

# Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano

*Josefina Bailey Moreno<sup>1</sup>*  
*Manuel Flores Fahara<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*Tecnológico de Monterrey /Posgrado FFyL UANL, México.*  
*josefina.bailey@itesm.mx*

<sup>2</sup>*Tecnológico de Monterrey, México.*  
*manuel.flores@itesm.mx*

## Resumen

Esta investigación tuvo como propósito conocer las condiciones en las que un grupo de maestras desarrollan su práctica docente en la Telesecundaria en zonas urbanas, rurales y marginadas. La Telesecundaria es un programa alternativo de educación secundaria pública en México. Con enfoque de investigación cualitativa se recolectaron datos mediante entrevistas y observaciones. Los principales resultados muestran que la práctica docente se desarrolla en aislamiento, carencia de recursos, sobrecarga de trabajo, indiferencia de autoridades y carencias del contexto. A pesar de estas condiciones, las maestras tienen la posibilidad de hacer flexible el plan de estudios y estimular aprendizajes de sus alumnos.

**Palabras clave:** Práctica docente, aislamiento, sobrecarga, profesor de Telesecundaria, condiciones de la práctica.

# Conditions and Teaching Practice in a Mexican Alternative Educational Model

## Abstract

This research was the purpose to identify the conditions in which a group of teachers develop their teaching practice in urban, rural and marginalized communities in the Telesecundaria which is an alternative education program in Mexico. Using a qualitative research approach, data were collected through interviews and observations. The main results show that teaching practice is developed in isolation, lack of resources, workload, and indifference of authorities and shortcomings of the context. Despite these conditions, it was found that the teachers are able to adapt and make flexible the curriculum, and showing interest to encourage their student to learn.

**Key words:** Teaching practice, isolation, workload, Telesecundaria teacher, working conditions.

## 1. INTRODUCCIÓN

Para una educación de calidad, las escuelas e instituciones deberán estimular y retener a los profesores efectivos y comprometidos, así también considerar que las condiciones en las que trabajan juegan un papel muy importante, tales como ofrecer un clima laboral adecuado que apoye el desempeño de los profesores, proveer estímulos motivacionales y compensaciones adecuadas. La literatura de investigación sugiere que la eficacia de los profesores es significativamente afectada por sus condiciones de trabajo ya que estas tienen una gran influencia sobre su desempeño y los resultados de aprendizaje de los alumnos (Belliveau, Liu y Murphy 2002; Harvey y Spinney, 2000; Naylor y Schaefer 2003).

Hargreaves y Lo (2000) señalan que la enseñanza es la profesión más paradójica, ya que está encargada de la formidable tarea de estimular las habilidades humanas y las capacidades que les permitan a las sociedades sobrevivir en la era de la información. Aún en los países no desarrollados se espera que el profesor construya comunidades de aprendizaje, elabore conocimiento, desarrolle capacidades para la innovación, y sea flexible y comprometido para el cambio, los cuales son rasgos esenciales para la prosperidad económica del siglo veintiuno. Sin embargo, el

gasto público, el gasto para el bienestar social y para la educación pública son las primeras bajas prescindibles de un Estado reducido o minimizado que las sociedades de información y sus economías parecen requerir. Justamente cuando se espera mucho de los profesores es cuando se les está prestando menos apoyo, menos respeto y menos oportunidades de ser creativos, flexibles e innovadores.

De acuerdo con Leithwood (2006) lo que los profesores realmente hacen en sus escuelas y aulas de clase depende de cómo perciben y responden a sus condiciones de trabajo. Este mismo autor señala que los pensamientos y sentimientos o estados internos de los profesores son afectados por tres categorías de condiciones de trabajo, a saber: Condiciones de trabajo de la escuela, condiciones de trabajo del aula, e influencias externas como las tendencias sociales y políticas de las secretarías de educación y zonas escolares. Tales pensamientos y sentimientos incluyen los siguientes aspectos: El sentido que los profesores otorgan a sus condiciones de trabajo; las creencias que tienen de estas para servir (educativas o políticas); el cómo se sienten acerca de sus condiciones (les gusta o les disgusta); lo que ellos creen acerca de sus condiciones y los motivos que le atribuyen a esas condiciones de trabajo en sus responsabilidades (Leithwood, 2006).

Con estos antecedentes, en el presente estudio se indaga a través de un enfoque cualitativo las condiciones de trabajo de cuatro maestras pertenecientes a tres escuelas que funcionan con el modelo de Telesecundaria (TS) ubicadas en zonas urbanas marginadas y rurales en el sureste de México<sup>1</sup>. La pregunta de investigación guía fue: ¿Cuáles son las condiciones en las que trabaja el profesor de Telesecundaria?

La TS en México es una alternativa educativa creada en 1968 que tiene como misión brindar a los grupos más vulnerables del país educación secundaria y con ello abatir el rezago educativo en zonas de bajo desarrollo y alta marginación. La TS combina características de la educación escolarizada y de la educación a distancia pues aunque hace uso de medios electrónicos y material impreso elaborado para promover el autoaprendizaje de sus alumnos, estos asisten obligatoriamente a la escuela, están sujetos a un horario y cuentan con la presencia de un maestro responsable del proceso de enseñanza (Santos y Carvajal, 2001). El maestro de TS atiende todas las asignaturas y generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él (Martínez, 2010).

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS**

En un estudio conducido por Santos y Carvajal (2001) encontraron que de 184 maestros y directores entrevistados, casi la mitad afirmó que la razón principal por la que eligieron trabajar en TS se relaciona con aspectos tradicionalmente vinculados con la vocación profesional (“me gusta enseñar” o “me gusta trabajar con adolescentes”). Poco más de la tercera parte de la muestra estudiada mencionó que eligió esta modalidad porque la considera una buena alternativa educativa y de desarrollo profesional. Uno de cada cinco entrevistados mencionó también motivos económicos.

