



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Mariela Sonia Jiménez Vásquez y
Manuel Camacho Higareda (2017)

“Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias
generales. Un estudio de trayectorias profesionales”
en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,
Ángel Díaz-Barriga (coord.),
IISUE-UNAM, México, pp. 225-282.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales

Mariela Sonia Jiménez Vásquez¹
Manuel Camacho Higareda

INTRODUCCIÓN

Las condiciones del mercado de trabajo académico en la educación secundaria han sufrido cambios drásticos a partir de la década de los ochenta cuando surge el concepto de flexibilidad laboral (OCDE, 1986) como una medida paliativa a la deficiencia económica de los países industrializados y de algunos países en desarrollo y que consistió en eliminar normas y reglamentaciones que impidieran absorber la oferta de mano de obra y adaptarse a las exigencias del cambio tecnológico y la competencia externa. La flexibilidad ocasionó restricciones a las oportunidades de estabilidad y desarrollo profesional, disminuyendo los indicadores de calidad del empleo de los docentes de educación básica.

Además, las políticas de evaluación derivadas de las reformas educativas en las tres décadas recientes han establecido condiciones para el reconocimiento y mejora salarial, o actualmente para incidir en el ingreso y permanencia de los docentes, impulsando o dificultando aún más sus condiciones laborales.

La Reforma Educativa de 1993 impulsó la aparición del programa de evaluación docente Carrera magisterial,² que fue establecido

1 Docentes investigadores del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

2 Carrera magisterial se integró por cinco niveles: A, B, C, D, E; el estímulo económico que proporcionó cada nivel representó un ingreso significativo para los docentes al darse un auténtico

en 1992 por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el propósito de elevar la calidad de la educación nacional y establecer un medio claro de mejoramiento y reconocimiento profesional, material y de la condición social de los docentes.

Este sistema de estímulos duró más de dos décadas y actuó como mecanismo de movilidad horizontal que buscó motivar y arraigar a los docentes ante grupo (primera vertiente), aunque también estimuló a los cuerpos directivos y supervisores (segunda vertiente) y a los docentes responsables de la mesa técnica pedagógica y de formación continua (tercera vertiente). Este programa benefició a un segmento de los docentes de educación básica mejorando sus condiciones salariales y reconociendo su trabajo docente; sin embargo, es innegable que también actuó como un filtro restrictivo para un gran número de ellos que no lograron su ingreso o su ascenso en los distintos niveles que lo conformaron, por lo que el cumplimiento de sus propósitos ha sido ampliamente cuestionado.

A partir de la Reforma Educativa establecida en 2012 y la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente se estipularon nuevos lineamientos para la evaluación de los docentes incidiendo no solamente en la promoción y el reconocimiento, sino también en el ingreso y la permanencia en el sistema educativo.

Las condiciones de operación del servicio profesional docente fueron poco claras todavía a inicios del año 2015, lo que gestó sentimientos de incertidumbre y temor ante los procesos de evaluación, que, aunados a las heterogéneas y precarias condiciones de trabajo, establecen limitaciones aún más complejas en la práctica docente en la educación secundaria.

Resulta insoslayable en este contexto la existencia de una realidad actual y diferente para los docentes, e incluso ajena en más de un sentido a la realidad supuesta que alimenta la concepción de re-

co despegue salarial con la plaza inicial a medida que ascendían en el escalafón. Los factores considerados para la evaluación de los docentes en este programa fueron: antigüedad, grado académico, preparación profesional, cursos de actualización y desempeño profesional, y tuvieron cambios en los valores numéricos durante la duración del programa.

formas en el nivel de sistemas, de currículum, de planes y programas, así como de operación de proyectos y aplicación de normas.

Los docentes de escuelas secundarias desarrollan y ejercen sentidos de identidad, de pertenencia y de compromiso en función de aspectos del tipo de nivel educativo en el que se desempeñan, el papel distintivo que juegan dentro del sistema educativo (no se asumen como enseñantes con la misma obligación y propósitos que los de otros niveles), el prestigio social que su posición entraña por tradición, la relevancia de la materia que imparten, el grado de especialización que de ésta cumplen (contrario al estatus de generalidad que distingue a un profesor de primaria), la jerarquía de la formación profesional y técnica que ostentan, así como los sentimientos que les genera la pertenencia o no a Carrera magisterial, entre otros aspectos.

