



El estado de la profesión magisterial en Puerto Rico



El estado de la profesión magisterial en Puerto Rico



Dirección editorial: Diana Bernard González
Coordinación del proyecto: Migdalia Fonseca Martínez
Edición y revisión de resultados: Abigaíl Medina Betancourt
Asistente de la investigación: Noridis Medina Fernández
Corrección de estilo: Niévelyn Santos Santana
Dirección de arte y diseño: Jadyrah Vega Serrano
Diagramación: Tomás Mejías Peña, Jadyrah Vega Serrano
Infógrafo: Marcelo Duhalde
Fotografía de cubierta: Archivo SM (*Glow Images RM*)

© JOLIBERT, JOSETTE. **¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente?**
Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y vida*, Año 21, N.º 3, septiembre 2000,
pp. 16-25.

© Marchesi Ullastres, Álvaro & Díaz Fouz, Tamara. **La docencia, una profesión emocional y moral.** Cuadernos Fundación SM N.º 5, pp.9-13.

© **Ediciones SM**, 2010
Barrio Palmas 776, calle 7, suite 2
Cataño, Puerto Rico 00962

ISBN: 978-19-355-5658-9

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio sin contar con la autorización escrita de la Fundación SM.

Hecho en Puerto Rico

Impreso en Colombia por Printer Colombiana S. A.

Estudio realizado por la Fundación SM

Entidades colaboradoras

Departamento de Educación de Puerto Rico

Asociación de Escuelas Privadas de Puerto Rico

Superintendencia de Escuelas Católicas de Puerto Rico

Unión de Escuelas Adventistas de Puerto Rico

Colaboradores

César A. Rey Hernández, sociólogo, ex secretario del Departamento de Educación

Aida Díaz, presidenta de la Asociación de Maestros de Puerto Rico

Ana Helvia Quintero, profesora de la facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico en Río Piedras

Brother Francisco González, director del Colegio San José, en Río Piedras

Lemuel Pérez, director del Instituto para el Desarrollo Profesional del Maestro, Departamento de Educación de Puerto Rico

Beverly Rodríguez Saldaña, directora de la escuela Intermedia Las Américas, en Puerto Nuevo

Índice

Presentación del informe.....	7
Introducción.....	7
Prólogo.....	9
<i>La docencia, una profesión emocional y moral</i> , por Álvaro Marchesi Ullastres	12
1. Diseño de la investigación.....	17
1.1 Objetivos.....	17
1.2 Metodología	17
1.3 Dimensiones y subdimensiones.....	19
2. Datos sociodemográficos	20
3. El estado de la formación profesional.....	25
Resultados	25
3.1 Situación de la enseñanza	26
3.2 Formación profesional docente.....	34
4. Creencias, emociones e inquietudes de la clase magisterial en Puerto Rico....	45
Resultados	45
4.1 Valoración de la profesión docente	46
4.2 Sentimientos y afectos en torno a la profesión.....	50
4.3 Expectativas y valores	61
5. Discusión de los resultados	73
Reflexiones en torno al tema	85
Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas	86
¿Mejorar o transformar “de veras” la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave.....	100
Apéndice	113
Cuestionario A.....	114
Cuestionario B.....	118
Tabulaciones cruzadas de algunas gráficas por tipo de escuela.....	123

Introducción

En 1977 los religiosos marianistas de España tomaron una decisión extraordinariamente generosa y solamente comprensible desde una perspectiva evangélica y cristiana. Crearon la Fundación Santa María dotándola como patrimonio fundacional de la empresa Ediciones SM. Así los beneficios generados por Ediciones SM vuelven a la sociedad por medio de los fines fundacionales.

Uno de los fines de la Fundación SM es “promover una investigación educativa eficaz que formule propuestas de mejora en las actividades pedagógicas y en las técnicas didácticas”. En otro de los fines se pretende “cuidar, formar y dignificar la labor docente”. Desde 1977 hasta nuestros días la Fundación SM ha contribuido con programas muy diversos a estas finalidades. Publicaciones, congresos pedagógicos y jornadas de formación han estado muy presentes en el quehacer de la Fundación. Las distintas reformas educativas, las nuevas exigencias del entorno y las nuevas preocupaciones pedagógicas han sido y son contenidos permanentes de los mencionados programas.

La publicación de esta segunda investigación tiene como objeto de estudio y análisis el elemento fundamental de cambio en todo sistema educativo: los maestros.

Los continuos cambios y las profundas transformaciones sociales que caracterizan a la sociedad del siglo XXI han supuesto nuevas demandas y exigencias a la educación, y por consiguiente, a uno de sus principales agentes educativos, los maestros. Si tenemos en cuenta que la profesión docente, lejos de ser simplemente una actividad técnica, es sobre todo una actividad moral, resulta innegable la necesidad de abordar el aspecto más afectivo y emocional de la enseñanza.

En este contexto, el informe que presentamos y ponemos a disposición de la comunidad educativa contribuye de manera directa al análisis de los valores y de las emociones que rodean el ejercicio de la actividad docente, así como del estado de la profesión magisterial.

Por medio de dos cuestionarios, se ha recabado información de 873 maestros de escuela pública y privada, de las diferentes regiones educativas. Se ha intentado que la muestra seleccionada refleje lo más posible la realidad educativa actual. En su desarrollo, se analizan las opiniones de ambos colectivos, el público y el privado, relativas a la valoración que hacen de la profesión docente, de la educación, así como de las principales instituciones educativas, sin olvidar el papel central que juegan las emociones en el mundo de la enseñanza, y atendiendo a los sentimientos, a las expectativas y a los valores de los maestros.

Esperamos que esta publicación sea una aportación significativa para ayudar, desde el conocimiento y la investigación, a que el sistema educativo ofrezca un servicio de calidad a toda la sociedad puertorriqueña.

Leoncio Fernández Bernardo
Director Fundación SM

Prólogo

La educación: una asignatura pendiente para el País

Por: César A. Rey Hernández, Ph. D.

Se desempeña como catedrático asociado de la Escuela Graduada de Administración Pública de la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y como presidente de la junta de gobierno de la Fundación Ricky Martin. Fue secretario del Departamento de Educación de Puerto Rico durante los años 2001-2004. Asimismo es miembro de la junta de directores de la Fundación Puertorriqueña de las Humanidades. Ha dictado sobre 250 conferencias relacionadas a las políticas públicas y a la educación en Puerto Rico, la migración en el Caribe y los movimientos culturales y sociales en Puerto Rico. Con la Fundación Ricky Martin es el principal investigador y autor del estudio La trata de personas en Puerto Rico: un reto a la invisibilidad.

La educación es el proyecto social de mayor envergadura de cara a un mundo globalizado. La formación de las personas, conjuntamente con la capacidad de ofrecer una visión de mundo cónsona con las aspiraciones de cada ciudadano, debe constituir la tarea más sensible y prioritaria de cualquier país. En ese panorama de primacías, el maestro y la maestra son los ejes más importantes de la transformación del sistema. Un proceso educativo conlleva la participación y el consenso de todas las partes de una sociedad; a saber, sus estudiantes, personal no docente, padres y madres, y el entorno comunitario. No obstante, sin la fuerza de un motor como lo es la clase magisterial, esa participación protagónica de la educación no sería posible. La noble tarea del educador tiene que ser rescatada de una manera humanista y holística frente a los intereses particulares de cada estrato social. En ese desempeño, corresponde a la educación anticipar los movimientos y preferencias de la sociedad como un todo para serle responsivo a su historia.

Ahora bien, ¿educar para qué? La educación en Puerto Rico tiene cerca de 145 años de ensayo en una dimensión popular. Ya desde 1865 se viene trabajando con la educación parcial de algunos sectores de la población y, tanto en su carácter secular o religioso, la educación ha sido uno de los presupuestos más importantes de nuestra sociedad. Más adelante y desde principios del siglo XX, la educación pública ha jugado un papel protagónico para nuestro país. Puerto Rico es pionero en las Américas en implantar un sistema de instrucción público, laico y democrático. En otras palabras, dentro del pacto social del País, la educación ha jugado un rol fundamental a la hora de revisar nuestra historia como pueblo.

Es necesario destacar esto sobre todo por el maltrato y la ignorancia a los que se somete frecuentemente a la educación. Por tanto, a la pregunta de “¿educar para qué?”, nuestra propuesta tiene que ser que la educación se constituya en la mesa de encuentro de formulación de nuevos horizontes como país, en la capacitación de los recursos humanos, y en la transformación humanista de una sociedad que es cada vez más *orwelliana* a la usanza de la famosa novela *1984*. Igual, la educación del siglo XXI tiene una responsabilidad social medular, pues debe procurar reivindicar a los ciudadanos forjándoles valores y culturas de equidad y justicia, tanto como en su conocimiento. Lo que no puede es, sin embargo, convertirse en válvula de escape reactiva (a falta de espacios laborales) que se alimenta de manera mediocre y mercantilista, lo que a la larga frustrará a las generaciones venideras.

Por otro lado, debemos resaltar que la sociedad moderna les adscribe poderes fenomenales a los educadores, y las expectativas sociales se tornan sumamente exigentes a la hora de señalar responsabilidades en el magisterio. No obstante, la sociedad en sus déficits de gobernabilidad, tanto como en la crisis de sus instituciones tradicionales, les ha agregado a la educación y a sus maestros poderes casi sobrenaturales más allá de sus responsabilidades propiamente pedagógicas. Poderes que no vienen acompañados de la estima social, como lo refleja este estudio (solo 11% de los maestros entrevistados cree que la sociedad puertorriqueña valora su trabajo). Irónicamente este dato nos aparta de otras sociedades más avanzadas en la formación magisterial, como son las sociedades orientales, donde ser viejo y ser maestro son motivos de veneración por esas comunidades porque implica, en ambos casos, sabiduría. La pregunta, entonces, más que retórica tiene que ser “¿qué importancia tienen los maestros para nuestra sociedad?”.

Para acercarnos a esa respuesta, la Fundación SM nos invita a dar una mirada a lo que constituye el retrato de la clase magisterial de nuestro Puerto Rico. Para eso nos presenta los resultados del estudio titulado *El estado de la profesión magisterial en Puerto Rico (2010)*, en el que se dibuja el estado de situación de la clase magisterial en la Isla. El análisis revelador de este trabajo, más que hablar de los detalles de nuestro sistema, lo que refleja es en gran medida el estado de situación de Puerto Rico frente a sus asuntos cruciales sobre la educación. En este estudio se presenta una fotografía social que describe los distintos niveles sociodemográficos y culturales que delinean el rol de los maestros y las maestras y sus retos como profesionales y agentes del cambio social. En síntesis, este trabajo se inserta en la reflexión de los parámetros de carácter social y epistemológicos de la educación y sus condiciones para cumplir con la misión social que se le adscribe en el mundo educativo tanto público como privado en Puerto Rico.

De este estudio se desprende, entre otros elementos, el hecho de que nuestra educación se ha visto marcada por la feminización de la clase magisterial, asunto que viene ocurriendo por varias décadas, y elemento que le es común también a otras profesiones. Se destaca también la estabilidad que supone la permanencia de plazas en el servicio público educativo ante la relación de plazas por contrato en la educación privada. Esto puede ser agenda futura para investigar con mayor detenimiento por el impacto que podría tener esta relación en el desempeño y compromiso de la clase magisterial de cara al futuro. El estudio rescata el dato revelador de que los maestros y las maestras que están en la educación privada son mayoritariamente jóvenes. Esto podría estar estrechamente relacionado a la estructura de convocatorias y la manera en que se maneja el proceso de otorgación de plazas en el sector público. No obstante, es una de esas interrogantes que ameritan mayor discusión.

En lo relacionado al aspecto socioeconómico de la clase magisterial, la compensación salarial es más competitiva en el sector público que en el privado, producto en parte por la relación de escalas en el sector gubernamental y los beneficios marginales que le son propios a estos. Importante entre los hallazgos y a manera de presentación de este esfuerzo, es que el estudio corrobora que la preparación académica de los maestros en las escuelas públicas es mayor que en las privadas. Esto debería tener algún efecto en la formulación de los currículos y, por ende, en la retención de estudiantes así como en los resultados de las pruebas puertorriqueñas de aprovechamiento académico. Sin embargo, estos no son los únicos factores determinantes en el desempeño de los estudiantes. Existen razones socioeconómicas, personales, de apoyo comunitario, al igual que otras tantas variables que son vitales a la hora de enfrentar los retos educativos.

Puerto Rico, por medio de sus instituciones educativas, está cargando el peso de todos los factores sociales que tradicionalmente les son propios a otras instituciones sociales y que de alguna manera por los pasados años ha recaído en la clase magisterial. Ante eso se impone una capacitación y desarrollo de los maestros como lo sugiere este estudio, velando por la pertinencia de estos procesos en consulta con la clase magisterial. Por eso se hace más loable reconocer que, según el estudio, el 97% de los maestros puntualizaron la importancia de su labor y la describieron como de gran entusiasmo profesional y personal.

Finalmente, en lo referente a algunos de los datos que el lector descubrirá en este trabajo investigativo, se revela el hecho de que más de la mitad de los encuestados (51%) piensa que el currículo de la asignatura que enseña no está actualizado. En otras palabras, nuestros maestros encuestados piensan que las materias, según están presentadas en el orden temático del currículo, no son pertinentes a las situaciones del diario vivir de lo que se enseña. Esto merece una discusión más amplia de cara al futuro mismo del País para poder entender entonces la realidad de un Puerto Rico con un alto porcentaje de deserción escolar en el sector público y por el otro lado, una rápida y efectiva incorporación al mundo laboral de la economía informal de jóvenes de once a catorce años de edad como protagonistas de la economía subterránea e ilegal. De hecho, la mayoría de los encuestados (73%) coincidieron en que es urgente un cambio significativo en la educación en el País.

Tal vez a partir de ese reclamo final de cambio que nos dejan nuestros maestros y maestras como asignatura pendiente, es que debemos reinventarnos en un proceso educativo de futuro. La Fundación SM nos trae a la atención como educadores unos signos que van delineando un mapa de fortalezas pero igualmente de oportunidades de crecimiento en la educación pública y privada de Puerto Rico. Esto no es un asunto estrictamente de políticas educativas referente a escuelas públicas o privadas, sino una tarea de educadores que transforman unos espacios que deben convertirse en la gran ilusión de la capacitación del recurso humano de la llamada sociedad del conocimiento. No cabe duda de que una vez se logren los consensos en torno a los elementos que más nos afectan en el desempeño de nuestras labores —como lo son: desarrollo profesional, protección laboral, medición de nuestros desempeños académicos, reconocimiento salarial a las labores rendidas, participación en los cambios curriculares, seguridad de empleo, valoración social de la profesión, entre otras—, entonces estaremos en una mejor posición para trabajar hacia políticas públicas educativas más estables en nuestra educación como pueblo. La realidad es que, desde el foro privado o público, el agente de mayor trascendencia en la efectividad social sigue siendo el maestro o la maestra. Enhorabuena a la Fundación SM por este estudio que, de manera valiente e inclusiva, nos pone sobre el tapete la discusión del magisterio en Puerto Rico.

La docencia, una profesión emocional y moral¹

Por: Álvaro Marchesi Ullastres

Confianza y autoestima profesional

Las tensiones que vive en la actualidad el sistema educativo son expresión de las transformaciones sociales y de las nuevas exigencias que se plantean para la formación de las nuevas generaciones. El acceso a la información y al conocimiento, los cambios de la familia y de los propios alumnos, las modificaciones en el mercado laboral, los valores sociales emergentes, la presencia creciente de personas inmigrantes y la rapidez de los cambios son algunas de las características de la sociedad del siglo XXI que afectan, sin duda, el ejercicio de la actividad docente. Además, las presiones sobre la enseñanza son cada vez mayores, por lo que el profesor, para quien también pasan los años, se siente muchas veces abrumado, desorientado y perplejo. No es extraño, por tanto, que la mayoría de los profesores, excepto tal vez los recién ingresados en la docencia, consideren que cada año es más difícil enseñar.

