

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA PLANTA DOCENTE EN EL BACHILLERATO: UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DEL DOCENTE.

FÁTIMA YAZMÍN COIFFIER LÓPEZ /LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
Universidad Autónoma de Aguascalientes

RESUMEN: Con la Reforma Integral a la Educación Media Superior en 2008 y el decreto de obligatoriedad del tipo educativo en 2012, la Educación Media Superior cobró la relevancia que tiene y que no había sido del todo atendida. A partir de estos sucesos y con la premisa de que para la toma de decisiones en el tipo educativo es fundamental contar con información de sus actores y procesos, se realizó esta investigación, cuyo objetivo fue identificar y describir las características socioeconómicas, las condiciones laborales y la formación de los docentes de bachillerato del estado de Aguascalientes, con la finalidad de poder valorar su nivel de profesionalización. Se espera aportar información que sirva como insumo para la determinación de políticas educativas orientadas al mejoramiento de la planta docente del tipo educativo.

El estudio es de enfoque cuantitativo con metodología tipo encuesta. Se diseñó, validó y aplicó un cuestionario a una muestra estratificada de 542 docentes localizados en tres subsistemas de Educación Media Superior del estado de Aguascalientes, lográndose recuperar 439 cuestionarios.

Aunque se consideraron dos indicadores para valorar el nivel de profesionalización, además de algunas características socioeconómicas, esta ponencia se ocupa únicamente de la variable formación del docente. Se encontró que existen diferencias significativas en el máximo grado académico, institución de procedencia de la licenciatura, y en la formación para la docencia del profesor respecto al subsistema de adscripción.

Palabras clave: Educación Media Superior, profesión docente, profesionalización, formación docente

Introducción

La Educación Media Superior (EMS) es clave en el Sistema Educativo Nacional al representar dos opciones importantes para los jóvenes: el tránsito a la Educación Superior o la oportunidad de formarse e insertarse en el campo laboral. Así, la EMS debe reconocerse como un espacio para la formación de personas cuyos conocimientos y habilidades les permitan

desarrollarse satisfactoriamente, ya sea en sus estudios superiores o el trabajo, y de manera general en la vida (SEMS, 2008, p.4). En ambas rutas, los docentes desempeñan un papel fundamental.

La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) reconoce que los alumnos están siendo atendidos por maestros que no cuentan con una formación disciplinaria, completa y consolidada, ni con la preparación pedagógica suficiente para desempeñar adecuadamente su función (INEE, 2011); con ello, la RIEMS estableció un perfil docente y ha considerado a la formación docente como el mecanismo para asegurar la calidad y cumplimiento de los objetivos de la EMS.

Que los profesores alcancen el perfil docente de la RIEMS implica emprender estrategias que coadyuven a este logro, y para esto, es necesario conocer el estado que guarda la planta docente de la EMS. De los docentes de EMS poco es conocido, por lo que indagar acerca de sus características resulta relevante para la generación de conocimiento y la toma de decisiones.

Para el conocimiento de la profesionalización del docente en el bachillerato, fueron consideradas dos dimensiones: formación de los docentes y condiciones laborales, además de algunas características socioeconómicas. Esta ponencia se centra en la variable formación, presentándose en los siguientes apartados los principales conceptos teóricos, la metodología del estudio, y los resultados obtenidos.

Contenido

Principales conceptos teóricos

Una profesión implica poseer conocimientos especializados que permitan la resolución autónoma de problemas inherentes a un campo de trabajo específico; asumir un conjunto de valores y ética que rigen el actuar de quienes la practican; contar con las condiciones y recursos necesarios para ejercerla profesionalmente, tener una organización que a través de sistemas de control regulen la pertenencia a la profesión así como los criterios de prestigio y reconocimiento dentro de ésta; y finalmente, que sus miembros reconozcan la función social de la profesión, la

cual es única (Abbott, 1998, citado por Ávalos, Cavada, Pardo, y Sotomayor, 2010; Corrigan y Haberman, 1990; Lieberman, citado por Holey, 2001; y Vaillant y Rossel, 2004).