La disposición y las posibilidades manifiestas para trabajar en equipo, en colegiado o para realizar actividades extraescolares por parte de un maestro cuya carga, ya sea de contrato de tiempo completo o por horas, se encuentra asignada a diferentes planteles, varía en comparación con aquellos que gozan de una carga concentrada en un mismo plantel. En pocas palabras, las condiciones de contratación constituyen la causa de que se muestre mayor o menor inclinación a hacer tareas más allá de las obligadas frente a grupo (por ejemplo, reuniones, comisiones y horas de servicio) y a conformar células de trabajo compactas o comunidades más amplias y cohesivas, componentes esenciales de las comunidades de aprendizaje en las escuelas y del trabajo colaborativo.

En la actualidad, gran parte de los docentes de secundaria propenden a mirarse a sí mismos como trabajadores en desventaja debido a, por ejemplo, cierto menoscabo que su salario ha experimentado gradualmente durante las últimas décadas; la dificultad para obtener plazas de base (los interinatos son un elemento común) que les garantice estabilidad en el empleo y que les otorgue la oportunidad de participar en el programa Carrera magisterial a fin de lograr mejoría en sus ingresos; la evidente sobrepoblación de los grupos que atienden, así como la enorme cantidad de grupos que deciden aceptar en la búsqueda de un contrato con más horas, por el núme-

ro de alumnos en cada grupo y el número de grupos que algunos profesores atienden.³ La adecuación de la infraestructura, el acceso a los materiales de clase en la frecuencia y en la medida imprescindibles, y el escaso acceso a la actualización pedagógica y normativa afectan de algún modo el placer y el gusto que los docentes encuentran en su labor. Incluso, la interacción entre los propios docentes, entre éstos y los padres de familia y entre docentes y directivos, se ve afectada en sentidos poco favorables para la conformación y funcionamiento óptimo de una verdadera comunidad escolar.

En otras palabras, el escenario y la atmósfera escolares idealizados en los documentos de la reforma y en sus respectivos lineamientos de operación se ven seriamente obstaculizados por las circunstancias que enfrentan los actores principales de la educación.

Desde la perspectiva de diversos autores (Galaz, 2002; Torres, 2010), estos factores extrínsecos o contextuales del trabajo docente son los que producen mayor fuente de tensión y afectan el estado emocional de los profesores, ocasionando situaciones como el deterioro de las relaciones, el aumento de conflictos, la propensión al abandono del puesto y ausentismo, presentándose una disminución de la calidad del servicio educativo así como pérdida de compromiso con la institución y del sentido de pertenencia. En este sentido, es paradójico observar que la nueva reglamentación generada a partir de la Ley General del Servicio Profesional Docente busque el logro de indicadores de calidad educativa, colocando al docente como la figura relevante en los aprendizajes, pero por otra parte se haya establecido una compleja red de situaciones que los docentes perciben adversas a su trabajo profesional y que se articulan a las ya de por sí heterogéneas y difíciles condiciones de su entorno laboral, generándose situaciones de desconcierto.

En este trabajo de investigación se indaga el índice de satisfacción de los docentes en las dimensiones de su trabajo global y específico en la educación secundaria general y su relación con la movilidad horizontal en la trayectoria profesional de los docentes. La visión

3 Se han llegado a reportar casos de docentes con hasta 18 grupos a su cargo, los cuales suman más de setecientos alumnos en un solo ciclo escolar (Sandoval, 2001; Jiménez, 2013).

cuantitativa de los docentes se triangula con las valoraciones cualitativas de ellos sobre los aspectos que les causan satisfacción/insatisfacción con el trabajo docente.