La profesión docente se enfrenta a una crisis de confianza y de identidad profesional. Ambos sentimientos están estrechamente relacionados. La confianza permite a los profesores tener seguridad en las acciones que desarrollan y enfrentarse con más fuerza a los riesgos que conlleva la profesión docente. La confianza reduce la ansiedad, permite un juicio más equilibrado y facilita la innovación. Sin embargo, existe una pérdida de confianza en la sociedad postmoderna, que provoca desconfianza en las relaciones interpersonales y en las propias instituciones (Troman, 2000)². Una desconfianza que se extiende también a la escuela y a los actores que participan en ella: administraciones educativas, profesores, padres y alumnos. La sospecha de falta de profesionalidad de los docentes está presente en muchas de las relaciones que estos deben establecer y socava la necesaria confianza mutua. Las críticas permanentes sobre el bajo nivel educativo de los estudiantes, sobre los problemas de convivencia en los centros y sobre las malas condiciones de la enseñanza despiertan la alerta en los ciudadanos y en las familias y extienden la sensación de desconfianza ante el trabajo de los profesores.

La confianza, además, es la garantía para enfrentarse con acierto a las nuevas condiciones de la enseñanza y contribuye a la autoestima profesional. Confianza y autoestima están íntimamente relacionadas y ambas constituyen el núcleo básico de la identidad profesional (Zembylas, 2005)³. Ambos sentimientos suponen haber interiorizado determinados objetivos, saber defenderlos y llevarlos a la práctica, manejarse con tranquilidad en las tareas educativas con alumnos, compañeros y padres, sentirse capaz de enfrentarse a nuevos retos y situaciones problemáticas así como reconocer los propios errores, y aceptar sin angustia las

¹ Parte de las ideas contenidas en este texto introductorio se encuentran en el libro de A. Marchesi (en prensa). *Sobre el bienestar docente. Competencias, valores y afectos*. Madrid: Alianza.

² Troman, G. (2000). Teacher stress in the law-trust society. *British Journal of Society of Education*, 21 (3), 331-353.

³ Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.

dificultades que puedan vivirse en los procesos de cambio. La confianza implica seguridad, dominio, tranquilidad y satisfacción en la relación con los otros. También expresa la autoestima profesional y contribuye a ella.

Gran parte de la identidad profesional depende de la valoración social percibida. El sentimiento de pérdida de la estima y del reconocimiento social socava las bases de la identidad profesional y reduce los vínculos entre los miembros de la profesión y su sentido de pertenencia a ella. Cuando se desdibujan los objetivos de la actividad docente, se desdibujan al mismo tiempo sus señas de identidad. Cuando se destacan una y otra vez los conflictos y las carencias de la educación escolar, se envía un mensaje de desconfianza hacia la competencia de los profesores y hacia la eficacia de su acción. En ambos supuestos, cada vez más presentes desgraciadamente, se produce una progresiva pérdida de la identidad de los docentes. Entonces, existe una mayor probabilidad de que los profesores se encuentren insatisfechos consigo mismos y con el trabajo que deben realizar. La quiebra de su autoestima provoca también la quiebra de su identidad y conduce, inevitablemente, a la insatisfacción y al malestar emocional.

Las emociones en la docencia

“Las emociones están en el corazón de la enseñanza” afirma Andy Hargreaves (1998) con contundencia en uno de sus artículos dedicados al tema de las emociones de los profesores. Casi ninguno de los docentes pondría en duda esta afirmación e incluso la mayoría de los ciudadanos la aceptaría sin dificultad. El trabajo en la enseñanza está basado principalmente en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, por lo que las experiencias emocionales son permanentes. Enfado, alegría, ansiedad, afecto, preocupación, tristeza, frustración... son algunos de los sentimientos que día a día vive el profesor con mayor o menor intensidad y amplitud. Algunos tienen la fortuna y el buen hacer para conseguir que primen las emociones positivas; en otros, por el contrario, predomina el infortunio y unas habilidades limitadas, lo que conduce a que las experiencias negativas tengan un mayor peso. Cuando esta última constatación se generaliza a la mayoría de los profesores, nos encontramos con descriptores de la situación de los docentes con una profunda carga emocional: están quemados, desvalorizados, agobiados o desfondados.

Pero si en cualquier época histórica las emociones han ocupado un papel relevante en el mundo de la enseñanza, en los tiempos actuales su importancia es aún mayor. Los cambios en la sociedad y en la familia, las crecientes exigencias sociales, la incorporación a la escuela de nuevos colectivos de alumnos que han de permanecer en ella durante más tiempo, el tipo de relaciones sociales que se establecen entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, la ampliación de los objetivos de la enseñanza y las nuevas competencias exigidas a los profesores contribuyen a que sea fácil comprender las dificultades de enseñar y las tensiones emocionales que conlleva. El texto de Hargreaves⁴ recoge con acierto la situación paradójica en la que se encuentran los profesores:

“La enseñanza es una profesión paradójica. De todos los trabajos que son o aspiran ser profesiones, solo de la enseñanza se espera que cree las habilidades humanas y las capacidades que permitirán a los individuos y a las organizaciones sobrevivir y tener éxito en la sociedad del conocimiento de hoy. De los profesores, más que de ningún otro, se espera que construyan comunidades de aprendizaje, creen la sociedad del conocimiento y desarrollen las capacidades para la innovación, la flexibilidad y el compromiso con el cambio que son esen-

⁴ Hargreaves, A. (2003). *“Teaching in the knowledge society”*. Maidenhead: Open University Press.

ciales para la prosperidad económica. Al mismo tiempo, se espera que los profesores mitiguen y equilibren muchos de los inmensos problemas que la sociedad del conocimiento crea, tales como el excesivo consumismo, la pérdida de la comunidad y el incremento de la distancia entre los ricos y los pobres. De alguna manera, los profesores deben intentar alcanzar estas aparentemente contradictorias metas de forma simultánea. Esta es su paradoja profesional” (pág. 1).

Pero no son solo las consecuencias de la sociedad multicultural y de la información las que provocan las tensiones emocionales de los profesores. También la violencia de la sociedad, la marginación de determinados colectivos de personas, las desigualdades sociales y la falta de recursos familiares y personales contribuyen a que las relaciones en el seno de la escuela sean potencialmente más conflictivas. Las dificultades para asegurar una buena convivencia en las escuelas y la existencia de maltrato entre iguales y entre alumnos y profesores son expresión de esta situación, que se complica de forma alarmante cuando el funcionamiento del centro docente está deteriorado. Entonces, con mayor fuerza aún, la presión emocional que viven los profesores puede convertirse en intolerable y arrasar cualquier razonamiento que abogue por la comprensión, el diálogo y la negociación de las soluciones.

Además, y como consecuencia de estos problemas, aunque no pocos lo consideran su causa, los sistemas educativos viven en permanente estado de reforma. Se formulan propuestas continuas sobre nuevas etapas educativas, nuevos currículos, nuevos métodos de enseñanza, nuevas formas de evaluación, nuevos sistemas de colaboración o nuevas competencias profesionales, lo que obliga a los profesores a reaccionar ante ellas y a adaptar su forma de trabajo. No es un proceso que se sitúa exclusivamente en el plano racional, sino que es vivido con intensidad en la esfera emocional. La angustia, la inseguridad, la esperanza, la ilusión, el compromiso, la apatía o la perplejidad son reacciones emocionales que están presentes en la respuesta de los profesores ante los cambios que los reformadores de la educación plantean.

Una profesión moral

La acción educadora no es simplemente una actividad técnica, que puede repetirse una y otra vez sin apenas reflexión, ni una acción desprovista de comunicación y de contacto social. Exige, por el contrario, una estrecha y confiada relación personal entre el profesor y los alumnos, que no puede desarrollarse de forma satisfactoria sin la conciencia por parte de los docentes de los objetivos que se pretenden alcanzar. No hay que olvidar que la enseñanza supone una interacción positiva entre un profesor y un grupo de alumnos que no es ni voluntaria ni libremente elegida, como podría ser la que se establece entre un grupo de amigos. El mérito de la actividad docente es que esa relación impuesta, expresión de las obligaciones de los profesores y de los alumnos, se convierta en una relación constructiva en la que la competencia, la confianza, el afecto y el respeto mutuo constituyan sus elementos sustanciales. Pero además, esta relación ha de mantenerse con los mismos alumnos durante un cierto tiempo solamente, al menos con la intensidad requerida para el ejercicio directo de la enseñanza, dos años en la Educación Primaria y uno solo, salvo excepciones, en la Educación Secundaria, por lo que los maestros y los profesores han de ser capaces de renovar año tras año su dedicación y su implicación personal a nuevos colectivos de alumnos. Una relación que no debe vivirse de forma preferente con unos en contraposición con otros, sino que ha de extenderse a todos los alumnos que forman parte de ese grupo: a los listos, a los menos listos, a los tranquilos y a los conflictivos, a los interesados y a los desinteresados, a los que colaboran y manifiestan aprecio y a aquellos que son distantes.

Mantener semejante actitud a lo largo de los años es una tarea complicada, con un gran desgaste personal por la implicación vital que exige, por las características de las relaciones que establece y por las funciones que desarrolla. Hay que tener en cuenta, además, como perciben los profesores año tras año, que mientras ellos avanzan en la vida, sus alumnos regresan cada curso a la edad inicial. Pero los alumnos no son solo más jóvenes que él cada año, sino que además son diferentes. No es una diferencia perceptible curso a curso, sino que se manifiesta de década en década, cuando el profesor se siente alejado de las inquietudes, del lenguaje, de las diversiones y de la forma de vida de las nuevas generaciones e, incluso, de la forma de vida de sus familias. Las dinámicas vitales de los profesores y de sus alumnos discurren por caminos divergentes: mientras los primeros acumulan experiencia, madurez, reflexión y un cierto cansancio, los segundos reflejan las características de la sociedad emergente de la que el profesor en muchos aspectos ya no se siente partícipe.

A pesar de las tensiones de la profesión docente y del desgaste emocional que conlleva, hay muchos profesores que mantienen el buen ánimo y la dedicación continua. Posiblemente no son tanto las gratificaciones de todo tipo que pueden encontrarse en la enseñanza, sino la intuición, en ocasiones reflexionada y consciente, de que enseñar a los otros es una tarea que merece la pena, que conecta con lo más noble del ser humano y nos sitúa, y sitúa a los profesores, en el lugar adecuado para promover el bienestar de las nuevas generaciones. De alguna manera esa intuición desvela el carácter moral de la profesión docente y la necesidad de descubrir su valor y su sentido para ejercerla con rigor y vivirla con satisfacción.

La consideración del trabajo docente como una profesión moral adquiere desde esta perspectiva toda su fuerza motivadora y permite comprender cómo el olvido o la falta de cuidado de esta dimensión conduce a la “desmoralización” de los docentes. Ahora bien, de esta afirmación no debe extraerse la conclusión de que el componente moral de la docencia exige solamente que los profesores se apropien y mantengan a lo largo de su vida un conjunto de normas y valores que les orienten en su actividad y les sirvan de referente. Sin duda, el razonamiento y el juicio moral son un componente fundamental del comportamiento ético, pero no el único. También la sensibilidad, la empatía y el afecto ocupan un lugar necesario cuyo olvido o marginación priva a la relación educadora de una de sus dinámicas principales. La moralidad hunde sus raíces en la experiencia afectiva de las personas, por lo que no es posible separar radicalmente la dimensión cognitiva de la dimensión emocional en la actividad moral y, por tanto, en la actividad educadora. Si la profesión docente es una profesión moral, es preciso mantener en ella de forma equilibrada los principios racionales que sustentan un comportamiento ético y los sentimientos y emociones que otorgan la sensibilidad necesaria para comprender a los otros en su contexto específico.

Desde este planteamiento, los sentimientos y los afectos no deben ser valorados como una fuente de error, ni a los que la inteligencia debe enfrentarse para evitar la irracionalidad en los juicios y el desenfoque en las decisiones, sino como componentes que deben ser tenidos en cuenta (Damasio, 1994)⁵. La dedicación apasionada a la actividad docente amplía las experiencias emocionales positivas de los profesores. Este tipo de dedicación suele tener sus raíces en el sustrato moral que configura la profesión docente. Emoción y compromiso, vida afectiva y actitud ética están, por tanto, profundamente relacionados. Los valores asumidos y vividos generan emociones positivas y ayudan poderosamente a afrontar la adversidad y los conflictos; a su vez, la emoción orientada hacia una meta, la pasión intencional, mantiene y refuerza el compromiso y la acción. Razón, emoción y compromiso ético caminan juntos y hay que ser capaz de aprovechar sus dinámicas convergentes.

⁵ Damasio, A. (1994). *Descartes' error. Emotion, reason and the human brain*, Nueva York: A Grassel/Putman Book.

Los cambios a lo largo de la vida profesional

La mayor parte de los estudios sobre el profesorado se refieren a él como un colectivo bastante cohesionado y con actitudes y rasgos similares: “los profesores están cansados y desanimados” o “los docentes se sienten maltratados por la opinión pública” son afirmaciones que describen el estado anímico de un colectivo profesional como si constituyera un grupo homogéneo. Es posible que la mayoría de los profesores tengan actitudes similares ante determinados temas, pero también es previsible que se manifiesten diferencias entre ellos en función de determinadas variables: la etapa educativa en la que trabajan, el sexo y los años de docencia. Entre todas ellas, tal vez esta última dimensión haya sido tradicionalmente la más olvidada, quizá por las dificultades de tenerla en cuenta, tal vez por su relación con otros cambios que se producen en el ciclo vital de las personas, o quizá también porque determinadas reacciones y valoraciones de los profesores se encuentran en todas las edades.

Conviene señalar, sin embargo, que la edad no es el factor principal de los cambios o de los momentos de crisis que viven los profesores, sino que en muchos casos es posible que sean las transformaciones educativas (un tipo de reforma educativa, el cambio de centro, un nuevo equipo directivo, la presencia de alumnos diferentes a los habituales, la necesidad de impartir una materia distinta, nuevas exigencias, una experiencia innovadora o un conflicto irresoluble con los alumnos) las que desencadenen las etapas críticas y la orientación de su desenlace. Posiblemente tampoco sean procesos independientes: las experiencias acumuladas por el profesor a lo largo de los años y su actitud profesional permiten explicar su reacción ante los nuevos acontecimientos educativos.

Las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los docentes han apuntado que la vida profesional de los profesores atraviesa habitualmente por determinadas fases (Huberman, 1992)⁶. A partir de estudios empíricos y de entrevistas con maestros y profesores, se han formulado algunas secuencias que intentan dar cuenta de los cambios que se producen a lo largo de su ciclo laboral en sus trayectorias profesionales. La mayoría de los estudios han señalado seis grandes períodos: formación inicial, iniciación, estabilización, nuevas preocupaciones, alejamiento o responsabilidad, y declive profesional cuando se aproxima la edad de la jubilación.

Estas investigaciones ponen de relieve que los profesores han de enfrentarse a situaciones muy diversas a lo largo de su vida profesional debido a los cambios en la educación y al estilo de vida de las nuevas generaciones de alumnos. Poco a poco y año tras año, el profesor va acumulando información y experiencia, pero percibe también la dificultad de adaptarse a las nuevas exigencias educativas. Este largo proceso, que discurre en paralelo con sus experiencias vitales fuera del ámbito de la docencia y que se entrecruza con ellas, conduce, en sus polos opuestos, a una actitud dinámica basada en expectativas positivas sobre las posibilidades de su actividad educadora, o a una posición desesperanzada cuyo origen se encuentra en la percepción de que el esfuerzo en la enseñanza no merece la pena. Entre ambas, un sinfín de alternativas que pueden modificarse a lo largo del tiempo bien por transformaciones en el entorno laboral y profesional, bien por cambios en la propia disposición del docente, o, en la mayor parte de los casos en los que esto se produce, por la interacción entre la actitud del profesor y el contexto en el que desempeña su trabajo.

