Destacan, en menor medida, las percepciones asociadas con las categorías de trabajo y profesión, en ese orden de prelación.

Gráfica 5.1. Afirmaciones que representan ser docente (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

En la mayoría de los subsistemas consultados, más de 60% de las personas encuestadas está de acuerdo con la afirmación de que Ser un profesional con pasión por la enseñanza se relaciona con el ser docente. Sin embargo, la proporción de maestras y maestros de bachilleratos autónomos y DGETAYCM-CBTA que eligió esta opción fue menor (59.4 y 56.6%) (tabla 5.1).

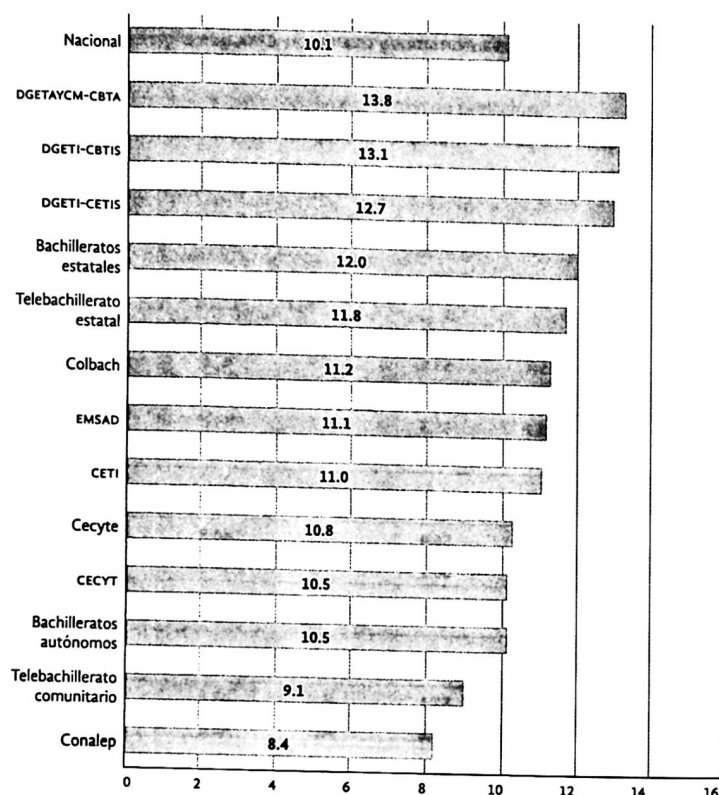
Tabla 5.1. Principales afirmaciones que representan ser docente, por subsistema (porcentaje)*

Subsistema	Ser un profesional con pasión por la enseñanza	Tener la posibilidad de apoyar, ayudar e impulsar a los jóvenes estudiantes	Ser un ejemplo a seguir e inspirar a otros jóvenes	Ser un promotor de aprendizajes significativos	Es un compromiso social	Actualizarme en mi materia y las nuevas tecnologías	Ser un actor que se vincula con el desarrollo de la comunidad
Conalep	65.4	53.0	48.9	47.6	23.4	27.4	10.8
Cecyte	63.8	57.1	49.9	46.3	21.4	23.1	13.5
Colbach	63.2	55.3	49.5	45.6	25.2	20.9	14.2
CECYT	63.2	55.7	39.1	47.0	27.9	30.9	11.2
Telebachillerato comunitario	63.2	60.6	54.6	41.0	22.8	16.4	19.7
EMSAD	62.1	56.4	52.2	44.8	21.4	21.7	15.8
DGETI-CBTIS	61.0	56.1	47.2	44.4	23.0	25.0	13.3
Telebachillerato estatal	60.8	61.1	47.6	46.8	25.2	17.4	15.4
Bachilleratos estatales	60.7	56.5	47.4	43.7	27.6	22.8	13.1
DGETI-CETIS	60.3	57.1	45.3	43.8	24.8	26.3	12.2
CETI	60.1	57.8	46.3	45.6	20.7	28.0	15.1
Bachilleratos autónomos	59.4	55.5	43.3	47.7	27.6	24.9	14.2
DGETAYCM-CBTA	56.6	55.7	47.5	43.9	23.3	22.6	17.1

* Para la selección de las respuestas, el personal docente podía elegir hasta tres afirmaciones del listado. Por ello, al no hacer una selección única, la proporción para el conjunto de opciones de la pregunta, por subsistema, no suma 100%. Fuente: elaboración propia.

Cabe mencionar que sólo uno de cada diez docentes asoció su labor con Tener un empleo estable. Esta proporción es todavía menor en telebachillerato comunitario y Conalep, con menos de 10% de participantes que indicaron estar de acuerdo con ello (gráfica 5.2). Como se dijo antes, la literatura sobre desempeño e identidad docente (Coiffier, 2015; Peniche *et al.*, 2020) señala que dentro del conjunto de factores y categorías que afectan dicho desempeño, la estabilidad laboral parece marcar diferencias entre las escuelas.

Gráfica 5.2. Docentes que afirman que ser docente se relaciona con “tener un empleo estable”, nacional y por subsistema (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

5.2 Motivos por los que eligieron la docencia como profesión

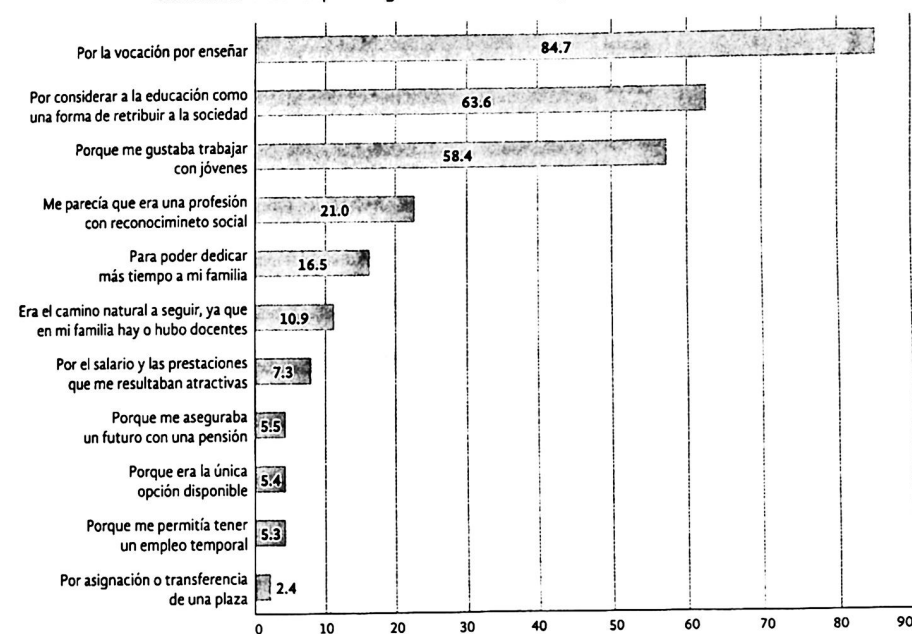
En línea con sus percepciones en torno a ser docente, las maestras y los maestros reportaron tres principales motivaciones para ingresar y desempeñarse en este tipo educativo: Vocación por enseñar (84.7%), Por considerar a la educación como una forma de retribuir a la sociedad (63.6%) y Porque me gusta trabajar con jóvenes (58.4%).

En contraste, las razones menos elegidas fueron Porque era la única opción disponible (5.4%), Porque me permitiría tener un empleo temporal (5.3%) o Por la asignación o transferencia de una plaza (2.4%) (gráfica 5.3). Tal como se indicó en

el subapartado anterior, parece ser que las y los docentes consultados asocian su quehacer en mayor medida con la vocación. Esto contrasta con lo que se ha señalado en algunas investigaciones y que alude al hecho de que, por lo general, quienes desarrollan este trabajo no eligieron la docencia como primera opción profesional o a que la elección consistió en pensarla como una actividad transitoria para después incorporarse a un empleo dentro de su campo disciplinario de *expertise*.

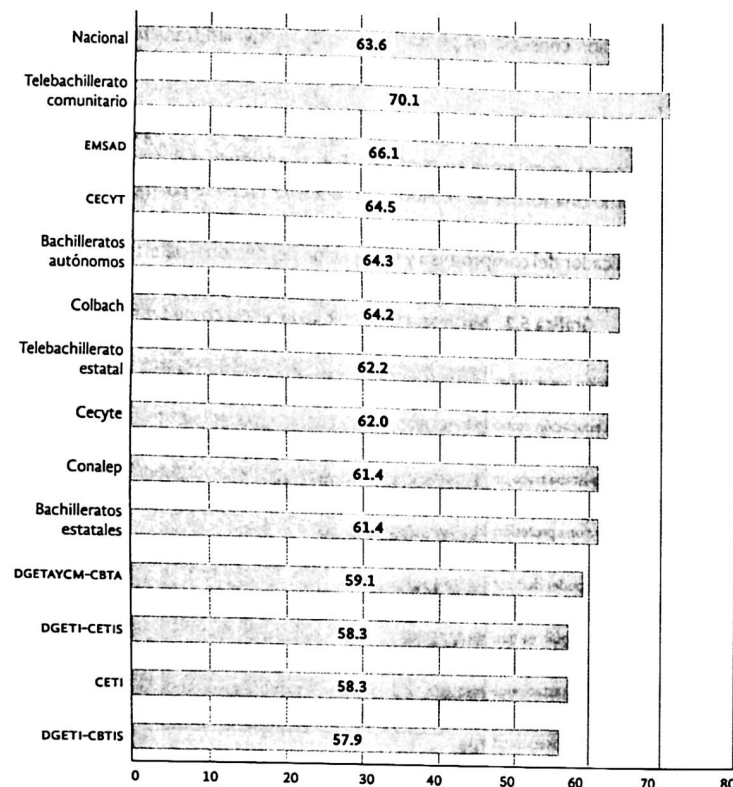
Por subsistema, no se observan diferencias importantes. Sin embargo, vale la pena destacar, tal como se muestra en la gráfica 5.4, que la opción Por considerar a la educación como una forma de retribuir a la sociedad fue elegida por una mayor proporción de docentes de telebachillerato comunitario (70.1%), lo que se configura en un indicador del compromiso y la vocación del personal de este subsistema.

Gráfica 5.3. Motivos para elegir la docencia como profesión (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5.4. Docentes que reportaron elegir la docencia como profesión "por considerar a la educación como una forma de retribuir a la sociedad", nacional y por subsistema (porcentaje)



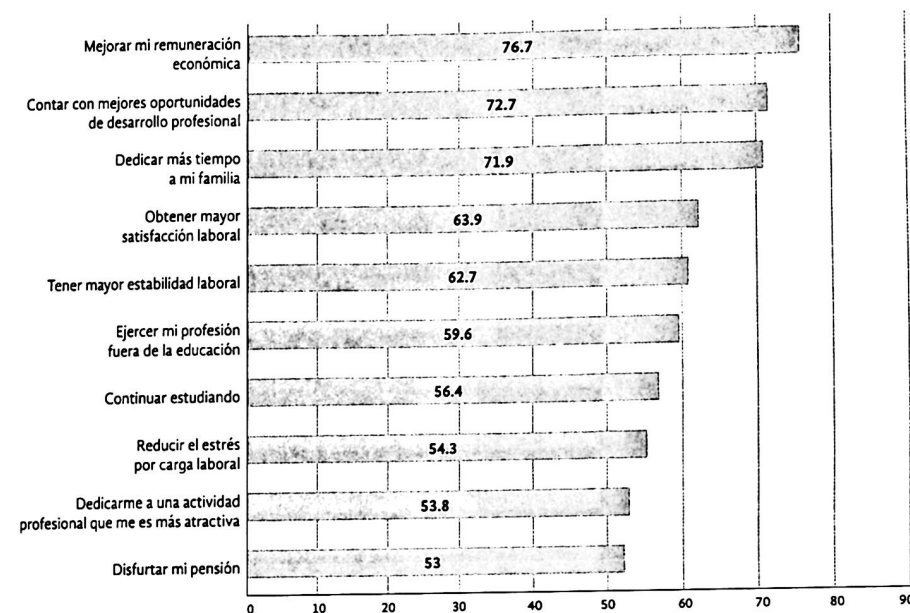
Fuente: elaboración propia.

5.3 Expectativas académicas y laborales

Expectativa laboral a mediano plazo

Al consultar a las y los docentes acerca de si en cinco años se veían a sí mismos trabajando fuera del campo educativo, ocho de cada diez afirmaron que se veían todavía dentro de él. No obstante, 21.3% mencionó tener la intención de cambiar de sector; las razones principales para hacerlo fueron: mejorar sus ingresos (76.7%), contar con mejores oportunidades de desarrollo profesional (72.7%), dedicar más

Gráfica 5.5. Motivos por los cuales desearía trabajar fuera del campo educativo dentro de cinco años (porcentaje)

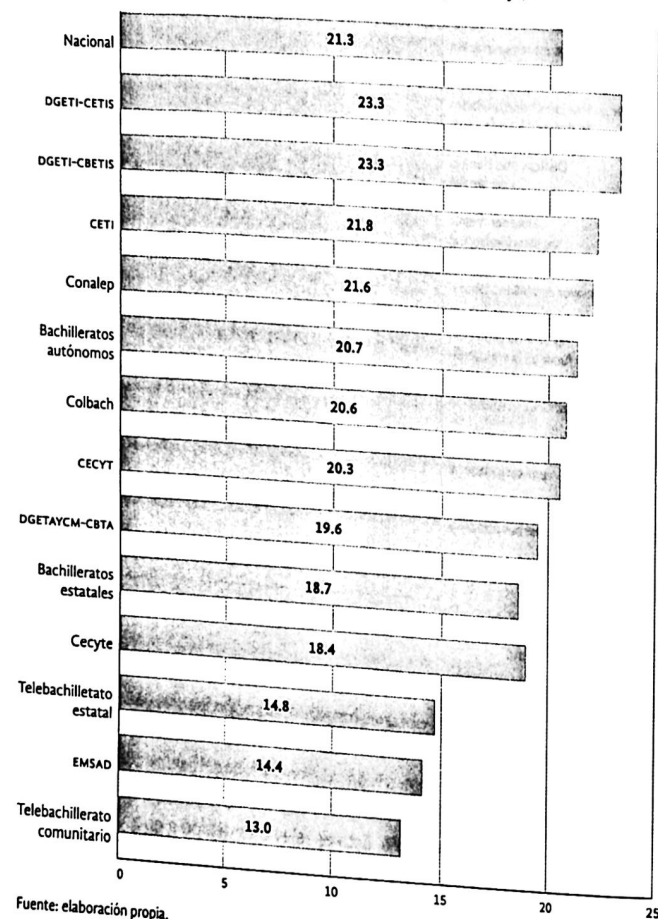


Fuente: elaboración propia.

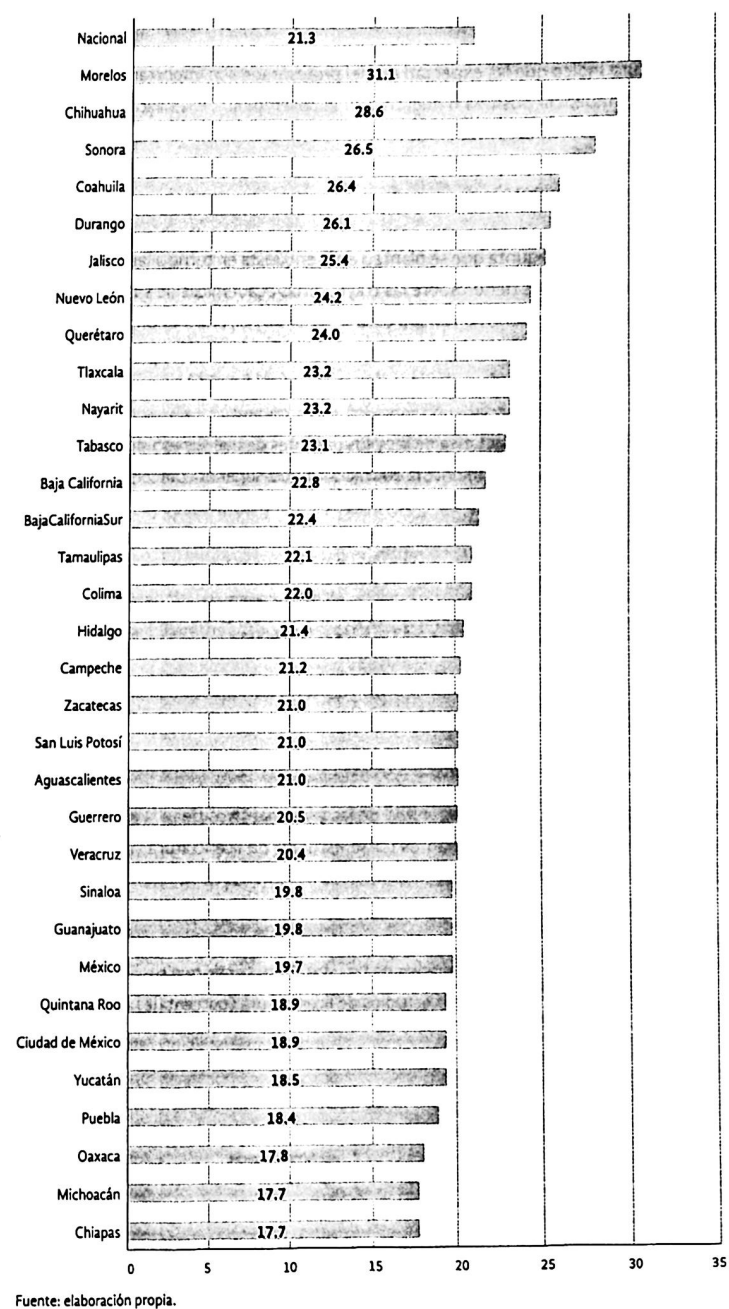
tiempo a la familia (71.9%) y obtener mayor satisfacción laboral (63.9%) (gráfica 5.5). De acuerdo con la gráfica 5.6, en DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, CETI y CONALEP, una mayor proporción de docentes reportó planear salir del sector educativo a mediano plazo; en contraste, en telebachillerato comunitario, EMSAD y telebachillerato estatal, esta cifra fue inferior a 15%. Esto es relevante debido a que, si bien el profesorado de estos subsistemas muestra algunas características socioeconómicas, laborales y de su trayectoria profesional que podría ponerlo en situación de mayor vulnerabilidad, su respuesta podría estar reflejando su interés y compromiso por continuar en este tipo educativo.

A nivel estatal, Morelos, Chihuahua, Sonora, Coahuila, Durango y Jalisco tienen más de una cuarta parte de docentes con la expectativa de trabajar fuera del campo educativo en cinco años. En Chiapas, Michoacán y Oaxaca, esta proporción es menor a 18% (gráfica 5.7).

Gráfica 5.6. Docentes que se ven fuera del campo educativo en cinco años, nacional y por subsistema (porcentaje)



Gráfica 5.7. Docentes que se ven fuera del campo educativo en cinco años, nacional y por entidad federativa (porcentaje)

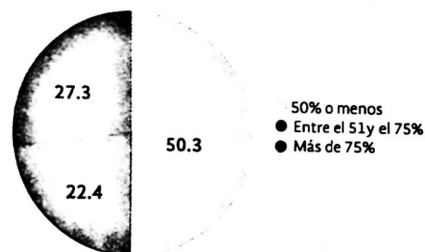


Expectativa de las y los docentes sobre el avance en las trayectorias educativas de sus estudiantes

La literatura indica que las expectativas del profesorado son importantes y pueden tener una influencia positiva o negativa en el desempeño de las y los estudiantes. Esto es, las altas expectativas de docentes tienden a impulsar ambientes escolares propicios para el aprendizaje (Backburn, 2015; Berríos y Buxarrais, 2013; Del Pino, García y Manrique, 2017).

Con relación a la pregunta que se planteó en la encuesta en torno a las expectativas que las y los docentes tienen sobre las trayectorias académicas de sus estudiantes, se observó que en general son altas a escala nacional. Así, una menor proporción de docentes (27.3%) considera que más de 75% de las y los estudiantes de su grupo solamente concluirá la educación media superior (gráfica 5.8).

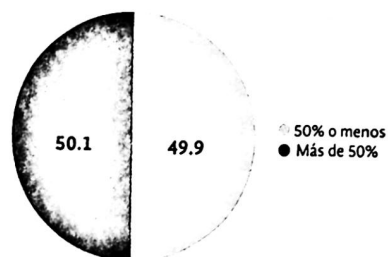
Gráfica 5.8. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes completarán únicamente la educación media superior (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

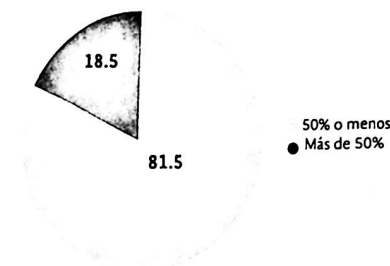
En línea con ello, destaca que la mitad de las y los maestros tiene la expectativa de que más de 50% de sus estudiantes curse estudios de licenciatura (gráfica 5.9), y alrededor de una quinta parte piensa que más de la mitad de sus estudiantes alcanzará estudios de posgrado (gráfica 5.10).

Gráfica 5.9. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes tendrán estudios de licenciatura (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 5.10. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes tendrán estudios de posgrado (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

A nivel subsistema, la tendencia positiva se mantiene consistentemente con la nacional. Así, menos de una tercera parte considera que la mayoría de sus estudiantes únicamente completará la educación media superior, sin embargo, cerca de 50% lo considera en EMSAD, telebachillerato estatal y telebachillerato comunitario. Respecto a la expectativa de que más de 50% de sus estudiantes tendrá estudios de licenciatura, alrededor de dos terceras partes de docentes de bachilleratos autónomos, CECYT y CETI así lo piensa. Y finalmente, respecto a que más de la mitad de sus estudiantes alcanzarán estudios de posgrado, alrededor de una quinta parte de docentes de bachilleratos autónomos, CECYT y CETI así lo considera (tabla 5.2).

Tabla 5.2. Expectativa de las y los docentes sobre el avance en las trayectorias educativas de sus estudiantes, nacional y por subsistema

Subsistema	Completarán únicamente la educación media superior			Tendrán estudios de licenciatura		Tendrán estudios de posgrado	
	50% o menos	Entre el 51 y el 75%	Más del 75%	50% o menos	Más del 50%	50% o menos	Más del 50%
Nacional	50.3	22.4	27.3	49.9	50.1	81.5	18.5
Bachilleratos autónomos	56.6	19.5	23.9	38.0	62.0	81.5	18.5
Bachilleratos estatales	43.2	26.1	30.7	63.1	36.9	88.5	11.5
CECYT	60.7	17.5	21.8	30.9	69.1	80.5	19.5
Cecyte	41.4	30.4	28.1	65.9	34.1	91.7	8.3
CETI	64.6	18.6	16.8	34.5	65.5	82.0	18.0
Colbach	45.0	26.8	28.2	58.9	41.1	88.8	11.2
Conalep	43.1	30.7	26.2	66.8	33.2	90.2	9.8
DGETAYCM-CBTA	40.6	31.4	28.0	70.0	30.0	93.9	6.1
DGETI-CBTIS	52.1	23.9	24.0	46.9	53.1	87.3	12.7

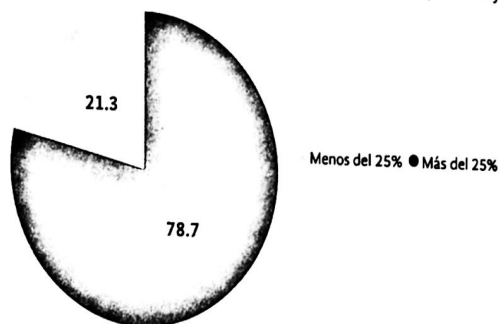
Subsistema	Completarán únicamente la educación media superior			Tendrán estudios de licenciatura		Tendrán estudios de posgrado	
	50% o menos	Entre el 51 y el 75%	Más del 75%	50% o menos	Más del 50%	50% o menos	Más del 50%
DGETI-CETIS	46.1	29.4	24.5	63.4	36.6	91.5	8.5
EMSAD	29.4	27.3	43.3	82.2	17.8	95.3	4.7
Telebachillerato comunitario	27.1	25.7	47.2	85.8	14.2	95.3	4.7
Telebachillerato estatal	26.0	27.7	46.3	88.6	11.4	97.5	2.5

Fuente: elaboración propia.

Aunque maestras y maestros tienen altas expectativas sobre las trayectorias educativas de sus estudiantes, también destaca que dos de cada diez docentes consideran que más del 25% de sus estudiantes abandonará sus estudios de EMS (gráfica 5.11).

Como se verá más adelante, estos resultados relativos a las expectativas docentes en torno a las trayectorias educativas de sus alumnos coinciden, en lo general, con los factores que las y los docentes reconocen como los más importantes para desarrollar su planeación (estudiantes y recursos y materiales didácticos); así como con aquellos que consideran más relevantes para el trabajo con el alumnado (comunicarse y motivarles, así como generar ambientes favorables, entre otros).

Gráfica 5.11. Expectativa de las y los docentes de que sus estudiantes abandonarán sus estudios de nivel medio superior (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

5.4 Hallazgos principales

- Las y los maestros asignan tres significados fundamentales al ser docente: ser un profesional con pasión por enseñar; apoyar, ayudar e impulsar a las y los jóvenes estudiantes, así como ser un ejemplo o inspiración para ellos.
- Es importante resaltar que sólo uno de cada diez la relaciona con tener un empleo estable. Por la importancia de esta última en el desarrollo del trabajo docente, este aspecto se configura en un área de oportunidad importante, particularmente en Conalep y telebachillerato comunitario.
- La vocación, la retribución a la sociedad y el gusto por trabajar con jóvenes son los motivos principales por los cuales maestras y maestros eligieron la docencia como profesión.
- La gran mayoría de las y los profesores tiene la expectativa de seguir desarrollando sus labores en el sector educativo. No obstante, 2 de cada 10 planean salir de este sector en 5 años, principalmente para tener mejoras salariales, buscar oportunidades de desarrollo profesional y dedicar más tiempo a la familia. En estados como Morelos y Chihuahua esta cifra ronda 30%, y entre subsistemas resaltan los planteles de DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, CETI y Conalep, con más de 20%.
- Finalmente, se identifican altas expectativas en torno a que sus estudiantes logren concluir este tipo educativo, concreten una licenciatura e incluso alcancen un posgrado. Sin embargo, no debe omitirse que una quinta parte de docentes considera que más de 25% de sus estudiantes abandonará sus estudios de EMS.

Si bien los hallazgos descritos anteriormente podrían tener ciertos sesgos de deseabilidad social, dan cuenta de tendencias interesantes que se configuran en fortalezas propias del perfil de la planta docente en EMS. Ello implica el reconocimiento de motivaciones que van más allá de las referencias comunes que consideran la elección de la carrera docente en EMS como una opción secundaria o de empleo temporal, ligado a la falta de oportunidades laborales en sus propias áreas de formación inicial.

Asimismo, se destaca la configuración de una identidad docente que se construye en el ejercicio de sus funciones y que está ligada a aspectos de retribución a la sociedad, gusto por la enseñanza y por el trabajo con jóvenes. Éstos parecen ser aspectos que las y los docentes fortalecen en su práctica cotidiana.

Ello no les impide reconocer, en el caso de algunos, que a pesar de estas motivaciones más altruistas, podrían tomar la decisión de cambiar de sector de trabajo en busca de mejores oportunidades salariales y de desarrollo profesional. En este punto hay un área de oportunidad muy importante, de tal manera que se atienda la generación de condiciones que favorezcan la permanencia de estos docentes en este tipo educativo y se capitalice la experiencia que han desarrollado en su trabajo.

Debe destacarse que Mejoredu, desde su marco de atribuciones, ha generado diversos estudios, investigaciones, sugerencias, lineamientos, criterios, programas y documentos normativos que ofrecen aportes relevantes en estos aspectos.⁴³

Finalmente, con respecto a las expectativas sobre las trayectorias educativas de sus estudiantes, particularmente en lo relativo al abandono escolar y teniendo en cuenta el gran reto que significa para el Estado mexicano favorecer trayectorias educativas continuas, completas y de excelencia de las y los estudiantes en este tipo educativo y dado que la desafiliación escolar es un proceso que se va gestando de manera paulatina, resulta imprescindible promover y fortalecer disposiciones y habilidades docentes, de tal manera que favorezcan la construcción de interacciones enriquecedoras y ambientes de aprendizaje que sean significativos y hagan sentido a los intereses y necesidades de las y los estudiantes. //

⁴³ Para más información se sugiere consultar las publicaciones que Mejoredu ha generado. Visitar: <<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones>>

6

¿Qué opinión tienen las y los docentes sobre su práctica y cuáles son sus intereses de formación?

En este capítulo se abordan dos temas principales. En primer lugar, se presenta la opinión de las y los maestros acerca de su práctica docente,⁴⁴ así como las condiciones en las que la desarrollan y los obstáculos que enfrentan. Enseguida, se describen las preferencias y la valoración que hacen de dicha práctica, así como las dificultades que tienen para continuar formándose.

6.1 Opinión sobre la práctica docente

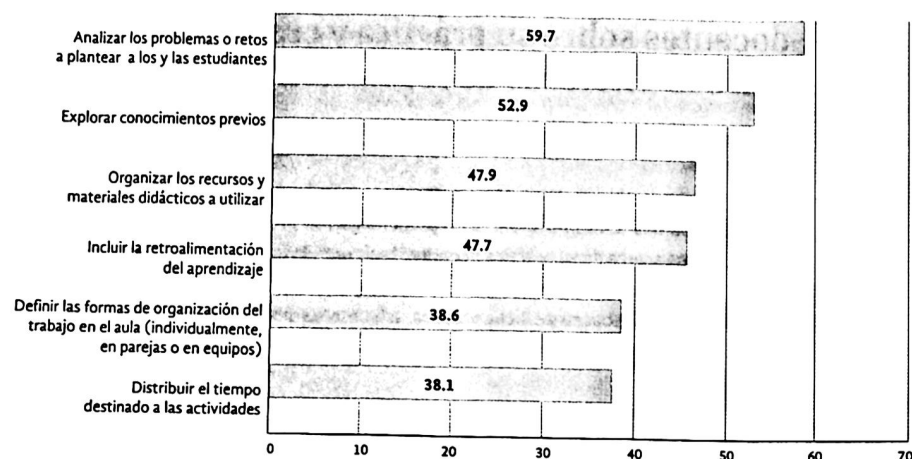
Factores importantes para elaborar la planeación docente

Al consultar con el personal docente acerca de los factores que influyen en su planeación, los más mencionados son los siguientes: analizar los problemas o retos a plantear a los estudiantes (59.7%), explorar los conocimientos previos de sus estudiantes (52.9%) y organizar los recursos y materiales didácticos (47.9%). En menor medida, mencionaron la definición de las formas de organización del trabajo en el aula (38.6%) y la distribución del tiempo destinado a las actividades (38.1%) (gráfica 6.1).

Esto se relaciona con los hallazgos de investigaciones similares en las que se les preguntó sobre los elementos que consideraban más útiles para integrar su planeación didáctica. En ellos, si bien la mayoría identificó los planes y programas de estudio como algunos de los elementos que más usan, en segundo lugar, mencionaron el logro de los aprendizajes esperados en sus alumnos como uno de los elementos vertebrales en su planeación. Asimismo, se destaca que la reflexión les hace posible identificar estrategias pedagógicas motivantes, vincular conocimientos previos con los nuevos e identificar actividades de aprendizaje, todos ellos elementos útiles para la planeación didáctica (INEE, 2018b).

⁴⁴ Tal como se indicó en el apartado uno de este documento, con el fin de responder a los objetivos y propósitos de la investigación y atendiendo a las limitaciones del cuestionario, solo se indagó en aspectos relativos a la planeación, la interacción con estudiantes, el uso de los resultados de evaluación, la reflexión de la práctica y los desafíos de las y los docentes para el uso de herramientas digitales. Sin embargo, se reconoce que la práctica docente trasciende las acciones que las y los docentes realizan en el aula e involucra un conjunto de saberes, habilidades, actuaciones y disposiciones que están socialmente condicionadas por la cultura escolar, el contexto institucional y el desarrollo profesional. Con estos elementos, las maestras y los maestros enfrentan las situaciones de enseñanza, la gestión de la escuela, la participación comunitaria y sus propios procesos formativos (Mejoredu, 2021b).