El artículo está organizado en cuatro apartados; en el primero se realiza una revisión de antecedentes del tema satisfacción con el trabajo, desde dos dimensiones: su construcción conceptual y las investigaciones acerca del tema; en el segundo se aborda la trayectoria profesional y su relación con la satisfacción a partir de las dimensiones global y específica del trabajo docente; en el tercer apartado se describe la estrategia metodológica que se realiza con un enfoque mixto en la interpretación de los datos. Los resultados se presentan en el cuarto apartado, en dos dimensiones: la satisfacción específica con el trabajo docente y la satisfacción global. En primer término, se aplica una mirada cuantitativa, por trayectorias profesionales, y posteriormente se triangulan con las categorías que emergieron en las preguntas abiertas a partir del análisis cualitativo.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y LAS REFORMAS EDUCATIVAS

Lo que en México conocemos como Escuela Secundaria se instauró durante el primer cuarto del siglo xx, de acuerdo con Sandoval (2001) y Zorrilla (2004), originalmente concebida para formar y preparar a los alumnos para el trabajo. Adquirió un carácter eminentemente social a partir de la década de los treinta, conformándose como una unidad dentro del sistema educativo. La educación secundaria general se estableció en México en 1915 y se le da un carácter más formal en 1925, considerándose como una prolongación de la educación primaria con énfasis en una formación general de los alumnos. En 1959 se crea la educación secundaria técnica y en 1964 la telesecundaria; los tres subsistemas conforman este nivel educativo.

La enseñanza secundaria otorga una formación que, de acuerdo con Tedesco (2001), responde al fenómeno de la universalización de la matrícula para preparar a los alumnos para los niveles superiores y para el mundo del trabajo. Si bien la educación secundaria todavía proporciona a los educandos cierto perfil para su incorporación a la

vida laboral, su intención principal entraña una formación general, así como reforzar los fines de la escuela primaria y proveer herramientas para el tránsito hacia el nivel medio superior.

La educación secundaria forma parte del nivel básico obligatorio en conjunción con la educación preescolar y primaria. Su incorporación a dicho nivel tuvo efectos en múltiples ámbitos, siendo la comunidad de docentes uno de ellos. Al integrarse la escuela secundaria con los niveles básicos (preescolar y primaria) se ha trastocado el estado de cosas que distinguía al “maestro de secundaria”. Entre otros cambios, se ha buscado homogeneizar las condiciones salariales y laborales bajo el principio de que la educación preescolar, la educación primaria y la secundaria forman un mismo nivel educativo y, por tanto, los docentes conforman un solo sector, integrado por sujetos en igualdad de circunstancias, con necesidades equivalentes y expectativas profesionales idénticas. Subyace, en tal asunción de uniformidad sectorial, de idéntica composición social y de semejanza pragmática, una idealización de las situaciones institucionales, escolares, grupales y personales. A decir de Sandoval (2001), existen particularidades tangibles entre el conjunto de maestros asignados a la escuela secundaria y aquellos de primaria. Dichas particularidades han sido sistemáticamente ignoradas, poco investigadas y no tomadas en cuenta para la elaboración de las políticas educativas pretendidamente renovadoras y para la instrumentación de los cambios.

La educación secundaria ha transitado por distintas reformas que han modificado sus contenidos curriculares, afectando aún más los procesos de formación de los maestros y diversificando sus condiciones laborales y su perfil profesional. Los planes de estudio se reformaron en 1932, se revisaron los objetivos sociales y vocacionales de la secundaria y se reformularon los planes y programas de estudio con el propósito de que los contenidos y actividades se articularan con los de la primaria, estableciéndose una organización curricular por asignaturas. En 1936 se estableció nuevamente una reforma curricular que privilegió el razonamiento sobre la memorización. Fue hasta 1973 que se transitó a una nueva reforma que articuló los temas curricular y pedagógico por áreas de conocimiento (Santos del Real, 2000). Como consecuencia de esta reforma previendo la nece-

sidad de formación de profesores, las escuelas normales superiores preparaban a docentes con las diferentes especialidades orientadas a cubrir las distintas asignaturas.