Considerando estas características de la profesión, la profesionalización se plantea como un continuo en donde quienes la practican se desplazan, por lo que la profesionalización no es algo dicotómico, no es un estado en el que la profesión claramente pueda caer o no, (Darling-Hammond y E. Wise, 1992). Así, valorar el grado de profesionalización es posible a través de diversos indicadores, entre ellos la formación de los docentes, elemento fundamental de la profesión.

La profesión docente guarda una diferencia respecto a las profesiones liberales, es regulada por instituciones educativas que pueden o no reforzarla; la refuerzan en la medida en que las acciones emprendidas por las escuelas para mejorar la base de conocimientos de los docentes, acompañadas de cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo adecuadas, respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación con su trabajo e incluso con respecto a las políticas que les atañen (Ávalos et al., 2010).

Con ello, la docencia como profesión y su grado de profesionalización puede tener diferentes características que dependen tanto de la institución educativa en la que se encuentra inmersa, como de otros elementos relacionados con las características y propiedades individuales de los maestros, como la formación.

Respecto a la formación del docente, de acuerdo con los principios de conducción de la profesión docente, los profesores deben tomar decisiones, plantear las estrategias y tratamientos con base en los conocimientos que disponen y en lo que es mejor para sus alumnos, lo que sugiere que los maestros deben contar con las competencias necesarias para ello (Darling-Hammond y E. Wise, 1992), mismas que pueden ser clasificadas en saber disciplinario y en el saber propio de la docencia, con lo que se distinguen dos tipos de formación del docente: formación disciplinaria y formación para la docencia, ambas necesarias para ejercer la profesión docente.

La formación disciplinaria es el proceso educativo generalmente reconocido por una universidad a través de un título que certifica que los profesores adquirieron el dominio de un área específica del conocimiento, que no necesariamente es la educación.

La formación docente son las actividades y procesos diseñados para mejorar el conocimiento profesional, habilidades y actitudes de los educadores (Guskey, 2000 citado por Imants y Van Veen, 2010), generalmente relacionados con la aprehensión del conocimiento del currículum, de los alumnos, de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, del medio en que se desarrolla el trabajo docente, de los fines, propósitos y fundamentos de la educación. Para la formación en la docencia en el marco de la RIEMS, el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) se ha planteado recientemente como la principal herramienta formativa.

Enfoque metodológico

Metodología

El estudio es de enfoque cuantitativo con metodología tipo encuesta. Para la recolección de datos se utilizó un cuestionario integrado por 45 reactivos, validado por cinco jueces y un proceso de pilotaje.

La investigación se realizó con docentes de tres subsistemas de EMS en el estado de Aguascalientes, que en total ascienden a 1423; dentro de la población no se consideraron a profesores de asignaturas de artes y deportes (254 profesores). Se diseñó una muestra estratificada por subsistema con nivel de confianza del 95% y margen de error de 5%. La Tabla 1 presenta la descripción de población y muestra por subsistema.

El trabajo de campo se desarrolló de octubre a diciembre de 2012 y se centró en la distribución y recolección de cuestionarios. Se recuperaron 439 cuestionario de los 542 distribuidos. Los datos obtenidos fueron capturados y analizados mediante el programa *Statistical Package for the Social Sciences* versión 17.0.

Resultados

Caracterización demográfica de los docentes

A diferencia del sexo (50.8% hombres), los aspectos de edad y estado civil se vieron relacionados significativamente con el subsistema de adscripción. La edad promedio de los docentes fue de 41 años, con una desviación estándar de 11.67 años; en general, sólo el 29.4%

de los docentes tienen más de 51 años. Sin embargo, al interior de los subsistemas, el 57.3% de los docentes de bachilleratos incorporados al IEA presentan edades de entre 20 y 35 años, es una planta docente joven en comparación con el cuerpo docente de los CBTis en donde sólo el 18.9% está en este rango de edad.