Hargreaves (2005) considera a la profesión docente como un oficio que integra el conjunto de actividades académicas y relaciones humanas estructuradas para la convivencia entre docente y el aprendiz. La escuela representa el centro de trabajo de los profesores y está organizado por relaciones y recursos que propician que el trabajo en el aula sea más fácil, fructífero y remunerador o por el contrario sea difícil, trivial o desalentador. De este modo, se comprende por condiciones de trabajo a las situaciones en las cuales los docentes desarrollan su práctica, incluyen las circunstancias para la enseñanza y el aprendizaje en el aula, las percepciones acerca del desarrollo profesional y social que tienen los docentes acerca de sí mismos, las culturas de aprendizaje profesional en las que participan y el liderazgo del director (Day, 2005).

Para la consolidación del nivel de educación secundaria, la Secretaría de Educación Pública (SEP) impulsó un trabajo tendiente a dar consistencia académica. Como un primer paso, se reformaron el plan y los programas de estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes (Sandoval, 2001). Estas habilidades implican para el docente tratar de hacer a un lado la influencia del contexto institucional, como es el sueldo bajo, deficiente rendimiento social, demandas a la renovación permanente y poco estímulo por las condiciones laborales en que trabaja, que en forma conjunta afectan la motivación del docente. Hanushek y Rivkin (2007) señalan que un amplio cuerpo de investigación que ha sido acumulado hasta nuestros días muestra que la eficacia del profesor individual está significativamente conformada por las condiciones de trabajo, las cuales tienen efectos en su desempeño y en el de los alumnos. Leithwood (2006) menciona que quienes elaboran las políticas educativas, administradores, profesores, padres de familia y

miembros de la comunidad comparten la responsabilidad de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Pero los profesores son el vínculo más importante en la cadena, ya que lo que estos hacen depende de sus motivaciones, capacidades y condiciones dentro de las cuales trabajan.

Hoy existen cambios relacionados con la actividad docente. Hargreaves (2005) indica que estos cambios tienen dos explicaciones. La primera es la profesionalización del rol docente debido a la complejidad del proceso educativo, por lo que los docentes requieren un mayor dominio de destrezas, y asumir del rol de consejeros ante sus colegas en las áreas de experiencia que dominen. Helsby (1999) señala que el trabajo del profesor indudablemente está cambiando ya que nuevas responsabilidades y demandas están siendo impuestas con gran frecuencia, para que la enseñanza y la escuela sean reestructuradas y puedan cumplir con las necesidades del siglo veintiuno. La segunda razón, se refiere a la intensificación del desarrollo de las actividades docentes al acumularse presiones e innovaciones dentro de las condiciones de trabajo, además de la rendición de cuentas.

En México, el desempeño docente forma parte de esa rendición de cuentas. Se evalúa por medio de los resultados del alumno, el sistema educativo somete a evaluaciones cada ciclo escolar a través de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). Esta prueba es un instrumento objetivo y estandarizado que mide los conocimientos y habilidades definidos en los planes y programas de estudio oficiales de educación básica. Su finalidad es obtener información y realizar de forma transparente un ejercicio autocrítico y de reflexión colectivo (Secretaría de Educación Pública, 2010)<sup>2</sup>.

Con respecto a evaluaciones internacionales, el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) aplicado cada tres años a adolescentes de 15 y 16 años, en más de 60 países del mundo, abarca las áreas de lectura y matemáticas. Esta prueba evalúa competencias y habilidades para analizar y resolver problemas, manejar información y enfrentar situaciones relacionadas con cada una de estas áreas (Secretaría de Educación Pública, 2006).

Tolentino (2007) refiere que en México, los resultados de la prueba PISA han reflejado bajo dominio del docente y la permanencia de la enseñanza memorística por lo que se requiere dar mayor atención en el desarrollo de competencias docentes. Sin embargo, no es posible valorar el desem-

peño docente sin considerar su experiencia en las condiciones de trabajo en las que desarrollan la práctica, de acuerdo con Ezpeleta (1992) los maestros al estar inmersos en un contexto institucional, integran como pueden los aspectos pedagógicos en su relación con las determinaciones escolares.

En las escuelas públicas del país, la implementación de innovaciones se dificulta por la carencia de condiciones que faciliten y favorezcan una reforma educativa o cambio significativo, incluso en las innovaciones y reformas la participación y formación docente ha quedado al margen, dada la escasa eficiencia y difusión de las propuestas de actualización y capacitación docente (Moreno, 2006). Esta ausencia de participación docente puede ser considerada como una forma de exclusión (Escudero, González y Martínez, 2009). Respecto a las reformas Morin (2011) insiste en que no se puede aspirar a una reforma educativa eficiente, si al mismo tiempo no se propicia el cambio del pensamiento de la sociedad y de las instituciones en donde se desarrolla el cambio educativo; en el cual también es necesario cubrir las necesidades profesionales y sociales de los docentes.

### **3. METODOLOGÍA**

La investigación se llevó a cabo con un enfoque cualitativo, a partir del cual se buscó conocer desde la perspectiva de las maestras participantes cómo son sus condiciones de trabajo y cómo describen su práctica docente. El estudio por ser descriptivo, permitió presentar los resultados en las propias palabras y acciones realizadas por las maestras dentro del contexto estudiado (Taylor y Bogdan, 2006).