El análisis de las emociones y de los valores de los profesores exige tener en cuenta su historia personal y profesional, sus creencias y actitudes, sus condiciones de trabajo, y el contexto social y educativo en los que se desenvuelve su actividad profesional. El estudio que ahora se presenta es una aproximación inicial a los temas neurálgicos de la profesión docente.

⁶ Huberman, M. (1992). *Teacher Development and Instructional Mastery*. In M. Hargreaves & M. Fullan (ed). *Understanding Teacher Development*, New York: Teachers College Press.

1. Diseño de la investigación

1.1 Objetivos

- Incrementar el conocimiento sobre la labor docente en la sociedad y en las entidades educativas de Puerto Rico.
- Describir las características sociodemográficas de los maestros que trabajan en las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico.
- Conocer las opiniones, inquietudes y necesidades relacionadas con la situación de la enseñanza.
- Describir las actitudes, las características y las necesidades de los maestros de las escuelas públicas y privadas de Puerto Rico en cuanto a la formación profesional.

1.2 Metodología

La investigación incluye dos estrategias metodológicas: una metodología descriptiva de carácter cuantitativo por medio de cuestionarios y otra cualitativa, con entrevistas a un grupo de maestros y directores.

El estudio se dividió en dos fases. En la primera fase se administraron dos estudios (dos cuestionarios) a los maestros participantes. La segunda fase incorporó un grupo de discusión con maestros y directores, para contrastar la información obtenida en los cuestionarios.

Cuestionarios

La investigación interesaba recoger información sobre dos grandes áreas: la formación profesional y las creencias y los valores de los maestros. Por ello, se diseñaron dos cuestionarios: el Cuestionario A, para investigar la situación de la formación profesional, y el Cuestionario B, con el que se auscultaba el tema de las creencias, emociones e inquietudes de los maestros. El mismo grupo de maestros contestó ambos cuestionarios.

La muestra

El objeto de este estudio fue la población docente de Puerto Rico de las escuelas públicas y privadas del País. El marco de la muestra incluyó todas las escuelas públicas

y privadas —laicas y religiosas— registradas en el Departamento de Educación y en el Consejo General de Educación. Se identificaron 1625 escuelas públicas y 743 escuelas privadas, para un total de 2368 escuelas públicas y privadas. Se identificaron 43 054 maestros de escuelas públicas y 15 660 maestros de escuelas privadas, para un total de 56 714 maestros de escuelas públicas y privadas. El muestreo fue aleatorio estratificado por conglomerados con punto de arranque sistemático. Los centros docentes se clasificaron en tres conglomerados: escuelas públicas, escuelas privadas laicas y escuelas privadas religiosas. En cada conglomerado se agruparon las escuelas por estratos: diez estratos para escuelas públicas, diez estratos para escuelas privadas laicas y diez estratos para escuelas privadas religiosas. Para la construcción de cada estrato se dividieron todos los centros docentes en diez regiones: Arecibo, Bayamón, Caguas, Fajardo, Humacao, Mayagüez, Morovis, Ponce, San Germán y San Juan.

La selección de la muestra se realizó en cuatro etapas:

- En la primera etapa se construyeron los estratos conforme a la ubicación geográfica (municipio) de las escuelas dentro de las regiones definidas.
- En la segunda etapa se seleccionaron las escuelas de acuerdo con la proporción de escuelas públicas, privadas laicas y privadas religiosas correspondientes al total de centros registrados en cada estrato. Esta metodología de selección proporcional se utilizó para asegurar la representatividad en cada región de cada tipo de escuela, consona con la distribución regional existente.
- En la tercera etapa, las escuelas de cada estrato se seleccionaron aleatoria y sistemáticamente en cada conglomerado, de acuerdo con la proporción de escuelas públicas, privadas laicas y privadas religiosas en cada una de las regiones construidas en este estudio. Se seleccionaron diez escuelas por región, para un total de cien escuelas.
- En la cuarta etapa se seleccionaron los maestros que participarían en el estudio, de acuerdo con el área de especialidad. Esta selección se realizó aleatoriamente, según la proporción de especialidades existentes en las escuelas públicas y privadas del País.

Cálculo del tamaño de la muestra

Para establecer un nivel de confianza de un 95% con un error muestral de 4.4%, se determinó que había que encuestar a 50 maestros en cada región, para una muestra final de 500 maestros por cuestionario.

Tasa de participación

De una muestra de 500 docentes seleccionados para participar en el estudio, se logró recopilar información de 457. Este dato representa una tasa de participación de un 91.4%.

1.3 Dimensiones y subdimensiones

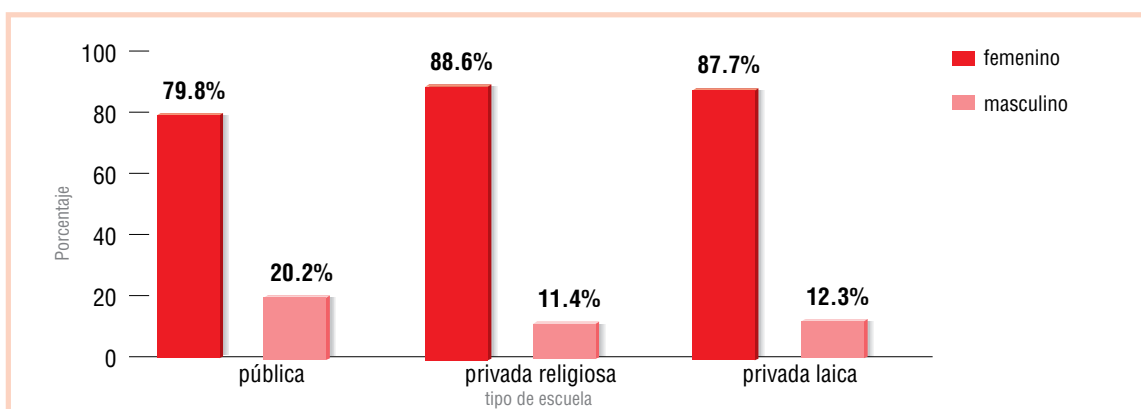
Dimensiones	Subdimensiones
Situación de la enseñanza	Condiciones de trabajo
	Factores que inciden en la planificación de las clases
Formación profesional docente	Oportunidades de desarrollo profesional
	Formación académica
	Organización escolar y decisiones en torno al desarrollo profesional
Valoración de la profesión docente	Valoración social de la profesión
	Valoración de las condiciones de trabajo
Sentimientos y afectos en torno a la profesión	Satisfacción profesional
	Relaciones con los alumnos y con sus pares
	Autoconcepto y autoestima
Expectativas y valores	Expectativas sobre los alumnos y la sociedad
	Visión de la educación
	Principales valores e intereses personales

2. Datos sociodemográficos

Conocer las características sociales relativas a la población magisterial es el punto de arranque de cualquier intento por entender a este componente profesional, protagonista de la actividad de enseñanza. Los años de experiencia docente, la edad, el grado académico, el lugar de trabajo, la población estudiantil que atiende son algunos de los aspectos que se indagaron en esta primera parte del estudio. De esta manera, se contextualizan los factores que entran en juego en la totalidad en que se enmarca la actividad educativa.

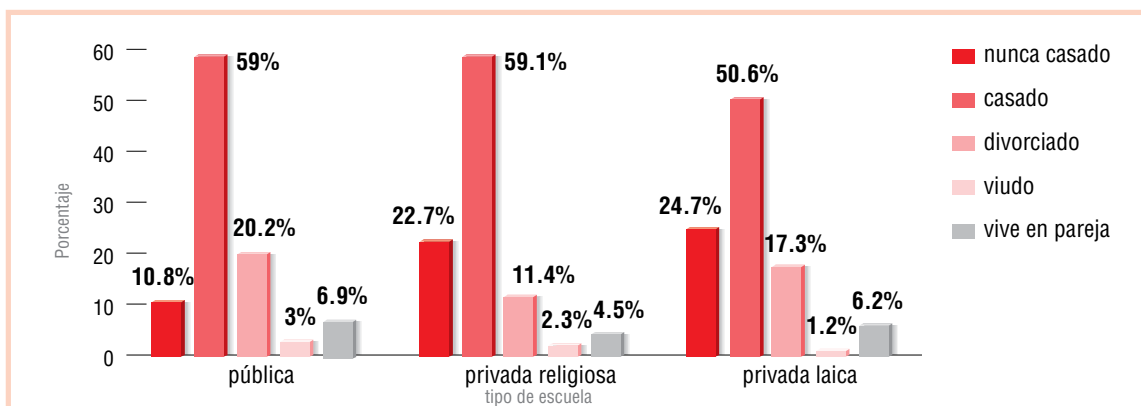
De acuerdo con los hallazgos, más de tres cuartas partes de la población magisterial encuestada está constituida por mujeres. Este dato es constante en los tres tipos de escuela. Al comparar por tipo de escuela, se observó que el 79.8% de los maestros de las escuelas públicas y casi el 90% de los de las escuelas privadas son mujeres (88.6% en la religiosa y 87.7% en la laica). En la escuela pública es donde hay más docentes hombres, con un 10% más que en la escuela privada. De acuerdo con los datos obtenidos en esta encuesta, se puede llegar a la generalización de que la educación en Puerto Rico está principalmente liderada por el sexo femenino.

Gráfica 1. Distribución de la población magisterial por sexo y tipo de escuela



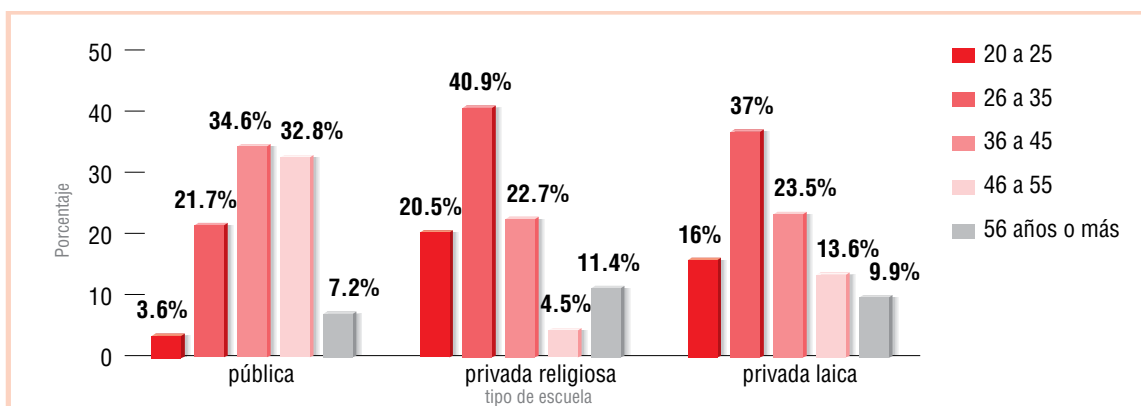
Al comparar el estado civil de la población magisterial del País por tipo de escuela, los datos indicaron que tanto en las escuelas públicas como en las privadas más de la mitad de los maestros están casados legalmente. Sobresalen las escuelas religiosa y pública con 59.1% y 59% respectivamente. Por otra parte, se observaron diferencias importantes entre la escuela pública y la privada en la categoría *nunca casado*, en la que la proporción en escuela privada fue dos veces mayor que en la pública. La escuela privada religiosa fue la que registró menos personas divorciadas y que viven en pareja.

Gráfica 2. Estado civil de la población magisterial por tipo de escuela



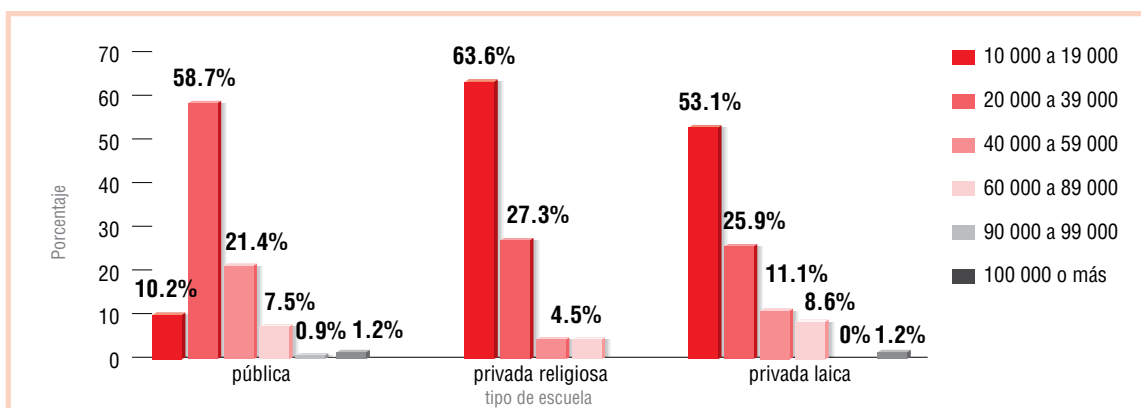
Con relación a la distribución de la población magisterial bajo estudio por grupos de edad, los datos indicaron que los maestros de la escuela privada son más jóvenes que los de la escuela pública. Esto puede explicar que se registre mayor porcentaje de maestros nunca casados en las escuelas privadas. Las escuelas privadas religiosas presentaron un porcentaje de profesores menores de 36 años de 61.4% y las privadas laicas, de 53%. Sin embargo, en la escuela pública los datos señalaron que solo el 25.3% estaban entre estas edades, casi una cuarta parte del profesorado. Por otra parte, los datos indicaron que la escuela pública presentó diferencias porcentuales significativas en las categorías de 36 a 55 años, con 67.4%, lo que representa una diferencia de 40.2 % con la escuela religiosa y de 30.3 % con la escuela laica. Este hallazgo sugiere la posibilidad de que los maestros de la escuela pública tengan más experiencia docente que los de las escuelas privadas. Con relación a la proporción de maestros en el renglón de 56 años o más, los datos mostraron que no existe una diferencia significativa entre los distintos tipos de escuela, aunque los números de las escuelas privadas (11.4% en la religiosa y 9.9% en la laica) son mayores que los de la pública (7.2%).

Gráfica 3. Grupos de edad de la población magisterial por tipo de escuela



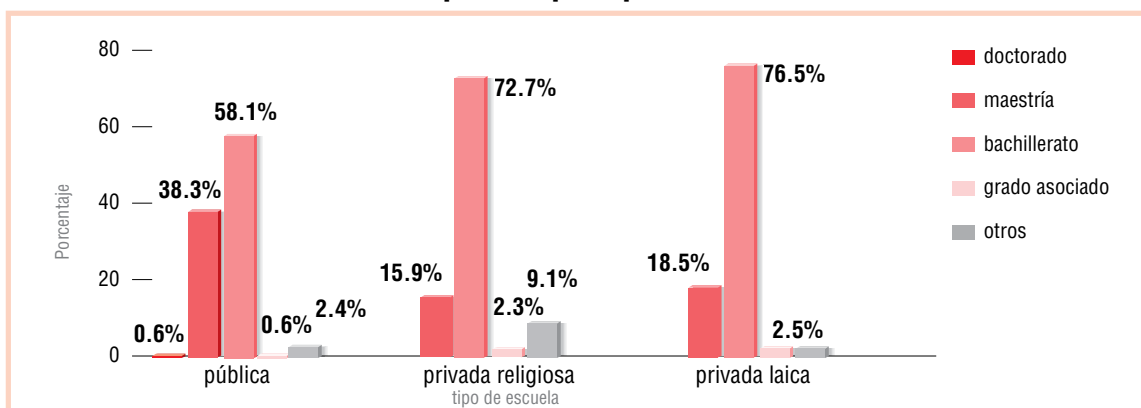
De acuerdo con los datos recopilados, los maestros de escuela pública cuentan con mayores ingresos familiares que los de las escuelas privadas. Más del 80% de la población magisterial de la escuela pública tiene ingreso familiar de entre 20 000 y 59 000 dólares anuales. En las escuelas religiosa y laica los porcentajes de estas categorías fueron 31.8% y 37% respectivamente. Por otra parte, más de la mitad de la población magisterial de las escuelas religiosa y laica indicó ingresos familiares menores de 20 000 dólares anuales.