A partir de 1992 se estableció el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) con el propósito de dar solución a las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica por medio de tres estrategias fundamentales de política educativa: la reorganización del sistema educativo; la reformulación de contenidos y materiales, y la revaloración social de la función magisterial. Este acontecimiento impulsó una nueva reforma que se implementó en 1993; ésta fue, a decir de Zorrilla (2004), inédita y de amplias dimensiones. Se renovaron los contenidos estructurándose por asignaturas; se ampliaron y diversificaron la producción de materiales educativos para alumnos y maestros. Se estableció el enfoque constructivista y el aprendizaje significativo en el plan de estudios y se exigieron a la supervisión y dirección escolares nuevas formas y contenidos de trabajo. La reforma marcó los procesos de formación de docentes, pues se exigieron nuevos perfiles profesionales para atender los preceptos constructivistas. A partir del ciclo escolar 1997-1998 se instrumentó un nuevo plan de estudios para la licenciatura en educación primaria, después del cual vendrían equivalentes modificaciones para las licenciaturas en preescolar y en 1999 en secundaria (Larrauri, 2005), por lo que hubo un amplio desfase de casi una década entre la reforma y el proceso de formación, pues hasta 2004 egresaron los primeros profesores formados en un plan de estudios derivado de la propia reforma.

Sin embargo, dos años después, en 2006, la implementación de la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), con un enfoque centrado en competencias, nuevamente colocó en una disyuntiva a las escuelas normales, ya que cuando apenas estaban proveyendo de egresados para la reforma anterior se requería reestructurar sus planes de estudio para formar profesores con un perfil congruente con la nueva estructura curricular y el enfoque pedagógico de la RIES, tarea todavía pendiente ya que aún no se ha realizado la reforma curricular del plan de estudios de la licenciatura en educación

secundaria; nuevamente hay más de una década de diferencia en los procesos de formación de los normalistas.

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), por sus preceptos pedagógicos orientados al desarrollo de competencias, es más amplia que la reforma de 1993 y con un enfoque de mayor integralidad y vinculación entre todos los niveles de la educación básica. Inicia en la Educación Preescolar en 2004, en la Educación Secundaria en 2006 (como RIES) y en la Educación Primaria en 2009 (acotándose como RIEB). En 2011 y 2013 se realizaron ajustes curriculares en la búsqueda de una formación integral del individuo que fuese palpable a partir del logro de cifras satisfactorias en los indicadores de equidad, cobertura y calidad que disminuyeran índices de rezago, exclusión y deserción. Metas que todavía están lejos de ser cumplidas por el sistema educativo mexicano a 11 años de su implementación en la educación preescolar. Sin embargo, como mencionan Miranda y Reynoso (2006), los actores educativos requieren una gran corresponsabilidad para lograr un avance tangible y real.

A partir de 2012 en el marco de la así llamada Reforma educativa se reformó el artículo 3° constitucional, centrándose en un discurso de calidad educativa que coloca al docente como el factor más relevante de los aprendizajes y a la eficiencia como medida de la calidad. Se establece el servicio profesional docente y como institución que rige los mecanismos de evaluación al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), que tiene injerencia directa sobre el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en la profesión docente. Los ejes centrales de acción de este nuevo programa son el establecimiento de mecanismos de ingreso y promoción de docentes y directivos en la educación básica y media superior, mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los perfiles docentes. Asimismo, se crea una ley reglamentaria que tiene atribuciones en cuatro dimensiones del ámbito profesional de los docentes: ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio, atributos que cierran el ciclo de Carrera magisterial y establecen las condiciones para un nuevo programa de evaluación docente, que tendrá la capacidad de restringir la permanencia en el empleo cuando no se demuestren los

conocimientos y capacidades necesarias para la práctica docente (Secretaría de Gobernación, 2013).

SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO, ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Construcción conceptual

La revisión de antecedentes acerca del tema satisfacción con aspectos relacionados con las actividades laborales remuneradas alude a dos conceptos que son usados de forma indistinta en algunos trabajos de investigación: satisfacción laboral y satisfacción con el trabajo (Aldrete-Rodríguez *et al.*, 2011). Para Robbins y Coulter (1996), la satisfacción laboral es el resultado de las actitudes que tiene el trabajador hacia su trabajo, y los factores relacionados con el entorno laboral. Iraiza (2006) considera que la satisfacción laboral es una respuesta afectiva que resulta de la relación entre las experiencias, necesidades, valores, expectativas y percepción de las condiciones de trabajo.