Como técnicas de recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones y entrevistas. Las observaciones fueron de tipo participante con el propósito de captar los ambientes y a sus actores, por lo cual se realizaron tres observaciones con duración de dos horas y media en cada uno de los cuatro grupos. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con el apoyo de una guía general que permitió flexibilidad en el manejo de los cuestionamientos, la cual siguió el enfoque de entrevistas a informantes clave (Goetz y LeCompte, 1998).

Los escenarios fueron tres escuelas del sureste de México; una urbana y dos rurales. La TS 1, (urbana) estaba integrada por una matrícula de 100 alumnos en seis grupos, dos grupos de cada grado, seis docentes, un director, dos personas de apoyo administrativos y dos encargados de

la limpieza de la escuela. El edificio contaba con seis aulas; una oficina para la administración escolar; una biblioteca; un laboratorio de física utilizado para el taller de computación equipado con catorce computadoras conectadas a internet; una explanada para actividades cívicas; sanitarios; además de una pequeña casa para el velador y su familia. Al carecer de un espacio adecuado para realizar actividades deportivas, las clases de educación física se impartían en un parque cercano a la escuela.

La TS 2, (rural) contaba con 53 alumnos, tres docentes y una persona de apoyo administrativo. Por ser una escuela de baja población la función del director la desempeñó uno de los docentes, las tareas de limpieza las realizaban los alumnos y maestros. En cuanto a infraestructura, la institución contaba con un salón para cada grado; una explanada para actos cívicos y deportivos; una oficina administrativa utilizada también como bodega; sanitarios y un laboratorio de física que no estaba funcionando.

La TS 3, (rural) contaba con una población escolar de 91 alumnos, cuatro maestros, un director y una persona de apoyo administrativo. Cada familia cooperaba para que una persona de la comunidad se encargara del aseo de la escuela. La infraestructura constaba de cuatro aulas; una biblioteca en proceso de construcción; una oficina administrativa, sanitarios y canchas deportivas.

Dado que el número de participantes no es lo más relevante en un estudio cualitativo, sino el potencial de cada caso para generar datos relevantes (Erlandson, Harris, Skipper y Allen, 1993), las participantes principales fueron cuatro maestras, elegidas bajo el criterio de su disponibilidad para participar en el estudio (Véase Tabla 1).

**Tabla 1. Características de las maestras participantes**

<b>Maestra</b>	<b>Formación</b>	<b>Experiencia</b>	<b>Especialidad</b>	<b>Telesecundaria</b>
A	Normal Superior Pública	25 años	Ciencias naturales	1
B	Normal Superior Pública	30 años	Educación básica	1
C	Normal Superior Privada	12 años	Ciencias naturales	2
D	Normal Superior Pública	7 años	Matemáticas	3

Fuente: Elaboración propia.

Además se obtuvo información de directivos, tres maestros, tres madres de familia y seis alumnos. Para el análisis de los datos se utilizó el procedimiento sugerido por Taylor y Bogdan (2006) el cual consiste en orientar la indagación hacia el desarrollo de una comprensión de los escenarios y personas que se estudian, por lo que las comprensiones se fundamentan en los datos y se desarrollan a partir de ellos. El proceso fue como sigue: En una primera etapa se transcribieron las entrevistas y notas de las observaciones, en la segunda etapa se analizaron los datos considerando las temáticas generadas por los participantes en las entrevistas y las registradas en las observaciones, y en la tercera etapa se buscaron regularidades entre los datos para crear categorías.

#### 4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizaron en categorías de análisis, las cuales se muestran en la Tabla 2 con los incidentes más importantes que conforman cada una.

**Tabla 2. Categorías de análisis e incidentes**

Categorías	Incidentes
Falta de recursos e indiferencia de autoridades	Retraso en la recepción de material didáctico Escaso apoyo de las autoridades Gestión deficiente en adquisición de materiales didácticos y recursos tecnológicos Equipo tecnológico desactualizado
Aislamiento, sobrecarga de trabajo y rendición de cuentas	Falta de oportunidades de capacitación Colegialidad limitada Individualismo Trabajo adicional a la tarea de enseñanza Presiones por el rendimiento en la prueba ENLACE Nivelación académica por carencia de conocimientos previos de alumnos
Motivaciones hacia la docencia y acciones educativas	Sueldo seguro Tradición familiar Oportunidad de trabajo Superación personal Creatividad en el uso de los materiales didácticos Flexibilidad del currículum Fomento de hábitos y valores

Fuente: Elaboración propia.

#### **4.1 Falta de recursos e indiferencia de las autoridades**

En esta categoría se entiende por falta de recursos e indiferencia de las autoridades a la falta o escasas de materiales didácticos y tecnológicos que reportaron las maestras, así como a la poca participación de las autoridades para gestionar los recursos necesarios.

Con relación a los materiales didácticos tales como los libros para el alumno, se observó que a tres semanas de haber iniciado las clases los alumnos no contaban con ellos, pues la entrega de los materiales estaba retrasada. El director de la TS 1 explicó el proceso que se sigue en la distribución: “Es un proceso que lleva varios días, pues en la Secretaría dan los libros al departamento de TS, después los reparten por sectores, zonas y escuelas”. Ante el retraso en la entrega de los libros de texto, ninguno de los tres directores de las TS realizó la gestión para agilizar la entrega. Incluso al preguntarles a las maestras si sentían acompañamiento en su actividad docente por parte de alguna autoridad educativa, las cuatro maestras mencionaron no recibir apoyo de las autoridades. La maestra A comentó “el gobierno nos limita con los recursos para hacer bien nuestro trabajo con los alumnos”. La biblioteca contenía cuentos y libros insuficientes para fomentar la lectura y desarrollar procesos para la comprensión. La maestra B comentó: “En lugar de obras literarias, hay cuentos como la cenicienta, el patito feo o la bella durmiente, que no sirven para las actividades de análisis de textos literarios”.