Respecto al estado civil, el 55.9% de los profesores encuestados son casados, los CBTis tienen más profesores en esta condición (68.9%), y los bachilleratos incorporados al IEA presentan una mayor proporción de profesores solteros en comparación con los otros subsistemas (42.0%), lo que puede estar relacionado con su edad.

Formación del docente

a) Formación disciplinar

Sin hacer distinción entre subsistemas, la mayoría de los docentes (90.3%) cuentan con el grado académico idóneo en formación disciplinaria para ser profesor de EMS, es decir, la licenciatura y un 36.8% rebasa este perfil. Este dato es alentador en términos generales, sin embargo, existen diferencias significativas al analizar los porcentajes por subsistemas (ver Tabla 2).

El 57.6% de los profesores de los bachilleratos de la UAA cuentan con estudios superiores a la licenciatura, seguidos de los docentes del CBTis (44.6%); mientras esta proporción es menor en los bachilleratos incorporados a IEA, en donde sólo el 20.3% de los docentes tienen esta cualidad, además de tener 19.1% de maestros con menos de licenciatura. Esto representa que el subsistema de Bachilleratos incorporados al IEA es el que tiene el mayor porcentaje de docentes con grados académicos menores respecto a los otros subsistemas.

Además del grado máximo de estudios, se identificó el tipo de institución de educación superior (IES) en que se formaron los docentes. Se encontró que existe una relación significativa entre el tipo de IES de procedencia y el subsistema de adscripción, marcándose una tendencia a formarse y luego trabajar en instituciones similares.

El 38.0% de los docentes de CBTis realizaron su licenciatura en IES tecnológicas, en congruencia con la esencia del subsistema. Una situación similar se observa en los bachilleratos de la UAA en donde el 78.3% de sus profesores estudiaron en IES públicas no tecnológicas. Aunado a lo anterior, cabe resaltar el alto porcentaje de docentes procedentes de IES privadas

(20.9%) ubicados en el subsistema de bachilleratos incorporados al IEA, que son instituciones privadas, en contraste con el 8.7% de docentes de bachilleratos de la UAA y el 3.1% de profesores de CBTis que se formaron en este tipo de IES. Esto puede sugerir el peso de una socialización formativa de los docentes de este nivel, en donde tienden a converger con el modelo en el que ellos han sido formados, lo que puede ser materia de futuros estudios.

En cuanto al área disciplinar se refiere, del total de profesores encuestados y que dieron respuesta al reactivo (N=375), sólo el 18.9% manifestó contar con licenciatura perteneciente al área educativa; en el caso de la maestría (N=140), el 43.6% de los profesores dijeron cursar o haber egresado de un programa enfocado al conocimiento del campo educativo. Aunque no hubo una relación significativa entre estas cualidades y el subsistema de adscripción, de manera general es un claro rasgo que distingue a los profesores de este tipo educativo de los profesores de la educación básica y hasta cierto punto los asemeja más a los profesores de educación superior.

Por último, se consideraron los cursos, talleres, seminarios y/o diplomados acreditados en los últimos tres años en su área de formación. Del total de profesores, el 72.2% dijo no haber cursado ningún programa en su área disciplinar, en contraste con el 13.4% de docentes que dijeron contar con al menos dos programas referentes a su área de conocimiento.

b) Formación docente

Considerando que el PROFORDEMS representa una de las herramientas de formación más importantes de la RIEMS, se preguntó a los profesores su estatus en los programas que lo integran. Se encontró que el estatus de los docentes en los programas del PROFORDEMS guarda una relación significativa con el subsistema de adscripción (ver Tabla 3).

Del total de profesores, dos terceras partes no tuvieron contacto con el diplomado (no lo conocían o lo conocían pero no estaban inscritos), situación que contrasta con tan sólo el 30.5% de docentes egresados del diplomado. Observar las cifras al interior de los subsistemas resulta interesante. El 83.6% de los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA dijeron no haber tenido contacto con el diplomado, a diferencia del 48.3% de los profesores de los CBTis que son egresados del programa, con otro 4.1% adicional que lo está cursando. Respecto a los bachilleratos de la UAA, el 35.8% de los profesores han egresado del programa y 3.7% lo están cursando.