Gráfica 6.1. Factores que influyen en la planeación (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con las respuestas obtenidas en el cuestionario aplicado para esta investigación, es claro que los factores asociados con las y los estudiantes y los recursos y materiales didácticos son los que tienen mayor influencia en su planeación. Esto muy probablemente está asociado con el perfil docente que ha definido la Usicamm y que está señalado en los *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión de la EMS*⁴⁵ (Usicamm, 2021).

Las tendencias son similares entre subsistemas, con algunos matices que vale la pena subrayar. Así, en bachilleratos estatales y DGETAYCM-CBTA consideran también la retroalimentación del aprendizaje, y en CETI y CECYT, la distribución del tiempo destinado a las actividades (tabla 6.1).

⁴⁵ Dicho documento menciona, en la sección de Perfil del docente, que como parte del dominio Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje, los elementos que permiten planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje de forma integral e interdisciplinar de acuerdo con el plan y programas de estudio, considerando las características y contexto del estudiantado, son los siguientes: Distinguir las necesidades de aprendizaje por medio de un diagnóstico integral que apoye su planeación didáctica (indicador 3.1.1); Diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, considerando la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad además de los principios de diversidad e inclusión para el logro de los aprendizajes (indicador 3.1.2); Distinguir estrategias de evaluación con enfoque formativo, considerando las características, el contexto y los derechos del estudiantado (indicador 3.1.3), y Emplear el enfoque humanista y los elementos del currículo de educación media superior en su planeación didáctica (indicador 3.1.4).

Tabla 6.1. Importancia de algunas acciones para elaborar la planeación para el trabajo en aula, por subsistema (porcentaje)

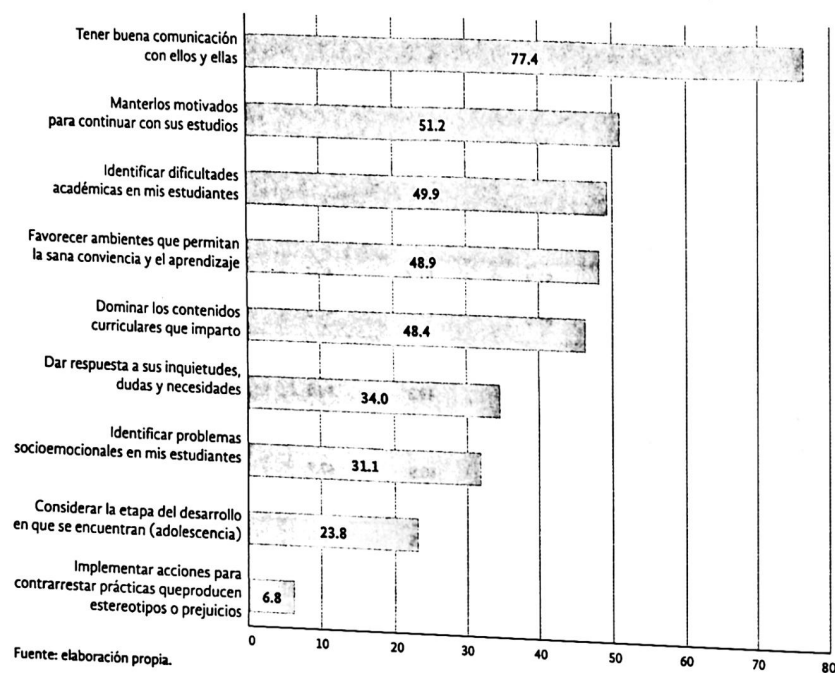
Subsistema	Analizar los problemas o retos a plantear a los y las estudiantes	Explorar conocimientos previos	Organizar los recursos y materiales didácticos a utilizar	Incluir la retroalimentación del aprendizaje	Definir las formas de organización del trabajo en el aula	Distribuir el tiempo destinado a las actividades
Telebachillerato comunitario	65.8	59.0	45.9	43.2	40.6	32.8
EMSAD	61.1	57.2	51.3	40.7	42.9	35.8
Bachilleratos estatales	60.3	53.5	47.6	47.5	37.9	37.2
Cecyte	60.1	55.1	50.8	44.2	41.4	34.3
Telebachillerato estatal	59.4	57.3	49.3	40.5	42.0	42.7
Colbach	59.0	53.9	49.1	41.8	42.3	39.2
Bachilleratos autónomos	58.7	51.8	50.9	47.7	38.1	37.4
DGETI-CBTIS	58.2	54.3	48.2	45.7	40.0	40.8
CETI	57.3	42.2	59.5	42.0	35.7	43.6
DGETI-CETIS	57.3	53.9	47.1	46.8	40.3	40.7
CECYT	56.8	33.1	55.0	43.7	44.7	47.8
DGETAYCM-CBTA	56.3	60.3	45.3	49.5	41.6	33.5
Conalep	52.6	52.6	53.5	40.2	42.5	45.7

El porcentaje no suma 100 debido a que las opciones de esta pregunta no fueron mutuamente excluyentes, es decir, se podía contestar más de una opción.
Fuente: elaboración propia.

Factores importantes para el trabajo con los estudiantes

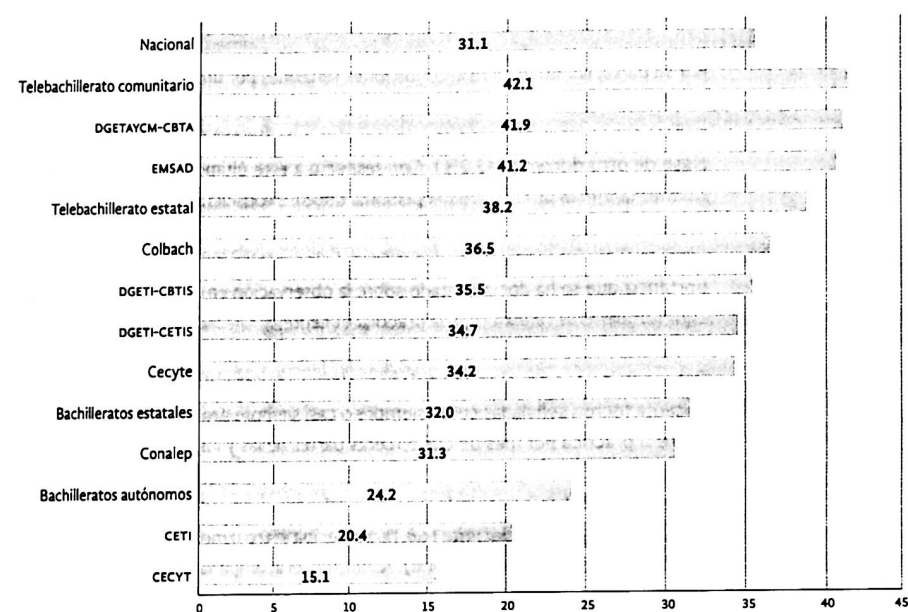
Para las y los docentes que contestaron el cuestionario, los aspectos más importantes al trabajar con sus estudiantes son: tener buena comunicación con ellos y ellas (77.4%), mantenerles motivados para que continúen con sus estudios (51.2%), así como identificar sus dificultades académicas (49.9%). Los aspectos menos referenciados fueron Considerar la etapa del desarrollo en que se encuentran (23.8%) e Implementar acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos o prejuicios (6.8%) (gráfica 6.2).

Gráfica 6.2. Factores importantes para el trabajo con los estudiantes (porcentaje)



Un factor importante para cerca de un tercio del profesorado es la identificación de problemas socioemocionales en sus estudiantes. Al desagregar este tópico por subsistema (gráfica 6.3), se observa que este aspecto es importante para la mayoría de los subsistemas, destacando en telebachillerato comunitario, DGETAYCM-CBTA y EMSAD. Esta tendencia podría explicarse, en parte, por las estructuras de personal propias de estos subsistemas, caracterizadas, entre otras cuestiones, por el hecho de que no se cuenta con figuras de apoyo como orientadores, trabajadores sociales o psicólogos que se aboquen al trabajo en estos aspectos con los estudiantes. Asimismo, por tratarse de planteles con menor matrícula y planta docente, ubicados en zonas rurales o urbano marginadas, y probablemente con mayor acercamiento a la comunidad, podría favorecerse la cercanía entre estudiantes y docentes y un mayor conocimiento de la ocurrencia de situaciones que pudieran estar afectando emocionalmente a sus alumnos.

Gráfica 6.3. Docentes que consideran importante identificar problemas socioemocionales al trabajar con sus estudiantes, nacional y por subsistema (porcentaje)



Condiciones que promueven o facilitan la reflexión sobre la práctica docente

Como se indicó en el apartado 1.4 y 2.4 de este documento, la reflexión de la práctica docente es de suma relevancia tanto para la transformación de sus prácticas como para la mejora educativa. Por ello, se preguntó a las y los maestros con qué frecuencia distintas condiciones promueven o facilitan la reflexión sobre su práctica.⁴⁶ En general, como se puede observar en la gráfica 6.4, las situaciones que siempre o casi siempre la facilitan fueron las siguientes: usar los resultados de las evaluaciones

⁴⁶ Debe destacarse que en Mejoredu se reconoce la importancia de las condiciones que promueven la reflexión como de los detonadores para la reflexión sobre la práctica. Estos últimos se entienden como situaciones, sucesos o información significativa sobre la práctica docente, que se utilizan en los dispositivos formativos para promover procesos de reflexión que constituyen ejemplos o demostraciones con capacidad para cuestionarla y favorecer su análisis entre los docentes. Entre otros se encuentran: observación de la práctica, diarios personales, diálogo reflexivo, uso de la metáfora, estudios de caso, incidentes críticos, ensayos docentes, historia de vida, registros anecdóticos, producciones de los estudiantes, diarios, planes de clase (Mejoredu, 2021b). Sin embargo, por la extensión del cuestionario y sus limitaciones, sólo se indagó en las condiciones que promueven la reflexión.

que realizó a sus estudiantes (91.1%), participar en cursos de formación docente (87.6%), contar con retroalimentación por parte de las y los estudiantes (81.6%) y pensar sobre las consecuencias de determinadas estrategias (81.4%).

Por su parte, las situaciones o condiciones señaladas por una menor proporción de docentes como facilitadoras de este proceso reflexivo fueron: Conversar con los padres sobre las problemáticas de las y los estudiantes (58.8%) y Observar la clase de otro docente (42.2%). Con respecto a este último aspecto, resulta interesante que más de la mitad del personal docente considera que la observación en aula de un colega pocas veces o nunca promueve la reflexión de la práctica (50.6%) (gráfica 6.4). Este tema exigiría una línea de indagación más específica dada la importancia que se ha documentado sobre la observación en el aula como estrategia para fortalecer la reflexión de la práctica docente.⁴⁷

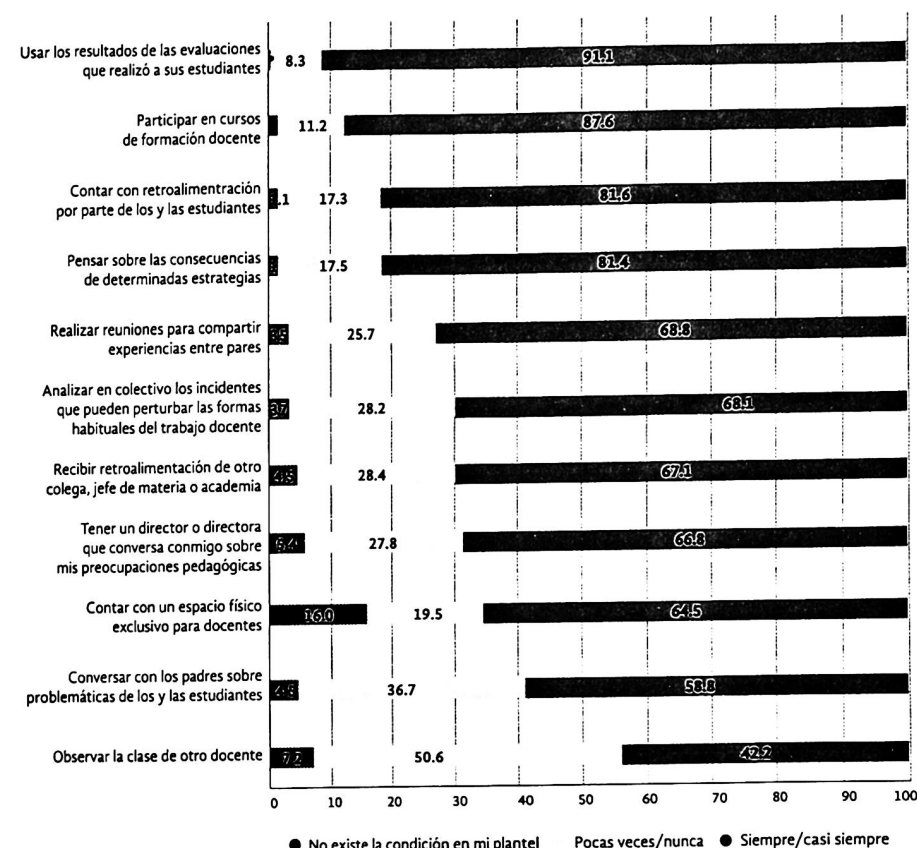
Cabe señalar que aquellas condiciones relacionadas con el trabajo en el colectivo docente fueron señaladas como siempre o casi siempre promotoras de la reflexión sobre la práctica por más de dos terceras partes de las y los profesores. Estas condiciones fueron las siguientes: Realizar reuniones para compartir experiencias entre pares (68.8%), Analizar en colectivo los incidentes que pueden perturbar las formas habituales del trabajo docente (68.1%) y Recibir retroalimentación de otro colega, jefe de materia o academia (67.1%). Asimismo, el acompañamiento pedagógico del director o directora fue señalado por 66.8% como una situación que facilita la reflexión sobre su práctica (gráfica 6.4).

En este sentido, también sería importante indagar sobre las razones por las que cerca de una tercera parte del personal docente señaló que estas últimas condiciones, relativas al trabajo con sus pares y personal directivo, les resultan poco promotoras de la reflexión sobre la práctica, pues probablemente la falta de pertinencia de este tipo de acciones los lleva a tener esta percepción.

Los resultados con respecto a esta subdimensión de análisis son bastante similares entre subsistemas.

⁴⁷ La observación en el aula como metodología, se ha utilizado en distintas investigaciones (Razo y Cabrero, 2015 y 2016) para dar cuenta de las actividades que realizan las y los docentes al interior del aula y, con ello, proponer estrategias que mejoren las interacciones y la calidad de las experiencias educativas que se desarrollan entre aquéllos y estudiantes. De acuerdo con resultados de la investigación educativa, la observación entre pares permite construir redes de trabajo colaborativo, impulsa la reflexión sobre la práctica docente y promueve prácticas pedagógicas diferentes, así como nuevas formas de organización en el aula que generan, entre otras cosas, mejores experiencias educativas.

Gráfica 6.4. Condiciones que promueven la reflexión sobre la práctica docente (porcentaje)



* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

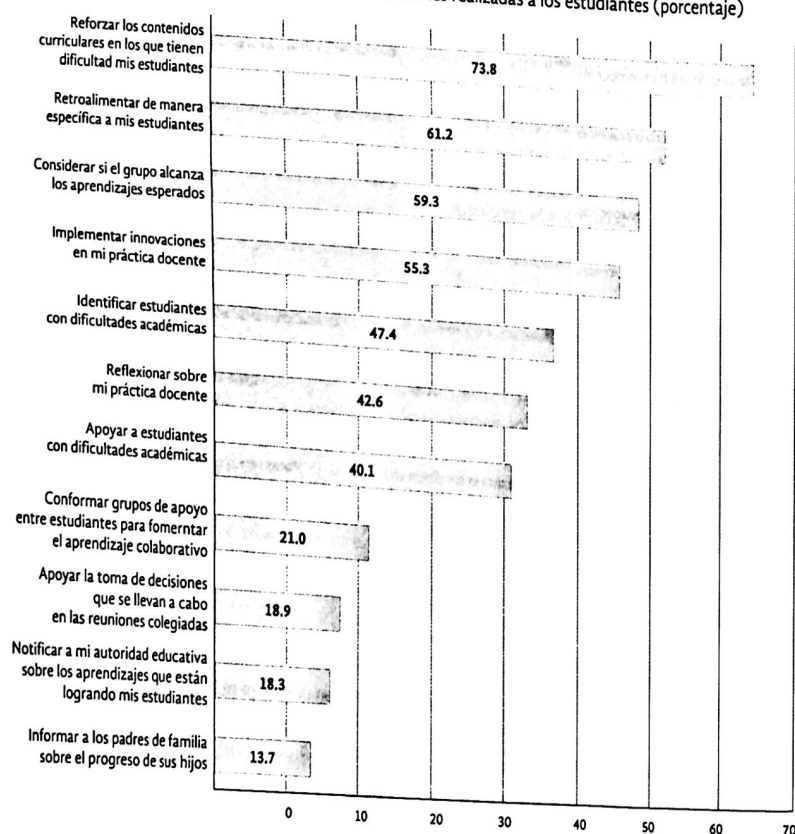
Uso de las evaluaciones

A partir de la pregunta planteada sobre el uso que se da a los resultados de las evaluaciones que realizan a sus estudiantes, las y los docentes señalaron que los principales son: reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad los estudiantes (73.8%), retroalimentar de manera específica a las y los estudiantes (61.2%) y considerar si el grupo alcanza los aprendizajes esperados (59.3%). En contraste, los usos menos mencionados son apoyar la toma de decisiones que se llevan a cabo en

las reuniones colegiadas (18.9%), notificar a las autoridades educativas sobre los aprendizajes de los estudiantes (18.3%) e informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos (13.7%).

Si bien es cierto que en el apartado anterior los informantes señalaron que la principal situación que mayormente promueve o facilita la reflexión sobre su práctica es usar los resultados de las evaluaciones que realizan a sus estudiantes, destaca que sólo la mitad de aquéllos las utiliza para implementar innovaciones en su práctica y dos quintas partes para reflexionar sobre su práctica docente. Esta información parece sugerir la necesidad de avanzar en la identificación de las razones que subyacen a la misma y definir estrategias que fortalezcan a las y los docentes en estos aspectos (gráfica 6.5).

Gráfica 6.5. Usos de los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que los usos que el profesorado da a los resultados de las evaluaciones muestran una clara relación con lo que establece el perfil docente señalado en los *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y de supervisión de la EMS, con respecto a la evaluación*⁴⁸ (Usicamm, 2021).

En lo referente a la desagregación de resultados por subsistema, destaca que el uso de las evaluaciones para reforzar contenidos curriculares en los que los estudiantes presentan dificultades es especialmente importante en telebachillerato estatal y telebachillerato comunitario y, en menor medida, en los planteles de bachilleratos autónomos y CETI (tabla 6.2).

⁴⁸ Dicho documento menciona en la sección de Perfil del docente, que como parte del dominio Planifica e implementa los procesos de enseñanza y aprendizaje, los elementos que permiten Aplicar estrategias de evaluación con enfoque formativo, para el logro de aprendizajes significativos y la formación integral de las y los estudiantes son los siguientes: Emplear estrategias de evaluación congruentes con las actividades de enseñanza y de aprendizaje, y con los propósitos formativos del campo disciplinar y la disciplina, (indicador 3.4.1), Emplear estrategias de evaluación que consideren diferentes métodos, técnicas, recursos, instrumentos, momentos (diagnóstica, formativa y sumativa) y tipos de evaluación (autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación), (indicador 3.4.2), Definir criterios de evaluación en corresponsabilidad con sus estudiantes, acordes con el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, (indicador 3.4.3), y Utilizar estrategias de retroalimentación que permiten a sus estudiantes reconocer el logro de sus aprendizajes y áreas de oportunidad, (indicador 3.4.4).

Tabla 6.2 Docentes que usan los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad	Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad
Nacional	73.8	61.2	51.3	55.3	47.4	42.6	40.1	21.0	18.9	18.3	13.7
Telebachillerato estatal	81.5	54.2	59.9	47.3	45.7	37.9	41.6	27.3	22.7	13.9	26.6
Telebachillerato comunitario	81.2	61.8	56.6	50.7	49.3	36.2	40.4	27.3	17.8	14.2	24.2
EMSAD	77.0	57.7	55.3	50.5	53.7	39.1	41.4	26.4	21.6	17.5	19.4
Bachilleratos estatales	76.9	62.0	59.9	53.5	48.8	45.2	38.4	19.8	19.7	16.1	12.5
DGETI-CETIS	75.4	64.0	60.1	53.2	46.6	43.8	39.9	24.3	20.4	15.2	12.9
DGETI-CBTIS	75.4	64.9	59.6	52.1	48.0	44.3	38.8	23.7	21.1	15.2	13.8
CECYT	75.1	62.9	60.0	64.3	40.3	53.2	39.2	19.4	19.2	11.7	5.0
Cecyte	75.0	62.7	56.9	53.3	50.2	41.4	40.5	25.4	19.8	17.6	12.4
Conalep	73.9	64.4	57.3	53.1	49.4	34.7	40.7	23.7	19.8	22.9	12.1
DGETAYCM-CBTA	73.7	66.8	54.0	48.2	47.9	39.1	39.1	25.2	22.3	15.2	22.6
Colbach	72.7	59.5	57.6	53.4	49.5	43.0	39.4	24.0	22.1	17.1	16.2
Bachilleratos autónomos	71.4	60.3	58.6	59.1	46.3	48.5	39.3	19.6	19.6	14.6	11.1
CETI	69.2	60.0	60.4	60.6	43.5	44.3	40.7	17.5	21.2	16.8	*

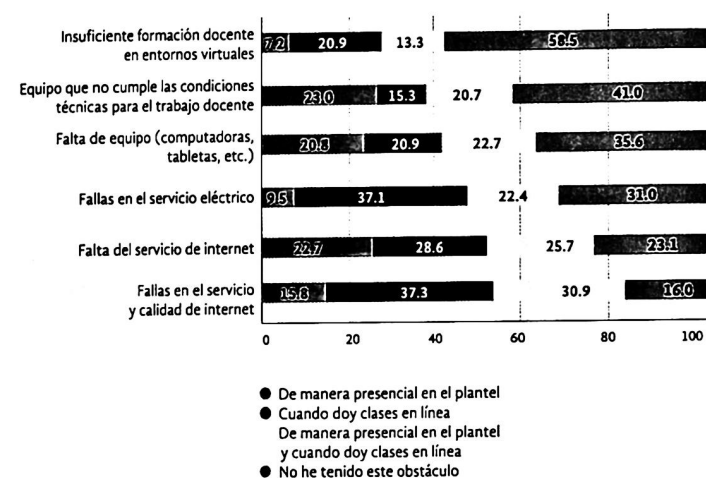
* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Obstáculos técnicos o tecnológicos que impactan en el trabajo docente

Se buscó establecer cuáles son, en opinión del personal docente, los principales obstáculos técnicos o tecnológicos que han impactado en su trabajo tanto de manera presencial en el plantel como cuando dan clases en línea o en ambos. Como se observa en la gráfica 6.6, los principales obstáculos que han enfrentado de manera presencial en el plantel son El equipo que no cumple las condiciones técnicas para el trabajo docente y la Falta de servicio de internet.

Por su parte, cuando las y los maestros dan clases en línea, los principales obstáculos han sido Fallas en el servicio y calidad de internet y Fallas en el servicio eléctrico. Y el común denominador que impacta en su trabajo, tanto de manera presencial como en línea, son nuevamente las Fallas en el servicio y calidad de internet. Estos aspectos deberían tenerse en cuenta para fortalecer la infraestructura, equipamiento y servicios de los planteles, de manera que sea posible potenciar el uso pedagógico de las tecnologías para complementar el logro de aprendizajes (gráfica 6.6).

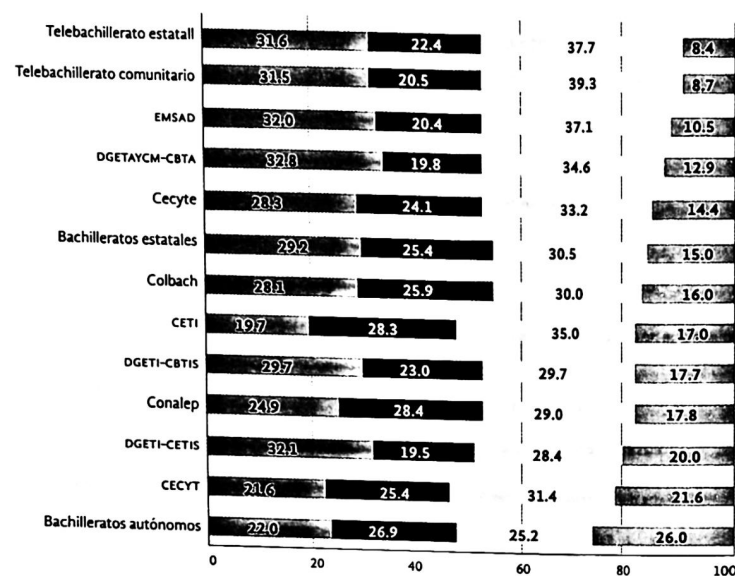
Gráfica 6.6. Obstáculos técnicos o tecnológicos que impactan en el trabajo docente (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Entre subsistemas, el personal docente de telebachillerato estatal, telebachillerato comunitario y EMSAD fue quien reportó en mayor medida la falta de internet como un obstáculo en su labor (gráfica 6.7). Esto parece responder a las condiciones de infraestructura, ubicación geográfica y limitaciones en el acceso a internet que caracterizan a los planteles de estos subsistemas.

Gráfica 6.7. Docentes con falta de servicio de internet, por subsistema (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

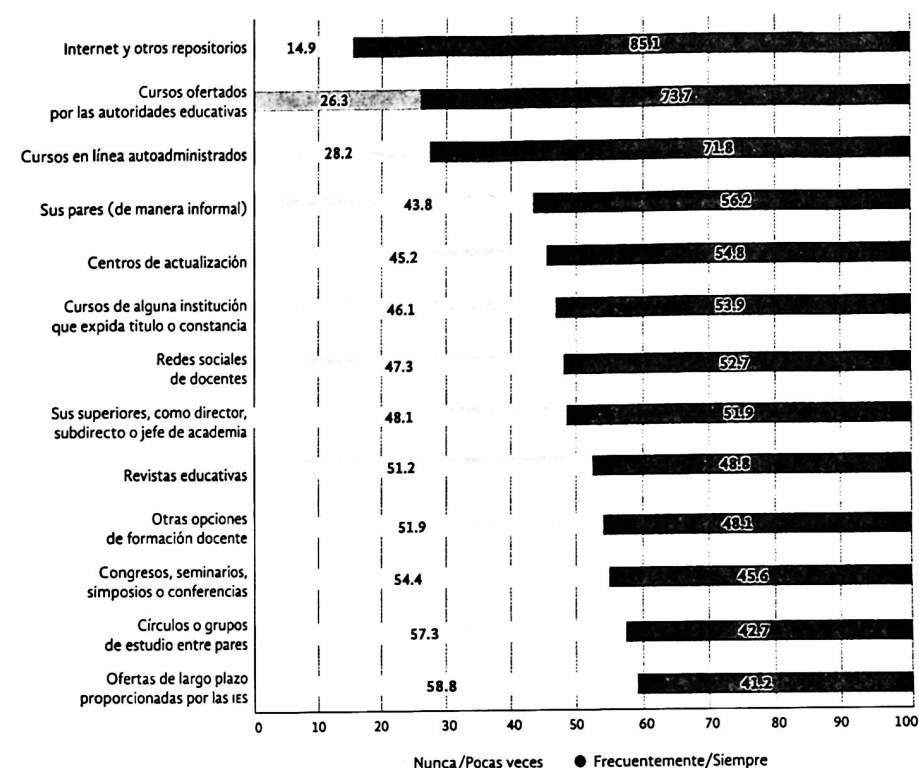
6.2 Opinión sobre temas de formación docente

Preferencias de las y los docentes sobre su formación

Se preguntó al personal docente con qué frecuencia recurre a distintas instancias cuando desea fortalecer su formación. A escala nacional, recurren frecuentemente o siempre al uso de internet y otros repositorios (85.1%), a los cursos que ofertan las autoridades educativas (73.7%) y a los cursos en línea autoadministrados (71.8%). En contraste, las opciones menos recurrentes fueron los diplomados, licenciaturas, maestrías o doctorados proporcionados por las IES (41.2%), los círculos o grupos de estudio entre colegas (42.7%), así como la asistencia a congresos, seminarios, simposios o conferencias (45.6%) (gráfica 6.8). Estas tendencias se mantienen, en lo general, al observar la información por subsistema.

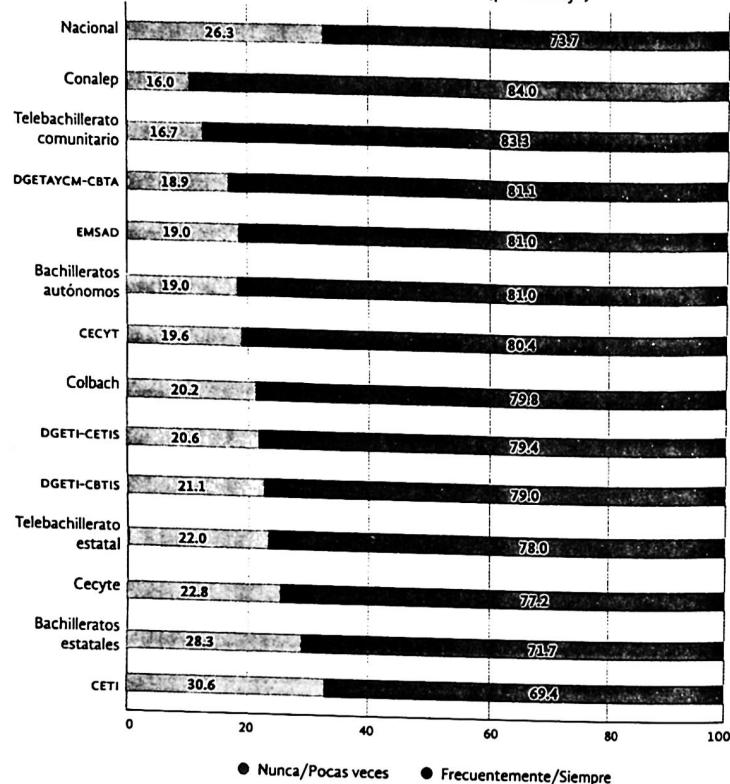
Como se observa en la gráfica 6.9, los cursos ofrecidos por las autoridades educativas son utilizados con mayor frecuencia por el personal docente de Conalep y telebachillerato comunitario, y en menor medida por bachilleratos estatales y CETI.