En la TS, las actividades educativas conjugan principalmente los libros de texto y las sesiones televisadas con señal digital que se transmite vía satélite a nivel nacional por medio de la red EDUSAT. Estas actividades son paralelas al calendario escolar, además de la interacción del maestro y los alumnos (Kalman y Carvajal 2007). Las cuatro maestras no pudieron seguir la programación EDUSAT porque los grupos estaban retrasados en las lecciones. La maestra A dijo “desde diciembre nos retrasamos por la organización del evento escolar porque los alumnos ensayaron y representaron una pastorela y cantamos la rama”. La maestra D tuvo que atender asuntos administrativos y se desfasó de la programación académica. En cuanto al servicio de EDUSAT son frecuentes las fallas en la señal.

Las maestras A y B cuando consideraron necesario reforzar algún tema se apoyaron en la mediateca didáctica. Este recurso está integrado por DVD's con cápsulas del programa EDUSAT cuya ventaja radica en que pueden reproducir las lecciones si cuentan con un reproductor para proyectarlo. Al contar con ambos recursos, las maestras A y B emplearon

la mediateca en dos de las sesiones observadas. En cambio, este recurso no pudo ser empleado por la maestra D, pues a pesar de contar con los videos no tenía un reproductor de DVD, la misma situación la enfrentó la maestra C, quien además no siguió la programación EDUSAT porque la escuela no contaba con esta señal.

En cuanto a equipo computacional, la TS 1 tenía catorce computadoras conectadas a internet, pero en lugar de ser empleadas como recursos didácticos las usaban para el taller de computación. En la TS 2 había diez computadoras, ocho en la oficina administrativa y en el laboratorio pero solo funcionaba una y no tenía servicio de internet. Dos aulas estaban equipadas con una computadora, un DVD, mesas de apoyo y rotafolio. La intervención de las autoridades educativas en esta escuela fue percibida por las maestras como indiferente.

La TS 3 tenía dos equipos de cómputo conectados a internet. El aula de la maestra C tenía los pupitres para los alumnos, una televisión, una mesa de computadora en la que estaban colocados un rompecabezas; una figura desarmable del cuerpo humano; hojas de papel, una báscula; un globo terráqueo. Además de productos de limpieza como cloro, jabón y limpiador para piso. Para guardar libros y materiales de los alumnos tenían catorce rejas o cajas de madera de las utilizadas para transportar frutas y verduras, forradas con papel de fantasía, además de una repisa de plástico para guardar algunos libros de biblioteca en el aula.

La maestra A comentó “las lecciones de los libros incluyen sugerencias para consultar sitios de internet, he revisado esos sitios sugeridos y ya no están vigentes”, en tanto la maestra C comentó “aunque quisiera revisarlos para que los alumnos conozcan más sobre algunos temas, no tenemos dónde hacerlo”. Nieto (2007) encontró que las carencias en las escuelas públicas, impiden que la reforma educativa sea eficiente. Todos los recursos son importantes, la ausencia de uno puede ser cubierto por otro, pero la ausencia de forma conjunta propicia en el maestro que tenga una carga de trabajo adicional al tratar de remplazar los recursos, o al buscar otros medios para adquirirlos, por ejemplo en la TS 1, para poder tener reproductores de DVD’s la escuela participaba en la venta escolar durante el recreo para obtención de recursos. La gestión escolar en teoría es un trabajo ligado a la práctica docente, ser inadecuada e inoportuna pone al sistema de educación TS en crisis, estos hallazgos coinciden con Moreno (2006) cuando señala que las limitaciones son generadas por las mismas autoridades educativas.

#### 4.2 Aislamiento, sobrecarga de trabajo y rendición de cuentas

En esta categoría se entiende por aislamiento, a las formas de trabajo individual y ausencia de colaboración e intercambio entre las maestras. Sobrecarga de trabajo se refiere a las tareas adicionales que realizan las maestras, que no están relacionadas con la tarea de enseñanza, como realizar funciones administrativas, organizar eventos, tareas de limpieza, etc. Así como la presión que ejerce la rendición de cuentas al realizar actividades para ejercitar a los alumnos en la prueba ENLACE.

En las tres TS estudiadas los datos parecen indicar que las maestras trabajan en situaciones de aislamiento, a lo que contribuyen también las escasas oportunidades de desarrollo profesional. Las cuatro maestras coincidieron en que durante el ciclo escolar fueron convocadas a los Talleres Generales de Actualización (TGA), impartidos durante tres días en horario escolar, por espacio de seis horas diarias. Las maestras consideraron poco el tiempo destinado a la capacitación. La maestra C dijo al respecto: “Tengo que buscar otros medios para capacitarme, pero a veces implica tiempo extra y dinero”.

El trabajo colegiado en las TS estudiadas está limitado o ausente y la formación docente se ha dejado en segundo plano, pues las posibilidades de capacitación son escasas, así también las oportunidades para el cambio y la mejora educativa (Moreno, 2006; Nieto, 2007). Con relación a compartir experiencias y sugerencias entre docentes, la maestra A dijo “cuando le propongo alguna actividad al maestro de segundo me dice que eso no funciona”. Por su parte, la maestra B mencionó “en el aspecto pedagógico no hay compañerismo”.

Estos resultados apoyan la metáfora que Lortie (1975) presentó en su obra seminal *Schoolteacher: A Sociological Study* donde la escuela es descrita como una caja de huevos “egg crate”, en la que cada profesor está encerrado en su salón de clases, y el aislamiento mutuo es la regla. El individualismo triunfa sobre la colaboración y el compartir entre colegas, a esto Little (1990) décadas después le llamo “la persistencia de la privacidad” donde los profesores luchan por proteger sus fronteras en contra de la intrusión de colegas y administradores.

