
CARACTERIZACIÓN DEL PERFIL DOCENTE EN TELESECUNDARIA

LEONEL DE GUNTHER DELGADO / RUTH ARRIAGA VELAZCO

RESUMEN:

El propósito de este informe de investigación es caracterizar los procesos educativos que prevalecen en la educación telesecundaria en el estado de Sonora, bajo el enfoque de la gestión escolar. Para este propósito se desarrollaron unidades de análisis relacionadas con los docentes, los alumnos, el modelo educativo de la telesecundaria (práctica educativa), infraestructura de los planteles. El presente es un informe parcial que da cuenta de los resultados obtenidos en la categoría de docentes, perfil profesional, percepción de la práctica educativa desde los alumnos y los propios docentes y necesidades formativas.

PALABRAS CLAVE: educación telesecundaria, perfil docente, práctica docente.

MARCO DE REFERENCIA

En los últimos años la telesecundaria ha cobrado un renovado interés entre los investigadores y los tomadores de decisiones gubernamentales. Algunas de las razones son su importante crecimiento tanto en matrícula como en escuelas a nivel nacional en los últimos 10 años¹, su tendencia al crecimiento sostenido, sus posibilidades de atención al rezago educativo; pero sobre todo, su importancia como medio para apoyar a la población más desprotegida de las áreas rurales e indígenas en su tránsito por el segundo tramo de la educación básica, obligatoria desde 1993.

Si bien las preocupaciones de los años noventa se centraban en el abatimiento del rezago educativo, y aunque aún es posible hablar de su existencia en nuestro estado (Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora, 2003), el interés renovado en este subsistema se ha orientado hacia su funcionamiento como sistema.

Las preocupaciones sobre el acceso, permanencia y egreso de los alumnos; sus condiciones socioeconómicas; la escuela tanto desde el componente humano y sus objetivos: supervisores, directivos, docentes, alumnos tanto inscritos como desertores, padres de familia, miembros de las mesas directivas de las asociaciones de padres como de infraestructura; las condiciones de posibilidad técnicas y materiales para realizar el trabajo de enseñanza y de aprendizaje; el aula como el espacio donde concurren los aprendizajes a partir de las diversas interacciones entre el docente y el alumno, son las tópicas, los lugares comunes de preocupación tanto de investigadores como de los tomadores de decisiones. Las preguntas que están detrás de estas preocupaciones se centran en conocer cuáles son los factores que condicionan, influyen o están asociados con el aprovechamiento escolar de los alumnos (Caparrós, 2002; Carvajal, 2003; Gutiérrez, 2002; Santos del Real, 2001; y Santos del Real y Carvajal, 2001; Quiroz, 2003; y del diagnóstico de la Secretaría de Educación y Cultura, 2003; así como los trabajos de Martínez Rizo, 2003; Schmelkes, Lavin, Martínez y Noriega, 1997).

A principios del 2007, la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora presentó los resultados de la evaluación de aprovechamiento escolar (2005-2006) para las áreas de español, matemáticas y ciencias naturales de 302 de las 304 escuelas telesecundaria de nuestro estado, con los resultados globales que se muestran en la tabla 1.

Categoría de clasificación	Cantidad de escuelas
De excelencia	12
Sobresaliente	85
Estándar	142
Por debajo del estándar	63
Total	302
Tabla 1: Resultados de la evaluación a telesecundarias del estado de Sonora clasificadas a partir de su aprovechamiento escolar: 2005-2006	

La evaluación aplicada admite las categorías de sobresaliente y de excelencia como los rangos de puntajes esperados por todos los alumnos, lo cual indica que 205 de 302 (67%) escuelas telesecundarias se ubican en

rangos que demandan un mayor esfuerzo para mejorar los aprendizajes de los jóvenes que asisten a ellas.

Emerge en este contexto la importancia de la formación docente la cual se inscribe en (1) la tradición que señala como premisa fundamental que el mejoramiento educativo es posible a través de una formación más amplia de los profesores, (Secretaría de Educación y Cultura del estado de Sonora, 2004; Zabalza, 2003, Mottos, 2005), y (2) en la articulación entre los niveles educativos (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, 2004, véase también las recomendaciones del CIDESON, 2006). Esta investigación focaliza en el primero de los objetivos.