En lo que respecta a la especialidad, sólo el 8.4% de los docentes ha egresado del programa. En general, el 50% de los profesores dijo no conocer la especialidad, y el subsistema de bachilleratos incorporados al IEA es el que presenta mayor desconocimiento del programa 58.5%, mientras que los CBTis presentan el porcentaje más alto (14.1%) de docentes egresados de la especialidad.

Otro aspecto que se consideró para valorar la formación para la docencia, fueron los cursos, talleres, seminarios y/o diplomados referentes al área educativa en que participaron los docentes en los últimos tres años.

De manera general, el 35.2% de los docentes dijeron no haber participado en algún curso, taller, seminarios y/o diplomados en el área de educación. Al interior de los subsistemas, los bachilleratos de la UAA presentan un mayor porcentaje de docentes con al menos dos de estos programas (53.9%), mientras que los CBTis y los bachilleratos incorporados al IEA cuentan con tan sólo el 32.2% y 33.7% de docentes respectivamente en esta situación. Conviene destacar que los bachilleratos incorporados al IEA con 39.1% y los CBTis con 39.2% tienen los mayores porcentajes de docentes con ningún curso, taller, seminario y/o diplomado en el área de educación; en este sentido, es preciso pensar en las posibilidades que tienen estos dos subsistemas para poder incrementar las oportunidades de profesionalización de sus docentes.

Aunado a lo anterior, también fueron considerados los cursos, talleres y seminarios que los profesores cursaron en el área de inglés y uso de las tecnologías de información y de la comunicación, el 91.7% de los docentes manifestaron no contar con ningún programa en estas áreas.

Finalmente, se preguntó a los profesores su percepción sobre si la institución educativa en que laboran promueve actividades de desarrollo profesional. Al respecto, del total de docentes, el 78.3% afirmaron que su institución de adscripción sí ofrecía actividades de desarrollo profesional, sin embargo, al interior de los subsistemas se presentó lo siguiente, casi el 100% de los docentes de los bachilleratos de la UAA tuvieron una respuesta positiva en este rubro, y en esta misma circunstancia se encontraron 9 de cada 10 profesores de los CBTis, en contraste con estos dos subsistemas, el 40.9% los docentes de los bachilleratos incorporados al IEA presentaron una respuesta negativa

Conclusiones

Valorar la profesionalización de la planta docente de EMS a partir de su formación disciplinaria y para la docencia es complejo por la cantidad y naturaleza de indicadores que pueden ser considerados, sin embargo, es posible vislumbrar algunos aspectos. Con los resultados obtenidos, se puede concluir que existen diferencias significativas entre los diferentes indicadores de formación del docente respecto al subsistema de adscripción de los profesores.

Se puede apreciar que los bachilleratos de la UAA, dependientes de una IES autónoma, presentan una planta docente fortalecida, al contar con una mayor proporción de docentes con grados académicos superiores a la licenciatura, con un alto porcentaje de profesores con al menos dos programas de formación docente, y con poco más de una tercera parte de su profesorado egresado del diplomado del PROFORDEMS.

Por su parte, la planta docente del subsistema de los CBTis (de orden federal que opera estatalmente), presenta una mayor vinculación con las políticas emprendidas a nivel nacional, al obtener los porcentajes más altos en los indicadores del diplomado y especialidad del PROFORDEMS.

Finalmente, la condición de la planta docente del subsistema de bachilleratos incorporados al IEA, debe ser mejorada, pues sus profesores no sólo presentan grados académicos inferiores respecto a los de otros dos subsistemas, sino que además tiene una menor vinculación con los programas federales de formación como el PROFORDEMS y una menor expectativa de desarrollo profesional.