Gráfica 6.8. Frecuencia con que las y los docentes recurren a diversas instancias y recursos cuando desean fortalecer su formación (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 6.9. Frecuencia con que las y los docentes recurren a cursos ofertados por sus autoridades educativas cuando desean fortalecer su formación, nacional y por subsistema (porcentaje)



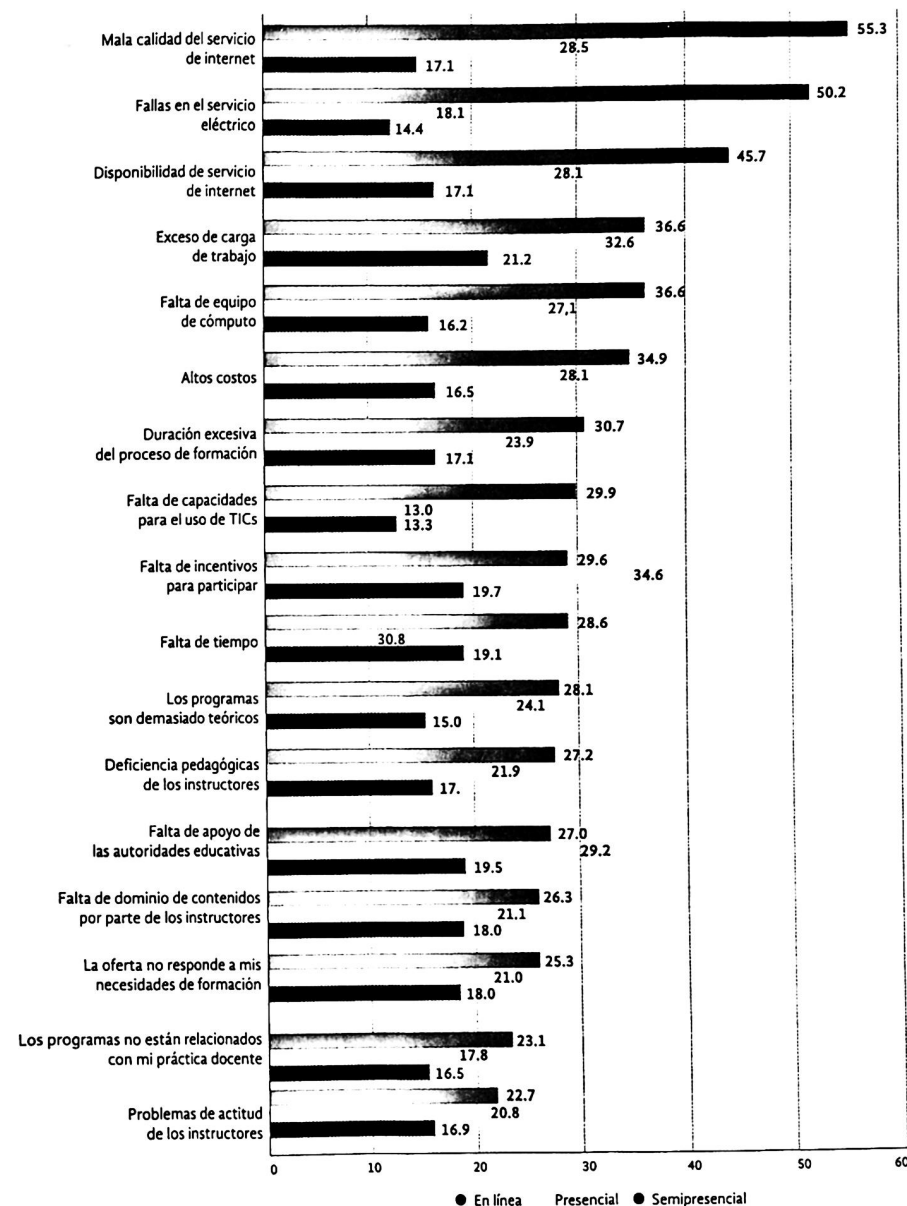
Fuente: elaboración propia.

Obstáculos para la participación de las y los docentes en la formación presencial, semipresencial y en línea

De un listado de aspectos, se pidió a las y los profesores que seleccionaran los que consideraban como obstáculos para formarse en las modalidades presencial, semipresencial y en línea.

Como se observa en la gráfica 6.10, en la modalidad presencial, las y los maestros a escala nacional consideraron como principales dificultades la falta de incentivos (34.6%), el exceso de carga de trabajo (32.6%) y la falta de tiempo (30.8%). En la desagregación por subsistemas no se observaron diferencias importantes (tabla 6.3).

Gráfica 6.10. Percepción de las y los docentes sobre distintas situaciones que representan un obstáculo para poder participar en las modalidades de formación presencial, semipresencial y en línea (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 6.3 Percepción de las y los docentes sobre las principales situaciones que representan un obstáculo para poder participar en las modalidades de formación presencial, semipresencial y en línea, por subsistema (porcentaje)

	En línea	Presencial			Semipresencial				
Subsistema	Mala calidad del servicio de internet	Falta de incentivos para participar	Exceso de carga de trabajo	Mala calidad del servicio de internet	Exceso de carga de trabajo	Deficiencias pedagógicas de los instructores	Falta de apoyo de las autoridades educativas	Falta de incentivos para participar	Mala calidad del servicio de internet
Telebachillerato comunitario	60.1	38.8	-	-	-	-	-	20.8	-
Telebachillerato estatal	58.7	41.1	-	-	-	-	-	18.7	-
EMSAD	58.3	44.1	-	-	-	-	-	-	19.9
Bachilleratos estatales	57.7	-	42.2	-	25.3	-	-	-	-
Colbach	57.3	38.8	-	-	20.7	-	-	-	-
Conalep	56.8	39.1	-	-	23.2	-	-	-	-
CETI	56.1	-	49.3	-	29.2	-	-	-	-
Cecyte	56.1	40.4	-	-	23.1	-	-	-	-
CECYT	56.1	-	35.4	-	-	22.7	-	-	-
DGETAYCM-CBTA	55.6	37.9	-	-	18.7	-	-	-	-
Bachilleratos autónomos	54.1	30.5	-	-	19.4	-	-	-	-
DGETI-CBTIS	52.4	35.6	-	-	20.6	-	-	-	-
DGETI-CETIS	48.1	-	-	36.9	21.2	-	-	-	-

La pregunta contiene 17 opciones de respuesta para tres modalidades, la tabla muestra los valores más altos en el cruce de modalidad y opción.
Fuente: elaboración propia.

En el formato semipresencial, las y los docentes a escala nacional reportaron como principales obstáculos el exceso de carga de trabajo (21.2%), la falta de incentivos (19.7%) y la falta de apoyo de las autoridades educativas (19.5%) (gráfica 6.10). En la distinción por subsistemas se presentan variaciones en la percepción sobre los obstáculos de mayor impacto en dos subsistemas: en CECYT, destacaron las deficiencias pedagógicas de los instructores (22.7%); mientras que las maestras y maestros de EMSAD resaltaron la mala calidad del servicio de internet (19.9%) (tabla 6.3).

Por último, en lo referente a la modalidad en línea se encontró que las y los maestros del país subrayaron como obstáculos: la mala calidad del servicio de internet (55.3%), las fallas en el servicio eléctrico (50.2%) y la disponibilidad de servicio de internet (45.7%) (gráfica 6.10). No se observaron diferencias importantes en la desagregación por subsistema. Como se ha venido señalando a lo largo de este documento, debe tenerse en cuenta que este cuestionario fue aplicado durante el

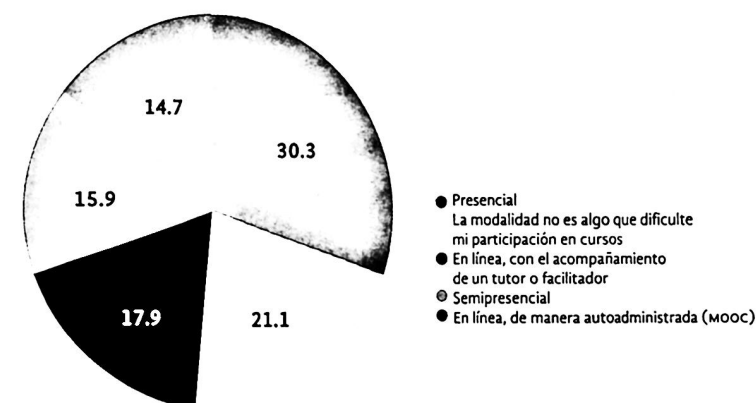
periodo de educación a distancia, como consecuencia de la pandemia de covid-19, por lo que la alta proporción de docentes que señalaron estos obstáculos da cuenta de las dificultades que estaban enfrentando en ese momento para formarse en esta modalidad, que era la única posible dadas las condiciones de aislamiento en ese periodo.

Modalidad de formación más conveniente en el regreso a clases

Las maestras y los maestros reportaron que la modalidad más conveniente para asegurar su participación en la formación docente es la presencial (30.3%); le sigue, en orden de preferencia, la modalidad en línea, con el acompañamiento de un tutor o facilitador (17.9%), de forma semipresencial (15.9%) o en línea, de manera autoadministrada (14.7%) (gráfica 6.11).

Para más de una quinta parte de los docentes, la modalidad no es algo que dificulte su participación en los cursos (21.1%). Estas preferencias se mantienen sin distinción entre subsistemas, aunque con variaciones de entre cinco y diez puntos porcentuales.

Gráfica 6.11. Opinión de las y los docentes sobre la modalidad que facilitaría la participación en la formación en el regreso a clases presenciales (porcentaje)



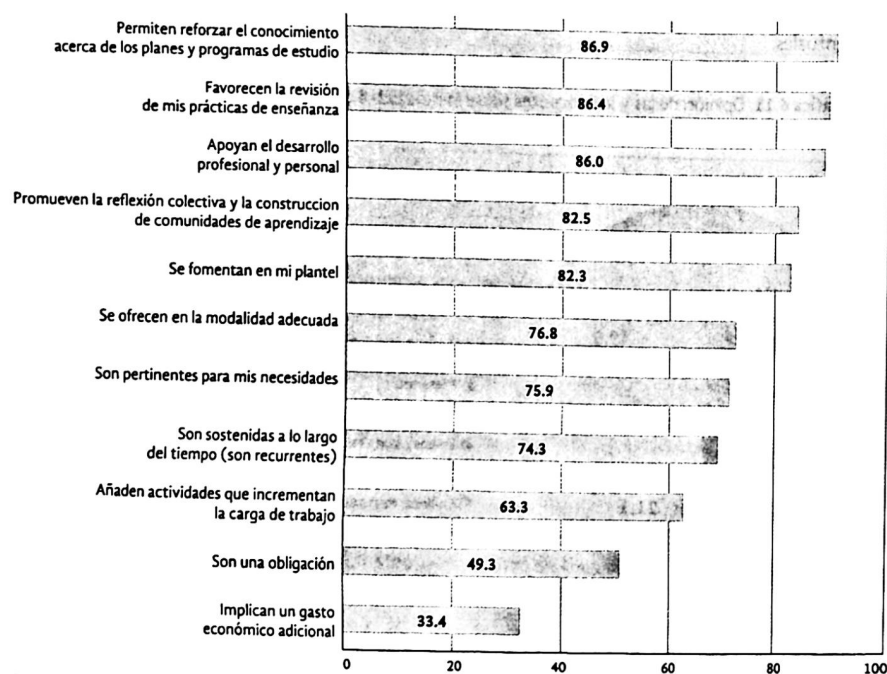
Fuente: elaboración propia.

Opinión sobre las acciones de formación docente impulsadas por sus autoridades

Ante la pregunta sobre su opinión en torno a las acciones de formación docente impulsadas por las autoridades educativas, las y los maestros mostraron una opinión favorable. Como se observa en la gráfica 6.12, alrededor de nueve de cada diez estuvieron de acuerdo con que éstas permiten reforzar el conocimiento acerca de los planes y programas de estudio, favorecer la revisión de sus prácticas de enseñanza, y apoyar el desarrollo profesional y personal. A nivel de subsistema estas tendencias se mantienen.

A pesar de la prevalencia de la opinión positiva, seis de cada diez docentes subrayaron que las acciones de formación añaden actividades que incrementan la carga de trabajo (63.3%), casi la mitad consideró que representan una obligación (49.3%), y una tercera parte señaló que implican un gasto económico adicional (33.4%).

Gráfica 6.12. Perspectiva de las y los docentes sobre la oferta de formación impulsada por la autoridad educativa (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Por subsistema, el personal docente de CETI señaló en mayor proporción que las acciones de formación implementadas por las autoridades añaden actividades que incrementan la carga de trabajo (78.3%), teniendo una diferencia de 15 puntos porcentuales en relación con el referente nacional. Asimismo, la proporción de las y los maestros de Telebachillerato Estatal, EMSAD, Conalep y Colbach que considera que implican un gasto económico adicional, es de más de 40% (tabla 6.4).

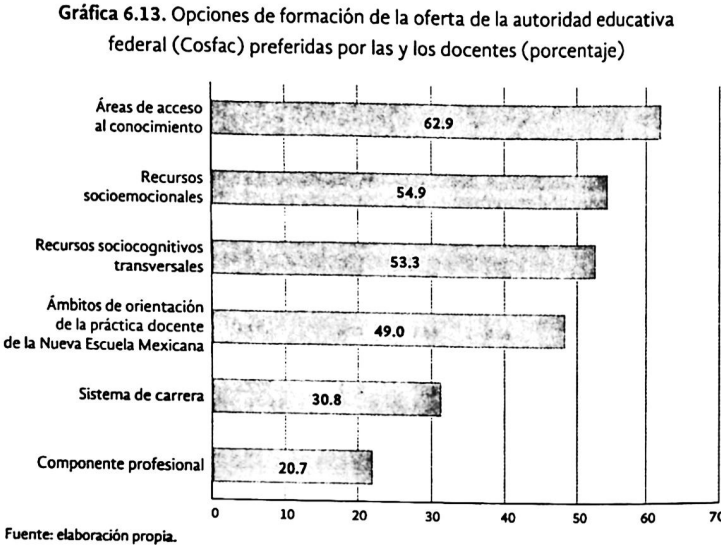
Tabla 6.4. Opinión de las y los docentes sobre las acciones de formación impulsadas por sus autoridades, por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Permiten reforzar el conocimiento acerca de los planes y programas de estudio	Favorecen la revisión de mis prácticas de enseñanza	Apoyan el desarrollo profesional y personal	Promueven la reflexión colectiva y la construcción de comunidades de aprendizaje	Se fomentan en mi plantel	Se ofrecen en la modalidad adecuada	Son sostenidas a lo largo del tiempo (son recurrentes)	Son pertinentes para mis necesidades	Añaden actividades que incrementan la carga de trabajo	Son una obligación	Implican un gasto económico adicional
Telebachillerato comunitario	91.8	90.1	87.6	90.2	82.7	78.1	74.9	76.7	64.1	54.3	35.8
Bachilleratos autónomos	91.3	90.2	89.3	87.9	86.4	83.5	81.1	83.4	62.0	46.2	27.6
Telebachillerato estatal	90.9	86.9	86.1	87.6	77.6	77.2	75.9	76.8	69.5	63.7	45.9
EMSAD	88.6	88.4	86.1	87.2	77.6	74.0	69.1	73.7	66.0	50.3	45.7
Conalep	87.4	86.8	85.5	84.7	84.3	74.4	76.4	74.6	71.9	53.9	40.2
DGETAYCM-CBTA	86.9	87.4	86.9	85.4	81.9	75.8	74.5	76.6	65.6	48.6	33.7
Colbach	86.7	86.8	86.4	85.1	82.3	75.4	75.0	74.7	67.6	45.5	40.2
DGETI-CBTIS	85.4	86.1	85.9	83.6	82.9	76.2	75.0	75.1	66.9	46.9	27.5
Cecyte	85.4	85.2	83.9	84.0	79.3	72.5	71.0	71.5	70.3	50.2	35.9
DGETI-CETIS	83.0	84.0	83.9	80.6	80.1	74.0	74.1	73.0	67.2	47.4	29.0
Bachilleratos estatales	82.3	81.9	81.7	81.3	79.5	70.2	69.8	69.1	68.9	54.3	37.9
CECYT	78.2	84.5	83.6	80.0	83.5	74.3	77.8	72.4	63.9	37.3	21.7
CETI	77.6	74.8	74.5	72.4	77.9	66.4	69.9	60.8	78.3	54.2	32.6

Fuente: elaboración propia.

Opciones de formación en las que les gustaría seguirse formando

Se pidió a las y los maestros que eligieran, de la oferta de la autoridad educativa federal (Cosfac), las tres opciones de formación en las que más les gustaría seguirse formando profesionalmente. Las opciones con mayor preferencia fueron las áreas de acceso al conocimiento⁴⁹ (62.9%), los recursos socioemocionales⁵⁰ (54.9%) y los recursos sociocognitivos transversales⁵¹ (53.3%) (gráfica 6.13).



Las tendencias por subsistemas se mantienen con variaciones de entre cinco y diez puntos porcentuales, especialmente en las preferencias por los cursos especializados en las áreas de acceso al conocimiento, tal como se observa en la tabla 6.5.

⁴⁹ "enfatará desde [la] disciplina [que imparte el docente] una nueva forma de enseñar y aprender, de modo que orientarán el análisis de contenidos mediante metodologías activas y participativas, que consideren la indagación, la investigación, la problematización y la vinculación de los contenidos a la vida cotidiana, a fin de generar un pensamiento crítico y creativo en los estudiantes, considerado entornos de aprendizaje cambiantes" (SEMS-Cosfac, 2021).

⁵⁰ "orientarán al desarrollo e identificación de habilidades socioemocionales en las maestras y los maestros para que puedan, a su vez, identificarlas y promoverlas en su comunidad estudiantil, contribuyendo de esta manera a la generación de ambientes sanos y a una educación integral con enfoque en derechos humanos y perspectiva de género" (SEMS-Cosfac, 2021).

⁵¹ "promueven un abordaje integrador de la comunicación verbal, no verbal y escrita, el pensamiento lógico-matemático, la conciencia histórica y los objetivos de desarrollo sostenible, para el acceso y la conjunción de saberes mediante los cuales se puedan alcanzar logros educativos y formar ciudadanos responsables con una visión de ser parte de la transformación social que precisa la Nueva Escuela Mexicana" (SEMS-Cosfac, 2021).

Tabla 6.5. Opciones de formación de la oferta de la autoridad educativa federal (Cosfac) preferidas por las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Áreas de acceso al conocimiento	Recursos socioemocionales	Recursos sociocognitivos transversales	Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana	Sistema de carrera	Componente profesional
Nacional	62.9	54.9	53.3	49.0	30.8	20.7
Telebachillerato estatal	72.6	55.9	56.3	50.8	26.4	17.1
EMSAD	69.2	55.7	58.1	51.5	28.7	18.4
Telebachillerato comunitario	66.9	64.6	59.4	48.2	27.4	17.0
Bachilleratos estatales	64.5	56.6	52.3	51.3	29.7	16.8
CETI	64.0	37.4	41.1	44.1	36.8	37.5
Bachilleratos autónomos	63.7	53.5	54.7	48.9	31.2	14.1
Colbach	63.7	56.1	55.8	52.1	30.4	15.9
CECYT	63.2	43.9	53.9	51.5	35.4	18.6
Cecyte	60.4	49.5	49.5	49.2	29.2	36.4
DGETI-CBTIS	58.0	49.5	45.6	48.3	32.4	40.0
Conalep	57.4	54.7	53.2	48.9	30.0	28.1
DGETAYCM-CBTA	57.4	51.0	47.9	47.8	29.8	44.7
DGETI-CETIS	56.7	49.2	46.7	49.3	34.3	36.9

Fuente: elaboración propia.

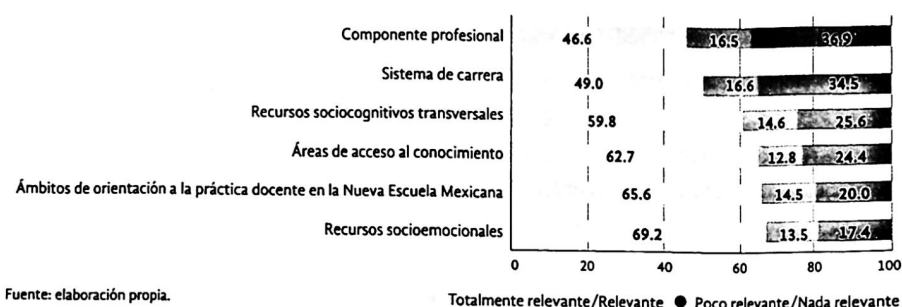
Opinión sobre la relevancia de las acciones de formación para la práctica docente

A partir de la pregunta planteada acerca de la relevancia de las opciones de formación para la práctica docente, la mayoría de las y los maestros consideraron que las opciones que oferta la Cosfac les han sido relevantes. Las más señaladas fueron: recursos socioemocionales (69.2%), ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (65.6%) y áreas de acceso al conocimiento (62.7%).

En contraste, cinco de cada diez docentes consideran totalmente relevante la formación en el componente profesional⁵² (46.6%) (gráfica 6.14).

⁵² Este componente se retoma como formación sobre didáctica para la enseñanza de la formación técnica y profesional en la nueva oferta formativa de Cosfac (SEMS-Cosfac, 2021e).

Gráfica 6.14. Opinión de las y los docentes sobre la relevancia de las opciones de formación que oferta la autoridad educativa federal (Cosfac) para la práctica docente



En general, esta percepción favorable sobre la relevancia de las opciones de formación de la Cosfac se mantiene entre los distintos subsistemas. Destaca que la proporción de docentes que considera relevante o totalmente relevante los recursos socioemocionales es mayor en telebachillerato comunitario y menor en CETI y CECYT, frente al referente nacional (tabla 6.6).

Tabla 6.6. Docentes que consideran relevante o totalmente relevante la formación en recursos socioemocionales, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Recursos socioemocionales	Ámbitos de orientación de la práctica docente en la nueva escuela mexicana	Áreas de acceso al conocimiento	Recursos sociocognitivos transversales	Sistema de carrera	Componente profesional
Nacional	69.2	65.6	62.7	59.8	49.0	46.6
Telebachillerato comunitario	88.5	84.4	81.4	78.4	62.6	59.5
DGETAYCM-CBTA	83.0	81.5	76.5	74.9	65.7	67.4
EMSAD	81.4	77.3	75.8	72.5	56.3	53.4
Conalep	81.0	77.1	72.0	71.5	57.9	56.4
Cecyte	78.9	75.3	70.2	68.1	54.2	54.7
DGETI-CBTIS	78.8	76.8	70.7	69.8	59.2	57.0
Colbach	77.6	74.1	70.0	68.2	53.1	48.5
DGETI-CETIS	77.5	75.7	69.7	69.7	57.6	53.9
Bachilleratos estatales	74.4	67.6	62.1	58.9	43.1	40.5
Telebachillerato estatal	73.1	67.8	64.5	57.4	45.5	45.1
Bachilleratos autónomos	58.9	54.3	54.5	51.1	45.2	38.3
CETI	53.5	53.0	58.2	50.8	38.1	38.6
CECYT	52.5	53.1	55.0	50.1	43.1	34.0

Fuente: elaboración propia.

6.3 Hallazgos principales

En este apartado, se presentaron aspectos destacados que el personal docente considera relevantes en el desarrollo de su práctica, así como algunos obstáculos que enfrenta, de manera presencial, semipresencial y vía remota. También se describieron las opiniones y preferencias de maestros y maestras para continuar formándose, así como las dificultades que identifican para hacerlo. Sería conveniente tomar en consideración estos elementos para seguir fortaleciendo la formación y el desarrollo profesional disponible para las y los docentes de EMS, así como la infraestructura, el equipamiento y los servicios de los planteles de este tipo educativo.

Respecto a los temas relacionados con su práctica, las y los docentes de EMS señalan lo siguiente:

- Lo más importante al elaborar su planeación es analizar los problemas o retos a plantear al estudiantado, explorar sus conocimientos previos y organizar sus recursos y materiales didácticos.
- Al trabajar con sus estudiantes, consideran que lo más importante es tener buena comunicación con ellas y ellos, mantenerles motivados para que continúen con sus estudios, e identificar sus dificultades académicas.
- Los resultados de las evaluaciones que realizan a sus estudiantes los utilizan fundamentalmente para reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad y para retroalimentarles de manera específica.
- Las condiciones que más promueven o facilitan la reflexión sobre su práctica docente son el uso de los resultados de las evaluaciones que realizó a sus estudiantes, participar en cursos de formación y contar con retroalimentación por parte de sus estudiantes.
- Aunque no fueron las más señaladas, las estrategias realizadas en el seno del colectivo docente fueron reportadas entre 67% y 69% de maestras y maestros como facilitadoras de procesos reflexivos de su práctica (recibir retroalimentación de otro colega, jefe de materia o academia; analizar en colectivo los incidentes que perturban el trabajo docente y realizar reuniones para compartir experiencias entre pares). Sin embargo, alrededor de 30% señaló estas condiciones como poco facilitadoras de la reflexión, por lo que resultaría sugerente ampliar el análisis y valorar si esto guarda relación con la pertinencia de este tipo de acciones que se llevan a cabo en los planteles de EMS.
- Los obstáculos técnicos o tecnológicos que más han impactado en el trabajo que desarrollan las y los docentes de manera presencial son que el equipo no cumple con las condiciones técnicas para el trabajo y la falta de servicio de internet. Por su parte, el desarrollo de las clases en línea ha sido obstaculizado principalmente por fallas en el servicio y calidad de internet, así como por fallas en el servicio eléctrico.

Respecto a los temas de formación docente, así como sobre sus principales intereses al respecto, las y los profesores destacaron lo siguiente:

- a) Para fortalecer su formación, recurren principalmente al internet y otros repositorios, a los cursos que ofertan las autoridades educativas y a los cursos en línea autoadministrados (autogestivos). Debe destacarse que las opciones con menor recurrencia de uso son los diplomados, licenciaturas, maestrías o doctorados proporcionados por las IES, la asistencia a seminarios, simposios o congresos, así como a los círculos o grupos de estudio entre colegas. Aunque no se indica a qué se debe esto último, pareciera ser que estas estrategias son inexistentes o insuficientes o, en su caso, poco pertinentes o relevantes para ellos, razón por la cual no se utilizan.
- b) Entre los principales obstáculos para formarse en la modalidad presencial y semipresencial destacaron: la falta de incentivos, el exceso de carga de trabajo, la falta de tiempo y la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas. En la modalidad en línea, los principales obstáculos para seguirse formando están asociados principalmente con problemas de equipamiento y de acceso y calidad de los servicios de internet y electricidad. Será necesario que, en la medida de lo posible, se definan estrategias formativas que atiendan estos puntos, así como profundizar en las razones y el sentido por los cuales las y los docentes identifican la falta de incentivos para participar como uno de los principales obstáculos.
- c) En general, existe una opinión favorable de las acciones de formación que impulsan las autoridades educativas. Sin embargo, también se subraya que éstas añaden actividades que incrementan la carga de trabajo, se perciben como una obligación o implican un gasto económico adicional.
- d) Sería conveniente aprovechar esta buena percepción que tiene el personal docente en torno a ella, a fin de generar los incentivos positivos necesarios para fomentar su participación, ofrecerles el acompañamiento que requieren en materia de formación y, sobre todo, incrementar la pertinencia de ésta, de tal forma que redunde en la mejora de su trabajo.
- e) La modalidad más conveniente para asegurar su participación en la formación docente es la presencial, seguida por la modalidad en línea con el acompañamiento de un tutor o facilitador.
- f) Las tres opciones de formación en las que más les gustaría seguirse formando profesionalmente son las áreas de acceso al conocimiento, los recursos socioemocionales y los recursos sociocognitivos transversales. //

7

¿Qué opinión tienen con relación al ambiente laboral, tipo de contratación y el entorno institucional?

En este capítulo se exploran algunos temas principales relacionados con las condiciones institucionales y laborales en las que las y los docentes de EMS desarrollan su trabajo. En primer lugar, se explora su grado de acuerdo con algunas situaciones positivas de su ambiente laboral, su nivel de estrés en el desempeño y su nivel de satisfacción con respecto a su trabajo. Posteriormente, en un segundo momento, se hace un acercamiento a sus condiciones laborales, recuperando elementos tales como: tipo de contratación, horas que trabajan a la semana, relaciones laborales adicionales y horas de trabajo que le dedican, así como prestaciones laborales con las que cuentan.

En un tercer momento, se describe la percepción del profesorado en relación con la frecuencia de ocurrencia de distintas situaciones de violencia dentro y fuera de los planteles. Finalmente, se da cuenta de las creencias de maestras y maestros con respecto a cuatro rasgos del entorno institucional,⁵³ éstos son: la labor docente y el currículo, la gestión y organización escolar, el trabajo colaborativo en reuniones de trabajo colegiado, y la participación docente en el diseño e implementación del Programa de Mejora Continua.

7.1 Ambiente, estrés y satisfacción laboral

Ambiente laboral

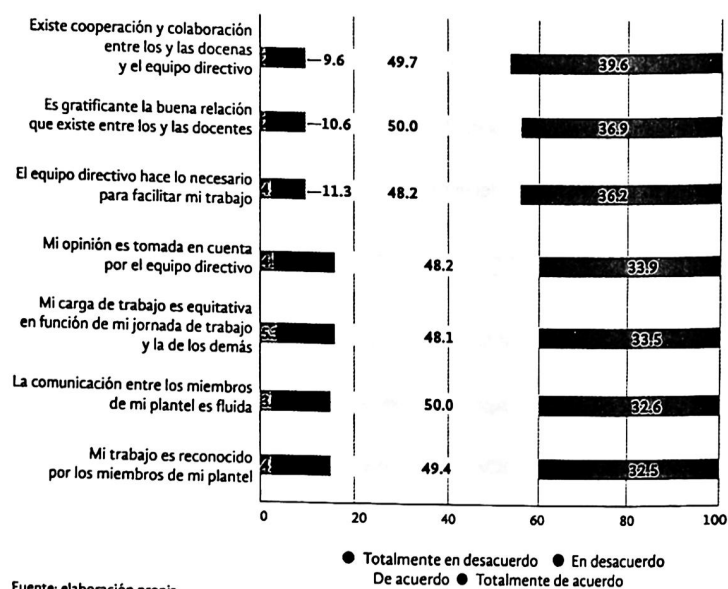
Se consultó con las y los docentes qué tan de acuerdo estaban con algunas afirmaciones positivas relativas al ambiente laboral en su plantel. Como se muestra en la gráfica 7.1, en general, ocho de cada diez estuvieron totalmente de acuerdo o de acuerdo con éstas, lo que sugeriría la existencia de un ambiente adecuado para el desempeño de su trabajo. Las situaciones en las que refirieron mayor desacuerdo

⁵³ En las últimas décadas (particularmente a partir del año 2000), se promovió que diversos recursos y materiales tecnológicos con fines educativos tuvieran mayor cobertura en todo el país. Si bien se hicieron esfuerzos importantes en cada uno de los niveles educativos, el énfasis se ha puesto en los niveles básico y superior, dejando de lado el tipo medio superior. A partir de lo anterior, hoy en día prevalece una marcada desigualdad en este tipo educativo en términos del acceso a materiales (disponibilidad de equipos de cómputo) y tecnologías de la información (Aguilar, 2016).

fueron: carga de trabajo equitativa, reconocimiento de su trabajo por los miembros del plantel, consideración de sus opiniones por parte del equipo directivo y comunicación fluida entre los miembros del plantel.

Como lo señala la literatura en torno al ambiente laboral y el desempeño y desarrollo del trabajo docente, la distribución equitativa de tareas, la motivación y el reconocimiento a su labor por parte de la comunidad educativa, así como la interacción y el respeto mutuo de docentes con sus directoras y directores de plantel, tienen fuertes repercusiones en la actitud de las y los maestros en el logro de objetivos, así como en su conducta y hábitos ante sus responsabilidades. Será importante atender y resolver estos aspectos, con el fin de mejorar el ambiente laboral en el que se desempeñan.

Gráfica 7.1. Grado de acuerdo de las y los docentes con situaciones positivas del ambiente laboral (porcentaje)



A nivel de subsistema, la mayor proporción de docentes que estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo con las afirmaciones positivas relativas al ambiente laboral se concentraron en telebachillerato comunitario, con alrededor de nueve de cada diez en todas las opciones. En cambio, la proporción de docentes de CETI, CECYT y DGETAYCM-CBTA que estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo con éstas, es de alrededor de dos terceras partes (tabla 7.1).

Tabla 7.1. Proporción de docentes que estuvieron totalmente de acuerdo y de acuerdo con algunas afirmaciones positivas relativas al ambiente laboral, nacional y por subsistema

Subsistema	El equipo directivo hace lo necesario para facilitar mi trabajo	Es gratificante la buena relación que existe entre los y las docentes	Existe cooperación y colaboración entre los y las docentes y el equipo directivo	La comunicación entre los miembros de mi plantel es fluida	Mi carga de trabajo es equitativa en función de mi jornada de trabajo y la de los demás	Mi opinión es tomada en cuenta por el equipo directivo	Mi trabajo es reconocido por los miembros de mi plantel
Nacional	84.4	86.8	87.5	82.6	81.7	82.1	81.8
Telebachillerato comunitario	92.8	95.3	95.5	94.5	88.7	95.1	93.9
Telebachillerato estatal	91.2	91.5	94.2	91.7	86.5	92.0	88.8
EMSAD	86.6	88.9	89.1	86.0	85.9	89.1	85.1
Bachilleratos autónomos	84.3	84.1	86.2	81.7	82.2	77.7	79.8
Bachilleratos estatales	82.0	85.3	85.5	80.5	77.2	80.5	80.1
Colbach	82.6	81.7	84.5	77.0	79.9	80.9	77.6
Conalep	75.8	84.2	81.9	76.0	71.3	73.2	72.6
Cecyte	80.4	84.3	84.1	75.7	78.5	80.7	78.3
DGETI-CBTIS	78.5	81.0	80.3	73.3	79.7	75.3	76.8
DGETI-CETIS	75.5	80.1	77.9	71.7	76.9	71.9	74.7
CETI	64.2	81.6	78.1	69.2	70.3	62.3	66.0
CECYT	69.4	75.6	73.5	68.5	73.3	62.0	69.0
DGETAYCM-CBTA	75.8	71.1	73.2	66.6	77.8	75.1	71.4

Fuente: elaboración propia.