Desde esta óptica, y siguiendo las ideas de Santos del Real y Carvajal (2001:70) nos podemos preguntar cómo los actores, en este caso los docentes, facilitan u obstaculizan las oportunidades de aprendizaje en el complejo entramado de las relaciones entre docentes, escuela, alumnos y comunidad.

Este trabajo se inscribe dentro de la tradición de investigación educativa iniciada en los años 90, la cual señala que los cambios en los métodos de investigación educativa en nuestro país abrieron el espacio para concebir la escuela como un medio activo en la lucha en contra de la desigualdad social. La tradición proveniente de los años cincuenta establecía que la “cuna preestablecía destino” y advertía con claridad que la escuela era incapaz de transformar las condiciones socioculturales adversas de sus alumnos. Desde esta lógica la escuela se convertía en una reproductora de la desigualdad social (véase el estudio de Carvalho, 2005 para el caso de México y su comparación con países desarrollados y latinoamericanos y; Cervini, 2002 para el caso de la educación media en Argentina). El surgimiento de nuevos problemas, nuevas preguntas y nuevos métodos en el ámbito de la investigación educativa; pero sobre todo de nuevas investigaciones a finales de los años ochenta y principios de los noventa (véase los trabajos de Carvalho, 2005; Calvo, Zorrilla, Tapia, y Conde, 2002) constituyó un espacio para otorgarle a la escuela un papel importante en el abatimiento de las brechas de desigualdad (Schmelkes *et al.*, 1997).

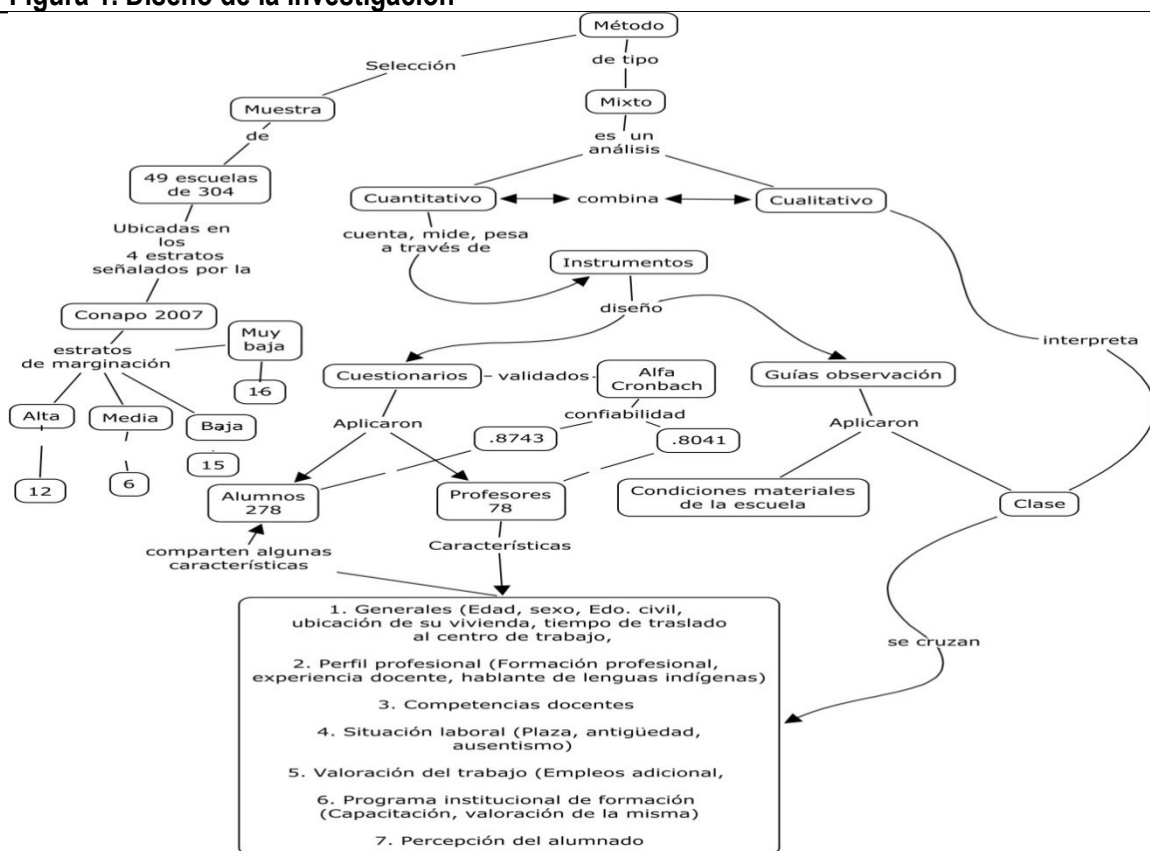
A la par de estas transformaciones y de los trabajos de Carvallo, Ramírez, Schmelkes, Furlan, Ezpeleta, Fierro y Rojo, y Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, con respecto al Programa de Reforma Educativa de 1992 (García Garduño, 2004), y en el marco de la transformación económica 1994-2000 de nuestro país en busca de la calidad educativa (Vázquez, 1996: 931) este tipo de investigaciones cobró fuerza.