El concepto satisfacción laboral tiene su origen en distintas posturas teóricas como la psicológica, la sociológica y la económica. La perspectiva psicológica tiene como objeto de estudio las emociones de los individuos generadas por el trabajo; la perspectiva sociológica se centra en las actitudes que los sujetos externalizan en su ámbito laboral, mientras que en la perspectiva económica la satisfacción se centra en la utilidad para la productividad.

Una referencia clásica de la psicología es aportada por Locke (1976), quien define a la satisfacción con el trabajo como un estado emocional, positivo y placentero, resultado de la valoración personal que el individuo hace sobre su trabajo y de la experiencia adquirida en él. Herzberg, Mausner y Snyderman (1967) analizan la satisfacción laboral a partir de su teoría bifactorial, de factores intrínsecos y extrínsecos. En el primer caso, los factores intrínsecos están estructurados por cinco factores motivacionales relacionados directamente con el trabajo mismo: logro, reconocimiento a la labor

realizada, naturaleza del trabajo, responsabilidad y oportunidad de desarrollo. Por otra parte, este autor considera que la insatisfacción en el trabajo depende de factores contextuales o extrínsecos: políticas administrativas, condiciones laborales, salario, entre otros.

En la perspectiva sociológica, las emociones no son relevantes sino el comportamiento de los trabajadores, se pone el énfasis en la clasificación de éstos y su rendimiento en el trabajo (Hakim, 1991). El modelo del procesamiento social de la información se orienta al análisis e interpretación de las actitudes derivadas de las condiciones de trabajo a partir de las opiniones de los sujetos (Stone, 1992). Otro modelo de corte psicosocial, la teoría del ajuste laboral persona-ambiente, establece que la satisfacción laboral es un indicador del acoplamiento entre lo que ofrece un ambiente de trabajo y lo que las personas necesitan, quieren o esperan (Brief, 1998).

Por otra parte, la postura económica debate acerca de la relevancia de considerar la satisfacción como un concepto medible o no. Algunos autores menos tradicionales, como Freeman (1978), lo consideran un índice directo de la utilidad derivada del trabajo, relacionada con los comportamientos, actitudes y emociones, en una visión más integral. García (2003) considera que la satisfacción con el trabajo depende de las expectativas del individuo, de sus necesidades, ya sean físicas o psicológicas, y de sus valores.

Sin embargo, es observable que las definiciones del concepto de satisfacción laboral, vistas desde distintas disciplinas, comparten un denominador común: involucran emociones y hay un ejercicio de valoración por parte del trabajador con respecto del placer que la práctica prodiga, así como de la recompensa que por su esfuerzo recibe. Galaz (2002: 50) siguiendo la propuesta de Locke acerca de lo que ambos llaman satisfacción en el trabajo, afirma que la satisfacción en el trabajo “puede considerarse como el resultado de la satisfacción de necesidades, del cumplimiento de valores o de la elaboración de un juicio de equidad en el que el trabajador compara su situación con la de otros empleados”. En esta última definición se percibe una visión más integral de la noción de satisfacción, pues en ella se sitúan las percepciones que los trabajadores tienen acerca de aspectos tangibles y cuantificables de su trabajo, por ejemplo, el

reparto preciso y exacto de los beneficios que numéricamente hayan sido pactados como elemento contractual o como incentivo a partir de la productividad; la posibilidad de ascenso en la escala del organigrama dentro de la empresa o la institución; la movilidad nominal y su consecuente crecimiento salarial; todo tipo de prestaciones, etc. También se manifiesta una amplia visión de aquellos aspectos de carácter subjetivo sobre los cuales el trabajador genera expectativas de compensación moral y psicológica, no son de naturaleza económica y pueden cobrar forma de reconocimiento público, gestos de confianza por parte de los superiores, acciones asistenciales por parte de la empresa o la institución, provisión de actividades recreativas y formativas, etcétera.