Estrés laboral⁵⁴

Se preguntó a las y los docentes qué tan frecuentemente se sentían identificados con algunas situaciones positivas y negativas en el desempeño de su trabajo, asociadas en mayor o menor medida con estrés laboral. Con base en sus respuestas, se construyó una escala, cuyos principales resultados se describen a continuación.

A escala nacional, más de la mitad registraron un nivel de estrés laboral bajo y muy bajo. No obstante, se identifican algunos subsistemas con un mayor porcentaje de

⁵⁴ Sobre el cálculo de las escalas, ver Anexo 1.

sus docentes con niveles medios o altos de estrés, en comparación con la media nacional, principalmente CETI (50.9%), bachilleratos estatales (48.5%), Conalep (48%) y DGETAYCM-CBTA (48%) (tabla 7.2).

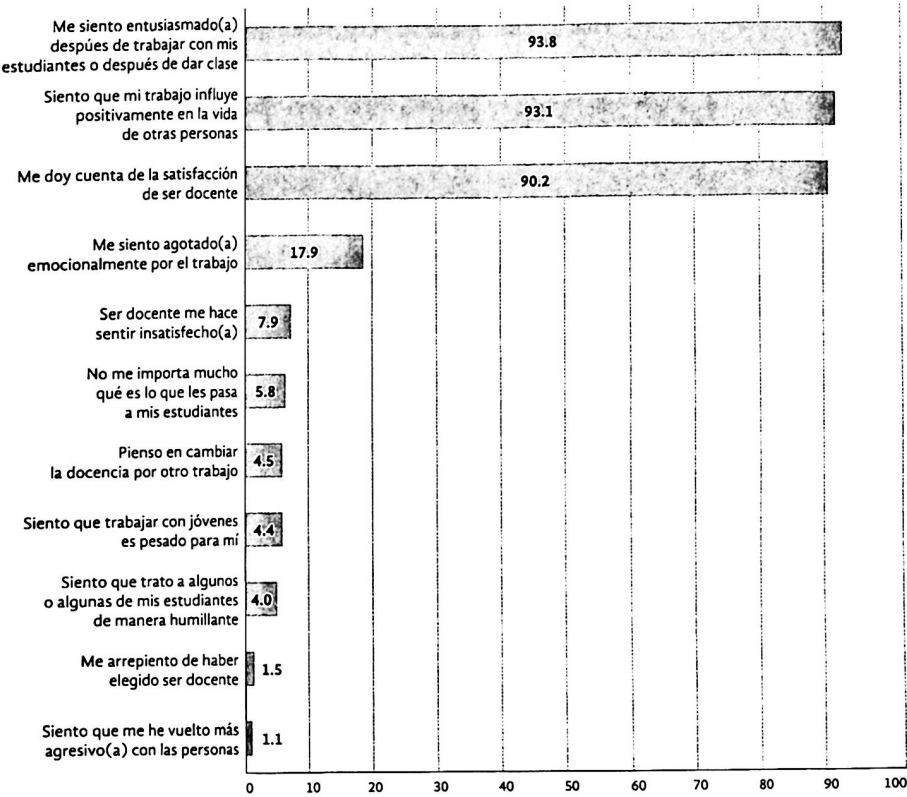
Tabla 7.2. Nivel de estrés laboral de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Nivel de estrés laboral			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	38.9	15.0	24.0	22.1
CETI	37.6	11.5	23.4	27.5
Bachilleratos estatales	35.5	16.0	22.7	25.8
Conalep	37.6	14.5	24.3	23.7
DGETAYCM-CBTA	38.2	13.8	25.1	22.9
DGETI-CETIS	38.9	14.9	24.2	22.0
Cecyte	39.6	15.0	24.2	21.2
Bachilleratos autónomos	40.2	14.6	23.6	21.6
EMSAD	41.4	13.6	24.6	20.3
DGETI-CBTIS	40.5	14.8	23.8	20.9
Colbach	40.9	15.2	23.7	20.1
CECYT	42.0	14.7	22.5	20.7
Telebachillerato comunitario	43.2	15.0	24.3	17.4
Telebachillerato estatal	47.4	12.7	23.6	16.2

Fuente: elaboración propia.

Entre las situaciones que explican mayormente los niveles de estrés medios y altos del profesorado se tiene el agotamiento emocional producto del trabajo (17.9%) y, en menor medida, la insatisfacción con el desempeño de su labor (7.9%) (gráfica 7.2).

Gráfica 7.2. Situaciones asociadas al estrés laboral con las que se identifican frecuentemente las y los docentes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Satisfacción laboral⁵⁵

Se indagó con las y los docentes qué tan satisfechos se sentían con algunos aspectos de su trabajo. Sus respuestas permitieron construir una escala de satisfacción laboral, donde 54.5% de ellos reflejan un nivel medio o alto, aunque no debe omitirse que 45.5% reportó un nivel de satisfacción muy bajo o bajo.

Por subsistema, como se observa en la tabla 7.3, las y los maestros de telebachillerato comunitario y CETI son quienes muestran los índices de satisfacción laboral

⁵⁵ Sobre el cálculo de las escalas, ver Anexo 1.

medios y altos en mayor proporción (alrededor de 60%), en contraste con los de bachilleratos autónomos y Colbach (poco más de 51%).

Tabla 7.3. Escala de satisfacción laboral de las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Nivel de satisfacción laboral			
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	25.0	20.5	34.2	20.3
Telebachillerato comunitario	18.0	20.5	33.8	27.6
CETI	20.7	20.0	42.0	17.2
EMSAD	17.6	23.5	40.0	19.0
Cecyte	19.1	22.2	39.4	19.3
Telebachillerato estatal	17.5	24.2	40.7	17.5
Conalep	19.9	22.4	34.6	23.1
Bachilleratos estatales	20.1	23.1	37.9	19.0
DGETAYCM-CBTA	22.2	21.0	38.9	17.9
DGETI-CBTIS	22.0	21.2	37.8	18.9
CECYT	23.0	20.7	36.6	19.7
DGETI-CETIS	22.1	22.3	35.8	19.8
Colbach	20.9	23.6	36.1	19.4
Bachilleratos autónomos	28.4	20.0	33.4	18.2

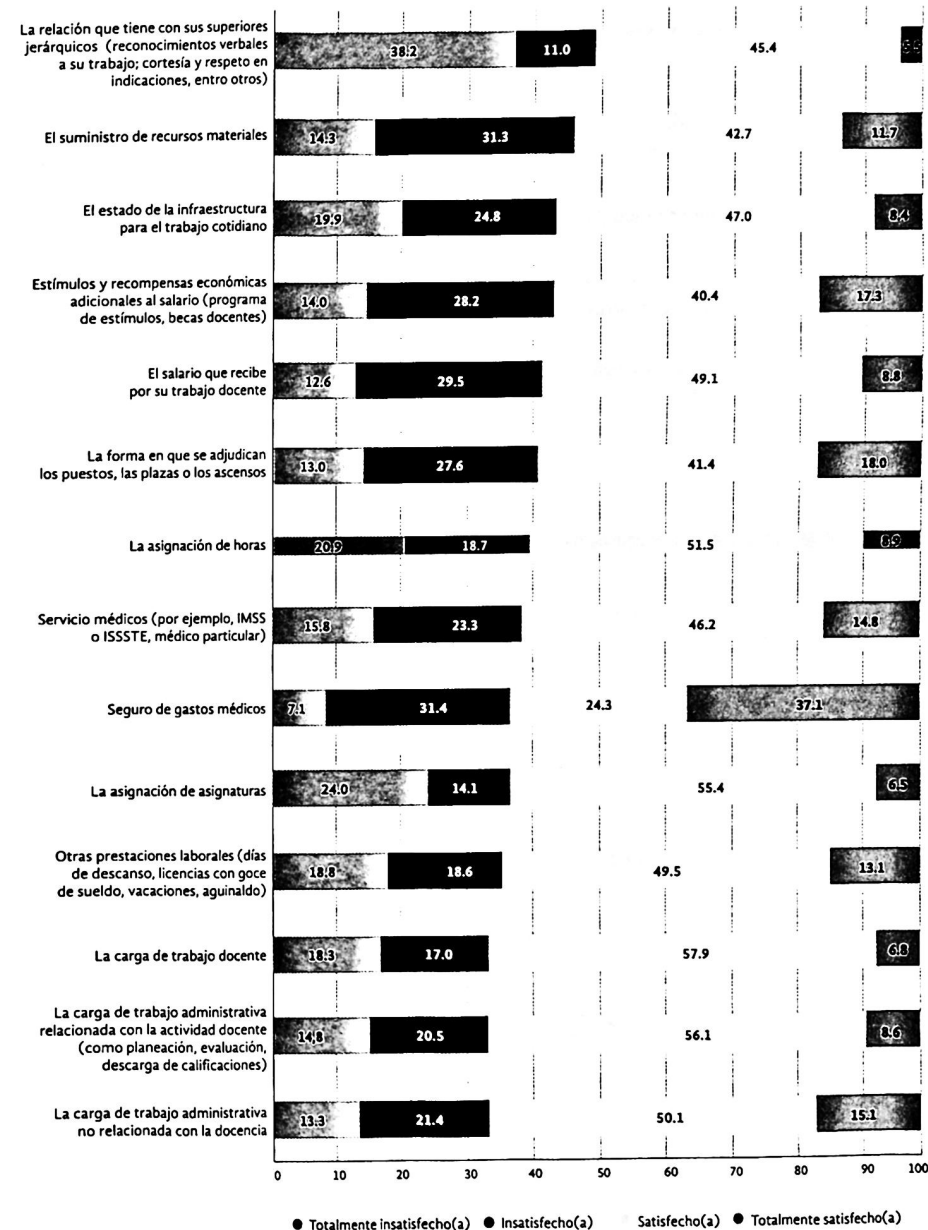
Fuente: elaboración propia.

En torno a los aspectos laborales consultados, las y los docentes se sienten mayormente satisfechos con la carga de trabajo administrativa no relacionada con la docencia (65.2%), la carga administrativa relacionada con la docencia (64.7%), y en general con la carga de trabajo docente (64.7%). Los aspectos en los que reportaron estar totalmente insatisfechos o insatisfechos, y en los que deberá ponerse particular énfasis son: el suministro de recursos materiales (45.6%), el estado de la infraestructura para el trabajo cotidiano (44.7%)⁵⁶ y, particularmente, la relación con sus superiores jerárquicos (49.2%) (gráfica 7.3).

La atención de estos elementos permitirá incrementar la motivación del profesorado, les impulsará a desempeñar actividades orientadas a la mejora, además de propiciar un mayor compromiso por su parte, así como la creación de un ambiente laboral propicio para la cooperación y la colaboración entre docentes y equipo directivo.

⁵⁶ Como se verá más adelante, este aspecto es mencionado por alrededor de una tercera parte de maestras y maestros como uno de los que mayor influencia tiene en el desarrollo de su trabajo (gráfica 7.13 del apartado relativo a Dificultades que influyen en la labor docente).

Gráfica 7.3. Nivel de satisfacción de las y los docentes con distintos aspectos de su trabajo (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

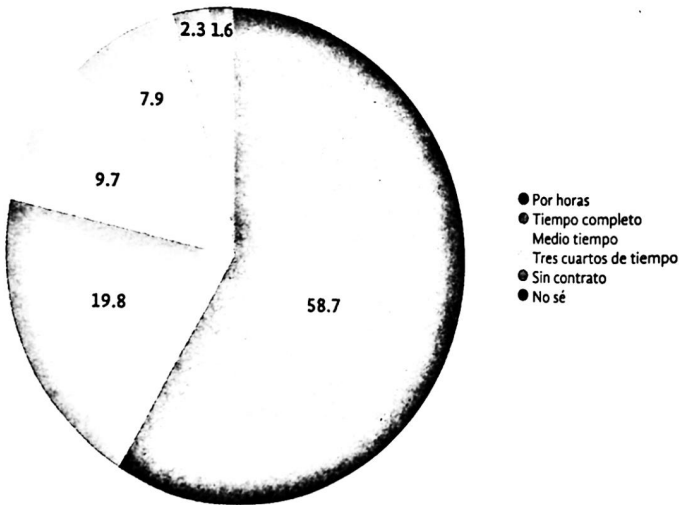
7.2 Situación laboral de las y los docentes

Tipo de contratación

Con respecto al tipo de contratación del personal docente de EMS, y tal como lo han señalado investigaciones previas señaladas en el apartado dos de este documento, la mayoría indicó que tiene contrato por horas (58.7%), cerca de dos de cada diez tiene un contrato de tiempo completo (19.8%), uno de cada diez tiene contrato de medio tiempo y 7.9% posee contrato de tres cuartos de tiempo⁵⁷ (gráfica 7.4).

Como se comentó en el capítulo 3 de este documento, al indagar sobre su participación en otras actividades complementarias a la docencia, se observó que sólo alrededor de dos de cada diez docentes reportaron realizar alguna, la mayoría de las veces asociada con las tareas domésticas en el hogar y sin obtener ingresos adicionales. Quienes realizan actividades remuneradas, es decir, tienen un segundo empleo, son docentes en educación superior o trabajan de manera independiente.

Gráfica 7.4. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

⁵⁷ De acuerdo con información de la Secretaría de la Función Pública, el cómputo de horas en actividades docentes en el Modelo de educación media superior y superior se rige conforme a: a) equivalentes a veinte horas semanales, las correspondientes a plazas de medio tiempo; b) equivalentes a treinta horas semanales, las plazas de tres cuartos de tiempo; y c) equivalentes a cuarenta horas semanales, las plazas de tiempo completo (Secretaría de la Función Pública, 2018).

En las entidades federativas se encuentran diferencias importantes, como se puede observar en la tabla 7.4. En lo que respecta a contrato por horas, lo reportan alrededor de tres cuartas partes de las y los docentes de estado de México, Nuevo León, Colima y Querétaro, en contraste con Zacatecas, Veracruz, Michoacán y Oaxaca, que se encuentran por debajo de 40%. Respecto a los contratos por tiempo completo, alrededor de una tercera parte del profesorado de Michoacán, Sonora y Oaxaca, lo reporta, a diferencia de estado de México, Colima y Tlaxcala, con alrededor de 10%. Los contratos de tres cuartos de tiempo son los más variables entre entidades, pues es reportado por tres de cada diez docentes en Veracruz, mientras que en Nuevo León, Colima y estado de México es reportado por entre dos y tres docentes de cada cien.

Tabla 7.4. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes, nacional y por entidad federativa (porcentaje)

Entidad	No sé	Sin contrato	Por horas	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo	Tiempo completo
Nacional	1.6	2.3	58.7	9.7	7.9	19.8
México	1	5	78	4.3	3	8.8
Colima	1.2	3.7	75.4	6.4	2.9	10.5
Nuevo León	0.6	0.3	75.4	5.9	2.1	15.7
Querétaro	1.3	1.5	73.6	5.3	7.3	11.1
Tlaxcala	0.7	3.5	71.3	10.6	5.9	8
Sinaloa	2.5	1.1	66	9.7	8.3	12.4
Jalisco	1.3	1.6	64.6	7.3	3.3	21.9
Yucatán	1.9	1.1	63.7	13.9	5.3	14.1
Morelos	5.2	5.4	61.8	8.2	4.7	14.8
Coahuila	1.9	2.3	61.4	10	5.2	19.2
Guanajuato	1.6	0.4	60.9	6.5	3.4	27.2
Baja California Sur	3.9	3.7	59.9	9.1	5.4	18
Campeche	1.9	3	59.4	12	10	13.7
Baja California	2	0.8	58.9	12.5	10.2	15.6
Hidalgo	1.8	2.5	57.9	14	9.8	14
San Luis Potosí	1.2	2.5	57.8	10.4	9.9	18.2
Ciudad de México	1.3	0.4	57.2	7.8	3.9	29.3
Durango	1.4	2.6	56.4	13.3	10.3	16.1
Tabasco	1	0.9	53.2	13.5	7.4	23.9
Guerrero	1.4	2.9	52.5	9.5	4.8	28.8
Tamaulipas	2.1	1.7	51.7	12.8	9.9	21.7
Quintana roo	2.6	1.1	51.5	11.9	8.4	24.4
Chihuahua	3.9	2.4	51.3	12.1	8.5	21.7
Nayarit	2.5	3.8	50.3	13.3	7.7	22.5
Aguascalientes	2.1	7.4	50.1	13.1	6.3	21

Entidad	No sé	Sin contrato	Por horas	Medio tiempo	Tres cuartos de tiempo	Tiempo completo
Puebla	0.8	1.5	49.4	15.1	11.8	21.4
Chiapas	2.7	4.9	47.5	11.5	9.1	24.2
Sonora	1.5	1.8	42.8	12.1	9.4	32.5
Zacatecas	2.8	1.8	40.5	17.9	12.3	24.8
Michoacán	1.8	0.1	38.9	12.3	11.3	35.6
Veracruz	1.5	0.5	38.5	12	28.9	18.6
Oaxaca	1.5	3.7	36.8	14.4	11.1	32.5

Fuente: elaboración propia.

También se observan contrastes entre subsistemas (tabla 7.5): entre 7 y 8 de cada 10 docentes de Conalep, bachilleratos estatales y bachilleratos autónomos reportan tener contratos por horas, mientras que sólo lo reporta uno de cada 10 en DGETAYCM-CBTA y en telebachillerato estatal. En CECYT, DGETI-CETIS y DGETI-CBTIS, alrededor de una cuarta parte señala contar con contratos de tiempo completo, mientras que en CETI, DGETAYCM-CBTA y telebachillerato estatal lo indican alrededor de cuatro de cada diez. Destaca que en telebachilleratos estatales alrededor de la mitad de personal reporta contratos de tres cuartos de tiempo.

Tabla 7.5. Tipo de contrato con el que cuentan las y los docentes, nacional y por subsistema (porcentaje)

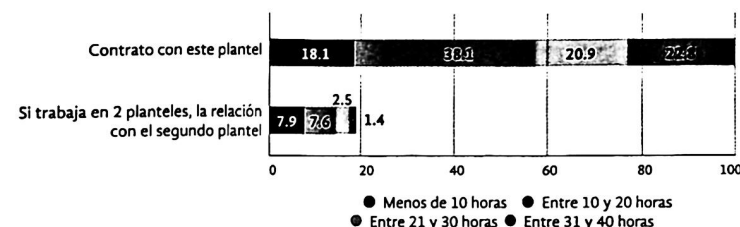
Subsistema	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas	Sin contrato	No sé
Nacional	19.8	7.9	9.7	58.7	*	1.6
Conalep	5.7	1.1	7.9	81.7	1	2.5
Bachilleratos estatales	13.4	7.1	7.6	70.1	*	*
Bachilleratos autónomos	21.8	0.9	5.2	68.7	1.6	1.8
EMSAD	7.8	14.9	15	59.3	*	2.3
Colbach	13.1	14.2	12.7	57.3	1	1.8
Cecyte	16.2	13.9	12.7	54.8	0.6	1.8
CETI	39.1	*	*	51.6	*	*
Telebachillerato comunitario	21.6	8.1	9.7	50.3	4.8	5.5
CECYT	28.6	13.7	23.6	33.1	*	*
DGETI-CETIS	29.2	14	30.4	23.8	0.7	1.9
DGETI-CBTIS	26.6	14.5	33.9	22.8	0.6	1.6
DGETAYCM-CBTA	45.5	16.8	27.4	9.4	*	*
Telebachillerato estatal	39.7	51.5	*	5.8	*	*

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Horas de trabajo docente a la semana

En relación con la pregunta acerca de las horas que las y los maestros tienen contratadas a la semana en el plantel o planteles que laboran, se encontró que, a escala nacional, 22.8% del profesorado afirmó tener entre 31 y 40 horas contratadas a la semana en el plantel principal; 20.9%, entre 21 y 30 horas; 38.1%, entre 10 y 20 horas a la semana, y sólo 18.1%, menos de 10 horas a la semana (gráfica 7.5).

Gráfica 7.5. Horas contratadas a la semana (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Entre subsistemas, poco más de 40% del profesorado de DGETAYCM-CBTA, Cecyte y telebachillerato estatal reporta ser el que mayor número de horas a la semana (de 31 a 40 horas) tiene contratadas, en comparación con los de telebachillerato comunitario y Conalep, con menos de 6%. Entre quienes reportan entre 21 y 30 horas de trabajo semanal, destaca telebachillerato estatal, con más de la mitad de sus docentes con estas horas. Entre 10 y 20 horas de trabajo semanal, es reportado por más de la mitad del personal docente de DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, y de telebachillerato comunitario. Finalmente, respecto a quienes reportan tener menos de 10 horas de trabajo semanal, destacan los bachilleratos estatales (tabla 7.6).

Tabla 7.6. Horas contratadas a la semana, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Entre 21 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas
Nacional	18.1	38.1	20.9	22.8
DGETAYCM-CBTA	1.4	33.9	17.2	47.6
Cecyte	6.1	25.0	27.4	41.5
Telebachillerato estatal	*	*	53.3	39.7
CETI	*	25.2	38.6	35.4
CECYT	3.0	42.0	20.5	34.5
DGETI-CETIS	4.1	49.2	15.2	31.4

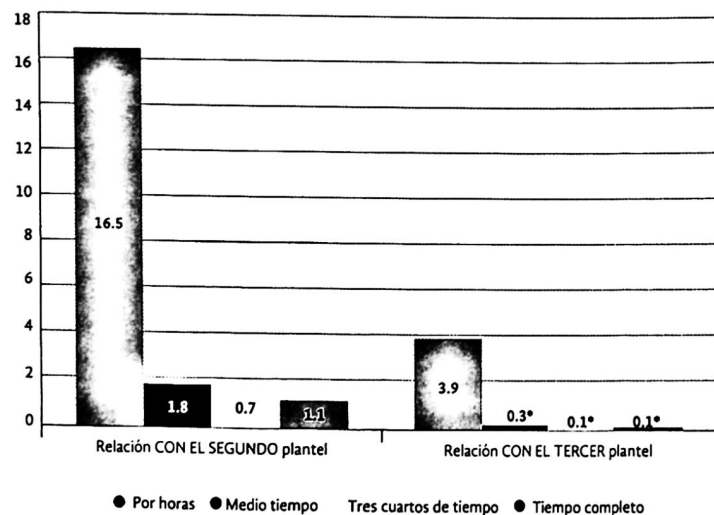
Subsistema	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Entre 21 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas
Colbach	18.8	27.6	22.8	30.9
EMSAD	7.0	24.3	38.4	30.3
Bachilleratos autónomos	16.9	27.5	26.1	29.5
DGETI-CBTIS	4.4	51.1	15.4	29.1
Bachilleratos estatales	25.5	38.6	22.1	13.7
Telebachillerato comunitario	2.8	51.3	39.7	6.2
Conalep	7.3	75.7	11.6	5.4

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Relaciones laborales adicionales

A escala nacional, se encontró que 20% de las y los docentes manifestaron trabajar en un segundo plantel y 4.4% hasta en tres planteles. Respecto al tipo de contratación en éstos, la mayoría del profesorado señaló que tenía contratos por horas y medio tiempo (gráfica 7.6).

Gráfica 7.6. Tipo de contratación de las y los docentes con otros planteles (porcentaje)



* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Entre subsistemas, las y los maestros de bachilleratos autónomos, bachilleratos estatales y Colbach son los que más contratos por horas tienen con otros planteles, en comparación con los de subsistemas de DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, DGETAYCM-CBTA y telebachillerato estatal. Por su parte, el personal docente de Conalep reporta tener más contratos de medio tiempo y tres cuartos en otros planteles, que el resto de aquéllos en otros subsistemas (tabla 7.7).

Tabla 7.7. Contratos de las y los docentes con otros planteles, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas
Nacional	1.1	0.7	1.8	16.5
Bachilleratos estatales	2.0	*	2.0	27.8
Colbach	1.0	1.0	1.9	17.3
Bachilleratos autónomos	1.5	*	1.6	15.7
Conalep	2.5	1.2	3.9	15.3
CETI	*	*	*	13.9
Cecyte	0.6	0.7	2.3	11.7
CECYT	*	*	*	9.2
EMSAD	*	*	*	8.6
Telebachillerato comunitario	*	*	*	6.9
DGETI-CETIS	0.6	*	1.5	6.3
DGETI-CBTIS	0.7	0.4	1.8	6.1
Telebachillerato estatal	*	*	*	*
DGETAYCM-CBTA	*	*	*	1.8

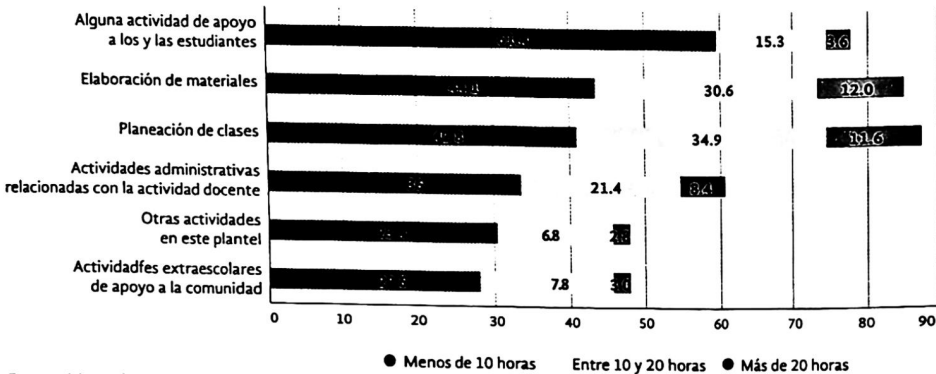
* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Horas de trabajo en actividades adicionales a la docencia

Tal como se mencionó en apartados anteriores, los resultados demostraron que además del ejercicio de la docencia, un porcentaje significativo de maestras y maestros realiza actividades adicionales en el plantel, tales como asesorías, tutorías u acciones de apoyo a estudiantes, así como otras administrativas relacionadas con la docencia.

A estas actividades les dedican, en la mayoría de las ocasiones, menos de 10 horas a la semana. Sin embargo, la planeación de clases y la elaboración de materiales son las actividades a la que comentan dedicarles 10 o más de 20 horas a la semana (46.5 y 42.6% respectivamente) (gráfica 7.7).

Gráfica 7.7. Horas dedicadas a otras actividades en el plantel (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Al examinar la información por subsistema, se encontró que el telebachillerato estatal, el Conalep y el telebachillerato comunitario son los subsistemas en donde una mayor proporción de docentes dedican 10 o más de 20 horas a la planeación de clases (tabla 7.8). Estos resultados podrían ser explicados por cuestiones que atienden a las características propias de los subsistemas. El de telebachillerato comunitario, por ejemplo, cuenta con tres docentes por plantel, quienes trabajan por proyectos formativos interdisciplinarios, lo que sin duda les implica dedicar mayor tiempo a la planeación de clases, con el fin de desarrollar aprendizajes significativos, recuperar saberes y situaciones concretas que viven los estudiantes.

Tabla 7.8. Horas dedicadas a la planeación de clases, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Más de 20 horas
Nacional	42.8	34.9	11.6
Telebachillerato estatal	41.2	40.0	15.9
Conalep	37.2	38.7	16.2
Telebachillerato comunitario	41.9	41.5	11.6
Cecyte	41.1	35.2	15.1
EMSAD	42.2	36.1	14.1

Subsistema	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Más de 20 horas
Bachilleratos estatales	40.3	35.4	14.4
Bachilleratos autónomos	41.0	36.0	13.6
CECYT	48.1	34.5	12.1
Colbach	44.3	32.9	13.4
DGETI-CETIS	49.4	32.2	10.3
DGETI-CBTIS	50.5	32.5	9.4
DGETAYCM-CBTA	50.8	30.3	8.4
CETI	56.4	30.3	*

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, en torno a la elaboración de materiales, las y los docentes de Conalep son quienes en mayor proporción dedican 10 o más de 20 horas a esta actividad, en contraste con el personal docente de subsistemas federales (tabla 7.9).

Tabla 7.9. Horas dedicadas a la elaboración de materiales, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Más de 20 horas
Nacional	44.1	30.6	12.0
Conalep	36.1	38.0	17.0
CECYT	45.7	34.2	13.9
Cecyte	41.3	32.8	14.8
Bachilleratos autónomos	40.9	32.8	14.2
Bachilleratos estatales	42.4	32.9	13.2
EMSAD	46.2	32.1	12.3
Colbach	43.5	30.9	13.0
Telebachillerato estatal	51.2	29.0	13.6
Telebachillerato comunitario	50.4	32.8	9.3
DGETI-CETIS	48.3	30.6	10.5
DGETI-CBTIS	50.1	30.5	9.5
DGETAYCM-CBTA	51.9	26.7	7.9
CETI	56.5	28.7	*

* Coeficientes de variación mayores a 0.15, lo que compromete su estimación.
Fuente: elaboración propia.

Prestaciones laborales

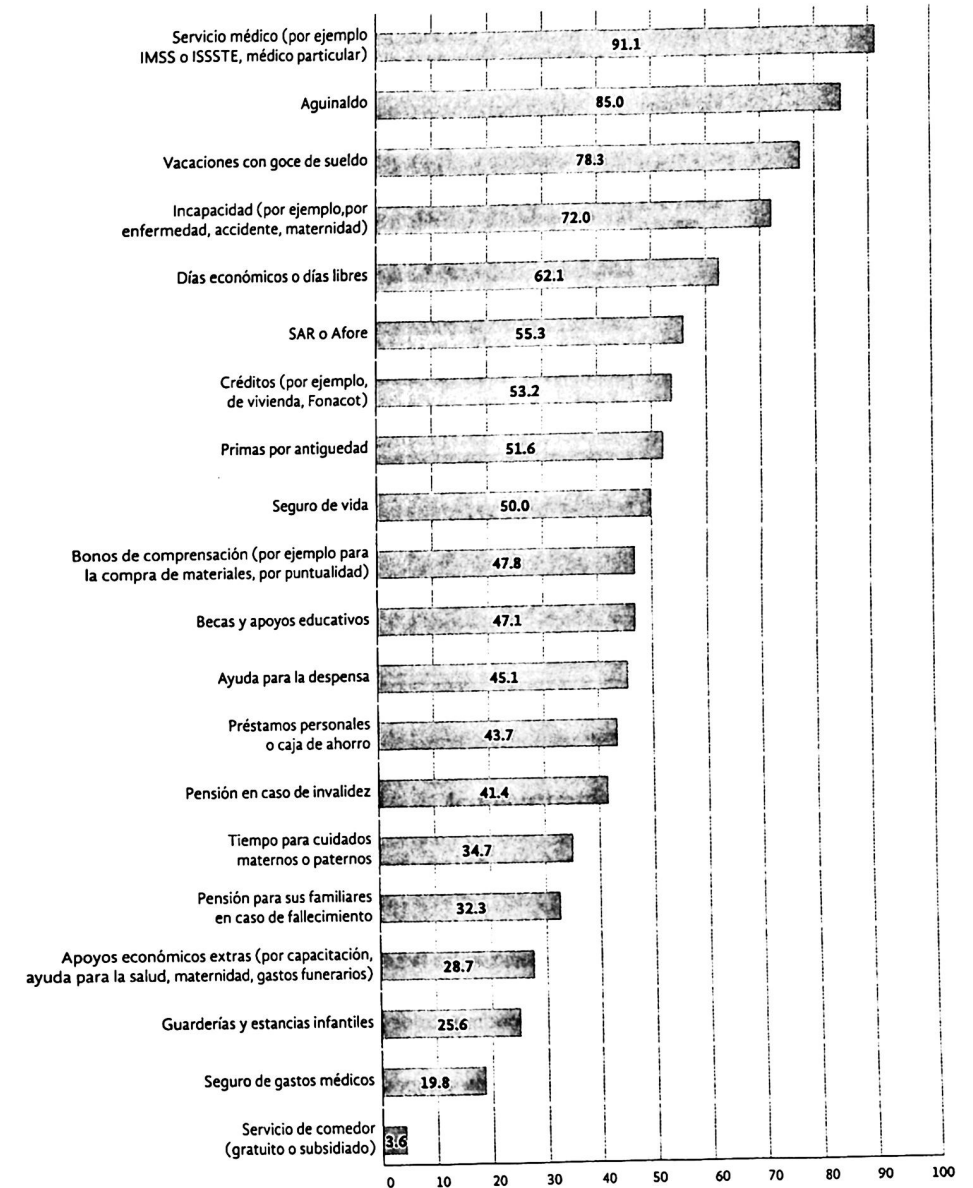
Con respecto a la pregunta sobre las prestaciones laborales con las que cuentan las y los docentes en el plantel principal, aunque no las hubieran utilizado, sobresale que el servicio médico y el aguinaldo son las mayormente mencionadas; sin embargo, uno de cada diez no cuenta con ellas.