Bajo este marco de acción, las preguntas generales que orientan el estudio son ¿Qué perfil profesional prevalece entre los docentes de educación telesecundaria? ¿Cuáles son las necesidades formativas manifiestas? ¿Cuál es la percepción que de sí mismos tienen los docentes de educación telesecundaria con respecto a su práctica y cómo es percibida tal práctica por sus alumnos?

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño metodológico de este estudio se ubica bajo el enfoque de investigación mixta; ya que combina técnicas de naturaleza cuantitativa: cuenta, mide, pesa; y técnicas cualitativas: interpreta a partir de los datos recolectados. Esta investigación contempla 2 fases. Una de orden descriptivo, y otra de tipo interpretativo (figura 1).

Figura 1. Diseño de la investigación



Selección de la muestra

Para seleccionar la muestra se organizaron las trescientas dos escuelas telesecundarias en función de (1) el resultado obtenido según su clasificación con relación al desempeño escolar: de excelencia, sobresaliente, estándar o por debajo del estándar (2) los resultados se agrupan en función de cuatro áreas o estratos de marginación, según el grado de desarrollo caracterizado por el Consejo Nacional de Población y Viviendaⁱⁱ (CONAPO, 2007). Esta caracterización permite la obtención de una muestra de distintos grados de marginación (Tabla 1. Método).

	Alta	Media	Baja	Muy baja	Totales	Porcentaje
De excelencia	3	1	6	2	12	0.04
Sobresaliente	9	9	38	29	85	0.28
Estándar	16	21	48	57	142	0.47
Por debajo del Estándar	14	11	14	24	63	0.21
Total	42	42	106	112	302	1.00

Tabla 1_M: Distribución de escuelas Telesecundarias según su ubicación por zona de marginación y resultados de la evaluación 20065-2006.

Las 49 escuelas estudiadas contienen dentro de sí a mil 810 alumnos. Se seleccionó una muestra estratificada de los mismos, arrojando un total de 327; mientras que para los profesores la muestra fue de 83. Por razones diversas, escuelas cerradas, sea porque los profesores acudían a las zonas de supervisión, o por permisos y/o asuntos de trabajo, o por las condiciones de acceso a los lugares. Se aplicaron 278 encuestas a alumnos y alumnas y 78 a profesores y profesoras (ver tabla 3 M).

	Profesores	Profesoras	Alumnos	Alumnas	Total
Alta marginación	10	3	25	17	55
Media marginación	7	3	10	15	35
Baja marginación	18	9	65	52	144
Muy Baja marginación	15	13	61	32	121
Totales	50	28	161	116	355

Tabla 3_M: Distribución de la muestra por alumnos y profesores

Instrumentos

Se diseñaron cuatro instrumentos: cuestionario para alumnos, cuestionario para maestros; y dos guías de observación: una para valorar las condiciones materiales de las escuelas y otra para observar *in situ* la impartición de clases

por parte de los profesores de este nivel educativo. Estos instrumentos son producto de la reflexión y análisis de distintos instrumentos provenientes de otras investigaciones (Caparrós, 2002; Ezpeleta & Weiss, 2000; Gutiérrez, 2002; Schmelkes et al., 1997(De Garay, 2001)).