Estos resultados debieran contribuir a reflexionar sobre la capacidad y las posibilidades que los diferentes subsistemas están planteando para desarrollar profesionalmente a su profesorado, además de establecer nuevos retos para las políticas educativas emprendidas a nivel nacional para mejorar el tipo educativo en su totalidad, tratando de romper las brechas que existen en la profesionalización de la planta docente de los diferentes subsistemas.

Tablas

Tabla 1. Población y muestra

Subsistema	Total de docentes	% respecto al total de la población	Muestra estimada	% respecto al total de la muestra
------------	-------------------	-------------------------------------	------------------	-----------------------------------

Bachilleratos de la UAA	143	12.2	92	17.0
Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTis) y Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETis)	471	40.3	215	39.7
Bachilleratos incorporados al IEA	555	47.5	235	43.4
Total	1169	100.0	542	100.0

Tabla 2. Porcentaje de docentes por máximo grado de estudios y subsistema de adscripción (N_T=439)

Subsistema de EMS	(N)	Máximo grado de estudios				Total
		Menos de licenciatura	Licenciatura	Más de licenciatura y menos de maestría	Maestría titulado y doctorado (en curso o titulado)	
Bachilleratos de la UAA	80	5.0	37.5	18.8	38.8	100.0
CBTis	166	1.8	53.6	14.5	30.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	178	19.1	60.7	7.9	12.4	100.0
Total	424	9.7	53.5	12.5	24.3	100.0

Chi cuadrada, p= .001

Tabla 3. Porcentaje de docentes por estatus en los programas del PROFORDEMS (N_T=439)

Estatus en Diplomado en Competencias Docentes para la EMS*							
Subsistema de EMS	(N)	Desconoce el programa	Conoce el programa, pero no está inscrito	Comenzó el programa, pero no lo concluyó	Cursa el programa	Es egresado	Total
Bachilleratos de la UAA	81	13.6	43.2	3.7	3.7	35.8	100.0
CBTis	172	11.6	32.6	3.5	4.1	48.3	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	183	46.4	37.2	3.8	1.1	11.5	100.0
Total	436	26.6	36.5	3.7	2.8	30.5	100.0

Estatus en la Especialidad*							
	(N)						
Bachilleratos de la UAA	79	49.4	39.2	1.3	2.5	7.6	100.0
CBTis	156	34.6	45.5	2.6	3.2	14.1	100.0
Bachilleratos incorporados al IEA	159	58.5	32.7	2.5	3.1	3.1	100.0
Total	394	47.2	39.1	2.3	3.0	8.4	100.0

*Chi cuadrada, $p = .001$

Bibliografía

Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y

discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*. (No. XXXVI, pp.

- 235-263). Recuperado el 10 de septiembre de 2011, de la base de datos Redalyc.
- Corrigan, D. y Haberman, M. (1990). The context of teacher education. En W. Robert Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*, pp. 195-211. New York: Macmillan.
- Darling-Hammond, L. y E. Wise, A. (1992). Teacher professionalism. En M. C. Alkin (Coord.), *Encyclopedia of Educational Research*. (Vol. 4, pp. 1359-1366). EUA: MacMillan, 6ta. edición.
- Holey, E. (2001). Teaching as profession. En N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of Social & Behavioral Sciences*. (Vol. 23, pp. 15472-15476). Oxford: Elsevier.
- Imants, J. y Van Veen, K. (2010). Teacher Learning as Workplace learning. En P. Peterson, E. Baker y B. McGraw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (Vol. 7, pp. 569– 574). United Kingdom: Elsevier, 3ra. edición.
- INEE (2011). *Panorama educativo de México, indicadores del sistema educativo nacional 2009, educación media superior*. México: INEE.
- SEMS (2008). *Reforma Integral de la Educación Media Superior, La creación de un Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad*. Recuperado el 5 de septiembre de 2011, en: <http://www.reformas.sems.gob.mx/>
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2004). *Construcción de la profesión docente en América Latina, tendencias, temas y debates*. Recuperado el 26 de septiembre de 2011, del sitio web del PREAL, en buscador: <http://www.preal.org/BusquedaNN.asp>