Una menor proporción de docentes tiene otras prestaciones como el servicio de comedor, el seguro de gastos médicos y las guarderías o estancias infantiles (3.6, 19.8 y 25.6%, respectivamente) (gráfica 7.8). Pareciera que, tal como se ha señalado en estudios previos (Coiffer *et al.*, 2015; Solís *et al.*, 2016), las prestaciones para maestras y maestros de educación media superior se configuran en un elemento susceptible de mejora para este tipo educativo.

Al revisar los resultados por subsistema, esta tendencia se mantiene en la mayoría de los casos. Como se puede observar en la gráfica 7.9, si bien es cierto que las becas o apoyos educativos⁵⁸ no son una prestación obligatoria para estos actores educativos, poco más de siete de cada diez docentes de CECYT y bachilleratos autónomos reportaron contar con ésta, en comparación con Conalep y telebachillerato comunitario, en donde se reporta la menor proporción de docentes que señala tener este beneficio (31.5 y 11.3%, respectivamente).

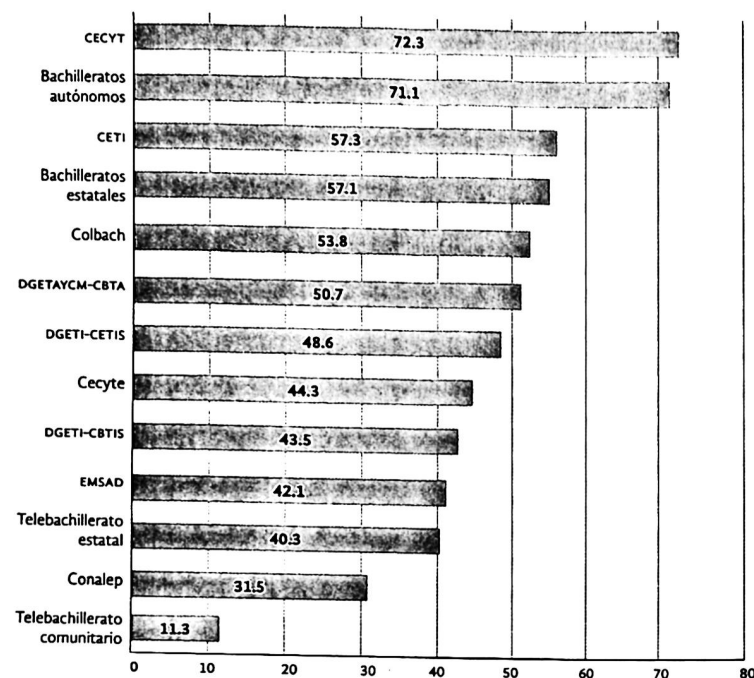
⁵⁸ Sobre las becas que se ofrecen a docentes de EMS, existen programas como la Licencia por Beca Comisión, la cual permite a servidores públicos de educación media superior que realicen estudios de posgrado en instituciones educativas nacionales o extranjeras, con el propósito de impulsar su superación académica y profesional (SEMS-Cosfac, 2022a). Asimismo, otros, como el Programa de Becas Elisa Acuña, contemplan la participación de docentes de EMS por medio de Becas para la Profesionalización Docente (sep, 2021a, 30 de septiembre). De igual manera, los subsistemas contemplan incentivos económicos como estímulos al desempeño del personal docente; sin embargo, sus reglas de operación pueden variar entre cada subsistema.

Gráfica 7.8. Prestaciones laborales que tienen las y los docentes (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 7.9. Docentes que tienen como prestación laboral “Becas y apoyos educativos”, por subsistema (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

7.3 Entorno institucional

Violencia dentro y fuera de los planteles⁵⁹

En México, la mayoría de los estudios sobre violencia escolar se han centrado fundamentalmente en el estudio de los factores asociados a ésta. Otros, los menos, se han enfocado en la relación entre contextos sociales violentos y la violencia escolar, partiendo del reconocimiento de que en los lugares con mayores índices de violencia se tiene mayor probabilidad de experimentar violencia al interior de sus planteles, como resultado de la exposición y dinámicas dentro de las que se desenvuelven las y los jóvenes en sus comunidades y hogares, de manera que las prácticas hostiles que se viven en el exterior, pueden reflejarse en los planteles escolares (Conde, 2011; López, 2022).

⁵⁹ Sobre el cálculo de las escalas, ver Anexo 1.

Generar ambientes óptimos tanto para el aprendizaje del alumnado como para el mejor desempeño del trabajo docente exige, sin duda, atender las situaciones de violencia que se viven fuera y dentro de los planteles. Por ello, en esta investigación se buscó tener un conocimiento inicial de sus diversas manifestaciones a partir de la percepción de las y los maestros con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 14 situaciones de violencia externas al plantel y de 18 situaciones de violencia dentro del plantel. Con ello, se construyeron dos escalas de violencia, de acuerdo con estos dos escenarios. A continuación, se describen los hallazgos más relevantes.

Violencia dentro del plantel

A escala nacional, alrededor de 50% del personal docente percibe niveles de violencia medios y altos dentro del plantel. Destaca que 27.5% se ubica en el nivel alto. Cuando se analizan los datos de manera desagregada por sexo, es posible observar que una proporción similar de mujeres (48.0%) y hombres (46.6%) percibe niveles medios y altos de violencia dentro de la escuela (tabla 7.10).

Tabla 7.10. Escala de violencia dentro del plantel, nacional y por sexo (porcentaje)

Nivel de violencia dentro del plantel				
Sexo	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	28.5	24.2	19.9	27.5
Hombre	29.3	24.1	19.6	27.0
Mujer	27.8	24.2	20.1	27.9

Fuente: elaboración propia.

Entre subsistemas existen marcadas diferencias con respecto al referente nacional, siendo CECYT, DGETI-CETIS, DGETI-CBTIS, Colbach y Conalep los que tienen la mayor proporción de docentes que reportan niveles altos de violencia dentro de los planteles (55.0, 48.5, 42.3, 42.1 y 41.8%, respectivamente) (tabla 7.11). Por su parte, los de telebachillerato comunitario, telebachillerato estatal y EMSAD perciben niveles de violencia muy bajos o bajos (81.1, 65.6 y 63.6%, respectivamente).⁶⁰

⁶⁰ No debe perderse de vista, en la interpretación de estos resultados, que los Telebachilleratos tienen una estructura reducida de personal (hasta tres docentes) y estudiantes (grupos mínimos de doce estudiantes), y que se ubican generalmente en contextos rurales con menor presencia de violencia. Del mismo modo, en el caso de los EMSAD, éstos fueron diseñados para operar en una modalidad mixta, con una estructura de personal e infraestructura menores que los de un plantel y están ubicados en localidades rurales con pocos habitantes. Estas características podrían explicar la percepción de las y los docentes en torno a una menor frecuencia de ocurrencia de violencia, tanto dentro como fuera del plantel, en espacios educativos con grupos pequeños y mucha interacción comunitaria y, probablemente, menor prevalencia de violencia social.

Tabla 7.11. Escala de violencia dentro del plantel, nacional y por subsistema (porcentaje)

Nivel de violencia dentro del plantel				
Subsistema	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	28.5	24.2	19.9	27.5
CECYT	12.2	13.7	19.1	55.0
DGETI-CETIS	13.2	17.0	21.4	48.5
DGETI-CBTIS	15.3	18.8	23.7	42.3
Colbach	16.9	18.9	22.0	42.1
Conalep	18.7	18.4	21.1	41.8
DGETAYCM-CBTA	16.0	21.4	24.8	37.8
Cecyte	19.9	19.7	22.8	37.5
Bachilleratos estatales	19.2	21.3	24.7	34.8
CETI	18.4	24.5	20.3	36.8
Bachilleratos autónomos	23.1	20.4	20.1	36.4
EMSAD	35.4	28.2	20.1	16.2
Telebachillerato estatal	35.7	29.9	21.0	13.4
Telebachillerato comunitario	54.9	26.2	11.6	7.2

Fuente: elaboración propia.

Al analizarse la percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de las distintas situaciones de violencia, resalta lo siguiente (gráfica 7.10):

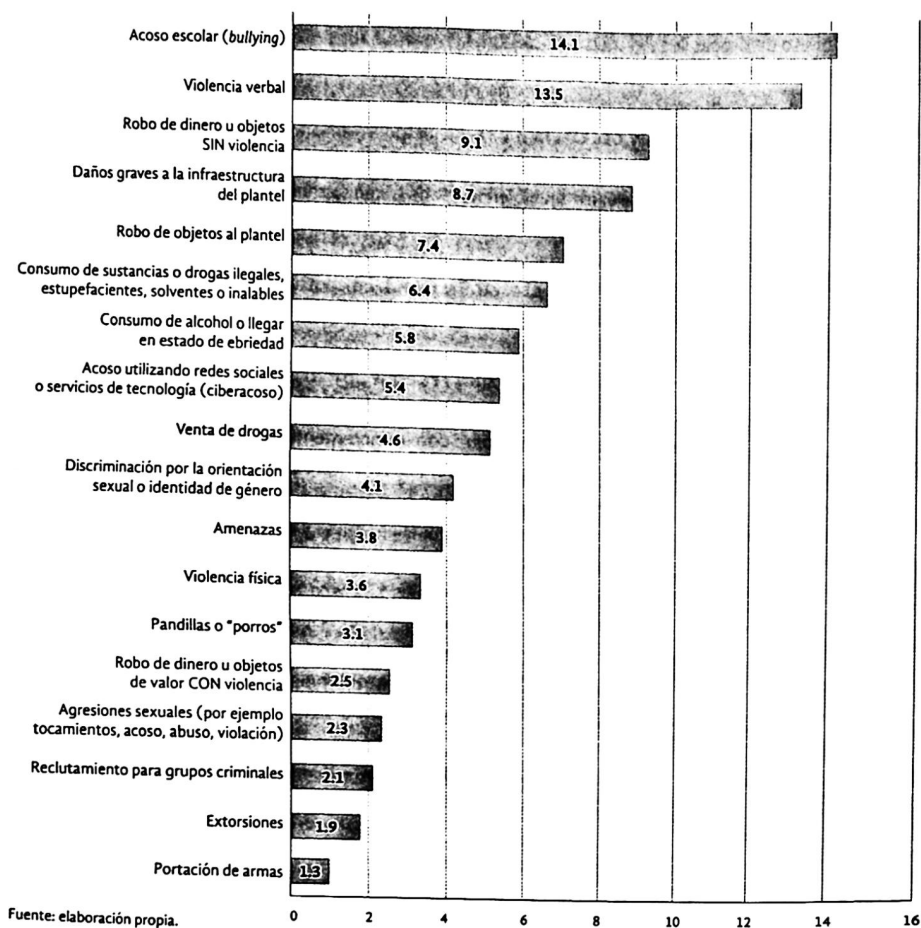
- El acoso escolar o bullying (14.1%) y la violencia verbal (13.5%) fueron las formas más frecuentes dentro de los planteles a escala nacional; sin embargo, en sus respectivas variantes: ciberacoso⁶¹ (5.4%) y violencia física (3.6%), disminuyen notablemente. En la mayoría de los subsistemas estos porcentajes son superiores, principalmente en CECYT (30.0, 24.1, 23.8 y 6.8%, respectivamente), mientras que en telebachillerato comunitario (2.4, 4.6, 0.8 y 1.1%) y telebachillerato estatal (5.0, 7.2, 3.3 y 1.8%) son menores.
- La percepción de frecuencia de ocurrencia de daños graves hacia las instalaciones (8.7%) y el robo de objetos al plantel (7.4%) a escala nacional difiere con los encontrados por subsistema. Según la percepción docente, los planteles de DGETI-CETIS (14.3 y 16.3%, respectivamente) han sufrido mayores afectaciones a sus instalaciones y equipo, mientras que en telebachillerato comunitario (3.3 y 4.7%, respectivamente) se reportan cifras menores al referente nacional.
- Si bien la frecuencia de pandillas o grupos porriles al interior de los planteles a escala nacional (3.1%) es relativamente baja, ésta se incrementa en el CECYT (15.9%), DGETI-CETIS (8.0%), Colbach (5.8%) y Conalep (5.8%). No

⁶¹ Acoso utilizando redes sociales o servicios de tecnología.

obstante, en telebachillerato comunitario (1.0%) la proporción es menor que el referente nacional.

- Con respecto al consumo de sustancias, se observa que a escala nacional predomina el uso de drogas ilegales, estupefacientes, solventes o inhalables (6.4%), y el consumo de alcohol o llegar en estado de ebriedad a la escuela (5.8%). Dicho consumo sobre el de otras sustancias es mayor en bachilleratos autónomos (9.2 y 6.8%, respectivamente) y CECYT (13.8 y 11.0%, respectivamente).
- Los actos delictivos presentan el siguiente patrón: a escala nacional predomina el robo de dinero u objetos de valor sin violencia (9.1%), y en su modalidad con violencia disminuye notablemente (2.5%). Las dos formas de hurto son más elevadas en DGETI-CETIS (17.3 y 5.7%, respectivamente), Conalep (16.4 y 5.1%), bachilleratos estatales (14.5 y 2.9%) y CETI (11.9 y 6.5%). En contraste, dichas cifras son de menor proporción en telebachillerato comunitario (1.5 y 0.7%) y en el telebachillerato estatal (4.5 y 1.4%).
- A escala nacional, se reporta que amenazar (3.8%) es el medio más común para coaccionar, y la extorsión (1.9%) es un recurso menos recurrente. Se observan las mismas tendencias entre los subsistemas, pero con un incremento, principalmente en CECYT (9.8 y 6.3%). Cabe subrayar que en telebachillerato comunitario (0.9 y 0.7%) y EMSAD (1.6 y 0.8%) siguen una tendencia a la baja.
- Condiciones como el reclutamiento para grupos criminales (2.1%) y la portación de armas (1.3%) dentro de los planteles son las formas de violencia menos reportadas a escala nacional. La presencia de grupos criminales para reclutar estudiantes está presente en mayor proporción en CECYT (5.0%) y DGETI-CETIS (4.3%).
- Respecto a situaciones relativas a la violencia de género, la discriminación por la orientación sexual o identidad de género (4.1%) es una situación percibida por una mayor proporción de docentes que las agresiones sexuales referidas a tocamientos, acoso, abuso y violación (2.3%). Las y los maestros de los bachilleratos autónomos (6.7 y 4.9%), CETI (6.4 y 6.4%) y CECYT (10.0 y 10.9%) reportan una mayor presencia de estas situaciones de violencia en sus planteles.

Gráfica 7.10. Percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 18 situaciones de violencia dentro de los planteles escolares (porcentaje)



Violencia fuera de la escuela

A escala nacional, 44.5% de las y los docentes perciben un nivel medio o alto de violencia fuera del plantel. Al desagregar esta información por sexo, la proporción de mujeres que notan esta situación (46.0%) es ligeramente mayor a la reportada por los hombres (42.7%) (tabla 7.12).

Tabla 7.12. Escala de violencia fuera del plantel, nacional y por sexo (porcentaje)

Nivel de violencia fuera del plantel				
Sexo	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	25.8	29.7	21.2	23.3
Hombre	27.4	29.9	19.7	23.0
Mujer	24.4	29.6	22.5	23.5

Fuente: elaboración propia.

En los resultados por subsistema, las y los docentes de CECYT, DGETI-CETIS y CETI son lo que reportan en mayor proporción niveles más altos de violencia fuera de los planteles (alrededor de seis de cada diez) (tabla 7.13). En contraste, el telebachillerato estatal, EMSAD y telebachillerato comunitario son los subsistemas en los que el personal reporta en mucha menor medida la presencia de situaciones asociadas a la violencia fuera de la escuela (reportado por menos de la mitad de docentes).

Tabla 7.13. Escala de violencia fuera del plantel, nacional y por subsistema (porcentaje)

Nivel de violencia fuera del plantel				
Subsistema	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto
Nacional	25.8	29.7	21.2	23.3
CECYT	8.7	22.9	29.1	39.3
DGETI-CETIS	12.7	24.0	25.2	38.1
CETI	12.6	28.3	26.9	32.1
Colbach	16.9	26.2	24.1	32.8
Cecyte	18.9	25.1	22.7	33.3
Bachilleratos estatales	16.8	27.4	24.5	31.3
DGETI-CBTIS	16.8	27.5	25.2	30.5
DGETAYCM-CBTA	18.1	26.1	22.6	33.1
Conalep	21.1	27.1	21.4	30.3
Bachilleratos autónomos	20.3	29.0	22.6	28.1
Telebachillerato estatal	22.2	31.1	25.7	21.0
EMSAD	26.9	31.7	21.5	19.8
Telebachillerato comunitario	30.5	33.0	20.5	15.9

Fuente: elaboración propia.

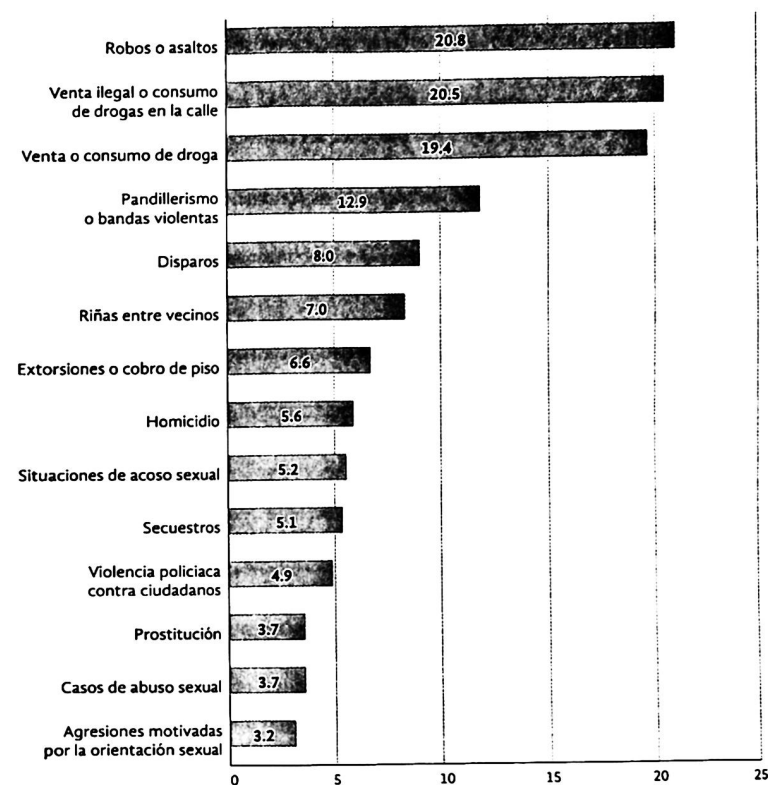
Al analizar la percepción de las y los maestros con respecto a la frecuencia de ocurrencia de las 14 situaciones de violencia fuera del plantel, se observa lo siguiente:

- a) Las y los docentes perciben que los robos y asaltos (20.8%) en los alrededores de los planteles, así como la venta y consumo de alcohol en la calle (20.5%) y de

drogas (19.4%) son las situaciones más frecuentes de violencia fuera del plantel. Cabe apuntar que, si bien estas cifras son muy similares entre sí a escala nacional, cuando se analizan por subsistema, en algunos de ellos se observa un comportamiento diferente. Así, por ejemplo, la frecuencia con la que se presentan estas tres situaciones (y, en mayor medida, los robos y asaltos) se incrementa con respecto al referente nacional en CETI (24.8, 27.5 y 54.2%), CECYT (35.2, 32.2 y 46.6%) y DGETI-CETIS (32.7, 33.1 y 36.8%).

- b) Con respecto a la inseguridad de la zona que rodea al plantel, el profesorado a escala nacional percibe que la presencia de pandillerismo o bandas violentas (12.9%), disparos (8.0%) y riñas entre vecinos (7.0%) son más frecuentes que las extorsiones o cobros de piso (6.6%), los homicidios (5.6%), los secuestros (5.1%) y la violencia policiaca contra ciudadanos (4.9%). En la desagregación por subsistema, las cifras en todas estas esferas son más bajas en EMSAD, telebachillerato comunitario y CECYT.
- c) Un rasgo de violencia que puede considerarse como indicador de alta inseguridad de una zona son los homicidios. En algunos subsistemas, la proporción de docentes que lo reporta se incrementa en comparación al referente nacional (5.6%). Éstos son DGETAYCM-CBTA (10.0%), Cecyte (9.1%) y DGETI-CETIS (9.3%).
- d) Por su parte, las y los maestros a escala nacional señalaron que las situaciones de acoso sexual (5.2%) son más frecuentes que los casos de abuso sexual (3.7%), prostitución (3.7%) y agresiones motivadas por la orientación sexual o identidad de género (3.2%). Entre los subsistemas, en EMSAD y telebachillerato comunitario las cifras se ubican entre uno y dos puntos porcentuales por debajo del referente nacional. Un dato relevante es que las situaciones de acoso sexual llegan a duplicarse, de acuerdo con el reporte del profesorado, en CECYT (11.8%), CETI (9.0%) y DGETI-CETIS (8.8%), en comparación con el referente nacional.

Gráfica 7.11. Percepción de las y los docentes con respecto a la frecuencia de ocurrencia de 14 situaciones de violencia fuera de los planteles escolares (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Creencias sobre la labor docente y el currículo⁶²

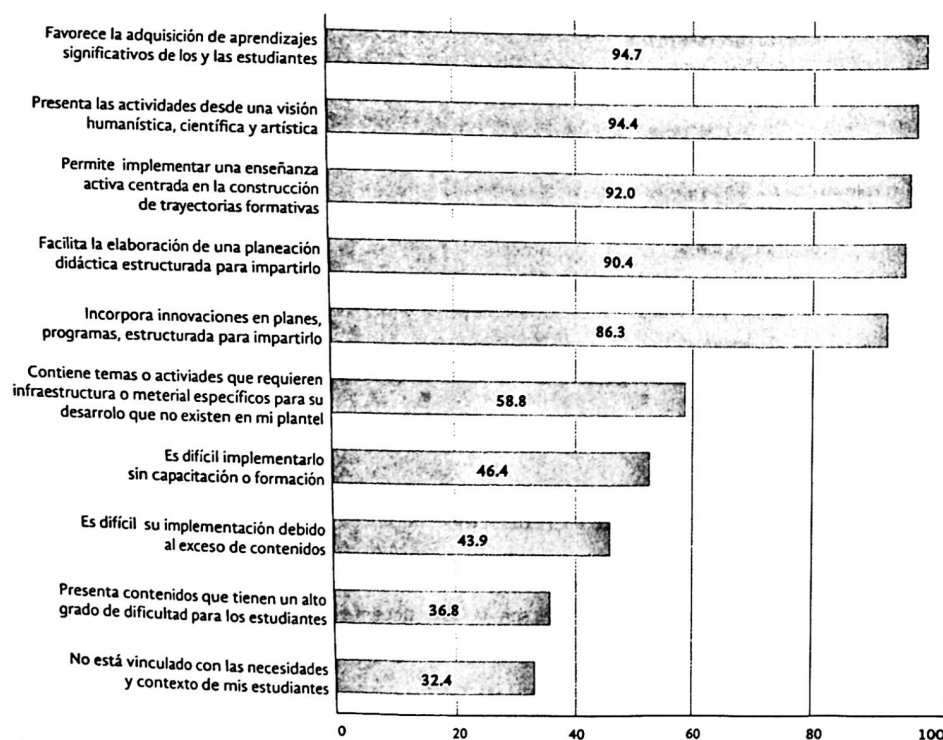
En esta sección se describen las creencias de maestras y maestros con respecto a cuatro rasgos del entorno institucional, éstos son: la labor docente y el currículo,

⁶² Con el fin de hacer una lectura apropiada de los hallazgos relativos a las opiniones de las maestras y maestros sobre las propiedades y características del currículo oficial, debe indicarse, como se refirió en el apartado metodológico, que el levantamiento definitivo se realizó del 9 al 30 de junio de 2021. En ese momento, el currículo vigente estaba pasando por un momento de rediseño, motivo por el cual la SEMS se encontraba en la fase de construcción de documentos base y discusión de las propuestas de cada área y recurso sociocognitivo del Nuevo Marco Curricular Común de educación media superior.

la gestión y organización escolar, el trabajo colaborativo en reuniones del trabajo colegiado, y la participación docente en el diseño e implementación del Programa de Mejora Continua.

Con base en la pregunta en la que se destacan las características del currículo, a escala nacional, nueve de cada diez docentes se mostraron de acuerdo o totalmente de acuerdo con que el currículo oficial favorece la adquisición de aprendizajes significativos en el alumnado (94.7%); presenta las actividades desde una visión humanística, científica y artística (94.4%); permite implementar una enseñanza activa centrada en la construcción de trayectorias formativas (92.0%); y facilita la elaboración de una planeación didáctica estructurada para impartirlo (90.4%) (gráfica 7.12).

Gráfica 7.12. Opinión de las y los docentes sobre las propiedades y características del currículo oficial (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Estos resultados son similares entre los distintos subsistemas, con variaciones porcentuales relativamente pequeñas. Por ejemplo, en los bachilleratos autónomos, las cifras aumentan en las respectivas dimensiones del currículo aproximadamente en tres puntos porcentuales.

A pesar de que prevalece una percepción positiva en las y los docentes a escala nacional, seis de cada diez también estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo en que el currículo oficial contiene temas o actividades que requieren infraestructura o materiales específicos para su desarrollo que no existen en sus planteles (58.8%), mientras un poco menos de la mitad consideró que es difícil implementarlo sin capacitación o formación (46.4%) o debido al exceso de contenidos (43.9%) (gráfica 7.12). Las tendencias presentadas se mantienen en la mayoría de los subsistemas.

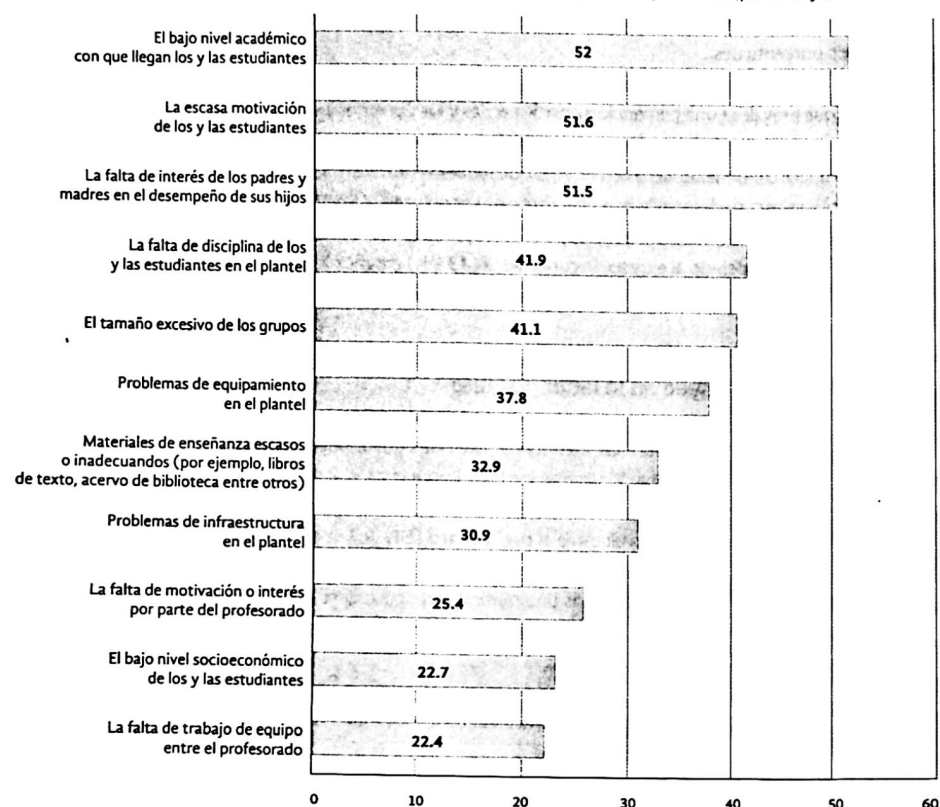
Dificultades que influyen en la labor docente

Ante la pregunta que indagó sobre las distintas situaciones que influyen en el trabajo docente, se encontró que para la mitad de las y los maestros, las situaciones que tuvieron mayor influencia en el desarrollo de su labor fue el bajo nivel académico con el que ingresaron sus estudiantes al bachillerato (52.0%), la escasa motivación de éstos (51.6%) y la falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos (51.5%), mientras que apenas una quinta parte consideró el bajo nivel socioeconómico del alumnado (22.7%) como dificultad de incidencia significativa (gráfica 7.13).

Destaca que la falta de equipamiento, de infraestructura y de materiales de enseñanza son reportados por entre tres y cuatro docentes de cada diez. Asimismo, la falta de motivación del profesorado y la falta de trabajo en equipo entre docentes es reconocido por alrededor de una cuarta parte.

La percepción docente por subsistemas es consistente con el referente nacional, aunque presenta algunas diferencias. Como se muestra en la tabla 7.14, para las y los maestros de CECYT (67.1%), DGETI-CBTIS (64.2%) y los bachilleratos estatales (59.4%), el principal obstáculo reportado fue el tamaño excesivo de los grupos. En el caso de Colbach (60.0%), la dificultad más recurrente fue la falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos.

Gráfica 7.13. Opinión de las y los docentes sobre el impacto de distintos factores en su trabajo en los planteles (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.14. Principales factores que impactan en el trabajo docente, por subsistema (porcentaje)

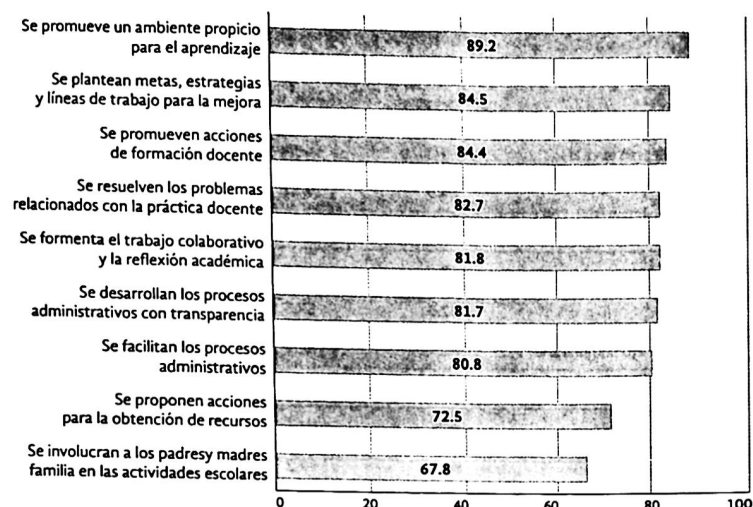
Subsistema	El bajo nivel académico con que llegan los y las estudiantes	La escasa motivación de los y las estudiantes	La falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos	Problemas de equipamiento en el plantel	El tamaño excesivo de los grupos
Telebachillerato estatal	67.1	60.4	57.0	55.5	26.7
EMSAD	64.9	60.7	61.2	54.7	30.3
DGETI-CETIS	64.3	60.9	59.5	52.2	63.3
DGETAYCM-CBTA	63.6	60.8	61.2	52.7	35.1
Conalep	62.0	57.5	57.5	50.6	57.2
Telebachillerato comunitario	61.7	54.3	51.7	51.0	12.7
Cecyte	61.3	59.5	59.7	47.3	51.0
DGETI-CBTIS	60.5	57.5	56.7	50.8	64.2
Colbach	59.2	59.2	60.0	48.2	57.9
Bachilleratos estatales	58.7	58.5	59.2	46.0	59.4
CETI	58.2	57.5	43.4	57.2	41.3
CECYT	52.7	53.0	47.7	49.7	67.1
Bachilleratos autónomos	49.7	51.0	46.6	32.5	50.0

Fuente: elaboración propia.