Gráfica 4. Ingreso familiar de la población magisterial por tipo de escuela



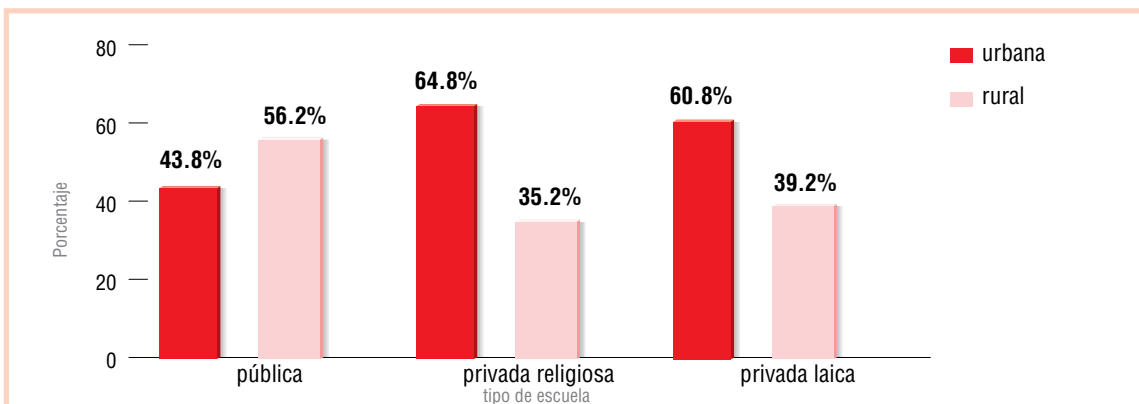
Según los datos recopilados, los maestros de escuela pública cuentan con una mayor preparación académica que los de la escuela privada. La escuela pública presentó el mayor porcentaje en grados de maestrías, superando a las escuelas religiosas y laicas por 22.4% y 19.8% respectivamente. Igualmente, fue el único tipo de escuela en el que figuraron maestros con grado doctoral. Asimismo, los datos muestran que casi tres cuartas partes del profesorado de las escuelas religiosas y laicas tienen niveles educativos de bachillerato. Por otra parte, el personal docente sin bachillerato fue mínimo en las escuelas.

Gráfica 5. Grado académico completado por tipo de escuela



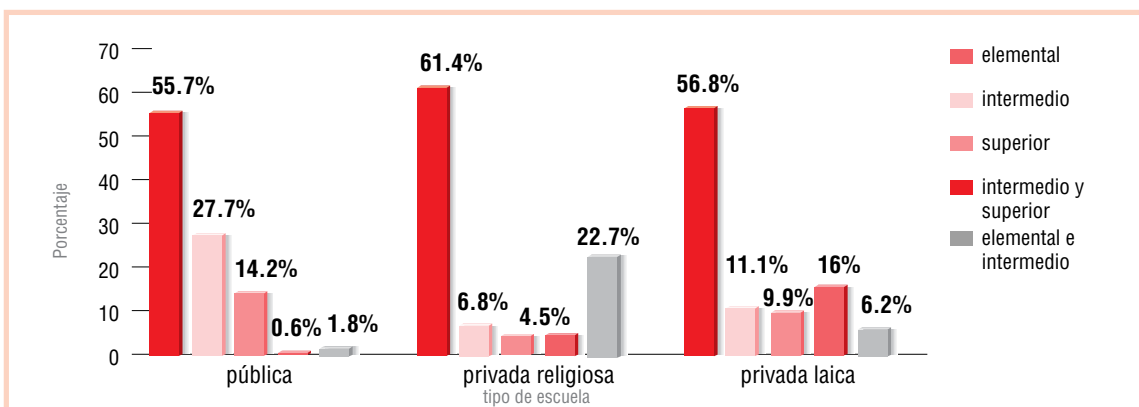
Más de la mitad de la población magisterial participante en el estudio reportó que las escuelas donde trabajan se encuentran en zonas rurales. Sin embargo, el análisis de los datos por tipo de escuela refleja diferencias significativas. En el caso de las escuelas privadas, la mayoría de la población indicó trabajar en zonas urbanas, con un 64.8 % en las escuelas privadas religiosas y un 60.8 % en las privadas laicas. Contrario a las escuelas privadas, en las escuelas públicas se observó que el 56.2 % de los maestros encuestados laboran en escuelas ubicadas en zonas rurales.

Gráfica 6. Zona geográfica donde trabaja la población magisterial por tipo de escuela



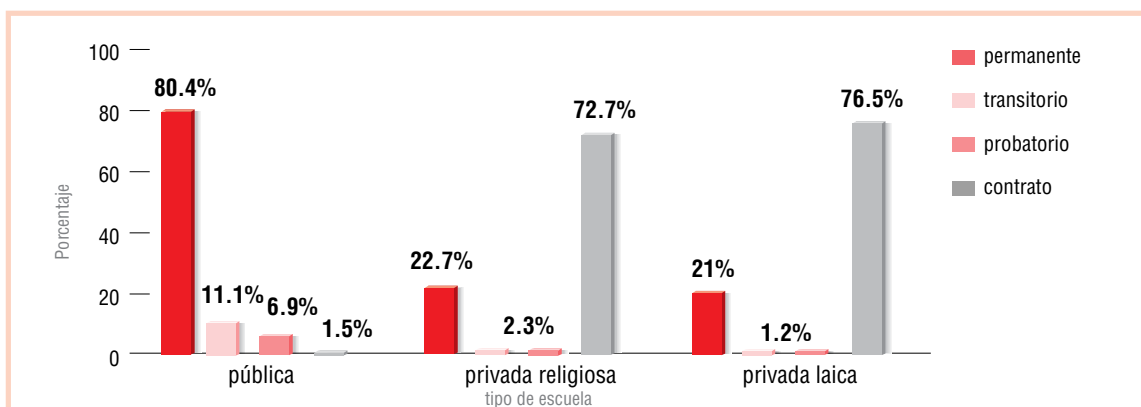
Según la muestra, más de la mitad de la población magisterial enseña en el nivel elemental, principalmente el profesorado de las escuelas religiosas. Por otra parte, la escuela pública presentó el porcentaje mayor de los maestros que enseñan en el nivel intermedio y en el superior. Sin embargo, las escuelas religiosas y laicas presentaron porcentajes mayores en niveles educativos combinados de elemental e intermedio y de intermedio y superior.

Gráfica 7. Nivel educativo en que trabaja la población magisterial por tipo de escuela



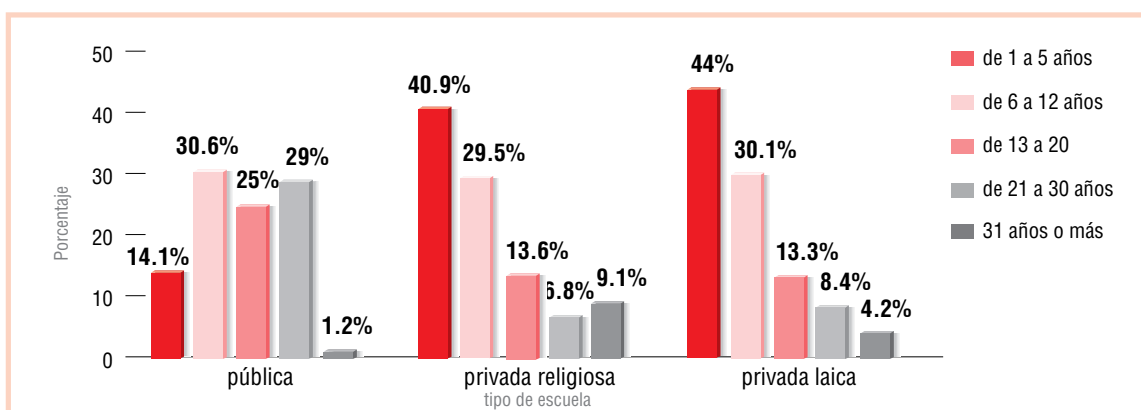
De acuerdo con los datos recopilados, existen diferencias significativas en el tipo de nombramiento de la población magisterial del País, por tipo de escuela. Según se observó durante el estudio, más del 80% de los maestros de las escuelas públicas tienen nombramiento permanente. Tan solo un 11.1% y 6.9% tienen nombramiento transitorio y probatorio respectivamente. Además, solo el 1.5% cuenta con nombramiento por contrato. Sin embargo, en las escuelas privadas el comportamiento es totalmente diferente al de la escuela pública. En las escuelas religiosas y laicas, más del 70% de los profesores trabajan por contrato y solo 22.7% tienen nombramiento permanente en las escuelas religiosas; frente a un 21% en las privadas laicas con este tipo de nombramiento. Este dato sugiere que es probable que los maestros de escuela pública tengan mayor seguridad de empleo que los de las escuelas privadas.

Gráfica 8. Tipo de nombramiento de la población magisterial por tipo de escuela



Al comparar los años de experiencia como docente, los datos indicaron que más de la mitad (55.2%) de los maestros de escuela pública cuenta con trece años o más de experiencia docente. Al comparar este dato con los de escuelas privadas, la diferencia porcentual fue de 25.7% con relación a las escuelas religiosas y 29.3% a las escuelas laicas. Según estos datos, los maestros de escuelas públicas presentaron tener, mucha más experiencia docente que los de las escuelas privadas. Por otra parte, al comparar el porcentaje de profesores con menos de trece años de experiencia docente, las escuelas privadas presentaron diferencias significativas en comparación con las escuelas públicas. En la escuela religiosa, más del 70% de los maestros tenían menos de trece años de experiencia docente. De otra parte, en la escuela laica los datos fueron superiores: el 74.1% de los maestros del estudio cuenta con menos de trece años de experiencia.

Gráfica 9. Años de experiencia como docente de la población magisterial por tipo de escuela





3. Resultados **El estado de la formación profesional**

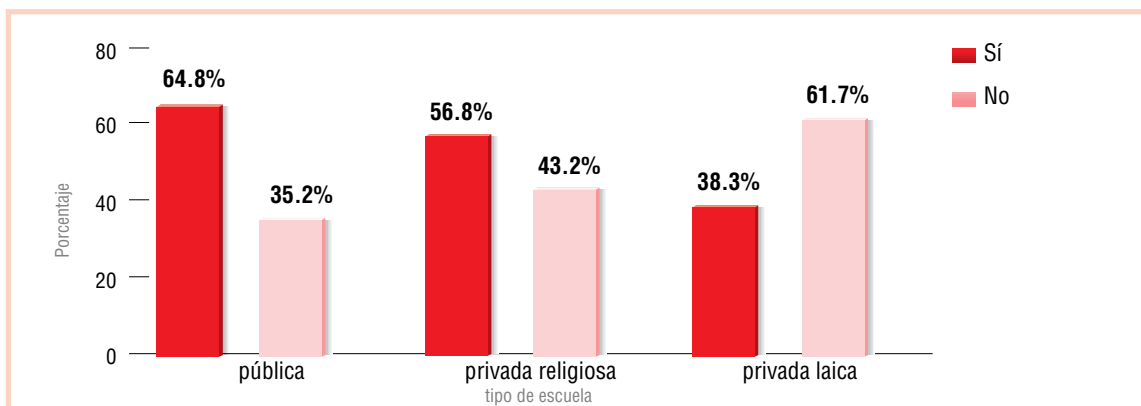
3.1 Situación de la enseñanza

El maestro de la actualidad se enfrenta a circunstancias novedosas ligadas a su labor; por lo tanto, su formación deberá corresponder a los retos contemporáneos. La toma de conciencia de los cambios que se han producido en la figura del docente y en su entorno permiten determinar las habilidades y las competencias que requiere este profesional para realizar su oficio, así como los programas de formación que le ayudarán a desarrollarlas. Las condiciones de trabajo y los factores que inciden en la planificación de las clases son dos áreas fundamentales para conocer al maestro de hoy día.

3.1.1 Condiciones de trabajo

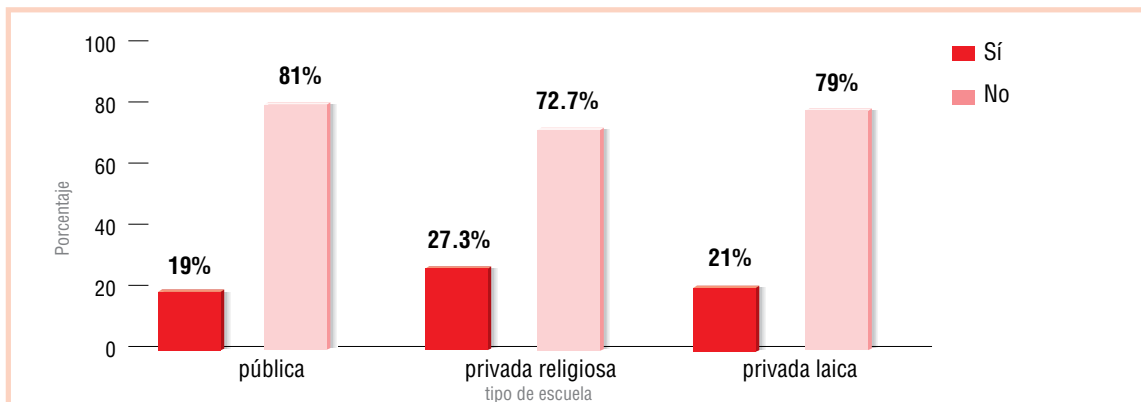
Al observar los datos recopilados, la mayoría de los maestros de las escuelas públicas (64.8%) y de las escuelas privadas religiosas (56.8%) reportaron residir en el municipio donde trabajan. Sin embargo, en el caso de los maestros de las escuelas privadas laicas se observa otra tendencia; cerca de un 62% no residen en el municipio donde trabajan.

Gráfica 10. Maestros que residen en el municipio donde ubica la escuela en la que trabajan



A pesar de que una gran cantidad de los maestros reportó residir en el municipio donde trabaja, el análisis de los datos por tipo de escuela reflejó que no existen diferencias significativas en cuanto a la residencia de los docentes en la comunidad donde está ubicada su escuela. Tan solo 2 de cada 10 maestros de las escuelas públicas y privadas laicas residen en la comunidad donde está localizada su escuela. En el caso de las escuelas privadas religiosas, cerca de 3 de cada 10 maestros residen en la comunidad donde está ubicada su escuela.

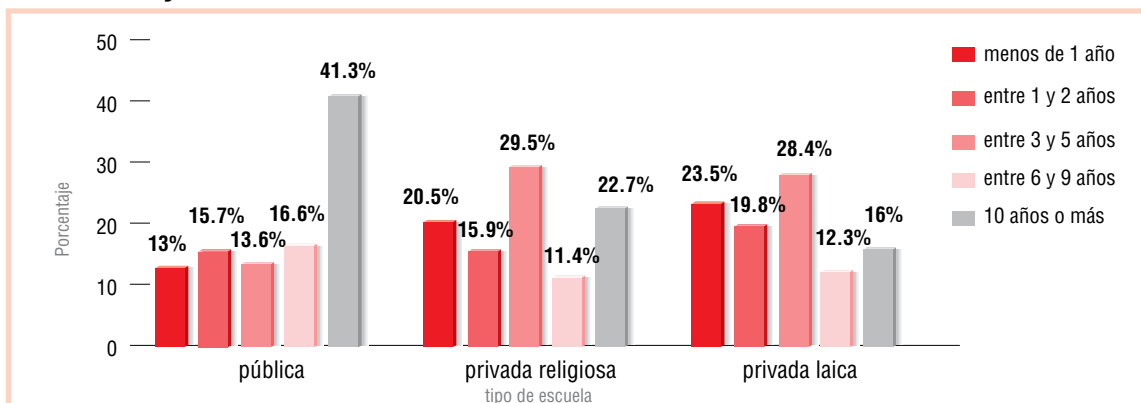
Gráfica 11. Maestros que residen en la comunidad donde ubica la escuela donde trabajan



Si comparamos los datos relacionados con los años de experiencia docente en la escuela en que trabajan actualmente los maestros por tipo de escuela, se observan diferencias relevantes. Entre ellas se destaca que en las escuelas públicas los maestros llevan más tiempo dando clases en su escuela actual que los profesores de las escuelas privadas. Además, en las escuelas públicas, el 41.3% de la población docente tiene diez años o más de experiencia laboral frente a un 22.7% en las escuelas privadas religiosas y un 16.0% en las escuelas privadas laicas. La mayor parte de los maestros de las escuelas privadas laicas (72%) y privadas religiosas (66%) indicaron tener cinco años o menos de experiencia laboral en las escuelas en las que imparten clases actualmente comparado con 42.3% de los maestros de las escuelas públicas.