En cuanto a las tareas adicionales, las maestras manifestaron que además de organizar y presidir reuniones con padres de familia, festividades culturales y venta de alimentos, también realizan funciones administrativas y tareas de limpieza. Estos hallazgos confirman que el trabajo

excesivo en TS es causado por actividades realizadas por el maestro fuera del ámbito académico (Martínez, 2009).

En la TS 1, durante una semana cada grupo se encargó de realizar la venta de alimentos. Un maestro comentó: “Todos los maestros coincidimos en no estar de acuerdo con la venta, es una lata, pero lo tenemos que hacer, el alumno pierde la actividad, la secuencia, se distrae, al igual que nosotros perdemos tiempo”. Al respecto el director comentó: “La venta es un beneficio para la institución ya que de ahí se han comprado muchas cosas, como los DVD’s, los ventiladores, se les da mantenimiento a los equipos, se paga el Internet, el teléfono, la Secretaría no aporta”.

La maestra C realizó actividades de intendencia, dijo “cuando el salón está sucio, antes de iniciar las clases lo limpiamos”. Ella y otra maestra son encargadas de abrir y cerrar la TS 2, la cual está ubicada a una hora de distancia de la ciudad, por ello la maestra C sale de su casa aproximadamente a las 6:45 a.m. para llegar antes de las 8:00 a.m. hora de entrada. A la hora de salida esperó a todos los alumnos a que terminaran la limpieza para poder cerrar la escuela. Además se organizó con su grupo para la limpieza de sanitarios. La maestra añadió: “También tenemos que ver quién va a barrer la explanada y levantar la basura de toda la escuela, ya que cada semana un grupo se hace cargo de la limpieza de toda la escuela”.

Los asuntos administrativos y el caso de la prueba ENLACE, se han convertido en complicaciones (Moreno, 2006). Las maestras informaron que la carga de trabajo en el aula no es compleja, pero los trámites administrativos que les exige la parte oficial lo obstaculiza, “nos piden mucho papeleo, formatos, datos y también preparar a los alumnos para la prueba ENLACE” informaron las maestras. La maestra D de la TS 3 faltó a clases porque atendió asuntos administrativos, dijo “no vine a trabajar dos días por atender asuntos administrativos de la escuela” “tengo ya varios días de no estar con el grupo por preparar lo de la prueba” dijo la maestra C.

Además de las festividades y asuntos administrativos se observó que las maestras destinaron más tiempo y trabajo en la enseñanza por el nivel de conocimientos de los alumnos, ellas se dedicaron a explicar y repasar temas ya impartidos. Las maestras B y C mencionaron “los alumnos no dominan los conocimientos básicos” y “carecen de buenos hábitos de estudio y trabajo, haciendo más pesada la labor en el aula”. La maestra D dedicó cuatro clases a reafirmar las operaciones básicas; suma, resta, multiplicación y división, pues mientras enseñaba al tema

resolución de ecuaciones de primer grado en matemáticas, se dio cuenta que no las dominaban, por lo cual tomo la decisión de ejercitar las operaciones básicas antes de seguir con el tema.

Hargreaves (2005) indica que los maestros se enfrentan a un desfameamiento en el ritmo de trabajo con los alumnos como resultado de la acumulación de presiones en las condiciones de trabajo. Además de las anteriores, una de las presiones más importantes fue la preparación de los alumnos para la prueba ENLACE. De acuerdo con las maestras dicha prueba no cumple con sus finalidades, ya que no es vista como una herramienta que refleje información para realizar un ejercicio autocrítico y de reflexión colectiva, sino como una forma de presionar para que se cumpla el plan de estudios.

A pesar del poco interés de las autoridades educativas en cuanto a la capacitación docente, durante el periodo de esta investigación se convocó a un curso por parte de la supervisión escolar de cada zona de las tres TS. Las maestras comentaron que el objetivo del curso fue que comprendieran la importancia de estudiar y ensayar con los alumnos los reactivos de la prueba. Durante la capacitación a cada maestra se le pidió que consultara los resultados de la prueba ENLACE del grupo que tuvieron a cargo el ciclo anterior y basadas en los reactivos en los que los alumnos presentaron dificultad se plantearan estrategias para superar las debilidades de los grupos actuales, ya que los capacitadores consideraron que las dificultades eran comunes en todos los grupos.

La maestra D comentó: “Se tiene programada una segunda etapa del curso en donde basados en el análisis de los resultados del ciclo pasado se prepare un examen y se aplique un preexamen de ENLACE”. Un mes después de que las maestras elaboraran la prueba a nivel estatal se aplicó la prueba Pre-ENLACE. Dijo la maestra C: “Según el Secretario de Educación es para mejorar los resultados de la prueba nacional, el objetivo es hacer un diagnóstico del nivel de desempeño de los alumnos”. Las maestras opinaron que los alumnos conocían los reactivos que integraban la prueba por lo que dieron poca credibilidad a los resultados. Para Martínez (2009) además de carecer de un servicio efectivo de los recursos didácticos, la simulación enfocada a elevar la calidad educativa, es más importante que la formación integral y humanística de los adolescentes de TS.

Lo anteriormente expuesto es señalado en la literatura de la práctica docente con el término intensificación. El cual representa una de las formas

más tangibles de erosión que padecen los profesores en su trabajo (Larson en Hargreaves 2005). Esta sobrecarga de trabajo de acuerdo a Helsby (1999) es el resultado de los cambios constantes promovidos por las instituciones educativas para satisfacer una rendición de cuentas cada vez más extensa, que se manifiesta en asistencia a juntas, la presentación de informes y del cumplimiento de requisitos de aseguramiento de calidad.