Opinión docente sobre diversos aspectos relacionados con la gestión escolar

A escala nacional, las y los docentes reportaron que en sus planteles se realizan las siguientes acciones con mayor frecuencia: la promoción de un ambiente propicio para el aprendizaje (89.2%), el planteamiento de metas, estrategias y líneas para la mejora (84.5%) y la promoción de acciones de formación docente (84.4%). Aquellas que presentaron un menor nivel de ocurrencia fueron el involucramiento de padres y madres en las actividades escolares (67.8%) y el planteamiento de propuestas de acción para la obtención de recursos (72.5%) (gráfica 7.14).

Gráfica 7.14. Opinión de las y los docentes sobre la frecuencia con la que ocurren las siguientes situaciones relacionadas con la gestión escolar dentro de los planteles (porcentaje)



Fuente: elaboración propia.

Respecto a los subsistemas, la mayor proporción de docentes que afirmaron que frecuentemente y siempre se promueven ambientes propicios para el aprendizaje se concentraron en telebachillerato comunitario con alrededor de nueve de cada diez en casi todas las opciones. En cambio, las afirmaciones de que se promueven frecuentemente o siempre los ambientes propicios, fueron seleccionadas por entre cinco y ocho de cada diez docentes de CECYT, DGETAYCM-CBTA, DGETI-CETIS y CETI (tabla 7.15).

Tabla 7.15 Docentes que afirmaron que frecuentemente y siempre se promueven las siguientes situaciones relacionadas con la gestión escolar, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Se promueve un ambiente propicio para el aprendizaje	Se promueven acciones de formación docente	Se plantean metas, estrategias y líneas de trabajo para la mejora	Se resuelven los problemas relacionados con la práctica docente	Se fomenta el trabajo colaborativo y la reflexión académica	Se desarrollan los procesos administrativos con transparencia	Se facilitan los procesos administrativos	Se proponen acciones para la obtención de recursos	Se involucran a los padres y madres familia en las actividades escolares
Nacional	89.2	84.4	84.5	82.7	81.8	81.7	80.8	72.5	67.8
Telebachillerato comunitario	96.1	89.5	93.8	92.4	93.2	93.5	83.7	85.4	82.5
Telebachillerato estatal	95.2	87.3	88.9	88.9	87.3	91.7	84.0	82.9	74.0
EMSAD	91.6	82.8	88.5	84.4	85.3	85.8	80.7	76.9	67.8
Bachilleratos autónomos	88.7	88.8	81.3	81.4	80.6	80.2	83.6	72.5	61.8
Bachilleratos estatales	87.8	81.3	85.7	80.3	79.6	80.4	76.3	70.8	67.3
Colbach	87.4	85.1	83.4	78.9	78.2	79.4	77.3	67.9	64.9
Cecyte	86.6	80.4	83.2	78.4	77.5	77.0	73.8	67.7	64.0
Conalep	84.1	85.3	80.0	77.1	77.4	73.7	70.5	65.4	64.7
DGETI-CBTIS	82.2	81.5	73.6	74.1	73.2	71.1	71.6	60.3	60.5
CECYT	80.7	86.3	69.6	68.8	70.0	66.2	68.3	58.6	55.2
DGETAYCM-CBTA	80.6	80.7	75.4	75.3	72.4	69.8	71.8	63.2	64.8
DGETI-CETIS	78.9	80.0	71.9	70.6	70.4	67.6	68.1	56.4	56.6
CETI	78.8	76.3	72.0	65.2	65.8	59.6	58.5	49.2	45.8

Fuente: elaboración propia.

Diseño e implementación del Plan de Mejora Continua

Con respecto a la pregunta en torno al diseño e implementación del Plan de Mejora Continua (PMC), se encontró que 62.3% de las y los maestros reportaron que en sus planteles sí lo han implementado y han realizado sus planeaciones didácticas con base en las prioridades establecidas en éste. Sin embargo, alrededor de una quinta parte señaló que algunas veces se ha implementado en sus planteles y 14.6% indicó que no lo sabía o no lo conocía. Esto último guarda estrecha relación con el reporte de las y los docentes sobre la difusión de éste por parte del equipo directivo, ya que 8% señaló que no lo han hecho y un 12.5% lo desconoce (gráfica 7.15).

Sobre la participación de las y los docentes en su elaboración, 44.4% mencionó que participó en su diseño y 27% que lo ha hecho sólo algunas veces. Sin embargo, 16.7% reportó no haber tenido participación alguna en su construcción (gráfica 7.15).

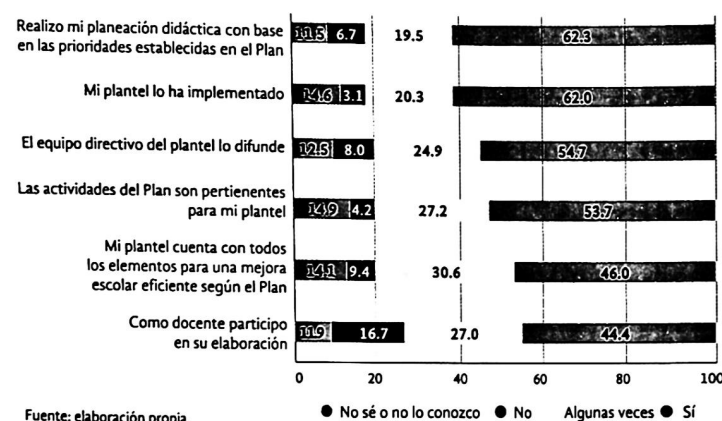
La pertinencia de las actividades del plan para las necesidades de los respectivos planteles es un asunto de la mayor relevancia. En este sentido, poco más de la mitad

del profesorado (53.7%) señaló que las actividades referidas en el plan son pertinentes para sus planteles. Sin embargo, casi una quinta parte no lo considera así o no lo sabe o desconoce (gráfica 7.15).

Finalmente, 46% consideró que sus planteles cuentan con todos los elementos para una mejora escolar eficiente según el plan. No obstante, casi una cuarta parte reportó que esto no es así o bien lo desconocen.

Esta información sobre el PMC ofrece pistas de interés para el fortalecimiento de los procesos de planeación, gestión y mejora escolar que se promueven en los planteles, en términos de participación docente, pertinencia de actividades, difusión y uso efectivo del mismo.

Gráfica 7.15. Percepción de las y los docentes sobre la frecuencia de distintas acciones para el diseño e implementación del Plan de Mejora Continua en los planteles (porcentaje)



Si bien cada subsistema presenta variaciones particulares, es posible observar correspondencia entre la participación docente en la construcción del PMC y la integración de las prioridades en sus planeaciones didácticas.

Como ejemplo están los planteles de telebachillerato estatal, en donde esta participación en la elaboración del PMC (69.7%) coincide con una alta recurrencia en la integración de las planeaciones de clase (71.8%). Lo anterior ocurre de forma inversamente proporcional en DGETI-CETIS, en donde se reporta una baja participación en la elaboración del PMC (25.7%), la cual está acompañada de una menor proporción de docentes que reportan incluir las prioridades del plan en sus planeaciones (48.3%).

Trabajo colaborativo y reuniones colegiadas

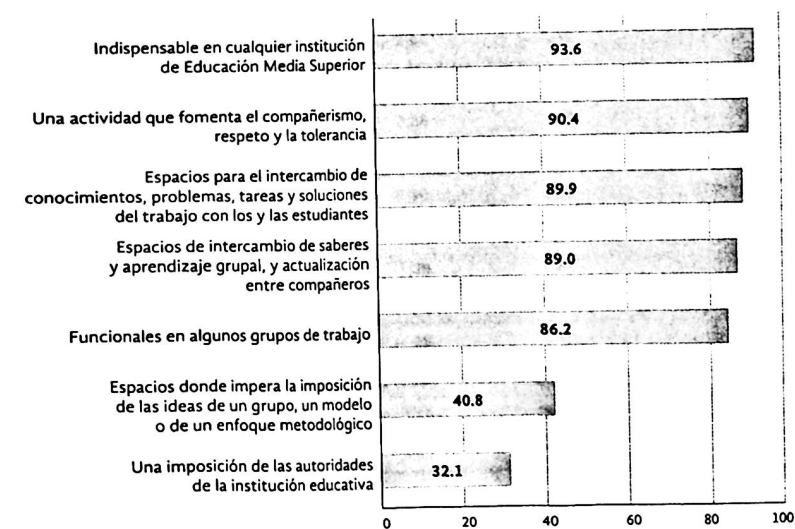
La percepción de nueve de cada diez docentes con respecto a los significados y finalidades de las reuniones de trabajo en el seno del colectivo estuvo relacionada con el hecho de ser una actividad indispensable en cualquier institución de educación media superior (93.6%), que fomenta el compañerismo, respeto y la tolerancia (90.4%), y que se constituye en espacios para el intercambio de conocimientos, problemas, tareas y soluciones del trabajo con los y las estudiantes (90%) (gráfica 7.16).

Asimismo, hubo una proporción mayor a 80% de docentes que refirió una percepción relativa a que son espacios de intercambio de saberes y aprendizaje grupal, y actualización entre compañeros (89.0%), y que son funcionales en algunos grupos de trabajo (86.2%).

Cabe destacar que en el marco de la Nueva Escuela Mexicana y el Nuevo Marco Curricular de la EMS será necesario fortalecer éste y otros espacios, a través de las cuales se promueva el apoyo, diálogo e intercambio de experiencias entre docentes.

Al analizar la información de manera desagregada por subsistema, si bien no se encontraron diferencias notables, la proporción de docentes con valoraciones positivas es mayor en telebachillerato estatal y telebachillerato comunitario, mientras que en CECYT y CETI es menor (tabla 7.16).

Gráfica 7.16. Opinión de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles (porcentaje)



Con respecto a las valoraciones negativas asociadas con estos espacios de trabajo colaborativo, cuatro de cada diez docentes, a escala nacional, los percibe como espacios donde impera la imposición de las ideas de un grupo, de un modelo o de un enfoque metodológico; en tanto que tres de cada diez aludieron a una imposición de las autoridades de la institución educativa (gráfica 7.16).

En la desagregación por subsistemas, se observa que entre cuatro y cinco docentes de cada diez los perciben como espacios de imposiciones de las ideas de un grupo, de un modelo o de un enfoque metodológico, siendo más reportado así en Conalep; y quienes consideran que es una imposición de las autoridades de la institución educativa van entre una quinta parte, hasta cuatro de cada diez, siendo más reportado en Conalep y menos en telebachillerato comunitario (tabla 7.17). Tal como se ha mencionado a lo largo de este documento, en el caso de estos subsistemas, los resultados pueden deberse a las características propias de los mismos.

Tabla 7.16. Opinión positiva de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Indispensables en cualquier institución de Educación Media Superior	Una actividad que fomenta el compañerismo, respeto y la tolerancia	Espacios de intercambio de saberes y aprendizaje grupal y actualización entre compañeros	Espacios para el intercambio de conocimientos, problemas, tareas y soluciones del trabajo con los y las estudiantes	Funcionales en algunos grupos de trabajo
Telebachillerato estatal	95.7	96.0	92.6	93.6	87.5
Telebachillerato comunitario	94.7	96.7	96.6	96.8	88.6
EMSAD	94.5	93.1	91.8	93.4	86.2
Bachilleratos autónomos	94.1	89.7	88.6	88.5	86.9
DGETI-CBTIS	93.5	87.5	86.0	86.7	86.6
Cecyte	93.2	88.6	86.5	88.9	86.0
Conalep	92.8	88.4	86.4	88.1	87.5
Colbach	92.7	88.2	86.7	88.9	85.2
DGETI-CETIS	92.5	84.7	83.2	84.6	85.5
DGETAYCM-CBTA	92.4	83.8	84.3	87.4	85.0
Bachilleratos estatales	92.0	88.2	86.8	88.4	85.1
CECYT	91.0	83.4	81.0	81.5	84.1
CETI	90.2	84.7	78.8	79.1	84.2

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7.17. Opinión negativa de las y los docentes sobre las reuniones colegiadas en los planteles, nacional y por subsistema (porcentaje)

Subsistema	Son espacios donde impera la imposición de las ideas de un grupo, de un modelo o de un enfoque metodológico	Son una imposición de las autoridades de la institución educativa
Conalep	47.9	41
Cecyte	43	35.9
CETI	40.9	35.9
Bachilleratos estatales	40.3	35.5
DGETI-CETIS	39.5	34.5
Colbach	39.9	33.8
DGETI-CBTIS	39	32
CECYT	40.9	31.9
DGETAYCM-CBTA	42.2	30.4
EMSAD	40.8	29.4
Bachilleratos autónomos	38.9	28.8
Telebachillerato estatal	34.2	25.5
Telebachillerato comunitario	42.8	24.5

Fuente: elaboración propia.

7.4 Hallazgos principales

En este capítulo se exploró la percepción de las y los docentes sobre el ambiente, estrés y satisfacción laboral, sus condiciones de trabajo y las características del entorno institucional en el que se desarrolla. Entre los hallazgos principales destaca lo siguiente:

- a) Cerca de ocho de cada diez docentes tienen una percepción positiva con respecto a su ambiente laboral. Sin embargo, reportan algunas situaciones que impactan negativamente en este indicador, tales como, la distribución equitativa de las cargas de trabajo, el reconocimiento a su labor, consideración de sus opiniones y la comunicación entre los miembros del plantel.
- b) De acuerdo con la escala de estrés laboral construida, poco más de la mitad de los y las docentes reporta un nivel de estrés bajo o muy bajo. Sin embargo, cabe destacar que en los casos que reportan un nivel de estrés medio o alto, las situaciones que más impactan en ello son el agotamiento emocional producto del trabajo y la insatisfacción con el desempeño de su labor.
- c) Al indagar acerca de su satisfacción laboral, 54.5% del personal docente se encuentra en niveles altos o medios. Sin embargo, 45.5% reflejan niveles bajos

- o muy bajos de satisfacción laboral. Los aspectos en los que más insatisfacción reportan son la relación con sus superiores jerárquicos, el suministro de recursos materiales y la infraestructura para el trabajo cotidiano.
- d) Con respecto al tipo de contratación de las y los maestros, cerca de seis de cada diez están contratados por horas, en contraste con quienes están por tiempo completo, que son poco menos de dos de cada diez.
 - e) Existen diferencias significativas en el tipo de contratación tanto entre entidades como entre subsistemas. Michoacán reporta una mayor cantidad de docentes con contratos de tiempo completo (36%), en contraste con Tlaxcala, en la que menos porcentaje tiene estos contratos (8%). Entre subsistemas, menos de 10% de las y los profesores de Conalep o EMSAD tienen contratos de tiempo completo, en contraste con los de CETI, telebachillerato estatal y DGTAYCM-CBTA, con poco más de 39% de sus docentes con este tipo de contratación.
 - f) Adicionalmente, 20% del profesorado reportó trabajar en un segundo plantel y 4.4% hasta en tres planteles.
 - g) En cuanto a prestaciones laborales, la mayoría afirma contar con las básicas, entre ellas, servicio médico, aguinaldo, vacaciones con goce de sueldo, incapacidades y días económicos, entre otras. Según lo reportado por el personal docente, al menos uno de cada diez no cuenta con alguna de las prestaciones obligatorias.
 - h) Sobresale que 47.4% percibe niveles de violencia medios o altos dentro de sus planteles, siendo el acoso escolar (14.1%) y la violencia verbal (13.5%) las formas más frecuentes. En tanto, los niveles de violencia fuera del plantel medios y altos fueron percibidos por 44.5% de las y los maestros, siendo los robos o asaltos (20.8%), venta ilegal o consumo de alcohol en la calle (20.5%) o la venta o consumo de drogas (19.4%) las situaciones que más identifica el personal docente.
 - i) La opinión docente sobre el currículo actual es mayoritariamente positiva, aunque alrededor de una tercera parte considera que éste no está vinculado a las necesidades y contexto de los estudiantes y que presenta contenidos que tienen un alto grado de dificultad para los mismos. Cerca de la mitad de las y los docentes señaló la dificultad de implementar el currículum por dos razones principales: falta de capacitación o formación y el exceso de contenidos de éste.
 - j) Las principales situaciones que, en voz de las y los docentes, impactan su labor son el bajo nivel académico con el que ingresan sus estudiantes (52.0%), la escasa motivación de éstos (51.6%) y la falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos (51.5%). //

En este apartado se presentan recomendaciones dirigidas a las autoridades educativas federal, locales y de los subsistemas, encargadas de tomar decisiones para la mejora y el fortalecimiento continuo del trabajo de las maestras y los maestros.

A partir de los hallazgos de esta investigación y de la identificación de temas críticos, se presentan cuatro grupos de recomendaciones orientados en los siguientes aspectos: el primero busca poner el foco en el fortalecimiento de las trayectorias académicas y profesionales de las y los maestros; el segundo se aboca a robustecer la formación y el desarrollo profesional docente; el tercero centra su atención en las situaciones y condiciones que más impactan en el desarrollo del trabajo docente; y, finalmente, el cuarto pone énfasis en la atención de situaciones asociadas con la violencia dentro y fuera de los planteles de EMS.

A continuación, se plantea el desarrollo de sugerencias para la acción, en el marco de dichas recomendaciones.

I. Robustecer las trayectorias académicas y profesionales de las y los docentes de EMS

La literatura consultada subraya la importancia de pensar la formación desde un enfoque situado y como un proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca las etapas de formación inicial, inserción laboral, formación en el servicio y final de la vida laboral (Ávalos, 2007; Fernández, 2009; Nieva y Martínez, 2016; Mejoredu, 2021b). Es por esto, y por los hallazgos de esta investigación, que se reconoce la importancia de visibilizar y reconocer las características y trayectorias académicas y profesionales diversas de la planta docente en la educación media superior como tareas fundamentales y relevantes para la definición de acciones formativas situadas e integrales, que se orienten al fortalecimiento de su trabajo y autonomía profesional, reconociendo y recuperando sus saberes y conocimientos, producto no sólo de su formación inicial, sino también de su trayectoria como docentes de este tipo educativo.

Por lo anterior, y con base en los hallazgos expuestos, se sugiere robustecer las trayectorias académicas y profesionales de las y los docentes de EMS, partiendo del reconocimiento de su experiencia, sus saberes y conocimientos en las distintas funciones en las que han tenido la oportunidad de participar a lo largo de su trayectoria, e impulsando procesos de formación y desarrollo profesional que permitan lo siguiente:

1. *Fortalecer la práctica pedagógica de las y los docentes*, focalizando la atención en el personal que no ha recibido formación en habilidades pedagógicas, didácticas o de gestión escolar, con opciones que respondan a sus intereses y necesidades, y a los contextos propios de cada subsistema.
2. *Atender los intereses y necesidades formativas de las y los docentes* de acuerdo con su experiencia y trayectoria profesional, de manera que se implementen procesos de formación y acompañamiento durante la etapa de inserción de los nuevos docentes, así como estrategias de formación en etapas de consolidación y madurez profesional.
3. *Capitalizar la experiencia de las y los docentes que han desarrollado actividades de asesoría, tutoría u orientación, o que se han desempeñado como jefes de materia, academia o de departamento*, a fin de fortalecer las estructuras académicas de apoyo al interior de los planteles y los procesos de formación entre pares coordinados por supervisores y apoyados por estas figuras. Para ello, será indispensable brindar las condiciones institucionales necesarias.

II. Seguir fortaleciendo la formación y el desarrollo profesional disponible para las y los docentes de EMS

El Nuevo Marco Curricular Común de la educación media superior (MCCEMS) propone una nueva manera de concebir a las y los docentes como participantes activos en el diseño de los planes y programas de estudio y de nuevas actividades de aprendizaje acorde al currículum fundamental y ampliado. Para ello, entre otras cuestiones, será necesario que las y los maestros desarrollen habilidades de análisis y reflexión de su práctica, de sus puntos de partida actuales, y desde ahí diseñar colectivamente, planear, implementar nuevos modelos didácticos, y desarrollar evaluaciones formativas (SEMS-Cosfac, 2022b).

En el marco de estas nuevas exigencias, y en consonancia con los resultados de esta investigación, será necesario continuar fortaleciendo la formación y el desarrollo profesional disponible para las y los docentes de EMS, considerando lo siguiente:

- a) *Impulsar una oferta de formación* que fortalezca las habilidades de las y los docentes en el diseño e implementación de procesos de evaluación, particularmente

la formativa, que busque incidir positivamente en el resultado del logro de las metas de aprendizaje de las y los estudiantes por medio de una retroalimentación cualitativa; así como para acompañarles en el desarrollo de los procesos de planeación, planificación didáctica e implementación curricular, que atiendan a las necesidades del MCCEMS.⁶³

- b) *Fortalecer comunidades profesionales de práctica*, así como impulsar redes de maestras y maestros a través de las cuales se promueva el apoyo, diálogo e intercambio de experiencias.
- c) *Asegurar propuestas formativas en las áreas de mayor interés y relevancia* para las y los docentes, que refuercen el conocimiento y permitan la articulación, integración, transdisciplinariedad y puesta en marcha de los diversos contenidos en el marco de los currículos fundamental y ampliado.
- d) *Diversificar las modalidades de formación*, con opciones en formato presencial, semipresencial y en línea con acompañamiento de un tutor, a fin de que se cuente con distintas formas de acceder a la formación, en atención a sus contextos locales, trayectorias formativas y cargas de trabajo, de forma tal que se flexibilice el acceso a estas modalidades formativas.
- e) *Diseñar estrategias de formación diferenciada*, teniendo en cuenta los obstáculos que enfrentan las y los docentes en las distintas modalidades, lo cual implica:
 1. *Generar cursos en línea con versiones de bajo consumo de datos*, facilitando el acceso a materiales, recursos y actividades asincrónicas para aquellos docentes que enfrentan problemas de conectividad o estabilidad en el acceso a internet.
 2. *Desarrollar esquemas de formación que minimicen el impacto en el tiempo y gastos, considerando las cargas de trabajo y la necesidad de movilidad* de las y los docentes, por medio de modalidades flexibles que puedan adaptarse a las necesidades del contexto de los subsistemas, planteles y docentes.

III. Impulsar esquemas de prevención y mitigación de situaciones y condiciones que impactan negativamente en el trabajo docente

En Mejoredu se parte del reconocimiento de que las y los maestros poseen saberes y conocimientos valiosos, propios de sus trayectorias académicas y profesionales en las aulas, y que desarrollan su trabajo en contextos, condiciones institucionales y

⁶³ Debe reconocerse que la oferta actual (segundo semestre de 2022) de la Cosfac incorpora diplomados y cursos en 21 aspectos, 15 de ellos para perfil docente y técnico docente (sobre práctica docente, y para los contenidos del currículum fundamental y para el ampliado), y 6 para funciones directivas, de supervisión, y de la Nueva Escuela Mexicana, cubriendo todos los contenidos especificados en el Marco Curricular Común de la educación media superior 2019-2022. Información disponible en: <<https://view.genial.ly/62c6008e1e47380011db1da9>>.

aspectos particulares que les condicionan. En este marco, y atendiendo a los hallazgos principales de esta investigación, se hace necesario impulsar esquemas de prevención y mitigación de situaciones y condiciones que, a decir del personal docente, están impactando negativamente en su trabajo, por medio de lo siguiente:

- a) *Establecer mecanismos para una mayor articulación y coordinación con el nivel secundaria en la atención de las y los adolescentes y jóvenes, con el fin de dar atención oportuna y continuada a rezagos e insuficiencias de aprendizaje que requieran ser reforzados. En este sentido, es necesario que se identifiquen dichos rezagos de aprendizaje de manera temprana y que se brinden estrategias a las y los docentes para que puedan ser subsanadas, evitando que el bajo rendimiento pueda tener un impacto negativo tanto en la trayectoria de las y los estudiantes, como en el desarrollo de la labor docente.*
- b) *Impulsar trayectorias educativas completas, continuas y de excelencia de las y los estudiantes de EMS, a través de programas y estrategias que apoyen la evaluación formativa, nivelación, recuperación y reforzamiento de los aprendizajes de las y los estudiantes, especialmente durante el primer grado escolar. Además, se deberá seguir fortaleciendo la integración de la evaluación formativa a los procesos educativos y recuperar, con ello, su sentido pedagógico. Adicionalmente, es prioritario trabajar en el fortalecimiento de las habilidades docentes a fin de favorecer el desarrollo de ambientes de aprendizaje que sean significativos y acordes con los intereses de las y los estudiantes, así como interacciones pedagógicas enriquecedoras que ayuden a reducir el distanciamiento entre la perspectiva institucional de la escuela y la vida juvenil y, de este modo, contribuir a la promoción de su afiliación escolar y a prevenir la interrupción de sus estudios. Esto significa también que las y los estudiantes puedan encontrar espacios, ambientes y situaciones que les permitan ser parte activa de la comunidad educativa y fortalecer el sentido de pertenencia a sus comunidades educativas, para poder potencializar su desarrollo académico, personal y social.*
- c) *Generar conocimiento e indagar en las razones principales de la falta de motivación de las y los estudiantes, tomando en cuenta, entre otras, la pertinencia de los contenidos, las formas de enseñanza de las y los docentes, la congruencia entre cultura escolar y culturas juveniles, así como temas de cuidado socioemocional y construcción de ambientes propicios para el aprendizaje. Por ello, se sugiere que Mejoredu y la SEMS trabajen colaborativamente en el desarrollo de diseños teóricos, analíticos y metodológicos para profundizar en el conocimiento de estas temáticas y en la construcción de estrategias que abonen a su fortalecimiento y minimicen el riesgo de abandono escolar.*
- d) *Establecer mecanismos que faciliten el involucramiento de padres y madres de familia en la educación de sus hijas e hijos adolescentes, mediante estrategias basadas en evidencia que sean específicas para este tipo educativo. Dado que en esta etapa de la vida, las y los estudiantes están desarrollando mayor autonomía*

y se encuentran construyendo aprendizajes de mayor complejidad, las acciones de involucramiento parental habrán de ser diferentes a aquellas implementadas en edades más tempranas.

Es decir, madres y padres de familia deberán involucrarse en el acompañamiento al desarrollo, aprendizaje y bienestar de sus hijas e hijos, en la escuela y en el hogar, no sólo en la implementación de prácticas de apoyo a las estrategias de aprendizaje, mediante la atención y resolución de necesidades específicas y apoyo a la reflexión sobre el mismo, sino también en la realización de acciones directas e indirectas de comunicación de expectativas a corto, mediano y largo plazo, y en el fomento de aspiraciones con relación al desarrollo personal, social y comunitario de sus hijas e hijos.

IV. Impulsar esquemas de prevención y atención a la violencia dentro y fuera de los planteles, priorizando aquellas situaciones mayormente reportadas por las y los maestros

La violencia dentro y fuera de los planteles es, sin duda, un problema de la mayor relevancia en este tipo educativo, que incide en la construcción de ambientes de convivencia pacífica propicios para el aprendizaje y el bienestar. La complejidad que involucra tanto el estudio como el tratamiento de esta problemática requiere de la participación y coordinación entre diversas instancias, no sólo para generar información y conocimiento sobre sus diversas manifestaciones y factores asociados, sino para impulsar esquemas de acción que respondan a las características propias de cada subsistema y plantel, por medio de:

- a) *Implementar estrategias de prevención y mitigación de las principales situaciones de violencia dentro del plantel, enfatizando en el acoso escolar y la violencia verbal, considerando, entre otros aspectos, el impulso de espacios de diálogo y la deliberación de acuerdos entre la comunidad escolar con el fin de definir, en conjunto, conductas de mejora compartidas.*
- b) *Promover acciones orientadas a la prevención de la delincuencia fuera de los planteles considerando, en su caso, la coordinación con otras instancias. La relación entre el plantel y la comunidad debe ser fortalecida, de tal forma que se puedan encontrar mecanismos que permitan extender la cultura de paz y no violencia a los entornos individuales, interpersonales, familiares y en última instancia, comunitarios. La coordinación interinstitucional para prevenir y mitigar estas situaciones debe ser una prioridad.*
- c) *Profundizar en el conocimiento sobre las diversas manifestaciones de la violencia que se suscitan en el espacio escolar y su prevalencia en los diferentes subsistemas, a fin de identificar los factores de riesgo y protección asociados que permitan implementar estrategias de acción más pertinentes. En el marco de esta temática, Mejoredu tiene previsto desarrollar una investigación sobre acoso entre estudiantes en EMS. //*



Referencias



- Aguilar, J. (2016). TIC y políticas de equidad en el nivel medio superior mexicano: una panorámica. *Innovación Educativa*, 16(72), 134-158.
- Albores, I. y Avendaño, V. (2016). La identidad docente de los profesores de educación media superior. El caso del colegio de bachilleres de Chiapas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 157-170.
- Amador, R., Rodríguez, C., Serrano, J., Olvera, J. y Martínez Ávila, S. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*. 4(2), 119-141. <<http://ri.uaemex.mx/handle/20.500.11799/32405>>.
- Angulo, F. y Blanco, N. (1994). *Teoría y desarrollo del currículo*. Aljibe.
- Arata, N., Escalante, C. y Padawer, A. (2018). El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas (2013). En E. Rockwell, *Vivir entre escuelas: Relatos y presencias* (pp. 489-520). CLACSO. <www.jstor.org/stable/j.ctvn96f7w.21>.
- Arnaut, A. (2013). Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación. Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y el Senado. Recuperado de: <http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf>.
- Arroyo, J. (2019). *Líneas de política pública para la Educación Media Superior*. Página web de la Subsecretaría de la Educación Media Superior. <http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13005/1/images/L%C3%83%C2%ADneas%20de%20pol%C3%83%C2%ADtica%20p%C3%83%C2%BAblica_Dise%C3%83%C2%ADeno.pdf>.
- Ávalos, B. (2007). El desarrollo profesional continuo de los docentes: Lo que nos dice la experiencia internacional y de la región Latinoamericana. *Revista Pensamiento Educativo*. 41(2), 77-99.
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana De Educación*, 39(3), 1-15. <<https://doi.org/10.35362/rie3932575>>.
- Backburn, B. (2015, 18 de noviembre). Efecto Pigmalión. ¿Qué expectativas transmitimos a nuestros estudiantes? *La rebelión del talento*. <<https://aacclarebeliondeltalento.com/2015/11/18/tenemos-grandes-expectativas-sobre-nuestros-estudiantes/>>.
- Backhoff, E. y Pérez, J. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. INEE.
- Basto, R. (2017). *La función docente y el rendimiento académico: una aportación al estado del conocimiento* [conferencia]. Congreso Nacional de Investigación educativa COMIE, México.
- Barraza, A. y Acosta, M. (2008). Compromiso organizacional de los docentes de una institución de educación media superior. *Innovación Educativa*, 8(45), 20-35. Disponible en <<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420818003.pdf>>.
- Barraza, L. y Barraza, I. (2014). El colegiado y sus realidades. *Ra Ximhai*, 10(5), 467-480. Disponible en : <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134029>>.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, L. Basabe y S. Feeney, *El saber didáctico* (pp. 125-161). Paidós.
- Berríos, L.I., y Buxarraís, M. R. (2013). Educación en valores: análisis sobre las expectativas y los valores de los adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(2), 244-264.
- Blanco, E., Solís, P. y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. INEE; El Colegio de México.