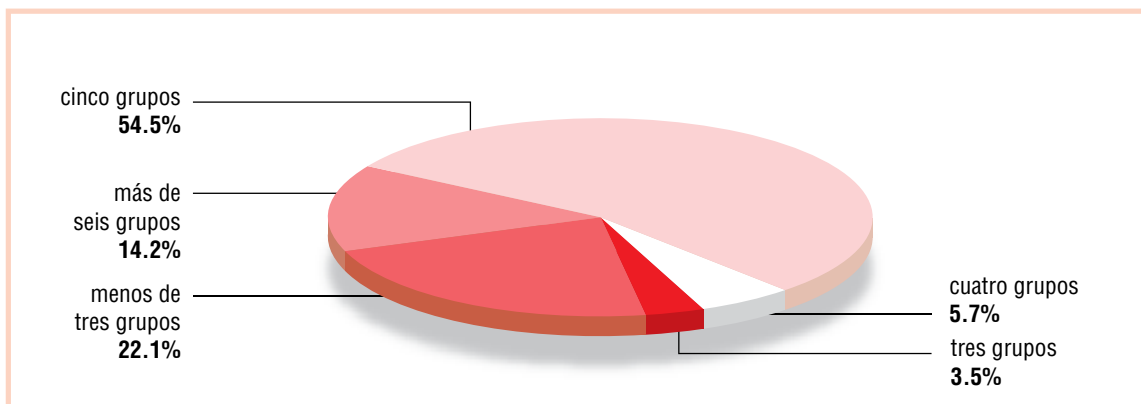
En los datos sociodemográficos, el análisis de los datos por edad reflejó que las escuelas privadas, proporcionalmente, tienen poblaciones de maestros más jóvenes que las escuelas públicas. Posiblemente, es por esto por lo que los datos reflejan una mayor experiencia laboral en las escuelas donde trabajan actualmente los profesores del sector público. Además, probablemente esto sea el resultado de las diferencias que existen en el tipo de nombramiento entre las escuelas bajo estudio. Como se menciona en la sección de datos sociodemográficos, las escuelas públicas cuentan principalmente con maestros con nombramientos permanentes y es probable que esta situación presente una mayor estabilidad laboral. También, en el caso de las escuelas públicas, los datos sugieren que posiblemente exista una tendencia de los maestros a permanecer en las escuelas donde originalmente se les otorgó la permanencia.

Gráfica 12. Años de experiencia como docente en la escuela donde trabaja el maestro actualmente



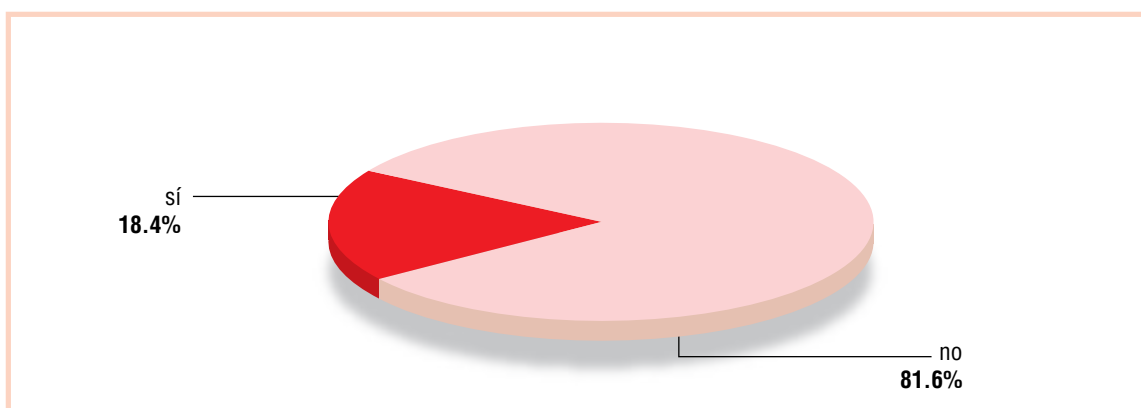
Con relación a la cantidad de grupos asignados, los datos recopilados reflejaron que la mayoría de los maestros (68.7%) atiende a cinco grupos o más de alumnos, mientras que un 5.7% atiende a cuatro grupos, y un 3.5%, a tres grupos. Una cantidad un poco mayor de 22.1% atiende a tres grupos o menos. Dentro de esta categoría están los maestros que imparten clases en los niveles de kínder a tercero.

Gráfica 13. Cantidad de grupos de alumnos que atienden los maestros



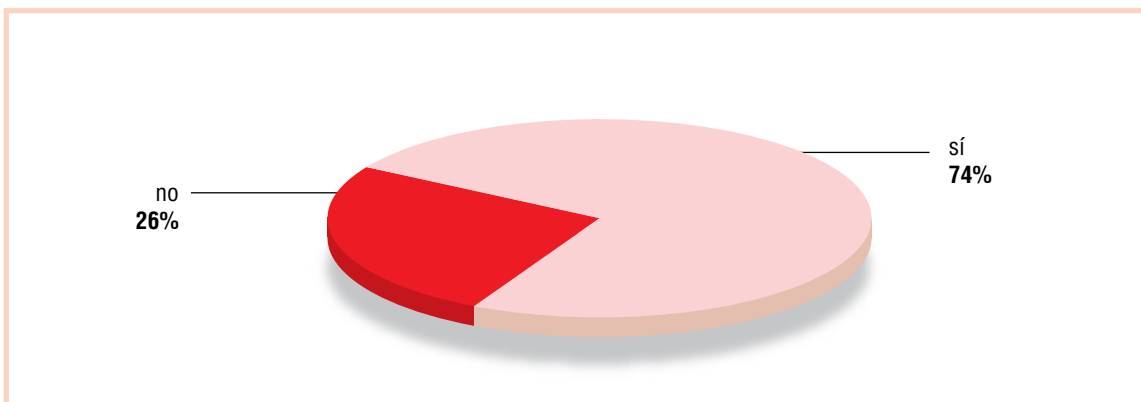
Al observar los datos sobre si los maestros tienen un segundo empleo, se encontró que un 81.6% no lo tiene. Sin embargo, un 18.4% de los profesores reportó tener otro empleo.

Gráfica 14. Porcentaje de docentes que indicó tener un segundo empleo



Como parte del estudio se les preguntó a los maestros si tenían acceso a las nuevas tecnologías de la información en su trabajo docente. Según los datos recopilados, casi tres cuartas partes (74%) expresó tener acceso a las nuevas tecnologías; sin embargo, un 26% (más de una cuarta parte) indicó que no tiene acceso. Este dato reflejó que existe una proporción importante de maestros que aún no tiene acceso en su trabajo docente a las nuevas tecnologías, para fortalecer su proceso de enseñanza y aprendizaje. Los participantes del grupo de discusión resaltaron que más allá de tener acceso a las nuevas tecnologías de la comunicación, lo que necesitan los maestros es desarrollar estrategias sobre el buen manejo de estas herramientas.

Gráfica 15. Porcentaje de maestros con acceso a las nuevas tecnologías de la información en su trabajo docente



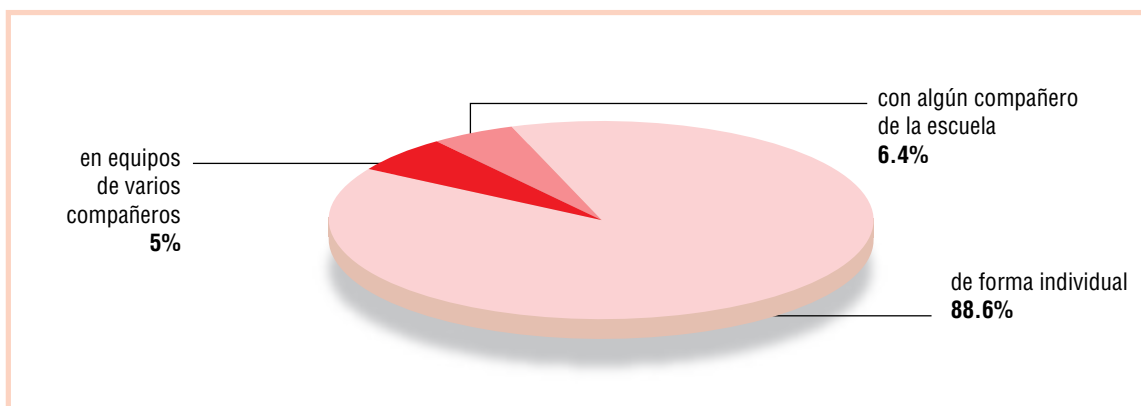
Datos sobresalientes

- La mayoría de los participantes reside en el municipio donde está ubicada la escuela en que trabaja, mas no así en la comunidad.
- Los maestros de escuela pública cuentan con más años de experiencia enseñando en la escuela donde se encuentran actualmente que los de la escuela privada.
- Dos terceras partes de los maestros participantes del estudio atienden a cinco o más grupos de alumnos.
- Cerca del 80% de los maestros se dedica exclusivamente al magisterio como profesión.
- Casi tres cuartas partes de los docentes tiene acceso a las nuevas tecnologías de la información; poco más de la mitad lo hace frecuentemente y la mayoría las utiliza para enriquecer el proceso de enseñanza.

3.1.2 Factores que inciden en la planificación de las clases

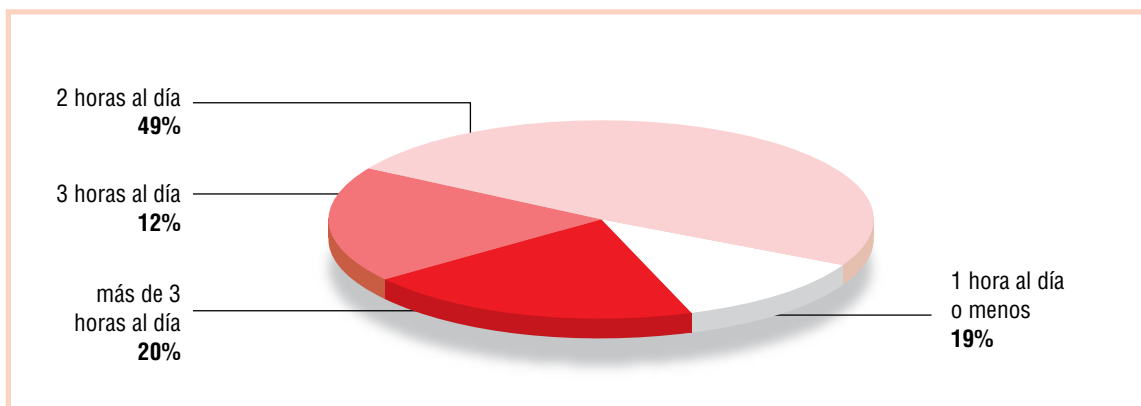
Más de tres cuartas partes (88.6%) de los maestros encuestados reportaron que habitualmente planifican el desarrollo de su trabajo de manera individual. El 6.4% de la población regularmente planifica su trabajo con algún compañero de la escuela y el 5% de los profesores planifica su trabajo en equipo con varios compañeros. En el grupo de discusión los maestros y directores coincidieron en que esta práctica no abona a que se desarrolle un sentido de comunidad de aprendizaje, ya que cada maestro trabaja solo y no comparte sus experiencias ni estrategias con sus colegas. Resaltaron la importancia de evitar el aislamiento y coincidieron en que la figura del director es clave para dar unidad a la comunidad de aprendizaje. De otra parte, opinaron que la planificación individual no promueve la enseñanza ni el aprendizaje integrado. El grupo mostró inquietud por esta situación, puesto que la integración del conocimiento ha sido uno de los principios a los que más énfasis se les ha dado en los últimos años, como estrategia pedagógica.

Gráfica 16. ¿Cómo planifica usted habitualmente la realización de su trabajo?



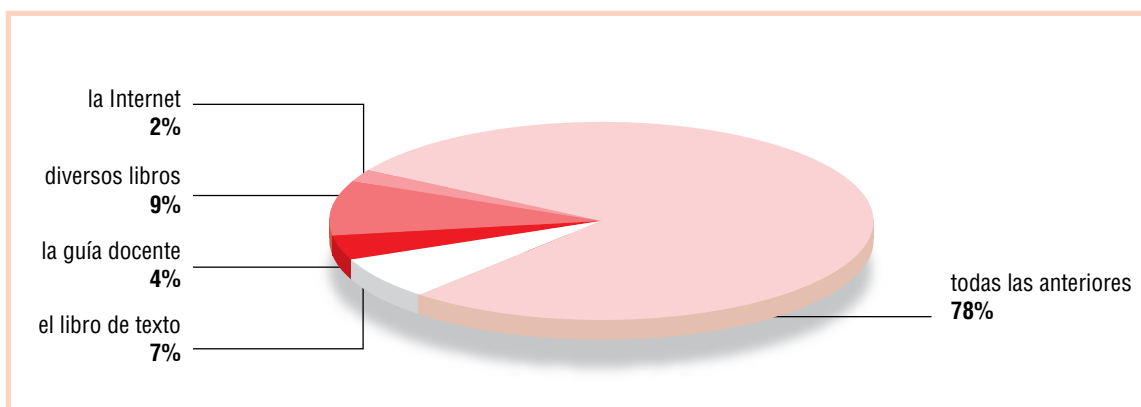
Los hallazgos del estudio reflejaron que la profesión magisterial no se circunscribe al salón de clases y a un horario escolar establecido. Entre los datos más relevantes se destaca que cerca de la mitad de los profesores encuestados (49%) indicó que le dedica dos horas al día a la preparación de sus clases. El 32% de la población magisterial encuestada reflejó que le toma tres horas o más al día la planificación de sus clases. Al restante 19% preparar sus clases le toma solo una hora al día. En el grupo de discusión se relacionaron estos datos con los de la gráfica 16. Se planteó que posiblemente los maestros planifican las clases fuera de la escuela y esto incide en el porcentaje tan alto de maestros que prefieren planificar sus clases individualmente porque no siempre el programa provee un espacio para que los equipos se reúnan.