### **4.3 Motivaciones para la docencia y acciones educativas**

En esta categoría se entiende por motivaciones hacia la docencia, aquellos aspectos que estimularon a las maestras a dedicarse a la enseñanza en términos de vocación, oportunidad y remuneraciones entre otros. Así también se entiende por acciones educativas a las formas como las maestras adaptan, modifican, ejecutan y toman decisiones durante el proceso educativo, el cual está sujeto a la emergencia y sobre todo a la flexibilidad, así como a la cercanía que establecen con sus alumnos dada la naturaleza multidisciplinaria del programa.

Sandoval (2001) señala que en la actualidad encontramos una recomposición de los perfiles profesionales de los maestros de secundaria, ya que en su mayoría no son egresados de la normal superior sino profesionales universitarios sin formación pedagógica previa. Lo anterior acontece con la maestra C quien es química de profesión, las razones que mencionó para dedicarse a la docencia fueron “por una oportunidad de trabajo y principalmente por el aspecto económico”. La maestra D indicó que ella inicialmente trabajó como maestra y posteriormente comenzó su preparación académica, al respecto comentó “tengo siete años de haber egresado de la normal, primero entré a trabajar y después inicié mis estudios, porque cuando ya estaba trabajando necesitaba el perfil docente”.

La maestra A se inició como maestra “por una oportunidad de trabajo, cursaba la facultad de medicina y de forma paralela estudiaba en el conservatorio” comentó que se le presentó la oportunidad de trabajar en una escuela, primero como secretaria y después como maestra, al ver un amplio campo de trabajo decidió dejar la medicina y dedicarse a la educación. Las maestras A, B y C comparten que sus motivaciones para dedicarse a la docencia fueron por superación personal y el haber adquirido un gusto por la enseñanza a través de la experiencia. La maestra D mencionó que la motivación de ser docente fue por vocación, dijo, “desde niña quise ser maestra, algunos integrantes de mi familia son docentes, siempre pensé quiero ser maestra para que toda mi familia lo sea”, al con-

cluir su formación docente tuvo que esperar dos años para conseguir trabajo en una escuela pública.

Las maestras son bien aceptadas en el contexto escolar, en el caso de la maestra A, los alumnos dijeron “es buena gente, aunque a veces nos regaña, pero nos enseña muchas cosas”, una madre de familia mencionó “es buena maestra”, esta opinión la compartieron sus compañeros docentes. Algunos alumnos comentaron de la maestra B “nos gusta platicar con ella de temas que no podemos platicar con nuestros papás, como el noviazgo y dudas de sexualidad”. También las maestras C y D además del aspecto académico se interesan por los alumnos. Dos madres de familia coincidieron en que la maestra D se preocupa porque aprendan los alumnos, además desde que trabajan con ella, los alumnos hacen la tarea escolar en casa. Kalman y Carvajal (2007) señalan al respecto que en el contexto de TS, es más aceptado el maestro sencillo, amigable y noble que se interesa por los alumnos.

Las maestras mencionaron que a pesar de las limitaciones que tienen por la falta de recursos, capacitación o por la ubicación de las escuelas, están comprometidas con el desarrollo de los alumnos, la maestra D señaló: “El traslado diario a los centros de trabajo en las comunidades rurales es muy desgastante”. En ocasiones las maestras invirtieron hasta cuatro horas diarias para trasladarse de su casa a la escuela. Los datos coinciden con lo señalado por Kalman y Carvajal (2007) en cuanto a que los docentes de TS en la práctica educativa tratan en lo posible de hacer a un lado las limitantes o carencias del contexto porque están a gusto con su trabajo y creen en la educación para la formación de los adolescentes.

Las maestras respetan el horario de clases, tiempos y días propuestos por el programa, aunque en ocasiones no siguen las clases televisadas por estar desfasados con los tiempos de transmisión de la señal de televisión y en su lugar emplean diferentes estrategias para facilitar el aprendizaje. Las maestras muestran diversas iniciativas, por ejemplo la maestra A aplicó una prueba para conocer el estilo de aprendizaje de los alumnos y poder implementar actividades para los diferentes estilos. Para tener un registro del desempeño de cada alumno las maestras usan una libreta para asistencias, tareas y participaciones y cada una la tiene organizada para tener el control de todas las asignaturas. Además se apoyan de otros libros cuando necesitan profundizar en temas difíciles, también toman en cuenta las opiniones e intereses de los alumnos al organizar la secuencia de las asignaturas y desarrollo de las actividades. Moreno (2006) afir-

ma que la flexibilidad del plan de estudios permite al docente hacer adaptaciones de acuerdo a las necesidades del grupo de alumnos.

Al ser maestras multidisciplinarias, se encargaron de enseñar y de evaluar todas las asignaturas del currículum. Solo las maestras A y B se apoyaron en el maestro de computación en la asignatura de tecnología. Además de la formación académica de los alumnos, se ocuparon de cultivar hábitos y valores. La maestra A propició un ambiente de respeto dentro del salón de clases. La maestra B constantemente mencionó a los alumnos la importancia de aprovechar la oportunidad que tienen de asistir a la escuela y lo que les ofrece su familia, también se ocupó de relacionar los temas académicos con el entorno y de lo importante que es hacer bien las cosas por propio aprendizaje y superación.