Questionarios

Questionario para alumnos. Explora diversos aspectos relacionados con aspectos generales de los alumnos y percepción sobre los profesores y percepción de la vida institucional. Fue diseñado con el propósito de caracterizar a los alumnos que asisten a las escuelas telesecundarias.

Questionario para profesores. Explora distintas dimensiones: edad, sexo, estado civil, perfil profesional, competencias docentes, valoración del trabajo, percepción del alumnado. Fue diseñado con el propósito de caracterizar a los profesores que laboran en ese nivel.

Guías de observación

Guía de observación de la escuela. Explora las condiciones materiales para llevar a cabo la labor educativa: de infraestructura y tecnológicas.

Guía de observación en el aula. Contempla tres dimensiones: (a) la presentación del programa, (b) lo que hace el profesor y (c) lo que hace el alumno. El propósito de este instrumento consiste en registrar la concreción del modelo educativo.

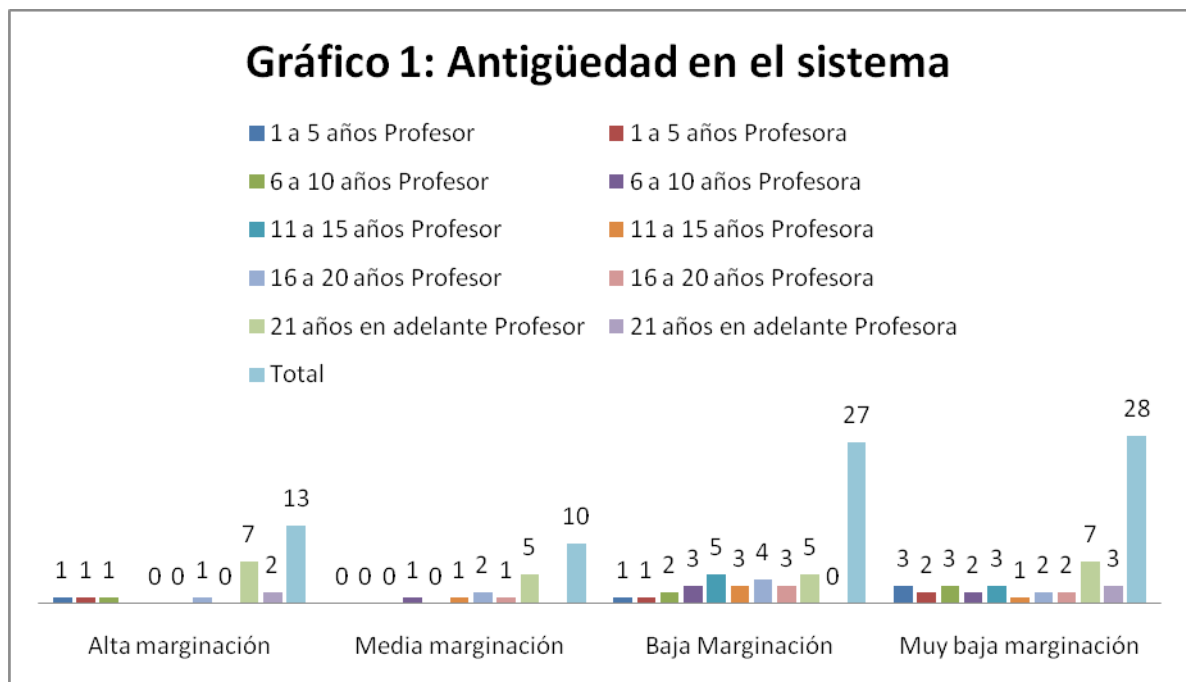
Los cuestionarios y las guías de observación contemplan regiones que permiten elaborar cruces entre las percepciones de los profesores y de los alumnos; y de los profesores y sus actividades didácticas.

RESULTADOS

A continuación se describen variables asociadas al ingreso, permanencia y situación laboral, escolaridad y formación docente de los profesores de telesecundaria, percepción del profesorado sobre sus competencias docentes y etnicidad y docencia.