Gráfica 17. Tiempo dedicado por los maestros a la preparación de sus clases



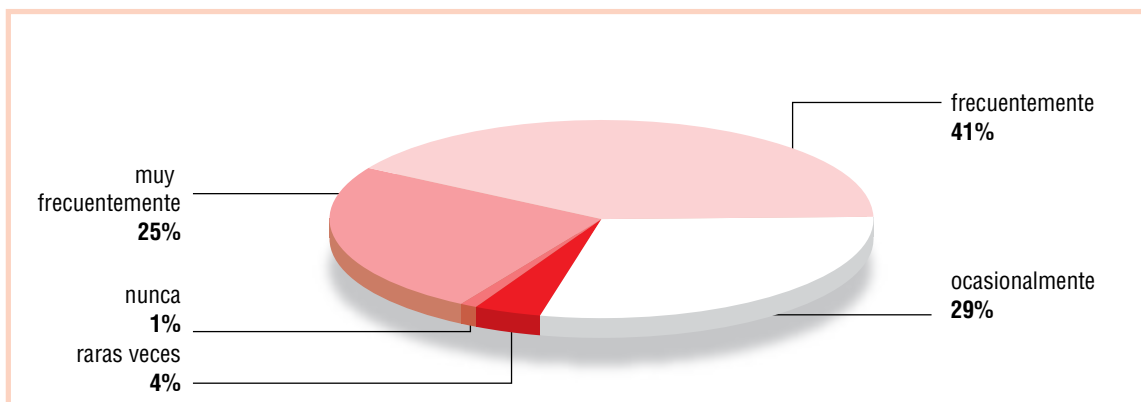
Los datos recopilados mostraron que la mayoría de la población de maestros encuestados utiliza más de un recurso para la preparación de sus clases. Por medio de los datos se observó que el 78%, es decir, 8 de cada 10 de los docentes que participaron en el estudio, utiliza para la preparación de sus clases el libro de texto, la guía docente, diversos libros e Internet. Aproximadamente el 9% de los maestros utiliza principalmente diversos libros y el 7% mayormente recurre al libro de texto para planificar sus clases. El 4% de los maestros utiliza habitualmente la guía docente y solo el 2% utiliza Internet únicamente como referencia principal en la preparación de sus clases. Los participantes del grupo de discusión coincidieron con estos resultados y destacaron que una sola fuente de información no es suficiente debido a que la planificación de la clase depende de diversos factores, tales como las expectativas, los estándares, los objetivos y las necesidades y características de los estudiantes. Plantean que una vez se consigue información de varias fuentes, esta se debe adecuar a los alumnos que se atienden.

Gráfica 18. Referencia principal para desarrollar la clase



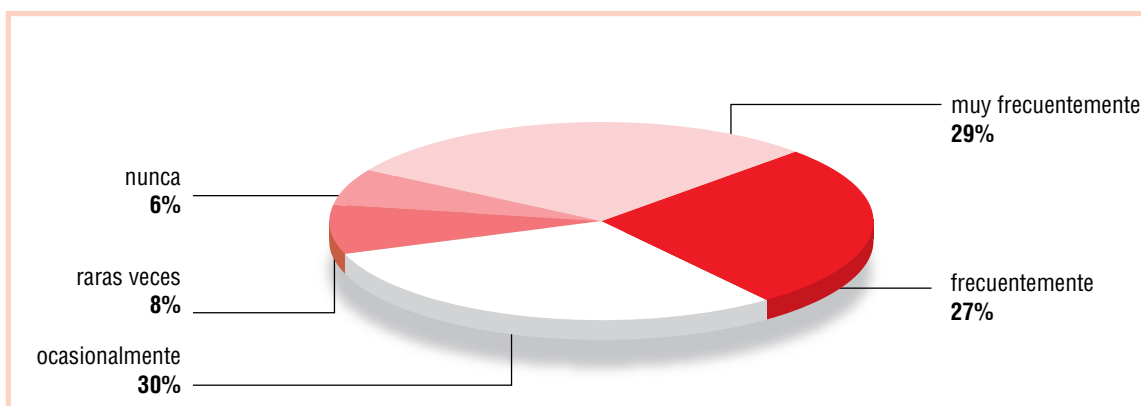
En los datos obtenidos sobre la pregunta acerca de la frecuencia con que acostumbran leer artículos o libros relacionados con su trabajo docente, el 66% de la población magisterial reportó realizar lecturas frecuentemente y muy frecuentemente. El 29% contestó que ocasionalmente lee libros relacionados con su trabajo docente; mientras que el 5% de los maestros dijo que raras veces (4%) o nunca (1%) lee artículos sobre su trabajo docente.

Gráfica 19. Frecuencia con que los maestros acostumbran a leer artículos o libros sobre el trabajo docente



En la gráfica 15 se describió que casi tres cuartas partes de los maestros reportaron tener acceso a las nuevas tecnologías de la información en su centro de trabajo. Con relación a la frecuencia de la accesibilidad de las nuevas tecnologías, más de la mitad (56%) expresó haber accedido muy frecuente y frecuentemente a las tecnologías de la información para su trabajo docente. Por otra parte, el 30% de los participantes indicó utilizarlas ocasionalmente y solo el 14% afirma que las utiliza raras veces o nunca. Este dato demuestra que una mayoría del profesorado del sistema educativo del País utiliza recursos tecnológicos adicionales para fortalecer las estrategias de desarrollar y planificar sus cursos. Los maestros y directores que participaron en el grupo de discusión afirmaron la importancia de que se cree un plan de formación en las nuevas tecnologías de la información para brindarles estrategias a los maestros y estos puedan integrarlas efectivamente en su práctica educativa. Más adelante, en la Tabla 1, se puede observar que el aspecto que demuestra un menor grado de dominio por parte de los maestros es precisamente el integrar las nuevas tecnologías de la información en la educación.

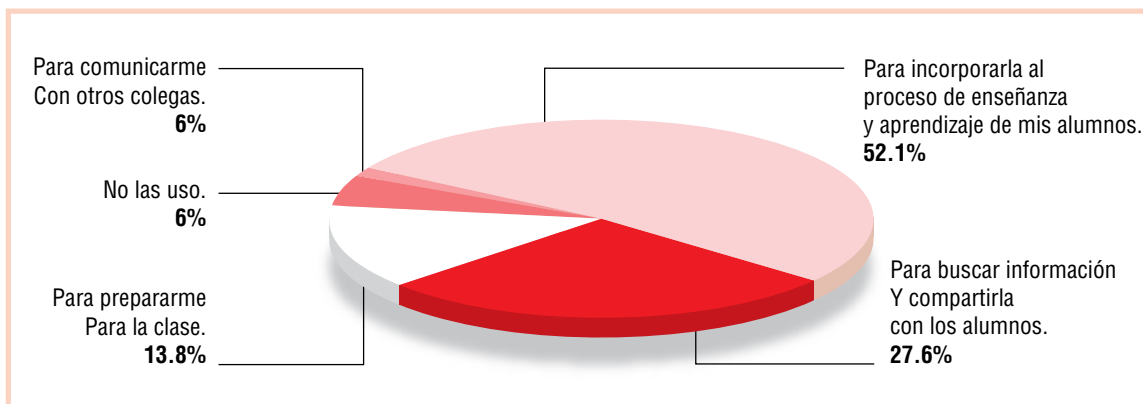
Gráfica 20. Frecuencia en el uso de las nuevas tecnologías de la información



Se les preguntó a los participantes del estudio cuáles son los principales usos que les dan a las nuevas tecnología de la información, y más de la mitad (52.1%) indicó que las utilizaba para incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos. Además, el 27.6% expresó utilizarlas para buscar información y compartirla con los alumnos y el 13.8%, para compartirla en clase. Solo el 5% indicó no utilizarlas; mientras que un 1.5% afirmó que las utiliza para comunicarse con sus colegas. El grupo de discusión

resaltó este dato y lo correlacionó con los resultados de la gráfica 16 que indican que cerca del 90% de los maestros planifica sus clases de forma individual, y no se demuestra el sentido de comunidad de aprendizaje ni el vínculo del trabajo en equipo.

Gráfica 21. Principal uso que hacen los maestros de las nuevas tecnologías de la información en el trabajo docente



Datos sobresalientes

- En cuanto a la planificación de las clases, el 89% de los maestros prefiere planificar sus clases individualmente y la mayoría invierte de una a dos horas diarias para esta faena.
- Los docentes se valen de diversas fuentes al momento de desarrollar sus clases; son muy pocos los que se basan en una sola fuente.
- Algo más de la mitad de los participantes del estudio acostumbra a leer artículos o libros sobre el trabajo docente.
- Solamente un 1.5% de los maestros usa la tecnología para comunicarse con sus compañeros.

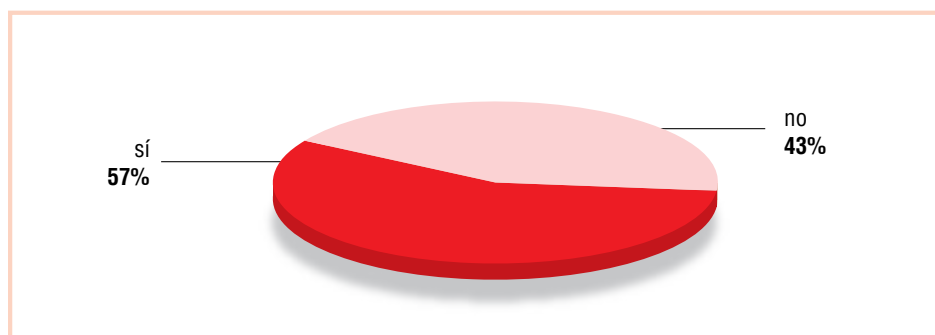
3.2 Formación profesional docente

Las propuestas de capacitación profesional deberán partir de las necesidades de desarrollo profesional, desde el carácter individual así como colectivamente. La multiplicidad de tareas que desarrollan los maestros y las características del entorno en el que ejercen su función no pueden obviarse en los programas de formación profesional. Asimismo, se debe enfatizar en los conocimientos propios de la profesión, unidos a un propósito articulado: un proyecto educativo. Es imprescindible tomar los saberes de los maestros como punto de partida y aprovechar los conocimientos ya construidos por los maestros, si se quiere conseguir eficacia en los programas de desarrollo profesional. Finalmente, los planes deben ser continuos, integrados y sistemáticos, con metas a largo plazo.

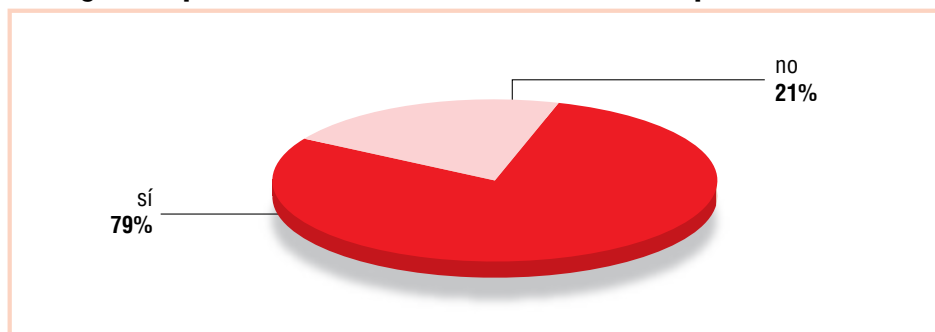
3.2.1 Oportunidades de desarrollo profesional

La mayoría de los participantes del estudio (57%) reportó que la escuela donde trabaja tiene planes de desarrollo profesional para la población docente (ver gráfica 22). Sin embargo, según los datos recopilados en el estudio, un 21% de los maestros que cuentan con oportunidades de desarrollo profesional en sus escuelas no participa en estas (ver gráfica 23). Cuando el grupo de discusión de maestros y directores conversó sobre estos datos, presentaron como posibles explicaciones que el 21% de los maestros no participa en las actividades de desarrollo profesional porque, en ocasiones, las actividades que se organizan no son pertinentes. Otras razones que esbozaron fueron que, en ocasiones, el desarrollo profesional que se ofrece no parte del estudio de necesidades de la escuela, si es que se ha realizado alguno. Asimismo plantearon que las actividades de desarrollo profesional carecen de seguimiento o son simplemente presentaciones en la modalidad de conferencia y no se les brinda participación activa a los maestros, lo que hace que pierdan el interés.

Gráfica 22. ¿Tiene la escuela donde trabaja planes de desarrollo profesional para los maestros?

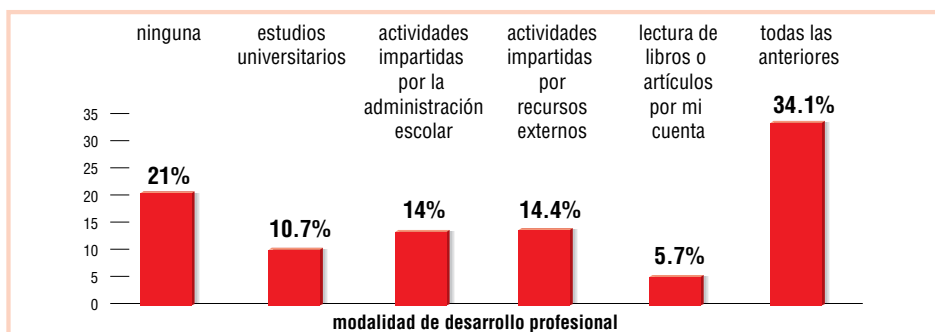


Gráfica 23. ¿Participa usted en actividades de desarrollo profesional?



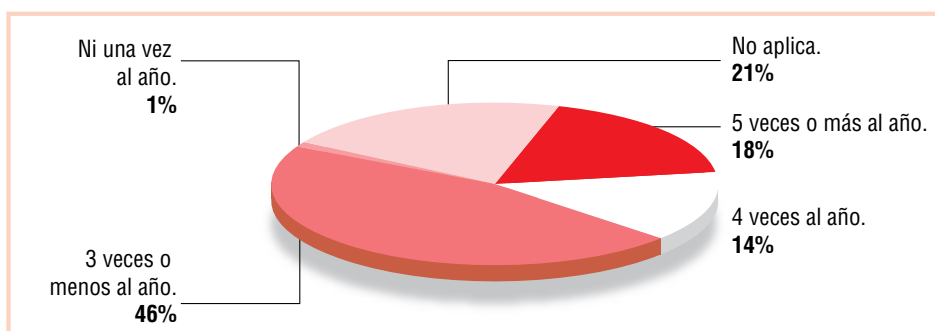
Según los datos, se observó que el 34.1% de los encuestados indicaron que han participado en las modalidades de desarrollo profesional, tales como: estudios universitarios, actividades impartidas por la administración escolar, actividades impartidas por recursos externos, lecturas de libros o artículos por su cuenta. Por otra parte, los encuestados expresaron haber participado en actividades impartidas por la administración escolar y recursos externos en 14% y 14.4% respectivamente. Sin embargo, se observó que un 21% de los encuestados no participó en ninguna actividad de desarrollo profesional, mientras que un 10.7% cursa estudios universitarios y un 5.7% opta por la lectura de libros o artículos por su cuenta..

Gráfica 24. Modalidad de desarrollo profesional que practica con más frecuencia



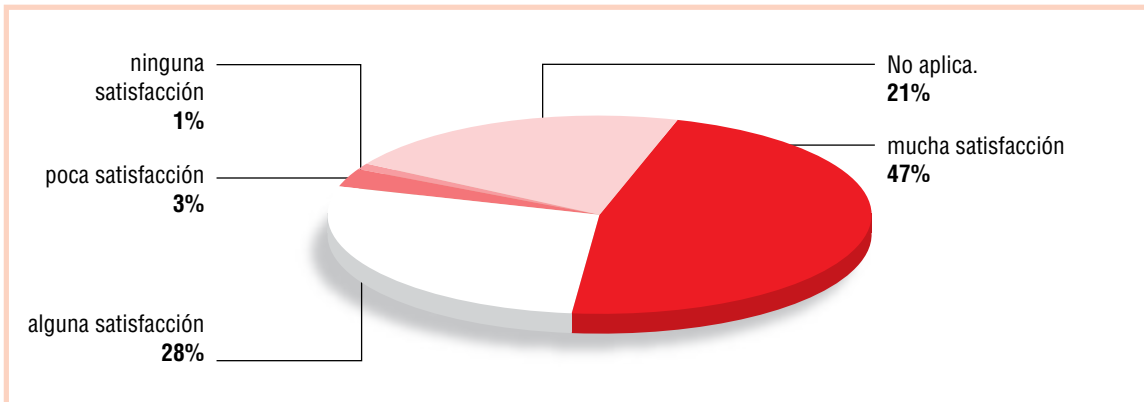
Con relación a la frecuencia con que los maestros participan en actividades de desarrollo profesional, los datos indicaron que casi la mitad de estos (46%) participó en actividades tres veces al año o menos. Tras estos, hay otro grupo de profesores (18%) que participaron en actividades cinco veces al año o más. Además, el 14% participó cuatro veces al año y solo el 1% no participó en ninguna actividad de desarrollo profesional.