Los alumnos de la maestra C, continuamente le hicieron preguntas sobre temas que vieron en la televisión, escucharon en la radio o dudas relacionados con temas que les interesan a los adolescentes, la maestra aclaró sus interrogantes al compartir lo que sabía y cuando no tuvo una respuesta les dijo “les busco información y la llevo al salón para que juntos aprendamos más”. La maestra A comentó: “Me inscribo a los cursos que ofrece la Secretaría, pero como son pocos, busco en Internet o por otro lado, siempre me gusta aprender nuevas cosas para poder ayudar a los alumnos a superarse”. Las maestras mencionaron que la interacción con los alumnos es uno de los mejores beneficios de su profesión, así como el que adquieran conocimiento que puedan aplicar y continuar con estudios universitarios.

Un día común en el aula consistió en revisar el tema, comentarlo para verificar si se entendió, hacer un ejercicio o dar ejemplos y responder el libro. Las maestras comentaron que el propósito de cada día es abordar las asignaturas que marca el calendario, aunque a veces destinen a alguna más tiempo de lo programado, también señalaron que buscaban hacer las actividades más dinámicas cuando el tema lo permitía. Al respecto la maestra D mencionó “en algunas actividades tardo hasta tres horas con la misma asignatura”. Esta maestra hizo adecuaciones como dejar tarea o cambiar las asignaturas de mayor dificultad a la hora de entrada y las menos complicadas para después del receso. La cercanía con los alumnos por ser maestras multidisciplinarias y la flexibilidad para hacer adecuaciones en el horario, hacer cambios en el orden de las asignaturas o modificar el tiempo destinado a cada una, son algunas de las ventajas del modelo de TS.

## 5. CONCLUSIONES

En el análisis de los datos se pudieron identificar tres categorías que son el marco de los principales hallazgos: 1) Falta de recursos e indiferencia de autoridades; 2) Aislamiento, sobrecarga de trabajo y rendición de cuentas; 3) Motivación hacia la docencia y acciones educativas.

Con respecto a la falta de recursos e indiferencia de las autoridades fue notorio como las maestras manifestaron carencias en cuanto a recursos didácticos y tecnológicos, así como insuficiencia en la gestión de parte de los directores. Es indudable que una práctica docente de calidad requiere de recursos, equipamiento, espacio, tiempo y acceso al conocimiento especializado, así también de directores que promuevan o impulsen las mejores condiciones para el desarrollo de habilidades y conocimientos de las personas. Al respecto Leithwood (2006) en numerosos estudios con directores en niveles de educación primaria y secundaria, encontró que en las escuelas de éxito los directores creaban las condiciones para el crecimiento escolar ayudando a obtener y destinar recursos e impulsar el desarrollo del profesorado. Así también Fullan (2002) señala que debería quedar completamente claro que la mejora escolar es un fenómeno organizativo y por tanto, el director como responsable es la clave para el éxito o fracaso.

Con referencia al trabajo aislado del maestro, se puede decir que es un hallazgo reiterado en la literatura sobre práctica docente, mismo que fue reportado en este estudio por las maestras participantes. Desde su perspectiva, ellas citan que hay falta de compañerismo y que las actividades que se comparten son descalificadas por otros docentes por anticipado. Las interacciones entre ellos se reducen a tratar aspectos que solucionen problemas inmediatos y no como oportunidades de aprendizaje colectivo. Otra forma en que se refleja el aislamiento es en las escasas oportunidades de capacitación que provocan en las maestras sentimientos de soledad y abandono. Al ser maestras multidisciplinarias que imparten todas las materias del currículum, estas requieren conocimiento de diversas disciplinas lo que hace la labor educativa compleja y a la vez con muchas posibilidades para promover un currículum menos fragmentado.

Con relación a la sobrecarga de trabajo y rendición de cuentas los datos indican que hay una presión por lograr puntajes altos en la prueba ENLACE, pero se carece de apoyo a la capacitación de profesores la cual

gira alrededor de dicha prueba, en lugar de vincular la capacitación a las necesidades de enseñanza y aprendizaje tanto de alumnos como de profesores. Además las maestras expresan que adicional a su carga de trabajo docente desempeñan tareas tales como: la venta escolar, labores de limpieza y administrativas lo que intensifica su práctica docente. Day (2005) señala que intensificar el trabajo en las escuelas aumentando la carga laboral dentro y fuera de ellas, reduce la confianza de docentes y parecen influir en forma adversa en las condiciones para el desarrollo profesional.

Uno de los hallazgos más importantes fue la categoría motivaciones hacia la docencia y acciones educativas. Referente a esto las maestras expresan los motivos que las estimularon a dedicarse a la docencia como vocación, oportunidades y remuneración, entre otros. Destacan las acciones educativas que las maestras emprenden a pesar de las condiciones de trabajo anteriormente expuestas, tales como: adaptaciones y modificaciones al currículum de acuerdo a las necesidades que surgen en su práctica diaria, las cuales implican toma de decisiones que otorgan flexibilidad a la enseñanza. Así también la cercanía que establecen con sus alumnos y la comunidad expresada en los comentarios de las madres de familia y la de los alumnos.

Para terminar es preciso señalar que la indagación de las condiciones de trabajo en TS es un tema que requiere ser estudiado para que aporte datos suficientes que puedan ser utilizados en la mejora del aprendizaje de los alumnos en zonas marginadas, tanto urbanas como rurales y pueda constituirse en una opción auténtica que contribuya a abatir el rezago educativo de esas zonas.

### **Notas**

1. Agradecemos a Mariana Guevara Barradas su participación en este estudio.
2. A partir del 2015 en México se evalúa por medio del Plan Nacional para las Evaluaciones de los Aprendizajes (Planea) en sustitución de ENLACE.