3.1 Ingreso, permanencia y situación laboral del profesorado

Un tercio de la planta docente está compuesto por profesoras; mientras que el resto, 64%, son hombres. La edad promedio del profesorado es de 42 años. El 53% de ellos se encuentra entre los rangos de edad comprendido entre los 41 y 50 años de edad. Las edades mínimas y máximas de los profesores que laboran en esta modalidad son 22 y 52 años, respectivamente.



Las actividades de los profesores, antes de su ingreso a la telesecundaria, es muy diversa; aunque destacan tres rubros principalmente: estudiantes 20%, amas de casa 17% y profesores 13%; el porcentaje restante se distribuye en actividades tales como empleados, profesionistas, comerciantes, entre otros. En

promedio, los profesores cuentan con 14.9 años de experiencia en esta modalidad.

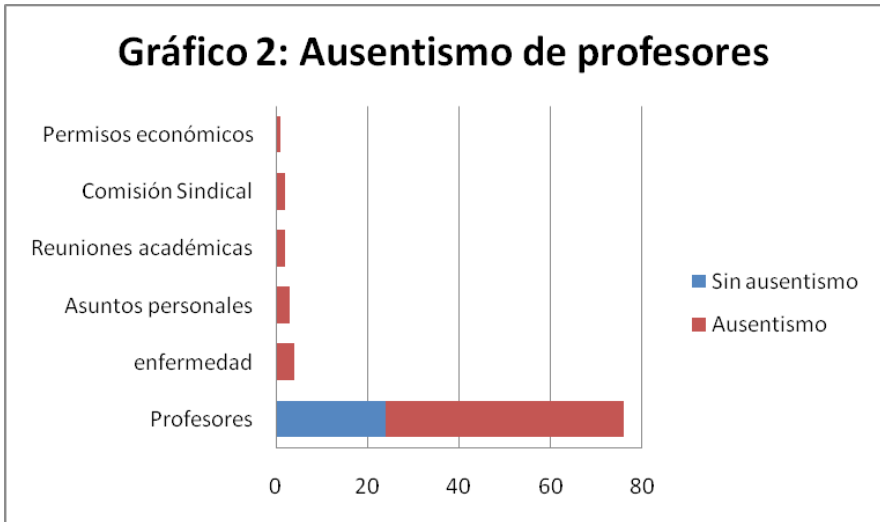
Según los datos registrados, el ingreso de los profesores no siguió un proceso sistemático para su contratación. Un 24% señala que sólo se le hizo un requerimiento (documento de estudios que va desde bachillerato hasta licenciatura), a un 32% se le solicitó el documento de estudios y algunos cursos adicionales, el 38% restante presentó los requisitos anteriores y algunos exámenes adicionales como psicométrico, entrevistas y prácticas previas. Al 6% restante no se le solicitó requisito alguno. Estos resultados muestran una planta docente con perfil profesional variado, el cual ha sido preocupación del sistema educativo estatal hasta hace apenas tres años.

3.2 Ausentismo de profesores

Al menos 7 de cada 10 profesores señala haber faltado al menos una vez durante el ciclo anterior. El motivo principal de las ausencias ha sido enfermedad, seguido por asuntos personales, reuniones académicas y permisos económicos. El ausentismo constituye uno de los principales problemas relacionados con el desarrollo de los programas educativos.

El ausentismo también se relaciona con el tiempo de traslado de los profesores a los centros de trabajo. 6 de cada 10 profesores declara que el tiempo de traslado al centro de trabajo es menor a media hora; mientras que 3 de cada 10, declara que el tiempo que realiza oscila en 30 minutos y una hora¹.

¹



ESCOLARIDAD DEL PROFESORADO

Actualmente, el 82% del personal cuenta con estudios completos en alguna modalidad relacionada con la función docente. El 10% cuenta con algún tipo de licenciatura o ingeniería (ver tabla 1).