Gráfica 25. Frecuencia de participación en actividades de desarrollo profesional



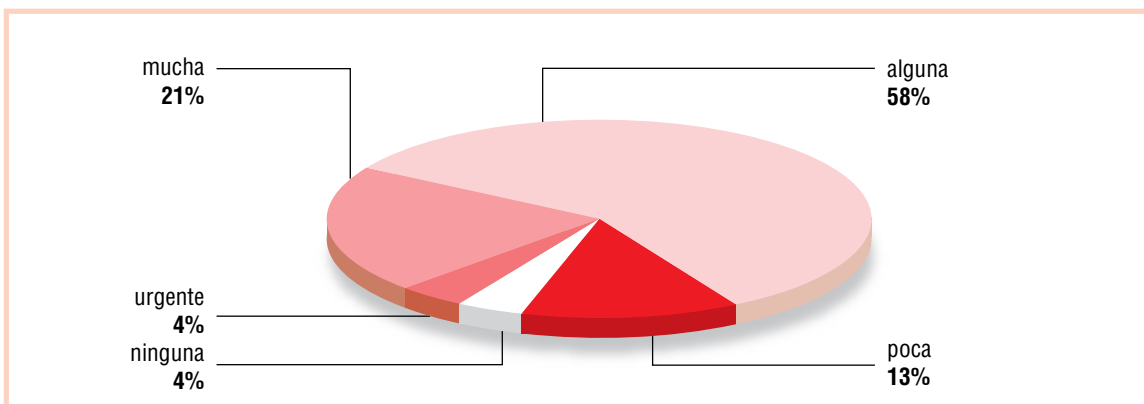
Cuando se les preguntó a los participantes sobre su grado de satisfacción con respecto a las actividades de desarrollo profesional en las que han participado, los datos indicaron que casi la mitad (47%) de los maestros expresó tener mucha satisfacción. Además, más de una tercera parte (31%) indicó haber tenido alguna satisfacción o poca.

Gráfica 26. Grado de satisfacción con respecto a las actividades de desarrollo profesional en las que ha participado



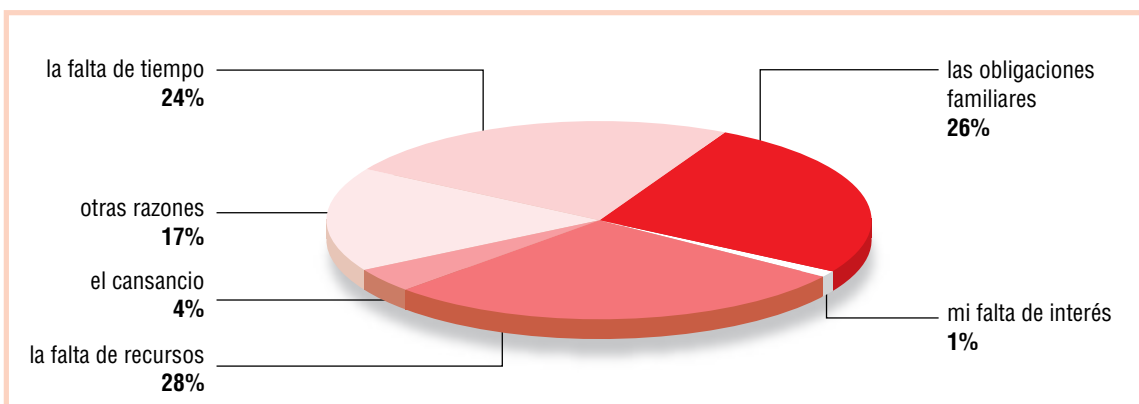
Con relación al grado de necesidad de actividades de desarrollo profesional, los datos indicaron que más de tres cuartas partes (83%) de los participantes expresó tener urgencia, mucha o alguna necesidad de desarrollo profesional. Este dato es elevado y sugiere que existe una gran necesidad de capacitación en la población magisterial del País. Además, es probable que se necesiten diseñar actividades que diversifiquen los temas de desarrollo profesional, para ampliar los programas disponibles para esta población. Por otra parte, solo el 17% de los maestros mencionó tener poca o ninguna necesidad de participar en actividades de desarrollo profesional. Este dato requiere que se profundice, dado que en cualquier profesión son necesarias las actividades de desarrollo profesional.

Gráfica 27. Grado de necesidad de actividades de desarrollo profesional



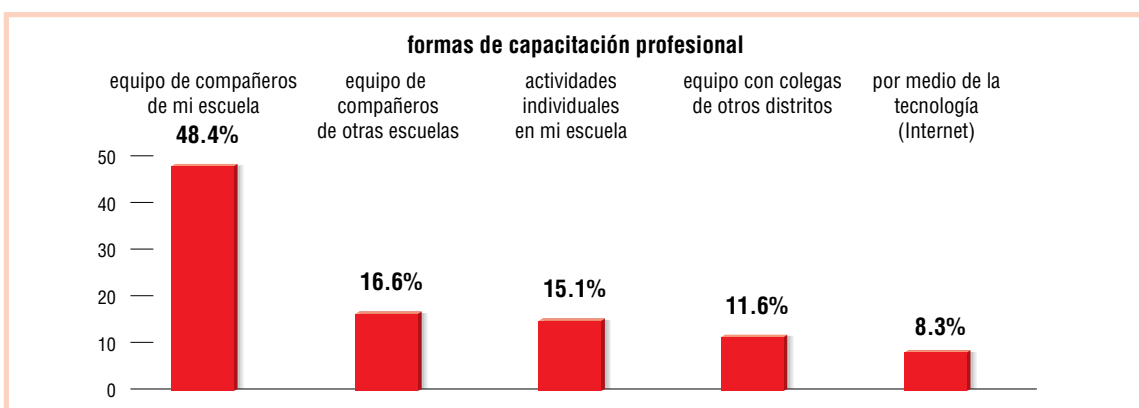
Los datos indicaron que las razones que más dificultan a la población magisterial estudiar son la falta de recursos económicos, las obligaciones familiares y la falta de tiempo. Estos tres motivos fundamentales representan el 78% de las razones por las cuales a los encuestados se les dificulta estudiar. Es importante resaltar que solo el 1% de los encuestados expresó no tener interés en realizar estudios universitarios adicionales.

Gráfica 28. Razón principal que les dificultaría a los maestros realizar estudios si tuvieran la oportunidad



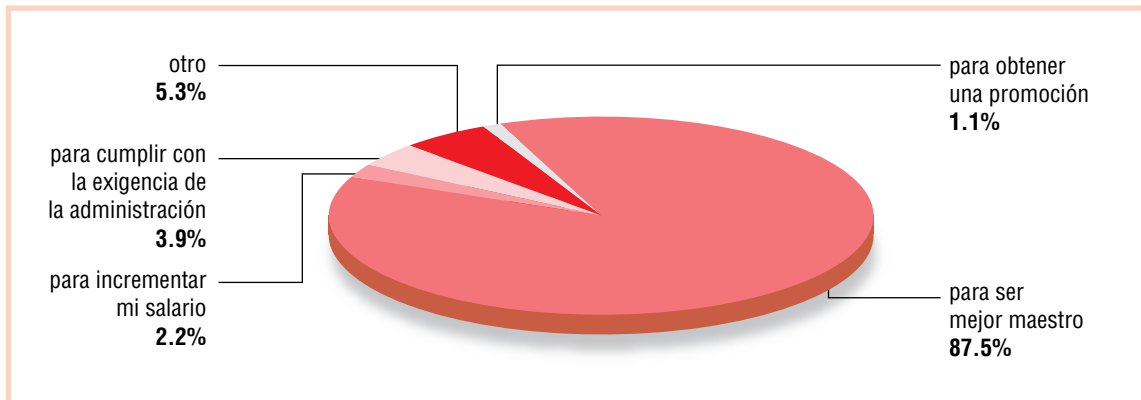
De acuerdo con los datos, se observó que casi la mitad de los maestros (48.4%) entiende que las actividades en equipo con los compañeros de su escuela es la modalidad de desarrollo profesional más adecuada a su realidad de trabajo y un 15.1% prefirió las actividades individuales en su escuela. Estos datos contrastan con los datos de la gráfica 16, que muestra que los maestros planifican sus clases individualmente (88.6%) y solo el 1.5% utiliza las nuevas tecnologías de la información para comunicarse con sus colegas (gráfica 21). El 16.6% opinó que el realizar actividades de capacitación con el profesorado de otras escuelas es la mejor forma de participar, y otros (11.6%) indicaron que la mejor manera de capacitarse profesionalmente es por medio de equipos con colegas de otros distritos. Solo un 8.3% prefirió la capacitación a distancia por medio de la Internet.

Gráfica 29. Modalidades de capacitación profesional que los maestros consideran más adecuadas a su realidad de trabajo



Cuando se les preguntó a los maestros participantes en el estudio el propósito principal por el que realizan actividades de desarrollo profesional, el 87.5% contestó que lo hace para ser mejor maestro y solo el 1.1% lo hace para obtener una promoción. Los demás datos obtenidos indican que el 3.9% de los maestros realiza actividades de desarrollo profesional para cumplir con exigencias administrativas, el 2.2% lo hace para incrementar su salario y el 5.3% tiene otras razones. Estos datos indican que la razón principal por la cual los maestros participan en actividades de desarrollo profesional tiene que ver con su deseo de mejorar sus destrezas profesionales.

Gráfica 30. Propósito principal por el que realiza actividades de desarrollo profesional



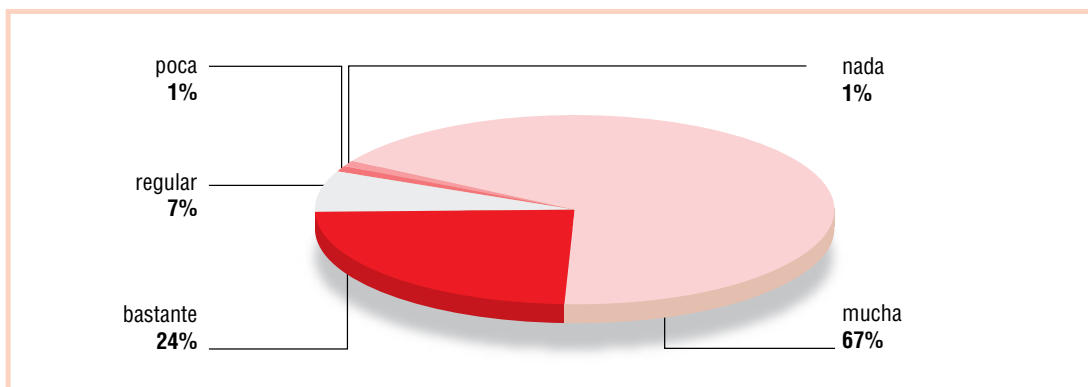
Datos sobresalientes

- El 57% de las escuelas cuenta con planes de desarrollo profesional para los maestros; sin embargo, un 21% de los docentes no participa en actividades de desarrollo profesional.
- Cerca del 80% de los maestros practica alguna modalidad de desarrollo profesional. El 34.1% de ellos practica más de tres.
- Casi la mitad de los maestros participó tres veces al año o menos en actividades de desarrollo profesional.
- Más de tres cuartas partes de los docentes que participan en actividades de desarrollo profesional dicen estar satisfechos con estas experiencias.
- El 79% de los participantes del estudio indican que tienen mucha o alguna necesidad de actividades de desarrollo profesional.
- Los datos indicaron que las razones que más dificultan a la población magisterial estudiar son la falta de recursos económicos, las obligaciones familiares y la falta de tiempo.
- Casi la mitad de los maestros entiende que las actividades en equipo con los compañeros de su escuela son la forma de desarrollo profesional más adecuada a su realidad de trabajo.
- El 87.5% de los maestros realiza actividades de desarrollo profesional con la finalidad de ser mejores maestros.

3.2.2 Formación académica

La mayoría de los participantes del estudio (91%) considera que sus estudios universitarios les han sido de bastante o mucha utilidad en su trabajo docente. El 7% de los maestros indicó que sus estudios les han ayudado de manera regular en el desempeño de su trabajo magisterial y el restante 2% indicó que sus estudios universitarios les habían servido poco o nada para realizar su trabajo. Estos datos contrastan con las críticas generalizadas a los programas de las escuelas de Educación del País en lo que respecta a la formación de maestros.

Gráfica 31. Pertinencia de los estudios universitarios de los maestros para su desempeño docente



Como parte de la encuesta se recopiló información sobre el grado de dominio de los maestros de diferentes aspectos de la Educación. Para cada premisa el maestro debía escoger las alternativas utilizando la escala de *mucho*, *bastante*, *regular*, *poco* y *nada*. La primera premisa que se midió fue el dominio de los maestros del contenido de la asignatura que imparte. Según los datos obtenidos, el 98.6% de los maestros indicó tener mucho o bastante dominio del contenido de la asignatura. Solo el 1.4% indicó tener dominio regular en este aspecto educativo. La segunda premisa midió el grado de dominio de los aspectos metodológicos; los datos presentaron que 90.6% expresó tener bastante o mucho dominio en este aspecto educativo. Por otra parte, 9.4% contestó tener regular o poco dominio de los aspectos metodológicos.

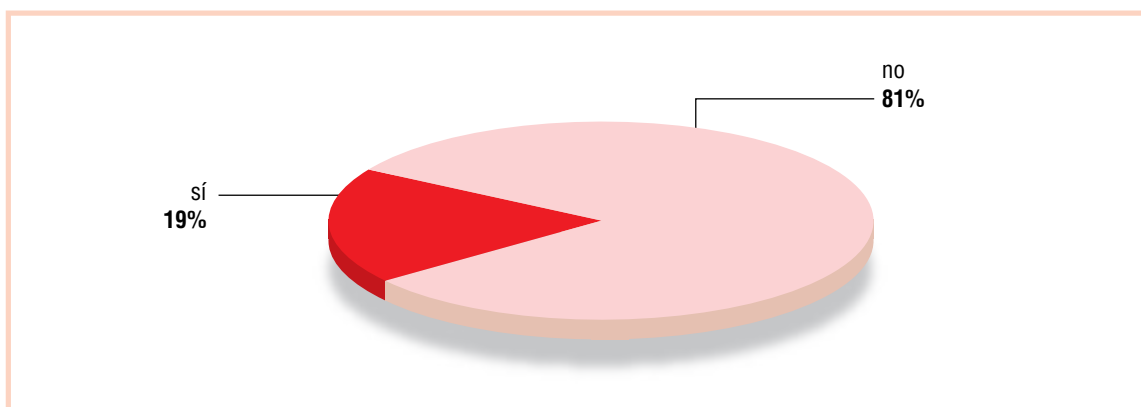
Otro aspecto educativo sobre el que se indagó fue el grado de dominio que tienen los maestros acerca de cómo aprenden los alumnos. En este aspecto los datos indicaron que el 92.8% de los maestros expresó tener mucho o bastante dominio. Con relación al grado de dominio en el manejo de la disciplina de los alumnos, casi la mitad de los participantes (47%) expresó tener bastante dominio y el 46.8% indicó tener mucho dominio. Solamente el 6.2% reportó tener regular dominio o poco en este aspecto. En cuanto a los procesos de educación en valores, los datos indicaron que el 48.6% de los encuestados contestó que tenían bastante dominio y el 42.9% expresó tener mucho dominio de estos procesos. Otro aspecto educativo que se estudió fue el dominio que tienen los maestros de las nuevas tecnologías en la educación. Fue en este renglón donde los maestros indicaron tener menos dominio, ya que el 76% de los participantes indicó tener bastante o regular dominio y solamente el 21.4% reportó tener mucho dominio en este aspecto educativo. Por último, se recopiló información sobre el dominio de los participantes en la evaluación del aprendizaje. Los datos mostraron que más del 60% de los maestros reportó tener bastante y regular dominio en este aspecto; sin embargo, solamente un 35.4% expresó tener mucho dominio.