- Bolívar, A. (2016). Evaluación de la Práctica Docente. Una Revisión desde España. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 1(2). <<https://revistas.uam.es/riee/article/view/4666>>.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2012). La educación media superior: Situación actual y reforma educativa. En Martínez Espinoza, M. Á. (coord.). *La educación media superior en México. Balance y perspectivas*. SEMS-SEP; FCE.
- Buendía, A. (2019). Los profesores del sistema educativo mexicano: formación, actualización y prácticas académicas en educación básica y media superior. En A. Buendía y G. Álvarez (Eds.), *La investigación educativa ante el cambio de gobierno en México: reflexiones y propuestas para el futuro* (pp. 200-223). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Diada.
- Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tienen los profesores de educación media superior y superior sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 36(3 y 4), 219-259.
- Coiffier, F. (2015). La profesión docente en la educación media superior en Aguascalientes: características socioeconómicas, formación y condiciones laborales de los docentes de tres subsistemas. *Caleidoscopio, Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 18(33), 183-203.
- Coneval. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2018). Estudio Diagnóstico del Derecho a la Vivienda Digna y Decorosa 2018. Autor. <https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Derechos_Sociales/Estudio_Diag_Vivienda_2018.pdf>.
- Conapo. Consejo Nacional de Población (2021). Índice de marginación por entidad federativa 2020. <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>>.
- Conde, S. (2011). *Entre la ternura y el espanto. Formar ciudadanos en contextos violentos*. Ediciones Cal y Arena.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista De Psicología*, 15(2), 9-27.
- (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educ. Soc., Campinas*, 30(107), 409-426.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, currículum y profesorado*. Akal.
- CPEUM. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2022, 18 de noviembre). <<https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>>.
- Dander, M. (2018). Un poco de historia. La educación media superior en el contexto histórico de México. *Red Revista de evaluación para docentes y directores*, 3, 26-59.
- Day, C., G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q. y Smees, R. (2007). Variations on Teachers' Work, Lives and Effectiveness. Department for Education and Skills, research Report No. 743. En D. Vaillant (2009), Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(1), 27-41.
- De Lella, C. (1999, septiembre). *Modelos y tendencias de formación docente*. I Seminario sobre perfil del docente y estrategias de formación. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- Del Pino, M., García, C., y Manrique, M. (2017). El poder de las expectativas del docente en el logro académico de los escolares inmigrantes. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 97-121.
- Del Tronco, P. y Madrigal Ramírez, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista trabajo social UNAM* (4), 9-27.
- Dimitrov, D. M. (2012). *Statistical Methods for Validation of Assessment Scale Data in Counseling and Related Fields*. American Counseling Association.
- Droguett, F. (2018). *Influencia del contexto institucional en el trabajo de las y los profesores de matemáticas en la Educación Superior Técnico-Profesional en Chile* [tesis para optar al grado de magíster en Gestión y Políticas Públicas, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Departamento de Ingeniería Industrial].
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2018). *Profesión: profesor en América Latina, ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* BID.
- Escalante, P., Patrón, M. y Argüelles, L. (2011). Mejora de las competencias tecnológicas del docente en la educación media superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 1(1), 91-109.
- Esteve, J. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, 15-29. <<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:294118f6-1c43-44d4-ad1c-a446a35a3261/re35001-pdf.pdf>>.
- Estrada, M., y Alejo, S. (2018). *Caracterización e impacto de los Telebachilleratos Comunitarios en Guanajuato*. Colofón/Universidad de Guanajuato.
- Estrada, M. y Alejo, S. (2020). El trabajo colaborativo en la educación media superior, notas para su comprensión. En C.D Bautista, L. M Ibarra y R. Santiago, C. (Ed.), *Morelos: El trabajo colaborativo docente en la educación media superior* (pp. 63-89). Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Ezpeleta, J. (1990). El Consejo Técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XX(4), 13-33. <https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1990_4_02.pdf>.
- (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, XII(42), 27-42.
- Fernández, M. (2009). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento investigación en el aula, análisis de la práctica*. Siglo XXI.
- Fonseca, C., Piña, J., Ibarra, L. y Pérez, M. (2020). Docentes de bachillerato en México. Su heterogeneidad y particularidad. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-24.
- Frías, D. (2020). Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida. Universidad de Valencia. España. Disponible en: <<https://www.uv.es/friasnav/Alfa-Cronbach.pdf>>.
- García, J., Apolonio, M. y Vázquez, L. (2020). Los docentes y su perfil en la Educación Media Superior. *Perspectivas Docentes* 30(71), 31-40.
- García B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*, 10, 1-15. <<http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>>.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- González, J. y Guerra, P. (2021, noviembre). *La formación inicial y continua para la docencia en educación media superior: un análisis socioespacial y de los planes de estudio de la oferta educativa en instituciones de educación superior en México* [ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIIE), Puebla, México.
- Guzmán, C. (2018). *Avances y dificultades en la implementación del marco curricular común. Telebachillerato estatal, Educación media superior a distancia y Telebachillerato Comunitario*. INEE.
- Hernández, C. (2011). La motivación y satisfacción laboral de los docentes en dos instituciones de enseñanza media superior. *Investigación Administrativa*, núm. 108, julio-diciembre, 69-80.
- Imberón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: autor.
- (2017a). Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior. Autor. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1F105.pdf>>.
- (2017b). Evaluación de la Oferta Educativa (EVOE) en Educación Media Superior. Condiciones escolares e implementación curricular. Autor. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/06/P2A333.pdf>>.
- (2017c). La educación obligatoria en México. Informe 2017. Autor. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>>.
- (2018b). *Práctica educativa y trayectoria profesional en docentes de educación primaria. Reporte Nacional*. Autor.
- (2018c). La educación obligatoria en México. Informe 2018. Autor.

- Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(4), 43-52.
- Linacre, J. (2002). *What do Infit and Outfit, Mean-square and Standardized mean? Rasch Measurement Transactions*. <<https://www.rasch.org/rmt/rmt162f.htm>>.
- López, A. (2022). La violencia escolar en instituciones de educación media superior en México, desde la perspectiva de las cadenas rituales de interacción. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 2(2), 87-114. <<https://doi.org/10.48102/riieb.2022.2.2.39>>.
- Lozano, A. (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. *Perfiles educativos*, 37, 108-124.
- Lozano, M. (2017). Emparejar lo disparate: la profesionalización de los docentes de educación media superior. *Voces de la Educación*, 2(2), 74-82.
- Macías, A. y Valdés, M. (2014). Reconstrucción del rol docente de la educación media superior. De enseñante tradicional a enseñante mediador. *Revista Electrónica de Educación*, 43, 1-13.
- Martínez, M., Yañiz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 18(56).
- Mejía, L., Osorio, M. y Navarro, J. (2008). Impacto de la práctica docente sobre la calidad de la enseñanza en el nivel medio superior. *Espacios Públicos*, 11(21), 352-369.
- Mejoredu. Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2020a). *Marco de Referencia de la Evaluación Diagnóstica del trabajo y la práctica docente* [documento interno].
- (2020b). *Programa Institucional 2020-2024 de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación*. Diario Oficial de la Federación. <<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/558694/PI-2020-2024-mejoredu.pdf>>.
- (2020c). *La mejora continua de la educación. Principios, marco de referencia y ejes de actuación*. Autor.
- (2020d). *Modelo interno para la formulación de lineamientos y criterios para la mejora de la formación continua y desarrollo profesional de docentes*. Educación básica y media superior. Autor.
- (2021a). *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México 2021. Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. Autor.
- (2021b, 13 de diciembre). *Criterios generales de los programas de formación continua y desarrollo profesional docente, y para la valoración de su diseño, operación y resultados en educación básica y media superior*. Diario Oficial de la Federación.
- (2021c). *La violencia entre estudiantes de educación básica y media superior en México. Aportaciones sobre su frecuencia y variables asociadas a partir de estudios de gran escala*. Autor.
- (2021d). *Modelo interno para la elaboración de programas de formación continua y desarrollo profesional docente*. Educación básica y media superior. Autor.
- (2021e). *Plan de mejora de la formación continua y desarrollo profesional docente 2021-2026*. Autor.
- (2022a). *Programa de formación de docentes en servicio 2022-2026*. Autor.
- (2022b, 30 de agosto). Lineamientos específicos para la realización de las evaluaciones diagnósticas de los aprendizajes de las y los alumnos de educación básica correspondientes al ciclo escolar 2022-2023. LEEDAEB-MEJOREDU-01-2022. Diario Oficial de la Federación.
- Marchesi, A. (2010). *Los profesores en la sociedad de la incertidumbre. Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*. Alianza.
- Miranda, F. (2014). Desescolarizados y desafiliados: Nuevas problemáticas de los jóvenes de educación media superior en México. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 11, 8-21.
- Montero, R., Villalobos, P. y Valverde, B. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215-234. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91613205>>.
- Moreno, S. y Peniche, R. (2020). La formación en valores como reto para el docente de Educación Media Superior en México. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2, 1-12.
- Murillo, F. y Román, M. (2013). Docentes en educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral: situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300010&lng=es&tng=es>.
- Nava, G. y Reynoso, J. (2015). Conceptualización y reflexión sobre la práctica educativa en un programa de formación continua para docentes de educación media superior en México. *Revista Educación*, 39(1), 137-157.
- Nieva, J. A., y Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad* [seriada en línea], 8(4) 14-21.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, 1X(23), 66-75.
- OCDE. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy. Autor.
- (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. Autor.
- (2018). Resultados de TALIS 2018. Autor. <<http://www.dgdae.sep.gob.mx/Talis/index.aspx>>.
- Ortega, S. (2018, octubre). *Desarrollo Profesional y Políticas Docentes. Tendencias de la Formación Docente en la Educación Media Superior* [ponencia]. Seminario Nacional convocado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Ciudad de México.
- Oviedo, E., Hernández, D. y Oviedo, V. (2016). La RIEMS y la Formación docente: Retos y oportunidades de frente a la Ley del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 3(5), 1-27.
- Peniche, R., Mac, C., Guzmán, C. y Mora, N. (2020). Factores que Afectan el Desempeño Docente en Centros de Alta y Baja Eficacia en México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 18(2), 77-95. <<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>>.
- Pieck, E. y Vicente, M. (2017). *Abriendo horizontes. Estrategias de formación para el trabajo de jóvenes vulnerables*. Universidad Iberoamericana. <<https://ibero.mx/web/files/publicaciones/abriendohorizontes.pdf>>.
- Plasencia Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED - Revista Internacional De Estudios Sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464. <<http://www.riesed.org/index.php/RIESED/article/view/125>>.
- Prieto, P. (2008). Creencias de los profesores sobre Evaluación y Efectos Incidentales. *Revista de Pedagogía*, 29(84), 123-144.
- Razo A. y Cabrero I. (2015). Uso y organización del tiempo en aulas de Educación Media Superior. SEP. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-y-cabrero-uso-y-organizacion-del-tiempo-2015.pdf>>.
- (2016). El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes. CIDE-PIPE; SEP. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/razo-ana-el-poder-de-las-interacciones-educativas-2016.pdf>>.
- Rockwell, E. (2013). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa en R. Ramos, (Ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: Alcances y desafíos* (pp.77-109). Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez.
- Rodríguez, F. y Barraza, L. (2015). *El trabajo colegiado y su influencia en la aplicación de estrategias de enseñanza*. Instituto Universitario Anglo Español.
- Saccone, M. (2020). La asistencia a clases de los estudiantes en la educación media superior. Aportes desde una investigación etnográfica en la Ciudad de México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 50(2), 55-88. <<https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.2.59>>.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., de Agüero, M., Hernández, A., Benavides, M. y Rendón, V. (2020). *Retos educación a distancia en la contingencia COVID-19. Cuestionario a docentes de la UNAM*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://cuaied.unam.mx/descargas/investigacion/Informe_encuesta_CODEIC_30-III-2020_.pdf>.

- Sandoval, E. (2017). Trabajo docente en contextos situados en M. Arredondo, M., ¿Qué aprender? ¿Cómo evaluar? Dilemas Iberoamericanos (pp. 104-112). SEP-UPN.
- (2020, 24 de septiembre). *Formación Continua de Docentes*. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, Ciudad de México, México.
- (2022). Ser maestro en momentos de cambio. *Educación en Movimiento*, 5, 3-8. <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-5-2022.pdf>.
- Santibáñez, L. (2002). ¿Están mal pagados los maestros en México? Estimado de los salarios relativos del magisterio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(2), 9-41.
- SEMS-Cosfac. Subsecretaría de Educación Media Superior. Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico (2017). *Encuesta de Características de los Docentes de la Educación Media Superior*. Documento digital. México: autores. Disponible en <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>.
- (2018). Programa de tutoría y orientación para el telebachillerato comunitario. Disponible en: <https://dgb.sep.gob.mx/servicioseducativos/telebachillerato/normatividad/Programa-de-Tutoria-TBC-2018-Noviembre.pdf>.
- (2021). Programa de Formación Docente de Educación Media Superior. Consultado el 19 de marzo de 2021. <http://cosdac.sems.gob.mx/web/encuesta-perfil-alumnos2019.php>.
- (2022a). Licencia por beca comisión. <http://cosfac.sems.gob.mx/web/pa_beca_comision.php>.
- (2022b). Rediseño del Marco Curricular Común. Documento Digital. Autor. <https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13540/1/images/Rediseño_MCCEMS2022.pdf>.
- (2022c). Oferta formativa Cosfac segundo semestre de 2022. Autor. <https://view.genial.ly/62e9aa4aa0d49700181c1ad4/>.
- SEP. Secretaría de Educación Pública (2019a, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación (LGE). Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/mejoredu/documentos/ley-general-de-educacion>.
- (2019b, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM). Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0>.
- (2019, 30 de septiembre). Decreto por el que se expide la Ley Reglamentaria del Artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de Mejora Continua de la Educación. Diario Oficial de la Federación. <https://www.diputados.gob.mx/Leyes-Biblio/ref/lrart3_mmce/LRart3_MMCE_orig_30sep19.pdf>.
- (2020, 06 de julio). Programa Sectorial de Educación 2020-2024. Diario Oficial de la Federación. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf>.
- (2021a, 30 de diciembre). Acuerdo número 41/12/21 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Becas Elisa Acuña para el ejercicio fiscal 2022. Diario Oficial de la Federación. <https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5639870&fecha=30/12/2021#gsc.tab=0>.
- Secretaría de la Función Pública. (2018). Acuerdo por el que se emiten las Disposiciones en las materias de Recursos Humanos y del Servicio Profesional de Carrera, así como el Manual Administrativo de Aplicación General en materia de Recursos Humanos y Organización y el Manual del Servicio Profesional de Carrera. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/543559/416514855_Manual_RH_SPC_versi_n_compilada_051218_scc_final_validada_1.pdf>.
- Solís, P., Leal, A., Blanco, E. y Urbina, G. (2016). *Estudio del perfil socioeconómico y las expectativas de los docentes del colegio de bachilleres*. El Colegio de México.
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: el difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles educativos*, 40(159), 66-89.
- Spicker, P., Álvarez, S. y Gordon, D. (2009). *Pobreza. Un glosario internacional*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://www.clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle.php?id_libro=7&pageNum_rs_libros=37&totalRows_rs_libros=799>.
- Tedesco, J. y Tenti, E. (2002). *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IPE-Buenos Aires.
- Trenkler, G. y Stahlecker, P. (1996). Dropping Variables vs. Use of Proxy Variables in Linear Regression. *Journal of Statistical Planning and Inference*, Vol. 50, n.º 1, 65-75.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesionalización docente. *Educ. Soc., Campesinas*, 99(28), 335-353. <https://www.scielo.br/j/es/a/XP7DvN3FZvgQZK-twNPyS6d/?format=pdf&lang=es>.
- Tenti, E. (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI Editores.
- Tognato, C. y Sanandrés, E. (2015). *Caracterización del perfil sociodemográfico, académico y profesional de los docentes del decreto 1278 del 2002 de Bogotá*. IDEP.
- Torres, S. (2013). Programa de formación digital para docentes basado en niveles de competencia: Una propuesta para incrementar la inserción de ambientes de aprendizaje apoyados en TIC en las aulas. *Revista iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.
- Tschannen-Moran, M. y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. En E. Backhoff y J. C. Pérez (2015), *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. INEE.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) 2007*. OREALC/UNESCO. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/the-state-of-education-in-latin-america-and-the-caribbean-guaranteeing-quality-education-for-all-caribbean-regional-education-project-2008rev-sp.pdf>.
- (2020, marzo 10). *Consecuencias negativas del cierre de las escuelas*. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse/consecuencias>.
- Vaillant, D. (2006). A modo de conclusiones. El futuro de la profesión: entre los desafíos pendientes y los retos emergentes. En D. Vaillant y C. Rossel, *Maestros de escuelas básicas en América latina: hacia una radiografía de la profesión* (pp. 244-257). PREAL. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/26418.pdf>.
- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente* [ponencia]. I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado". <http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf>.
- Villa, L. (2012). Tres problemas prioritarios que urge resolver en la educación media superior. *Perfiles educativos*, 34(spe), 170-175. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000500017&lng=es&tng=es>.
- Villatoro, P. (2017). *Indicadores no monetarios de carencias en las encuestas de los países de América Latina Disponibilidad, comparabilidad y pertinencia*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Veiga, J., Fuente, E., y Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210), 81-88. <http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2008000100011&lng=es&tng=es>.
- Vergara, M. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Revista CUMBRES*, 2(1), 73-99.
- Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio? *DIDAC*, 46, 4-9. <https://bibliotecafcalbatros.files.wordpress.com/2014/05/2-ejercer-docencia.pdf>.
- Weiss, H. (2017). *Estudio exploratorio del Modelo de Telebachillerato Comunitario y su operación en los estados*. INEE.
- Zorrilla, J. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado. Lecciones de una intervención exitosa*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Siglas y acrónimos

CBTA	Centro de bachillerato tecnológico agropecuario
CBTF	Centro de bachillerato tecnológico forestal
CBTIS	Centro de bachillerato tecnológico industrial y de servicios
CCT	Clave de centro de trabajo
CEB	Centro de estudios de bachillerato
CEMES	Censo de Educación Media Superior
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECYT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
Cecyte	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en los Estados
Cedart	Centros de educación artística
CETAC	Centro de Estudios Tecnológicos en Aguas Continentales
CETI	Centros de Enseñanza Técnica Industrial
CETMAR	Centros de Estudios Tecnológicos del Mar
CETIS	Centros de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios
CINE	Sistema de Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
Colbach	Colegio de Bachilleres
Conade	Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapo	Consejo Nacional de Población
Cosdac	Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
Cosfac	Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico
CPEUM	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
DGETAYCM	Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria y Ciencias del Mar
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial y de Servicios
DGB	Dirección General del Bachillerato
EMS	Educación media superior
EMSAD	Educación media superior a distancia
ENP	Escuela Nacional Preparatoria
IEMS	Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México
IES	Instituciones de educación superior
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INBAL	Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
IPN	Instituto Politécnico Nacional
ISSSTE	Instituto de Seguridad Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado
LGE	Ley General de Educación

LGSCMM	Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
MCCEMS	Nuevo Marco Curricular Común de la Educación Media Superior
Mejoredu	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
NNAJ	Niñas, niños, adolescentes y jóvenes
NEM	Nueva Escuela Mexicana
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PMC	Plan de Mejora Continua
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior en México
Sagarpa	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Ahora Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural SADER)
SECTEI	Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la Ciudad de México
Sedena	Secretaría de Defensa Nacional
Semarnat	Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
Siged	Sistema de Información y Gestión Educativa
SNMCE	Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TALIS	Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Usicamm	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros

Anexos

Anexo 1 Cálculo de las escalas

Se utilizaron los datos provenientes del cuestionario y se consideró el puntaje asociado a cada categoría de respuesta de los reactivos.⁶⁴ Para llevar a cabo la construcción de las escalas se utilizó un modelo perteneciente a la teoría de respuesta al ítem, el modelo de crédito parcial (PCM).

Una vez asignado el puntaje a cada categoría de respuesta, es necesario demostrar que existe consistencia interna entre los reactivos que conforman cada una de las escalas, es decir, que miden un mismo constructo o una única dimensión teórica y que están relacionados entre sí (Frías, 2020). A continuación, se presenta una breve descripción de los resultados del análisis de cada una de las escalas a partir de la revisión de propiedades psicométricas de validez y fiabilidad.

Como evidencia de validez, se aplica el análisis factorial exploratorio (AFE), el cual se utiliza para descubrir estructuras factoriales desconocidas (Dimitrov, 2012) y verificar que las cargas con mayor valor asociadas a los reactivos se encuentren en el primer componente, lo cual es necesario para cumplir con el criterio de unidimensionalidad, es decir, que los reactivos estén midiendo el mismo constructo. Además, la unidimensionalidad es uno de los supuestos indispensables para aplicar el PCM.

Respecto a la confiabilidad de la escala, se utiliza el coeficiente alfa de Cronbach (α), que entre más cercano sea al valor 1, mejor, ya que la consistencia de los reactivos analizados es mayor; sin embargo, para estudios en ciencias sociales es aceptable cuando es mayor que 0.70 (Frías, 2020).

Para el análisis psicométrico de los reactivos, se mezclan indicadores provenientes de la teoría clásica de los tests (TCT) y de la teoría de respuesta al ítem (TRI).

⁶⁴ Se estimaron las escalas para las nuevas variables (Hacinamiento con la pregunta 10, Satisfacción laboral con la pregunta 28, Estrés laboral con la pregunta 33, Violencia fuera de la escuela con la pregunta 50, Violencia dentro de la escuela con las preguntas 48 y 49, y Nivel socioeconómico con las preguntas 9, 10, 11 y 12, excluyendo las opciones B) y F) de la pregunta 11.

En la parte basada en la TCT, el porcentaje promedio de puntajes (*facility* o *p+*) se conoce como el grado de dificultad del reactivo, y se calcula con la puntuación media observada entre el puntaje máximo posible, por lo que se verifica que no haya valores extremos que se encuentren por debajo de 30% o por arriba de 70%.

Otro aspecto a considerar es la correlación ítem-total corregida, la cual indica la correlación lineal entre el reactivo y la puntuación total de la escala sin considerar dicho reactivo. Si éste mide lo mismo que el resto de los reactivos de la escala, entonces el índice de homogeneidad será alto, lo que supone que los sujetos que alcanzan puntuaciones altas en el reactivo también lo harán en la escala (Frías, 2020). Por ello, se consideran reactivos problemáticos aquellos que no estén en el rango 0.30 a 0.70.

En la parte del análisis basado en la TRI, se revisa el ajuste interno del modelo PCM (*infit* o *Wgtd MNSQ*), que es una medida para cada uno de los reactivos y categorías de respuesta. Se forma con los promedios de valores observados comparados con los valores esperados y estandarizados por la varianza, donde se espera que los reactivos tengan valores entre 0.75 y 1.33 (Linacre, 2002). Bajo esas cotas podemos afirmar que el modelo ajusta bien en cada uno de los reactivos. En algunos casos, cuando éstos no cumplen con los valores mencionados, se revisa cada una de las categorías que conforman al reactivo y se verifica que acumulen al menos 5% de respuesta; de lo contrario, es necesario colapsar las categorías adyacentes con la finalidad de mejorar el ajuste.

Anexo 2 Cuestionario de la encuesta

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación

Encuesta nacional sobre las características sociodemográficas y profesionales de los docentes de Educación Media Superior y sus condiciones institucionales (ENEMS)

Apreciable docente:

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) tiene la misión de impulsar la mejora de la educación en el país desde distintos ámbitos, uno de los más importantes es precisamente el trabajo de las y los docentes. Con este fin, solicitamos su valioso apoyo para responder el presente cuestionario, el cual tiene el propósito de conocer sus características sociodemográficas y profesionales, así como las condiciones institucionales en las que se desempeña. Los resultados serán de utilidad para orientar decisiones de mejora de su trabajo docente. Este cuestionario será aplicado a una muestra representativa de docentes de los principales subsistemas de la Educación Media Superior (EMS).

Los datos que proporcione serán anónimos y serán tratados con absoluta confidencialidad, de acuerdo con lo señalado en el artículo 113 de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública, y solamente serán empleados con fines de investigación. Responder este cuestionario y enviar sus respuestas implica su consentimiento a participar en este estudio.

Al terminar de capturar sus respuestas, presione el botón *Enviar* para que éstas sean registradas. Le solicitamos amablemente que responda este cuestionario sólo una vez.

Agradecemos su colaboración y el tiempo que dedicará a participar en este estudio.

Preguntas prellenadas, que corresponden al plantel (CCT + turno) del que fue seleccionado el docente

P1. Clave del Centro de Trabajo CCT del plantel (prellenado) _____

P2. Entidad federativa donde se ubica el plantel (prellenado)

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Aguascalientes | <input type="checkbox"/> 18 Nayarit |
| <input type="checkbox"/> 02 Baja California | <input type="checkbox"/> 19 Nuevo León |
| <input type="checkbox"/> 03 Baja California Sur | <input type="checkbox"/> 20 Oaxaca |
| <input type="checkbox"/> 04 Campeche | <input type="checkbox"/> 21 Puebla |
| <input type="checkbox"/> 05 Coahuila | <input type="checkbox"/> 22 Querétaro |
| <input type="checkbox"/> 06 Colima | <input type="checkbox"/> 23 Quintana Roo |
| <input type="checkbox"/> 07 Chiapas | <input type="checkbox"/> 24 San Luis Potosí |
| <input type="checkbox"/> 08 Chihuahua | <input type="checkbox"/> 25 Sinaloa |
| <input type="checkbox"/> 09 Ciudad de México | <input type="checkbox"/> 26 Sonora |
| <input type="checkbox"/> 10 Durango | <input type="checkbox"/> 27 Tabasco |
| <input type="checkbox"/> 11 Guanajuato | <input type="checkbox"/> 28 Tamaulipas |
| <input type="checkbox"/> 12 Guerrero | <input type="checkbox"/> 29 Tlaxcala |
| <input type="checkbox"/> 13 Hidalgo | <input type="checkbox"/> 30 Veracruz |
| <input type="checkbox"/> 14 Jalisco | <input type="checkbox"/> 31 Yucatán |
| <input type="checkbox"/> 15 México | <input type="checkbox"/> 32 Zacatecas |
| <input type="checkbox"/> 16 Michoacán | |
| <input type="checkbox"/> 17 Morelos | |

P3. Municipio o alcaldía donde se ubica el plantel (prellenado) _____

P4. Subsistema al que pertenece el plantel (prellenado)

- ☐ 01 Bachillerato integral comunitario
- ☐ 02 Bachillerato intercultural
- ☐ 03 Bachilleratos autónomos
- ☐ 04 Bachilleratos estatales
- ☐ 05 CBTA-DGETAYCM (antes UEMSTAYCM)
- ☐ 06 CBTF-DGETAYCM (antes UEMSTAYCM)
- ☐ 07 CETAC-DGETAYCM (antes UEMSTAYCM)
- ☐ 08 CETMAR-DGETAYCM (antes UEMSTAYCM)
- ☐ 09 CBTIS/CETIS-DGETI (antes UEMSTIS)
- ☐ 10 Cecyte
- ☐ 11 CETI
- ☐ 12 Colegio de Bachilleres
- ☐ 13 Conalep
- ☐ 14 DGB-CEB
- ☐ 15 Educación Media Superior a Distancia
- ☐ 16 Escuela Nacional para Ciegos
- ☐ 17 INBAL - Escuelas superiores
- ☐ 18 INBAL - Centros de educación artística (Cedart)
- ☐ 19 Instituto de Educación Media Superior de la Ciudad de México
- ☐ 20 Institutos estatales de bellas artes
- ☐ 21 IPN (Cecyte-CET)
- ☐ 22 Privado - Bachilleratos particulares
- ☐ 23 Privado - Preparatoria estatal por cooperación
- ☐ 24 Privado - Preparatoria federal por cooperación
- ☐ 25 Preparatoria Federal Lázaro Cárdenas
- ☐ 26 Sagarpa
- ☐ 27 Secretaría de Educación, Ciencia e Innovación de la Ciudad de México
- ☐ 28 Sedena
- ☐ 29 Semarnat
- ☐ 30 SEP-Conade
- ☐ 31 Telebachillerato
- ☐ 32 Telebachillerato comunitario
- ☐ 33 UNAM - Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH)
- ☐ 34 UNAM - Escuela Nacional Preparatoria

P5. Sostenimiento al que pertenece el plantel (prellenado)

- ☐ a) Federal
- ☐ b) Estatal
- ☐ c) Autónomo (regido por sus propios lineamientos administrativos, aunque reciba subsidios federales o estatales)
- ☐ d) Privado (incluye planteles por cooperación)
- ☐ e) Mixto (recibe aportaciones federales y estatales)

P6. Turno al que pertenece el plantel

- ☐ a) Matutino
- ☐ b) Vespertino
- ☐ c) Mixto

Características sociodemográficas

En esta sección le solicitamos que nos comparta algunos datos sociodemográficos, así como información para establecer algunos rasgos de su entorno económico.

Datos personales

1. ¿En dónde reside actualmente?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 01 Aguascalientes | <input type="checkbox"/> 17 Morelos |
| <input type="checkbox"/> 02 Baja California | <input type="checkbox"/> 18 Nayarit |
| <input type="checkbox"/> 03 Baja California Sur | <input type="checkbox"/> 19 Nuevo León |
| <input type="checkbox"/> 04 Campeche | <input type="checkbox"/> 20 Oaxaca |
| <input type="checkbox"/> 05 Coahuila | <input type="checkbox"/> 21 Puebla |
| <input type="checkbox"/> 06 Colima | <input type="checkbox"/> 22 Querétaro |
| <input type="checkbox"/> 07 Chiapas | <input type="checkbox"/> 23 Quintana Roo |
| <input type="checkbox"/> 08 Chihuahua | <input type="checkbox"/> 24 San Luis Potosí |
| <input type="checkbox"/> 09 Ciudad de México | <input type="checkbox"/> 25 Sinaloa |
| <input type="checkbox"/> 10 Durango | <input type="checkbox"/> 26 Sonora |
| <input type="checkbox"/> 11 Guanajuato | <input type="checkbox"/> 27 Tabasco |
| <input type="checkbox"/> 12 Guerrero | <input type="checkbox"/> 28 Tamaulipas |
| <input type="checkbox"/> 13 Hidalgo | <input type="checkbox"/> 29 Tlaxcala |
| <input type="checkbox"/> 14 Jalisco | <input type="checkbox"/> 30 Veracruz |
| <input type="checkbox"/> 15 México | <input type="checkbox"/> 31 Yucatán |
| <input type="checkbox"/> 16 Michoacán | <input type="checkbox"/> 32 Zacatecas |

2. ¿En qué municipio o alcaldía reside actualmente?
(lista condicionada al estado)

3. ¿En qué tipo de localidad se encuentra su vivienda?

- ☐ a) Urbana
☐ b) Rural
☐ c) No sé

4. ¿Cuál es su edad, en años cumplidos? *Escriba la cantidad con número.*

5. ¿Cuál es su estado civil?

- ☐ a) Soltero(a)
☐ b) Casado(a)
☐ c) Divorciado(a)
☐ d) Viudo(a)
☐ e) Unión libre
☐ f) Separado(a)

6. ¿Cuál es su sexo?

- ☐ a) Hombre
☐ b) Mujer

7. ¿Habla usted una lengua indígena?

- ☐ a) Sí
☐ b) No (pase a la pregunta 9)

8. Escriba la lengua o lenguas indígenas que habla.

Condiciones socioeconómicas

9. La vivienda donde reside actualmente...

- ☐ a) es propia
☐ b) es rentada
☐ c) es prestada
☐ d) es propiedad de otra persona que vive en esta casa
☐ e) está en proceso de compra
☐ f) está intestada, en litigio u otra situación
☐ g) está en una situación jurídica o de propiedad que desconozco

10. Seleccione el número de...

	1	2	3	4	5	Más de 5
A) personas que viven en su casa (incluyéndose)						
B) cuartos que se utilizan para dormir en su casa						

11. ¿Tiene los siguientes servicios, aparatos o bienes en su casa?

	Sí	No
A) Agua potable		
B) Teléfono celular		
C) Servicio de televisión de paga (cable o satelital)		
D) Acceso a internet fijo (wi-fi)		
E) Lavadora		
F) Acceso a internet en el celular		
G) Refrigerador		
H) Horno de microondas		

12. ¿Con cuántos de los siguientes bienes o servicios cuenta en su vivienda?

	0	1	2	3 o más
a) Baños completos (con regadera)				
b) Automóvil o camioneta				
c) Computadora, laptop o tableta electrónica				
d) Pantalla de televisión				
e) Consola de videojuegos				
f) Servicio de películas, música o videos de paga por internet				

13. Seleccione el nivel máximo de estudios (con título o certificado) de...

No estudió	Primaria	Secundaria	Preparatoria, bachillerato o carrera técnica	Licenciatura o normal	Posgrado	No sé/ No aplica
a) su cónyuge o pareja						
b) su madre						
c) su padre						

14. Además de la docencia en EMS, ¿cuáles de las siguientes actividades realiza de manera complementaria?

Sí, y obtengo más ingresos en comparación con mi trabajo docente en EMS	Sí, y obtengo los mismos ingresos en comparación con mi trabajo docente en EMS	Sí, pero obtengo menos ingresos en comparación con mi trabajo docente en EMS	Sí, pero no obtengo ingresos por esto	No realizo esta actividad
a) Ser docente de educación básica (en instituciones públicas o privadas)				
b) Ser docente de educación superior (en instituciones públicas o privadas)				
c) Realizar otras actividades educativas (clases particulares, asesorías o cargos administrativos)				
d) Realizar tareas domésticas en el hogar				
e) Trabajar en el sector público federal, estatal o municipal				
f) Trabajar en el sector privado				
g) Trabajar de manera independiente				
h) Realizar actividades empresariales				
i) Ser jubilado o pensionado				
j) Seguir estudiando				
k) Otra				

Características profesionales

A continuación, le solicitamos que nos comparta información acerca de su formación académica y su trayectoria docente, así como algunos datos sobre sus condiciones laborales, expectativas de permanencia en la profesión docente y las áreas de formación de su interés.