Escolaridad	Cantidad	Titulado
Bachillerato o equivalente completo	2	1
Normal	1	0
Normal Superior	10	7
Licenciatura en telesecundaria	53	42
Licenciatura completa	8	0
Posgrado	4	0
Total	78	50

Tabla 1: Escolaridad del personal

Percepción del profesorado sobre sus competencias docentes

El 51% de los profesores percibe que el cumplimiento de los programas educativos alcanza un alto grado de desarrollo; mientras que el 41% declara que los programas son cumplidos medianamente. Sólo el 7% por ciento señala un alto cumplimiento. Es posible que esta situación esté en relación con la

percepción que los profesores muestran sobre sus competencias docentes (ver tabla 2)

Aunque los datos muestran algunas fortalezas con respecto a la percepción que los profesores tienen de sus competencias (Zabalza, 2003), es necesario prestar atención a las siguientes: manejo de las TICs, planificación, evaluación, tutorías, habilidades comunicativas y preparación de contenidos.

	Muy alta %	Alto %	Media %	Baja %	Muy Baja %
Planificación del proceso de enseñanza aprendizaje	3.66	57.14	38.46	0.73	0.00
Preparación de contenidos	6.83	72.35	20.48	0.00	0.34
Habilidades comunicativas	25.17	55.03	19.13	0.67	0.00
Manejo de tecnologías de la información y comunicación	9.84	36.22	46.06	7.09	0.79
Evaluación del proceso y productos del aprendizaje	7.02	65.96	26.32	0.70	0.00
Relacionarse adecuadamente con los alumnos	49.55	40.84	9.01	0.60	0.00
Reflexionar sobre su práctica	32.92	55.17	11.29	0.63	0.00
Tutorías a los alumnos	23.97	49.32	24.66	2.05	0.00
Compromiso institucional	55.88	36.47	7.06	0.59	0.00

Tabla 2: Percepción de los profesores acerca de sus competencias docentes

Con excepción de las tutorías, todas las anteriores son consideradas como habilidades básicas de un profesor, cuyo dominio debería estar en el rango de muy alto.

Si bien es deseable que el profesor cumpla sistemáticamente con las actividades del proceso de enseñanza y de aprendizaje, en educación telesecundaria resultan especialmente relevantes las habilidades para la adecuación de las actividades de la guía de aprendizaje cuando no existe señal televisiva y las comunicativas. Esto se relaciona de manera directa con la competencia de planificación del proceso de enseñanza y de aprendizaje (tabla 3)

	Siempre %	Casi siempre %	Casi nunca %	Nunca %
Inicia puntualmente la sesión	0.73	0.26	0.01	
Tiene plan de trabajo para cada lección	0.68	0.32		
Modifica, suprime alguna actividad de la guía	0.33	0.53	0.13	0.01
Interviene durante el programa para mejorar el interés y el aprendizaje de los alumnos	0.35	0.58	0.06	
Concluye a tiempo las actividades de la guía de aprendizaje	0.25	0.68	0.07	
Elabora y utiliza material propio	0.35	0.58	0.06	
Presenta los objetivos de la sesión	0.70	0.30		
Enfatiza continuamente en el objetivo principal de la sesión	0.70	0.27	0.01	0.03
Hace preguntas para clarificar los aspectos relevantes de la sesión	0.70	0.30		
Finaliza puntualmente la sesión	0.73	0.26	0.01	

Tabla 3: Precepción del profesor con respecto a sus actividades docentes

Los profesores tienen una percepción favorable con respecto a las actividades de evaluación que realizan. Y aunque sus alumnos también los valoran positivamente en términos generales existen aspectos en esta importante práctica educativa que pueden ser fortalecidos (ver tabla 4).

	Siempre	Casi Siempre	Casi Nunca	Nunca
Asisten a clases	0.94	0.06	0.00	0.00
Asisten puntualmente	0.87	0.12	0.01	0.00
Preparan sus clases	0.89	0.09	0.01	0.00
Son claros al exponer	0.88	0.09	0.02	0.01
Son accesibles en su trato	0.82	0.16	0.02	0.01
Son conocedores de las materias	0.89	0.10	0.01	0.00
Aceptan la discusión de sus puntos de vista	0.81	0.15	0.03	0.01
Relacionan los contenidos con problemas actuales	0.70	0.21	0.06	0.02
Al finalizar la clase, indican los temas siguientes	0.75	0.20	0.04	0.01
Aclaran los conceptos	0.85	0.13	0.02	0.01
Apoyan los cursos con materiales audiovisuales	0.63	0.25	0.09	0.03
Promueven la asistencia a eventos científicos y culturales	0.59	0.29	0.09	0.03
Promueven el trabajo colectivo fuera de salón	0.63	0.24	0.10	0.03
Presentan el programa al iniciar el curso	0.75	0.20	0.05	0.01
Respetan el programa	0.87	0.11	0.02	0.01
Presentan al inicio del curso las formas de evaluación	0.84	0.12	0.02	0.01
Respetan las formas de evaluación	0.87	0.11	0.02	0.01
Fomentan asesorías fuera del salón de clase	0.56	0.30	0.08	0.06