Tabla 1. Grado de dominio de los maestros de algunos aspectos pedagógicos

aspectos	grado de dominio (%)					total %
	mucho	bastante	regular	poco	nada	
contenido de la asignatura	63.2	35.4	1.4	---	---	100.0
aspectos metodológicos	32.8	57.8	9.0	.4	---	100.0
proceso de aprendizaje	38.5	54.3	6.8	.2	.2	100.0
disciplina	46.8	47.0	6.1	---	---	100.0
educación en valores	42.9	48.6	7.7	.4	.4	100.0
nuevas tecnologías en la Educación	21.4	51.9	24.1	2.4	.2	100.0
evaluación del aprendizaje	35.4	58.4	4.8	1.1	.2	100.0

Según los datos recopilados, el 81% de los maestros participantes en el estudio no cursa estudios universitarios actualmente frente al 19%, que sí lo hace. Estos datos se sustentan con los de la gráfica 24, que indica que solo un 10.7% de los maestros practica la modalidad de estudios universitarios para su desarrollo profesional. Las razones que les dificultan realizar estudios están representadas en la gráfica 28.

Gráfica 32. Porcentaje de maestros que están estudiando actualmente



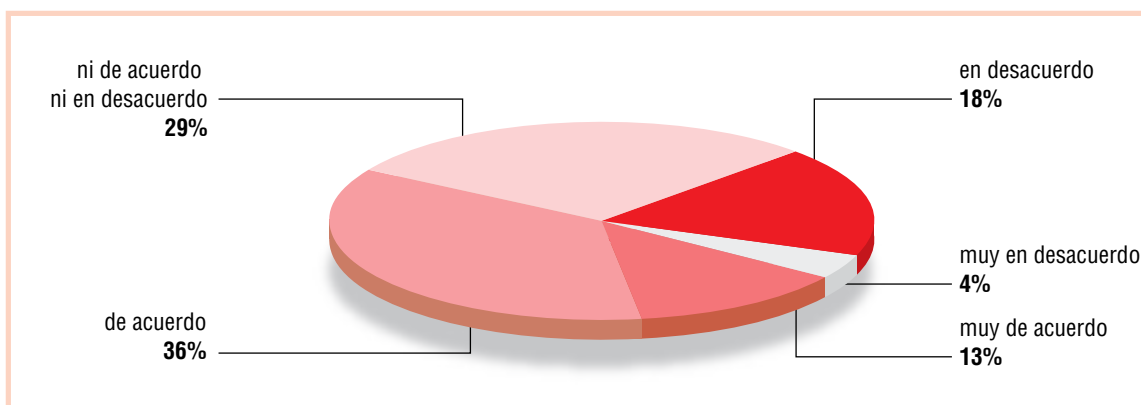
Datos sobresalientes

- El 91% de los maestros indica que sus estudios universitarios tienen mucha o bastante pertinencia para su desempeño docente. Aun así, el 81% de los participantes no cursa estudios universitarios actualmente, aunque sí practica otras modalidades de desarrollo profesional docente.
- Más del 90% de los maestros afirma tener mucho o bastante dominio de ciertos aspectos relacionados con la educación. Mientras que solo un 73.3% de estos maestros dice que tiene mucho o bastante dominio de las nuevas tecnologías en la educación.

3.2.3 La organización escolar y las decisiones en torno al desarrollo profesional

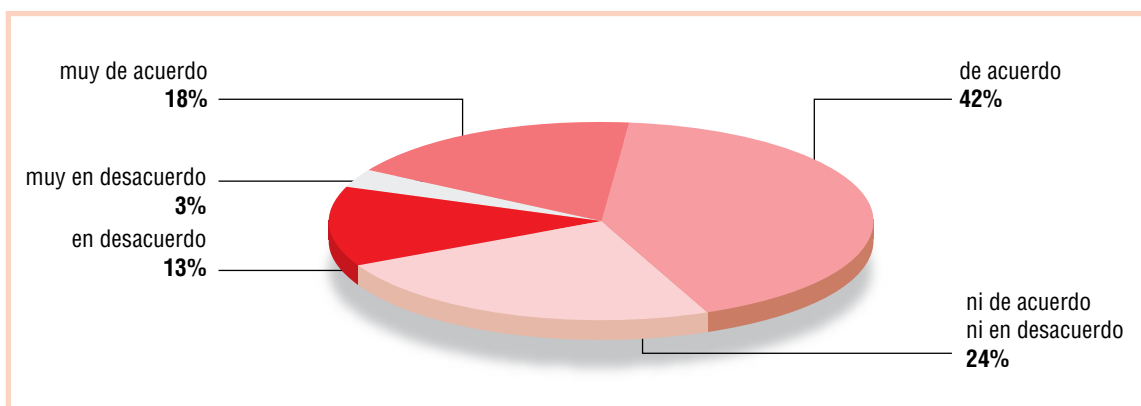
Se les preguntó a los maestros su opinión acerca de si consideraban que el currículo de su asignatura o grado está actualizado. De acuerdo con los datos, casi la mitad (49%) entiende que el currículo que utilizan para impartir sus cursos está actualizado. Sin embargo, el 29% expresó estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con esta aseveración, y el 22% está en desacuerdo. Este dato amerita que se profundice en las implicaciones sobre la enseñanza de esta percepción docente.

Gráfica 33. ¿Opina usted que el currículo de su asignatura o grado está actualizado?



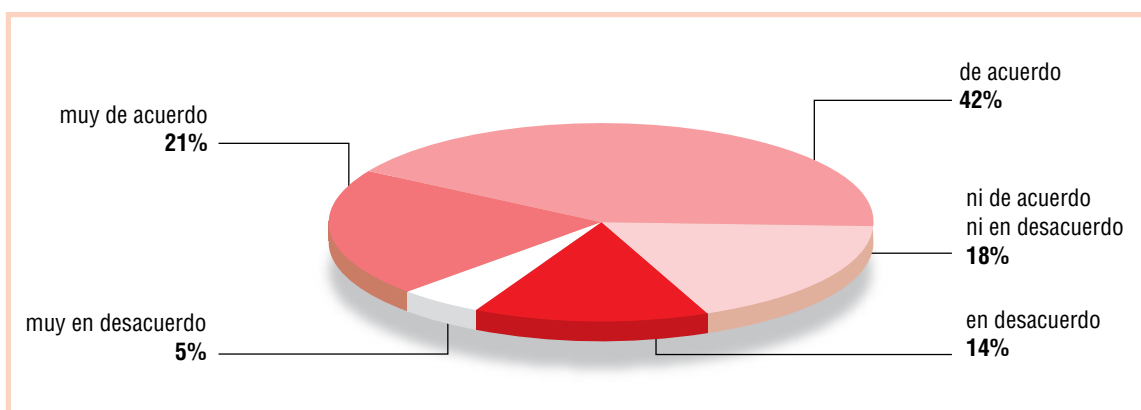
Por otra parte, se les preguntó a los maestros su opinión sobre la pertinencia del currículo. Según los datos recopilados, 6 de cada 10 maestros entienden que el currículo que utilizan es pertinente para sus cursos. Sin embargo, 4 de cada 10 se muestran neutrales o en desacuerdo con la aseveración sobre la pertinencia del currículo. En este sentido es importante señalar que existe una proporción considerable de maestros que reafirman la pertinencia del currículo actual en sus escuelas. Esto es un aspecto positivo para el sistema de educación del País, aunque sería recomendable contrastar esta percepción de los maestros con la de los estudiantes, quienes son al fin y al cabo los "beneficiarios" del currículo.

Gráfica 34. ¿Opina usted que el currículo de su asignatura o grado es pertinente?



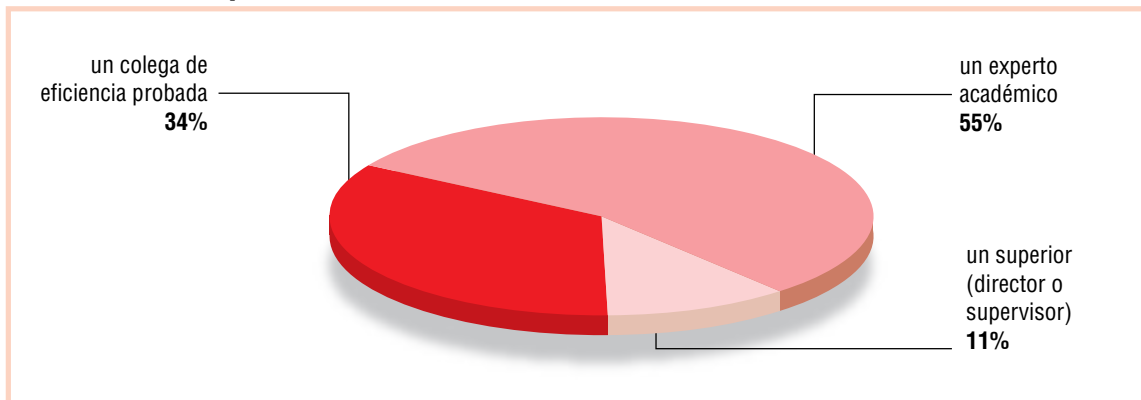
Otro aspecto sobre la Educación que se investigó en este estudio fue la organización escolar en los colegios y escuelas. En este aspecto los datos señalaron que 6 de cada 10 maestros (63%) entienden que la organización escolar de su centro es adecuada. El 18% de estos se expresó neutral y casi el 20% señaló que la organización de su escuela no es adecuada. En el grupo de discusión de maestros y directores se planteó la importancia de que el maestro debe ser parte de la toma de decisiones sobre la organización escolar, ya que es quien la ejecuta. Los participantes expusieron que si el maestro es parte del proceso se sentirá a gusto con este. Estos datos apuntan a que posiblemente los docentes sí forman parte de la toma de decisiones, ya que un porcentaje alto (63%) considera que la organización escolar de su centro de trabajo es adecuada o muy adecuada.

Gráfica 35. ¿Opina usted que la organización escolar de su centro de trabajo es adecuada?



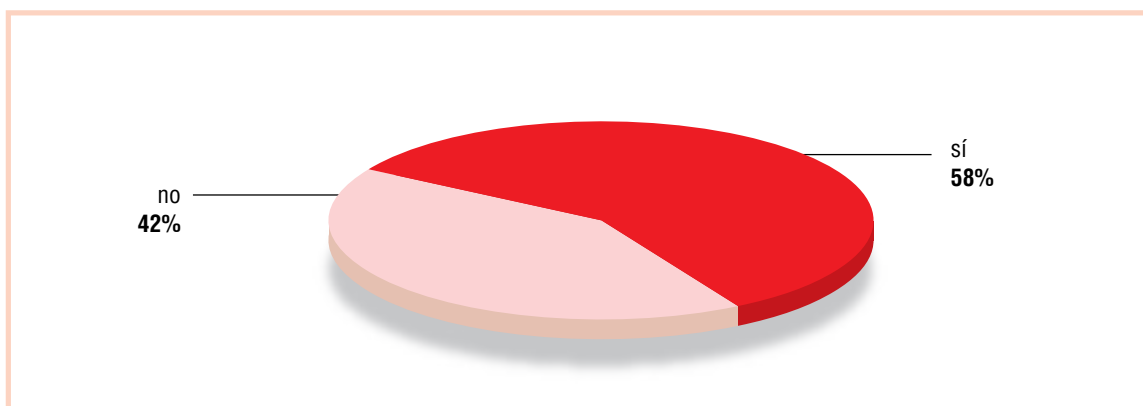
Se les preguntó a los maestros acerca de los recursos que consideran más adecuados para impartir actividades de desarrollo profesional. Los datos señalaron que más de la mitad (55%) indicó que prefiere que las actividades sean dirigidas por un recurso experto académico. Probablemente, se refieren a un experto académico que realice una actividad con equipos de profesores de la misma escuela o de otras escuelas. Por otra parte, el 34% expresó que un colega de eficiencia probada podría ser un buen recurso. Por último, el 11% opinó que un recurso adecuado para estas actividades es un superior o el director de la escuela.

Gráfica 36. Recursos que los maestros consideran más adecuados para ayudarlos en su desarrollo profesional



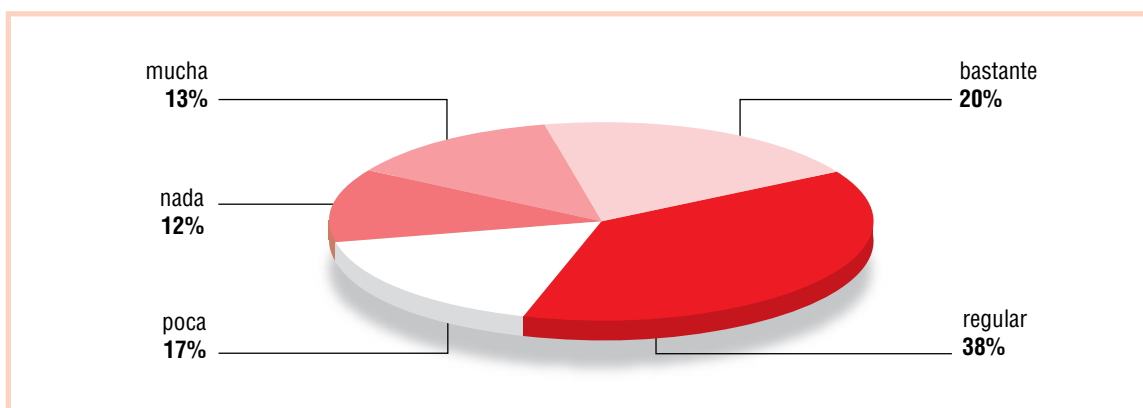
Se le preguntó a la población magisterial sobre su participación en las decisiones de los planes de desarrollo profesional docente en sus escuelas. Los datos mostraron que casi 6 de cada 10 de los maestros (58%) participa en las decisiones de los planes de desarrollo profesional docente. Sin embargo, el 42% de estos opinó que no tienen participación alguna en el desarrollo de los planes. Este dato es importante porque se trata de una proporción considerable de maestros que no participan en estas determinaciones. Habría que discutir a fondo con todos los sectores implicados (maestros y directores) esta situación, para llegar a decisiones participativas que propicien mejores entendimientos en este importante asunto.

Gráfica 37. Participación de la población magisterial en las decisiones de los planes de desarrollo profesional



Por último, el estudio recopiló información relacionada con la participación de los maestros en la toma de decisiones en su escuela. En este aspecto los datos señalaron que solo el 13% tiene mucha participación en las decisiones que se toman en sus escuelas. Además, se observó que un 20% afirma tener bastante participación en la toma de decisiones. Sin embargo, el 67% de los participantes indicó que su participación fue regular, poca o ninguna en la toma de decisiones de su escuela. ¿Cuáles son las repercusiones de este nivel de participación expresado por los maestros en el trabajo docente? Este es un tema que merece mayor ponderación.

Gráfica 38. Participación de los maestros en la toma de decisiones en su escuela



Datos sobresalientes

- Más de la mitad de los participantes en el estudio (60%) está de acuerdo o muy de acuerdo con que el currículo de su asignatura o grado es pertinente. De igual manera, el 63% opina que la organización escolar de su centro de trabajo es adecuada.
- Los maestros consideran que un experto académico es el recurso más adecuado para ayudarles en su desarrollo profesional.
- Casi seis de cada diez maestros participan en las decisiones de los planes de desarrollo profesional docente. Sin embargo, el 67% indicó que su participación en la toma de decisiones en su escuela fue regular, poca o ninguna.