Formación académica y desarrollo de habilidades digitales

15. ¿En qué área de conocimiento se ubican los estudios en los que tiene certificado, título o cédula profesional? Puede seleccionar más de una opción por área de conocimiento.

No tengo estudios en esta área	Carrera técnica, Profesional Técnico o Técnico Superior Universitario	Licenciatura	Especialización	Maestría	Doctorado
a) Agronomía y veterinaria (por ejemplo, Producción y Explotación Agrícola y Ganadera)					
b) Artes y humanidades (por ejemplo, Diseño Gráfico, Filosofía, Historia, Lenguas, Música)					
c) Ciencias naturales, exactas y de la computación (por ejemplo, Biología, Estadística, Física, Matemáticas, Química, Informática, Ingeniería en Sistemas)					
d) Ciencias sociales, administración y derecho (por ejemplo, Administración Turística, Ciencias Políticas, Comunicación, Contabilidad, Economía, Mercadotecnia, Psicología, Relaciones Públicas, Sociología, Trabajo Social)					
e) Ingeniería, manufactura y construcción (por ejemplo, Arquitectura, Electricidad, Electrónica, o Ingeniería Civil, Industrial, Mecánica, de Sistemas, en Alimentos o Química)					
f) Salud (por ejemplo, Enfermería, Medicina, Terapia y Rehabilitación)					
g) Servicios (por ejemplo, Secretariado y Asistencia Administrativa, Seguridad Industrial, Seguridad Pública)					
h) Educación (por ejemplo, Formación Docente, Pedagogía, Planeación, Educación Media Superior o Evaluación Educativa)					

16. ¿Además de su área de conocimiento, ha recibido formación en áreas o temas pedagógicos, didácticos o de gestión escolar?

- ☐ A) Sí, sólo en instituciones públicas
- ☐ B) Sí, sólo en instituciones privadas
- ☐ C) Sí, tanto en instituciones públicas como en privadas
- ☐ D) No he recibido ninguna formación de este tipo

17. Elija en cada renglón cuál ha sido la principal forma en la que ha aprendido a utilizar las siguientes herramientas tecnológicas y digitales para sus clases.

	Como parte de mi formación académica	Como parte de la formación que brinda mi institución	De forma autodidacta (cursos gratuitos o pagados por mí, tutoriales, manuales)	Preguntando a compañeros	No sé utilizarlo
Computadora					
Internet					
Office (Word, Excel, PowerPoint)					
Apps (aplicaciones para celular o tableta electrónica)					
Plataformas para videoconferencia (Zoom, Google Meet, Teams)					
Correo electrónico					
Mensajería instantánea (WhatsApp, Telegram, WeChat, Snapchat, Facebook Messenger)					
Editores de videos					
Wikis					
Blogs					
Plataformas de elaboración de exámenes virtuales					
Plataformas de gestión de aprendizaje					
Foros de discusión, chats o webinarios					

Experiencia profesional

18. En este plantel usted se desempeña como...

- ☐ a) docente frente a grupo
- ☐ b) técnico docente

19. ¿En qué campo o campos disciplinares o componentes se desempeña en este plantel? *Puede seleccionar más de una opción.*

- ☐ a) Matemáticas
- ☐ b) Ciencias Experimentales
- ☐ c) Humanidades
- ☐ d) Ciencias Sociales
- ☐ e) Comunicación
- ☐ f) Actividades Paraescolares
- ☐ g) Formación para el Trabajo

20. Elija la o las asignaturas que imparte en el actual ciclo en su plantel. *Puede seleccionar más de una opción.*

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 1 Administración | <input type="checkbox"/> 20 Historia Universal |
| <input type="checkbox"/> 2 Biología | <input type="checkbox"/> 21 Informática |
| <input type="checkbox"/> 3 Cálculo | <input type="checkbox"/> 22 Inglés |
| <input type="checkbox"/> 4 Ciudadanía y afines | <input type="checkbox"/> 23 Lengua adicional al español (inglés, francés, alemán, lengua indígena, etc.) |
| <input type="checkbox"/> 5 Ciencias Sociales | <input type="checkbox"/> 24 Lenguaje y Comunicación (talleres de lectura, redacción o expresión oral y escrita) |
| <input type="checkbox"/> 6 Contabilidad | <input type="checkbox"/> 25 Literatura |
| <input type="checkbox"/> 7 Derecho | <input type="checkbox"/> 26 Lógica |
| <input type="checkbox"/> 8 Ecología y Medio Ambiente | <input type="checkbox"/> 27 Matemáticas |
| <input type="checkbox"/> 9 Economía | <input type="checkbox"/> 28 Metodología de la Investigación |
| <input type="checkbox"/> 10 Educación Artística y afines | <input type="checkbox"/> 29 Orientación |
| <input type="checkbox"/> 11 Educación Física y/o Deportes | <input type="checkbox"/> 30 Probabilidad y/o Estadística |
| <input type="checkbox"/> 12 Estructura Socioeconómica de México | <input type="checkbox"/> 31 Psicología |
| <input type="checkbox"/> 13 Ética y Valores | <input type="checkbox"/> 32 Química |
| <input type="checkbox"/> 14 Filosofía | <input type="checkbox"/> 33 Tecnologías de la Información y la Comunicación |
| <input type="checkbox"/> 15 Finanzas | <input type="checkbox"/> 34 Otro, especificar |
| <input type="checkbox"/> 16 Física | |
| <input type="checkbox"/> 17 Geografía | |
| <input type="checkbox"/> 18 Geometría y/o Trigonometría | |
| <input type="checkbox"/> 19 Historia de México | |

21. ¿Cuántos años ha trabajado como docente en los siguientes tipos educativos?

	Menos de un año	De 1 a 5 años	De 6 a 10 años	Más de 10 años	No he trabajado en este tipo educativo
a) Educación media superior					
b) Educación básica					
c) Educación superior					

22. Aparte de la docencia frente a grupo, señale las funciones o cargos que ha desempeñado a lo largo de su trayectoria en el servicio educativo.

	Sí, y actualmente la estoy desarrollando	Sí, pero ya no la estoy desarrollando	No, nunca la he desarrollado
Alguna actividad de apoyo a los y las estudiantes como asesoría, tutoría u orientación			
Alguna actividad de apoyo a docentes de nuevo ingreso como asesoría, tutoría u orientación			
Dirección o subdirección			
Supervisión			
Administrativas no relacionadas con la docencia			
Administrativas relacionadas con la actividad docente (como planeación, evaluación, descarga de calificaciones)			
Cargo sindical			
Asesoría técnica pedagógica			
Asesor- investigador			
Jefe de materia o academia/ Jefe de departamento			

Condiciones laborales

23. ¿Qué tipo de contrato tiene usted en este plantel?

- ☐ a) Tiempo completo
- ☐ b) Tres cuartos de tiempo
- ☐ c) Medio tiempo
- ☐ d) Por horas
- ☐ e) Sin contrato
- ☐ f) No sé

24. En caso de que trabaje en más de un plantel de educación media superior, ¿qué contratos tiene usted con los otros planteles en los que trabaja actualmente?

	Tiempo completo	Tres cuartos de tiempo	Medio tiempo	Por horas	No aplica
--	-----------------	------------------------	--------------	-----------	-----------

Relación con el segundo plantel

Relación con el tercer plantel

25. ¿Cuántas horas tiene contratadas a la semana en el plantel o planteles de educación media superior en que trabaja?

	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Entre 21 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas	No aplica
--	-------------------	---------------------	---------------------	---------------------	-----------

Contrato con este plantel

Si trabaja en dos planteles, la relación con el segundo plantel

Si trabaja en 3 planteles, la relación con el tercer plantel

26. En este plantel, ¿cuenta con las siguientes prestaciones laborales, aunque no las haya utilizado?

	Sí	No	No sé
Aguinaldo			
Vacaciones con goce de sueldo			
Créditos (por ejemplo, de vivienda, Fonacot)			
SAR o Afore			

	Sí	No	No sé
Guarderías y estancias infantiles			
Tiempo para cuidados maternos o paternos			
Servicio médico (por ejemplo, IMSS o ISSSTE, médico particular)			
Seguro de gastos médicos			
Incapacidad (por ejemplo, por enfermedad, accidente, maternidad)			
Seguro de vida			
Pensión en caso de invalidez			
Pensión para sus familiares en caso de fallecimiento			
Días económicos o días libres			
Préstamos personales o caja de ahorro			
Becas y apoyos educativos			
Servicio de comedor (gratuito o subsidiado)			
Ayuda para despesa			
Bonos de compensación (por ejemplo, para compra de materiales, por puntualidad)			
Apoyos económicos extras (por capacitación, ayuda para la salud, maternidad o gastos funerarios)			
Primas por antigüedad o años de servicio			

27. Además de sus horas frente a grupo en este plantel, ¿cuántas horas a la semana realiza lo siguiente?

	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Entre 21 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas	No lo hago
Alguna actividad de apoyo a los y las estudiantes como asesoría, tutoría u orientación					
Alguna actividad de apoyo a docentes de nuevo ingreso como asesoría, tutoría u orientación					
Funciones de dirección o subdirección					
Funciones de supervisión					
Actividades administrativas no relacionadas con la docencia					
Actividades administrativas relacionadas con la actividad docente (como llenado de formatos de planeación, evaluación, descarga de calificaciones)					
Funciones relacionadas con un cargo sindical					
Actividades de asesoría técnico-pedagógica					
Actividades de investigación					
Funciones de jefe de materia, academia o departamento					

	Menos de 10 horas	Entre 10 y 20 horas	Entre 21 y 30 horas	Entre 31 y 40 horas	No lo hago
Planeación de clases					
Elaboración de materiales					
Actividades extraescolares de apoyo a la comunidad					
Otras actividades en este plantel					

28. ¿Qué tan satisfecho(a) se siente con los siguientes aspectos de su trabajo docente en este plantel?

	Totalmente satisfecho(a)	Satisfecho(a)	Insatisfecho(a)	Totalmente insatisfecho(a)
a) Estímulos y recompensas económicas adicionales al salario (programa de estímulos, becas a docentes)				
b) El salario que recibe por su trabajo docente				
c) Servicio médico (por ejemplo, IMSS o ISSSTE, médico particular)				
d) Seguro de gastos médicos				
e) Otras prestaciones laborales (días de descanso, licencias con goce de sueldo, vacaciones, aguinaldo)				
f) La relación que tiene con sus superiores jerárquicos (reconocimientos verbales a su trabajo; cortesía y respeto; claridad en indicaciones; entre otros)				
g) El suministro de recursos materiales				
h) El estado de la infraestructura para el trabajo cotidiano				
i) La forma en la que se adjudican los puestos, las plazas o los ascensos				
j) La asignación de asignaturas				
k) La asignación de horas				
l) La carga de trabajo docente				
m) La carga de trabajo administrativa relacionada con la actividad docente (como planeación, evaluación, descarga de calificaciones)				
n) La carga de trabajo administrativa no relacionada con la docencia				

Expectativas, motivaciones y ambiente laboral

29. ¿En 5 años se ve trabajando fuera del campo educativo?

- ☐ a) Sí (pase a la pregunta 30)
☐ b) No (pase a la pregunta 31)

30. Los motivos por los cuales desearía trabajar fuera del campo educativo dentro de cinco años son para...

	Sí	No
a) contar con mejores oportunidades de desarrollo profesional		
b) tener mayor estabilidad laboral		
c) mejorar mi remuneración económica		
d) obtener mayor satisfacción laboral		
e) ejercer mi profesión fuera de la educación		
f) continuar estudiando		
g) reducir el estrés por la carga laboral		
h) disfrutar de mi pensión		
i) dedicar más tiempo a mi familia		
j) dedicarme a una actividad profesional que me es más atractiva		

31. Seleccione hasta tres motivos por los cuales eligió la docencia como profesión.

- ☐ a) Era el camino natural a seguir, ya que en mi familia hay o hubo docentes
☐ b) Me parecía que era una profesión con reconocimiento social
☐ c) Porque era la única opción disponible
☐ d) Por la asignación o transferencia de una plaza
☐ e) Por la vocación por enseñar y transmitir mis conocimientos
☐ f) Para poder dedicar más tiempo a mi familia
☐ g) Por considerar a la educación como una forma de retribuir a la sociedad
☐ h) Porque me gustaba trabajar con jóvenes
☐ i) Por el salario y las prestaciones que me resultaban atractivas
☐ j) Porque me aseguraba un futuro con una pensión
☐ k) Porque me permitía tener un empleo temporal

32. Respecto al ambiente laboral en su plantel marque el grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Existe cooperación y colaboración entre los y las docentes y el equipo directivo				
b) Es gratificante la buena relación que existe entre los y las docentes				
c) La comunicación entre los miembros de mi plantel es fluida				
d) Mi trabajo es reconocido por los miembros de mi plantel				
e) Mi opinión es tomada en cuenta por el equipo directivo				
f) El equipo directivo hace lo necesario para facilitar mi trabajo				
g) Mi carga de trabajo es equitativa en función de mi jornada de trabajo y de la de los demás				

33. Con respecto a su trabajo como docente, ¿qué tan frecuentemente se siente identificado(a) con las siguientes afirmaciones?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
a) Me siento agotado(a) emocionalmente por el trabajo				
b) Me siento entusiasmado(a) después de trabajar con mis estudiantes o después de dar clase				
c) Siento que trabajar con jóvenes es pesado para mí				
d) Siento que mi trabajo influye positivamente en la vida de otras personas				
e) Siento que trato a algunos o a algunas de mis estudiantes de manera humillante				
f) Ser docente me hace sentir insatisfecho (a)				
g) Me arrepiento de haber elegido ser docente				
h) No me importa mucho qué es lo que les pasa a mis estudiantes				
i) Siento que me he vuelto más agresivo(a) con las personas				
j) Pienso en cambiar la docencia por otro trabajo				
k) Me doy cuenta de la satisfacción de ser docente				

34. Elija hasta tres afirmaciones que representan para usted ser docente.

- ☐ a) Es un compromiso social
- ☐ b) Ser un profesional con pasión por la enseñanza
- ☐ c) Tener un empleo estable
- ☐ d) Ser un ejemplo a seguir e inspirar a otros jóvenes
- ☐ e) Ser un promotor de aprendizajes significativos
- ☐ f) Estar actualizado en mi materia y las nuevas tecnologías
- ☐ g) Es un camino laboral que me permite llegar a la pensión
- ☐ h) Ser un agente participativo en el trabajo del plantel
- ☐ i) Ser un actor que se vincula con el desarrollo de la comunidad
- ☐ j) Contar con una alternativa ante la falta de empleo
- ☐ k) Tener la posibilidad de asistir a congresos, cursos, diplomados
- ☐ l) Ser una figura de autoridad en la comunidad
- ☐ m) Tener la posibilidad de apoyar, ayudar e impulsar a los jóvenes estudiantes

Práctica docente

35. Lo más importante al elaborar mi planeación para el trabajo en el aula es...
(elija hasta tres opciones).

- ☐ a) Explorar los conocimientos previos
- ☐ b) Analizar los problemas o retos a plantear a los y las estudiantes
- ☐ c) Distribuir el tiempo destinado a las actividades
- ☐ d) Definir las formas de organización del trabajo en el aula
(individualmente, en parejas o en equipos)
- ☐ e) Organizar los recursos y materiales didácticos a utilizar
- ☐ f) Incluir la retroalimentación del aprendizaje

36. Al trabajar con sus estudiantes, qué tan importante es...
(elija hasta cuatro opciones).

- ☐ a) Tener buena comunicación con ellos y ellas
- ☐ b) Considerar la etapa del desarrollo en que se encuentran (adolescencia)
- ☐ c) Dominar los contenidos curriculares que imparto
- ☐ d) Identificar dificultades académicas en mis estudiantes
- ☐ e) Identificar problemas socioemocionales en mis estudiantes
- ☐ f) Mantenerlos motivados para continuar con sus estudios
- ☐ g) Dar respuesta a sus inquietudes, dudas y necesidades
- ☐ h) Implementar acciones para contrarrestar prácticas que producen estereotipos o prejuicios
- ☐ i) Favorecer ambientes que permitan la sana convivencia y el aprendizaje

37. ¿Qué usos les da a los resultados de las evaluaciones que realiza a sus estudiantes? (elija hasta 5 opciones).

- ☐ a) Considerar si el grupo alcanza los aprendizajes esperados
- ☐ b) Apoyar la toma de decisiones que se llevan a cabo en las reuniones colegiadas
- ☐ c) Notificar a mi autoridad educativa sobre los aprendizajes que están logrando mis estudiantes
- ☐ d) Reforzar los contenidos curriculares en los que tienen dificultad mis estudiantes
- ☐ e) Implementar innovaciones en mi práctica docente
- ☐ f) Retroalimentar de manera específica a mis estudiantes
- ☐ g) Identificar estudiantes con dificultades académicas
- ☐ h) Informar a los padres de familia sobre el progreso de sus hijos
- ☐ i) Reflexionar sobre mi práctica docente
- ☐ j) Conformar grupos de apoyo entre estudiantes para fomentar el aprendizaje colaborativo
- ☐ k) Apoyar a estudiantes con dificultades académicas

38. Seleccione con qué frecuencia las siguientes condiciones promueven o facilitan la reflexión sobre su práctica docente.

	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	No existe la condición en mi plantel
a) Contar con un espacio físico exclusivo para docentes					
b) Recibir retroalimentación de otro colega, jefe de materia o academia					
c) Contar con retroalimentación por parte de los y las estudiantes					
d) Tener un director o directora que conversa conmigo sobre mis preocupaciones pedagógicas					
e) Realizar reuniones para compartir experiencias entre pares					
f) Conversar con los padres sobre las problemáticas de los y las estudiantes					
g) Pensar sobre las consecuencias de determinadas estrategias					
h) Participar en cursos de formación docente					
i) Usar los resultados de las evaluaciones que realizó a sus estudiantes					
j) Observar la clase de otro docente					
k) Analizar en colectivo los incidentes que pueden perturbar las formas habituales del trabajo docente					

39. Del siguiente listado, ¿qué obstáculos técnicos o tecnológicos han impactado en su trabajo docente?

	De manera presencial en el plantel	Cuando doy clases en línea	De manera presencial en el plantel y cuando doy clases en línea	No he tenido este obstáculo
a) Fallas en el servicio eléctrico				
b) Falta de equipo (computadores, tabletas, etc.)				
c) Equipo que no cumple las condiciones técnicas para el trabajo docente				
d) Falta del servicio de internet				
e) Insuficiente formación docente en entornos virtuales				
f) Fallas en el servicio y calidad de internet				

Condiciones institucionales

En este último apartado queremos conocer su opinión con respecto a temas de formación docente, violencia dentro y fuera de las aulas, entorno institucional y acciones de mejora continua.

Opinión docente frente a temas de formación

40. Cuando desea fortalecer su formación docente, con qué frecuencia recurre a:

	Siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca
a) Sus pares (de manera informal)				
b) Círculos o grupos de estudio entre pares				
c) Sus superiores, como director, subdirector o jefe de academia				
d) Revistas educativas				
e) Centros de actualización				
f) Redes sociales de docentes				
g) Internet y otros repositorios				
h) Cursos en línea autoadministrados				
i) Cursos del catálogo de alguna institución que expida título o constancia				
j) Cursos ofertados por las autoridades educativas				
k) Ofertas de largo plazo proporcionadas por las IES (diplomados, licenciaturas, maestrías o doctorados)				
l) Congresos, seminarios, simposios o conferencias				
m) Otras opciones de formación docente				

41. Señale si está de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones respecto a las acciones de formación docente impulsadas por sus autoridades.

	Sí	No
a) Permiten reforzar el conocimiento acerca de los planes y programas de estudio		
b) Apoyan el desarrollo profesional y personal		
c) Añaden actividades que incrementan la carga de trabajo		
d) Se ofrecen en la modalidad adecuada		
e) Son pertinentes para mis necesidades		
f) Son una obligación		
g) Implican un gasto económico adicional		
h) Favorecen la revisión de mis prácticas de enseñanza		
i) Promueven la reflexión colectiva y la construcción de comunidades de aprendizaje		
j) Se fomentan en mi plantel		
k) Son sostenidas a lo largo del tiempo (son recurrentes)		

42. Seleccione qué tan relevantes para su práctica docente considera que han sido las opciones de formación que oferta la autoridad educativa federal (Cosfac).

	Totalmente relevante	Relevante	Poco relevante	Nada relevante	No los he tomado
a) Recursos sociocognitivos transversales (oferta sobre desarrollo sustentable, cultura digital, interculturalidad, comunicación, lenguaje y cultura, pensamiento matemático y ciudadanía)					
b) Áreas de acceso al conocimiento (estrategias para la enseñanza o la aplicación de las matemáticas, ciencias naturales y experimentales, ciencias sociales, inglés y humanidades)					
c) Recursos socioemocionales					
d) (Construye T, educación y desarrollo socioemocional, responsabilidad social, inclusión, derechos humanos, educación sexual)					
e) Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (oferta sobre el contexto educativo, el aprendizaje activo, el trabajo en el aula y planeación docente)					
f) Componente profesional					
g) (estrategias para la formación técnica y panorama actual de los sectores agropecuario, pesquero, industrial y de servicios)					
h) Sistema de carrera					
i) (oferta para la promoción, inducción y capacitación para la práctica directiva, supervisión o tutoría)					

43. De las siguientes situaciones de formación docente, elija las que usted considera que deben promoverse en su plantel.

- ☐ a) Proporcionar herramientas para la adaptación de la enseñanza a las características de los y las estudiantes de su plantel
- ☐ b) Considerar al plantel como el espacio principal para la solución de problemáticas educativas
- ☐ c) Impulsar la reflexión sobre mi propia práctica
- ☐ d) Favorecer acciones de formación colaborativas y horizontales para el colectivo docente
- ☐ e) Impulsar el intercambio de saberes, conocimientos y experiencias entre docentes
- ☐ f) Fomentar la asesoría y el acompañamiento de agentes educativos especialistas
- ☐ g) Propiciar el acompañamiento por parte de docentes expertos
- ☐ h) Favorecer la construcción de acuerdos entre el colectivo docente y directivos que permiten mejorar las prácticas pedagógicas
- ☐ i) Fomentar ejercicios de observación de la práctica docente entre pares
- ☐ j) Favorecer la vinculación con otros planteles o instancias formadoras

44. Elija hasta tres opciones de formación de la oferta de la autoridad educativa federal (Cosfac) en las que más le gustaría seguirse formando profesionalmente.

- ☐ a) Recursos sociocognitivos transversales (oferta sobre desarrollo sustentable, cultura digital, interculturalidad, comunicación, lenguaje y cultura, pensamiento matemático y ciudadanía)
- ☐ b) Áreas de acceso al conocimiento (estrategias para la enseñanza o la aplicación de las matemáticas, ciencias naturales y experimentales, ciencias sociales, inglés y humanidades)
- ☐ c) Recursos socioemocionales (Construye T, educación y desarrollo socioemocional, responsabilidad social, inclusión, derechos humanos, educación sexual)
- ☐ d) Ámbitos de orientación de la práctica docente en la Nueva Escuela Mexicana (oferta sobre el contexto educativo, el aprendizaje activo, el trabajo en el aula y planeación docente)
- ☐ e) Componente profesional (estrategias para la formación técnica y panorama actual de los sectores agropecuario, pesquero, industrial y de servicios)
- ☐ f) Sistema de carrera (oferta para la promoción, inducción y capacitación para la práctica directiva, supervisión o tutoría)

45. ¿Identifica otra área temática no considerada por la Cosfac en la que requiera formación para mejorar su práctica? (Si no la identifica, escriba "ninguna").

46. Seleccione si los siguientes aspectos son obstáculos para su participación en las diversas modalidades en las que se ofrecen los procesos de formación docente (puede seleccionar más de un elemento por renglón; si no existe ningún problema, puede dejarlo vacío).

	Presencial	Semipresencial	En línea
a) Fallas en el servicio eléctrico			
b) Falta de equipo de cómputo			
c) Disponibilidad de servicio de internet			
d) Mala calidad del servicio de internet			
e) Falta de incentivos para participar			
f) Altos costos			
g) Deficiencias pedagógicas de los instructores			
h) Falta de dominio de contenidos por parte de los instructores			
i) Problemas de actitud de los instructores			
j) Duración excesiva del proceso de formación			
k) Falta de apoyo de las autoridades educativas			
l) La oferta no responde a mis necesidades de formación			
m) Falta de tiempo			
n) Exceso de carga de trabajo			
o) Falta de capacidades para el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)			
p) P) Los programas son demasiado teóricos			
q) Los programas no están relacionados con mi práctica docente			

47. Cuál modalidad sería la más conveniente para su participación en las diversas estrategias de formación docente cuando regrese a las clases presenciales?

- ☐ a) Presencial
- ☐ b) Semipresencial
- ☐ c) En línea, con el acompañamiento de un tutor o facilitador
- ☐ d) En línea, de manera autoadministrada (MOOC)
- ☐ e) La modalidad no es algo que dificulte mi participación en cursos

Violencia dentro y fuera del plantel

48. Antes de la pandemia, ¿con qué frecuencia sucedían las siguientes situaciones dentro del plantel?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
a) Robo de dinero u objetos de valor <i>sin</i> violencia				
b) Robo de dinero u objetos de valor <i>con</i> violencia				
c) Robo de objetos al plantel				
d) Acoso escolar (<i>bullying</i>)				
e) Daños graves a la infraestructura del plantel				
f) Violencia física				
g) Violencia verbal				
h) Agresiones sexuales (por ejemplo, tocamientos, acoso, abuso, violación)				
i) Discriminación por la orientación sexual o identidad de género				
j) Amenazas				
k) Reclutamiento para grupos criminales				
l) Pandillas o "porros"				
m) Extorsiones				
n) Consumo de alcohol o llegar en estado de ebriedad				
o) Consumo de sustancias o drogas ilegales, estupefacientes, solventes o inhalables				
p) Venta de drogas				
q) Acoso utilizando redes sociales o servicios de tecnología (ciberacoso)				
r) Portación de armas				

49. ¿Qué tan a menudo le han ocurrido estas situaciones a usted o a otros u otras docentes en su plantel?

	Nunca	Pocas veces	Muchas veces	Siempre
a) Recibir agresiones verbales por parte de estudiantes				
b) Sufrir agresiones físicas por parte de estudiantes				
c) Recibir amenazas por parte de estudiantes				
d) Ser víctima de violencia por parte del equipo directivo				
e) Ser víctima de violencia por parte de otros docentes				
f) Sufrir agresiones por parte de familiares de los y las estudiantes				
g) Ser víctima de violencia por su orientación sexual o identidad de género				
h) Ser víctima de extorsión por parte de estudiantes o familiares de estos				
i) Ser víctima de violencia psicológica (burlas, chantajes, críticas destructivas)				
j) Ser víctima de agresiones sexuales (por ejemplo, tocamientos o acoso)				
k) Ser víctima de ciberacoso por parte de algún integrante del plantel				
l) Ser víctima de daño a sus pertenencias				
m) Ser víctima de robo de dinero u objetos de valor <i>sin</i> violencia				
n) Ser víctima de robo de dinero u objetos de valor <i>con</i> violencia				

50. ¿Sabe usted o ha escuchado si en los alrededores del plantel donde trabaja suceden o se dan las siguientes situaciones?

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
a) Venta ilegal o consumo de alcohol en la calle				
b) Venta o consumo de droga				
c) Pandillerismo o bandas violentas				
d) Riñas entre vecinos				

	Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Siempre
e) Extorsiones o cobro de piso				
f) Violencia policiaca contra ciudadanos				
g) Robos o asaltos				
h) Disparos				
i) Prostitución				
j) Agresiones motivadas por la orientación sexual o identidad de género				
k) Casos de abuso sexual				
l) Situaciones de acoso sexual				
m) Secuestros				
n) Homicidios				

Opinión docente frente a su entorno institucional

51. ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones respecto al currículo oficial en su plantel?

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) Presenta las actividades desde una visión humanística, científica y artística				
b) Es difícil su implementación debido al exceso de contenidos				
c) Facilita la elaboración de una planeación didáctica estructurada para impartirlo				
d) Contiene temas o actividades que requieren infraestructura o materiales específicos para su desarrollo que no existen en mi plantel				
e) Es difícil implementarlo sin capacitación o formación				
f) Favorece la adquisición de aprendizajes significativos de los y las estudiantes				
g) No está vinculado con las necesidades y contexto de mis estudiantes				
h) Permite implementar una enseñanza activa centrada en la construcción de trayectorias formativas				
i) Presenta contenidos que tienen un alto grado de dificultad para los estudiantes				
j) Incorpora innovaciones en planes, programas, contenidos y métodos				

52. ¿Qué tanto influyen estas situaciones en el desarrollo de su trabajo docente?

	Nada	Poco	Mucho
a) El bajo nivel académico con que llegan los y las estudiantes			
b) La falta de disciplina de los y las estudiantes en el plantel			
c) El bajo nivel socioeconómico de los y las estudiantes			
d) La escasa motivación de los y las estudiantes			
e) La falta de motivación o interés por parte del profesorado			
f) La falta de trabajo de equipo entre el profesorado			
g) La falta de interés de los padres y madres en el desempeño de sus hijos			
h) El tamaño excesivo de los grupos			
i) Problemas de infraestructura en el plantel			
j) Problemas de equipamiento en el plantel			
k) Materiales de enseñanza escasos o inadecuados (por ejemplo, libros de texto, acervo de biblioteca, entre otros)			

53. Cuántos de sus estudiantes a los que actualmente da clases, considera que...

	Todos	Más de 75%	Entre 51 y 75%	Entre 25 y 50%	Menos de 25%
a) Abandonarán sus estudios de nivel medio superior					
b) completarán únicamente el nivel medio superior					
c) tendrán estudios de licenciatura					
d) tendrán estudios de posgrado					

54. ¿Con qué frecuencia ocurre lo siguiente dentro de su plantel?

	Siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca
a) Se facilitan los procesos administrativos				
b) Se fomenta el trabajo colaborativo y la reflexión académica				
c) Se plantean metas, estrategias y líneas de trabajo para la mejora				

	Siempre	Frecuentemente	Pocas veces	Nunca
d) Se desarrollan los procesos administrativos con transparencia				
e) Se promueve un ambiente propicio para el aprendizaje				
f) Se proponen acciones para la obtención de recursos				
g) Se promueven acciones de formación docente				
h) Se involucra a los padres y madres familia en las actividades escolares				
i) Se resuelven los problemas relacionados con la práctica docente				

55. Con respecto al Plan de Mejora Continua, responda a cada una de las siguientes afirmaciones.

	Sí	Algunas veces	No	No sé o no lo conozco
a) Mi plantel lo ha implementado				
b) Mi plantel cuenta con todos los elementos para una mejora escolar eficiente según el plan				
c) Las actividades del plan son pertinentes para mi plantel				
d) El equipo directivo del plantel lo difunde				
e) Como docente participo en su elaboración				
f) Realizo mi planeación didáctica con base en las prioridades establecidas en el plan				

56. Las reuniones de trabajo que se desarrollan en su plantel son...

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
a) una imposición de las autoridades de la institución educativa				
b) una actividad que fomenta el compañerismo, respeto y la tolerancia				
c) espacios de intercambio de saberes y aprendizaje grupal, y actualización entre compañeros				

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
d) espacios para el intercambio de conocimientos, problemas, tareas y soluciones del trabajo con los y las estudiantes				
e) espacios donde impera la imposición de las ideas de un grupo, de un modelo o de un enfoque metodológico				
f) indispensables en cualquier institución de educación media superior				
g) funcionales en algunos grupos de trabajo				

Si desea compartir alguna experiencia o hacer algún comentario o sugerencia, por favor utilice este espacio.

La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (Mejoredu) le agradece el tiempo que ha dedicado a responder esta encuesta.

Las y los docentes de educación media superior: características sociodemográficas, profesionales y condiciones institucionales es una publicación de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Se terminó de imprimir en agosto de 2023 en el taller de Editorial Color, S.A. de C.V., Naranjo 96 Bis, col. Sta. María la Ribera, alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, México, Ciudad de México. Esta edición consta de 1 000 ejemplares.



GOBIERNO DE
MÉXICO



MEJOREDU
COMISIÓN NACIONAL PARA LA MEJORA
CONTINUA DE LA EDUCACIÓN