Tabla 4: Percepción de los alumnos con respecto a las actividades de evaluación del profesor

De acuerdo con los docentes, las actividades de evaluación importantes se ubicaron en la bibliografía, extensión e ideas originales mientras los alumnos reportan que lo que en general se les revisa como criterios de evaluación se relaciona con la redacción y extensión (número de cuartillas) de sus trabajos.

Los profesores tienen una buena percepción del desempeño de sus alumnos (tabla 5).

	Siempre	Casi Siempre	Casi nunca	Nunca
Asisten a clases	0.74	0.26	0.00	0.00
Asisten puntualmente	0.56	0.42	0.02	0.00
Preparan sus tareas	0.32	0.59	0.09	0.00
Relacionan los contenidos con problemas actuales	0.39	0.57	0.04	0.00
Asisten a eventos científicos y culturales	0.17	0.39	0.40	0.05
Trabajan de manera colectiva fuera de salón	0.34	0.50	0.15	0.00
Siguen indicaciones para cumplir con las secuencias didácticas	0.53	0.42	0.05	0.00
Alcanzan los objetivos educativos de la Telesecundaria	0.25	0.70	0.05	0.00

Tabla 5: Percepción de los profesores con respecto a sus alumnos

Respecto a sus necesidades de formación, los profesores destacan lo relacionado con el manejo de tecnología (enciclomedia) y contenidos disciplinares (ver gráfico 3).



Etnicidad y docencia

Veinticuatro profesores declaran que ellos atienden a población indígena; sin embargo, sólo 7 cuentan con un dominio sobre la lengua que hablan sus alumnos. Esta situación resulta un aspecto que debe ser considerado como atención prioritaria. Recordemos que el sistema telesecundaria fue creado con el propósito de atender a los sectores vulnerables de la sociedad. En Sonora las escuelas telesecundarias atienden población rural, semirural e indígena y en ocasiones constituyen la oportunidad más alta de formación institucionalizada para comunidades como los guarijíos, en el municipio de Quiriego. En este sentido lo que ocurre con la práctica cotidiana de las escuelas telesecundarias es en parte explicación de lo que ocurre con los procesos educativos en zonas indígenas y rurales de la entidad, a pesar de que sus docentes no fueron caracterizados como indígenas y a pesar de que no se reconozca entre ellos como necesidad de formación profesional el conocimiento de las grupos indígenas, su lengua y su cultura.

Hasta este momento es posible reconocer que la educación telesecundaria tiene en la formación docente una amplia dimensión para el fortalecimiento de la práctica educativa; sin embargo es importante destacar que el factor ausentismo se relaciona también con procesos y condiciones laborales básicas que involucran el apoyo y supervisión por parte de las autoridades escolares. Si bien esta es la primera parte de la investigación encontramos información relevante que apoyan la comprensión del trabajo a veces en solitario a veces intermitente del docente de educación telesecundaria.

Vázquez, J. Z. (1996). *La modernización educativa. Historia Mexicana*, XLVI (4), 927-952.

Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

ⁱ Entre el año de 1993 y el año 2000, en sólo siete años la telesecundaria incremento su matrícula en un 44 por ciento; mientras que su infraestructura creció 35 por ciento a nivel nacional (véase Santos del Real y Carvajal, 2001).

ⁱⁱ Esta categorización surge a partir de que el interés principal de la telesecundaria se centra en la atención a áreas rurales con poblaciones vulnerables.

Es interesante notar que comunidades como El Ocuca, en el municipio de Trincheras y en su cabecera municipal, los profesores recogen a los alumnos para llevarlos al centro educativo.