## Referencias Bibliográficas

- BELLIVEAU, George; LIU, Xiufeng y MURPHY, Elizabeth. 2002. **Teacher workload on Prince Edward Island**. Prince Edward Island Teachers' Federation. Charlottetown (Canada).
- DAY, Christopher. 2005. **Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado**. Narcea. Madrid (España).
- ERLANDSON, David; HARRIS, Edward; SKIPPER, Barbara y ALLEN, Steven. 1993. **Doing Naturalistic Inquiry. A guide to methods**. Sage. Newbury Park. CA, (United States of America).
- ESCUDERO, Juan Manuel; GONZÁLEZ, María Teresa y MARTÍNEZ, Begoña. 2009. "El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas". **Revista Iberoamericana de Educación**. N° 50: 41-64. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie50a02.htm>. Consultado el 5 de febrero, 2010.
- EZPELTA, Justa. 1992. "El trabajo docente y sus condiciones invisibles". **Revista Nueva Antropología**. Vol. 12, N° 42: 27-42. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>. Consultado el 15 de septiembre, 2009.
- FULLAN, Michael. 2002. **Los nuevos significados del cambio en la educación. Octaedro**. Barcelona (España).
- GOETZ, Judith y LeCOMPTE, Margaret. 1998. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Morata. Madrid (España).
- HANUSHEK, Eric y RIVKIN, Steven. 2007. "Pay, working conditions, and teacher quality". **The Future of Children**. Vol. 17, N°1: 69-86. Disponible en <https://cepa.stanford.edu/sites/default/files/ExcellenceClassroom.pdf>. Consultado el 24 de julio de 2010.
- HARGREAVES, Andy y LO, Leslie. 2000. "Professionalism in teaching. The paradoxical profession. Teaching at the turn of the century". **Prospects**. Vol. 30, N° 2: 1-16. Disponible en <http://collections.infocollections.org/ukedu/en/d/Jh1936e/2.1.html>. Consultado el 10 de octubre de 2010.
- HARGREAVES, Andy. 2005. **Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, Cambia el profesorado**. Morata. Madrid (España).
- HARVEY, Andrew y SPINNEY, Jamie. 2000. **Life, on and off the job: A time study of Nova Scotia teachers**. Saint Mary's University. Halifax, NS (Canada).
- HELSEBY, Gill. 1999. **Changing teachers' work: The reform of secondary schooling**. Open University Press. Buckingham (UK).

- KALMAN, Judith y CARVAJAL, Enna. 2007. "Hacia una contextualización de la enseñanza aprendizaje en la TS". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 37. N° 3-4: 69-106. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27011410004>. Consultado el 12 de septiembre de 2009.
- LEITHWOOD, Kenneth. 2006. **Teachers working conditions that mater. Evidence for change**. Elementary Teachers' Federation of Ontario. Ontario (Canada)
- LITTLE, Judith. 1990. "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations". **Teachers College Record**. Vol. 91, N° 4: 509-36.
- LORTIE, Dan. 1975. **Schoolteacher. A sociological study**. University of Chicago Press. Chicago (United States of America).
- MARTÍNEZ, Juan. 2009. "Un acercamiento a la caracterización e identificación profesional del maestro de TS". **Revista Chiapaneca de Investigación Educativa**. Vol. 2, N°12, 32-40. Disponible en <http://www.campo-delaeducacion.unach.mx/revistaeducativadevenir/devenir12.pdf>. Consultado el 3 de octubre de 2010.
- MARTÍNEZ, María Cristina. 2010. **La telesecundaria en México: un breve recorrido por sus datos y relatos**. Secretaría de Educación Pública. Distrito Federal (México).
- MORENO, Juan Manuel. 2006. "Profesorado de secundaria y calidad de la educación: Un marco de opciones políticas para la transformación y el desarrollo profesional docente". **Revista de currículum y formación de profesorado**. Vol. 10, N°1: 1-17. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev101ART3.pdf>. Consultado el 18 de septiembre, 2010.
- MORIN, Edgar. 2011. **La vía para el futuro de la humanidad**. Paidós. Barcelona (España).
- NAYLOR, Charles y SCHAEFER, Anne. 2003. **Worklife of British Columbia teachers: A compilation of BCTF research reports on working and learning conditions in 2001**. British Columbia Teachers' Federation. Vancouver (Canada).
- NIETO, Gilberto. 2007. "La escuela secundaria como factor de desarrollo". En Secretaría de Educación de Veracruz (Ed.). **Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende**. pp. 64-81. Secretaría de Educación de Veracruz. Veracruz (México).
- SANDOVAL, Etelvina. 2001. "Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas". **Revista Iberoamericana de Educación**. N°25: 83-102. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>. Consultado el 5 de agosto de 2010.

- SANTOS, Annette y CARVAJAL, Enna. 2001. "Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas en México". **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. Vol. 31, N°2: 69-96. Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/270/27031204.pdf>. Consultado el 4 de agosto de 2010.
- Secretaría de Educación Pública. 2007. **Plan de Estudios 2006**. CONALITEG. México. Disponible en <http://TS.dgme.sep.gob.mx/formacion/planestudios2006.pdf>. Consultado el 1 de abril de 2009.
- Secretaría de Educación Pública-IEIA. 2010. **Manual Técnico de ENLACE, Educación Básica, México**. Disponible en [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/manual\\_tecnico\\_enlace10.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ba/docs/manual_tecnico_enlace10.pdf). Consultado el 20 de enero de 2011.
- TAYLOR, Steve y BOGDAN, Robert. 2006. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Paidós. Barcelona (España).
- TOLENTINO, Javier. 2007. "Del resultado del P.I.S.A. al cumplimiento de la función pedagógica". En Secretaría de Educación de Veracruz (Ed.). **Del quehacer cotidiano al hacer que trasciende**. Pp. 82-96. Secretaría de Educación de Veracruz. Veracruz (México).