La valoración hacia el trabajo puede tener un sentido positivo/negativo. Al respecto, García (2003: 68) realiza la siguiente afirmación: “Las ponderaciones asignadas a cada aspecto laboral son el resultado de la diferencia entre lo que el individuo recibe y lo que realmente desearía”. Es decir, hay aspectos objetivos en juego (la cuantificación de lo recibido) y subjetivos (la valía de lo recibido a partir de criterios de equidad y justicia). Las expectativas del sujeto son una constante y tienen una doble dimensión: lo personal (las necesidades individuales del trabajador) y lo que concierne al empleo (aspectos físicos, atmósfera, elementos contractuales, económicos, jurídicos). En resumen, la dicotomía satisfacción/insatisfacción es un índice que acusa grados de equilibrio, de compensación y de estabilidad en la relación de los aspectos subjetivos y los objetivos, así como entre lo esperado y lo recibido en el ámbito del trabajo.

En este sentido, la satisfacción/insatisfacción con el trabajo como objeto de estudio puede analizarse desde dos dimensiones según sus alcances: global y específica (Anaya y Suárez, 2006; 2007). En la satisfacción global se evalúa el trabajo desde una visión general abarcando todos los aspectos o factores referidos al mismo. La satisfacción específica considera aspectos particulares al contexto: las condiciones laborales, el salario, las relaciones con los compañeros, entre otros; en este caso, de acuerdo con Caballero (2002), la satisfacción en el trabajo es el resultado de una serie de satisfacciones específicas. Esta autora menciona que la satisfacción relacionada

con una sensación de bienestar puede referirse a aspectos o facetas del trabajo, como el sueldo, las relaciones con los compañeros, el grado de responsabilidad, de forma que un nivel elevado de satisfacción en una determinada faceta de trabajo puede compensar deficiencias existentes en otras áreas determinadas. Por ejemplo, un docente puede sentirse satisfecho con las actividades que realiza en su trabajo diario pero no con el salario, actitudes que equilibran su estado emocional respecto al trabajo.

Hablar de satisfacción laboral implica asumir la eventual realidad de insatisfacción laboral, ésta se manifiesta de diversas maneras y tiene consecuencias en el ámbito personal del trabajador y de la empresa o institución. Aldrete-Rodríguez *et al.* (2011: 17) ofrecen una definición del concepto de insatisfacción laboral basada en sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja o nula realización personal. La forma que cobra la insatisfacción laboral, de acuerdo con estos autores, es la “falta de compromiso hacia el trabajo y la organización”. Como punto central coloca al agotamiento de las emociones, que es una forma de fatiga crónica provocada por el estrés y el desgaste interno, psicológico y moral; dicha fatiga nulifica la capacidad básica de disposición para el trabajo e imposibilita la eficiencia del sujeto, así como la eficacia de su esfuerzo. En el campo de la psicología se le conoce como el síndrome de *burnout* o fatiga laboral. La falta de satisfacción puede hacer que el trabajador transite progresivamente por estados de desgaste y destrucción de la sustancia afectiva necesaria para mantener el entusiasmo, el compromiso, la entrega y la productividad en su labor. En la mayoría de las investigaciones sobre el tema (Rojas, Zapata y Grisales, 2009; Forbes, 2011) hay coincidencia acerca de que la fatiga laboral es una respuesta crónica al estrés, mismo que tiene dos fuentes naturales: 1) el carácter y el temperamento de cada individuo para responder a las exigencias extremas de rendimiento y bajo incentivo; y 2) el ambiente organizacional, que puede ser más o menos nocivo para los trabajadores, es decir, los principios de interacción entre sujetos (entre colegas, entre empleados, sus jefes inmediatos y los directivos de mayor rango) que fomenta la empresa o institución y las maneras en que se hacen observar las políticas de rendimiento.

Según el marco anterior, los ambientes educativos representan un espacio natural para observar casos de estrés o fatiga laboral. Sin embargo, es importante notar que el interés de este estudio es identificar y describir los estados de satisfacción docente en las escuelas secundarias generales del estado de Tlaxcala. En este contexto, la satisfacción laboral puede fluctuar en distintos niveles de insatisfacción, pero no necesariamente traducirse en síntomas de fatiga laboral.

Los estudios de satisfacción laboral en el campo académico

De acuerdo con Galaz y Gil Antón (1998) y Galaz (2002), los estudios de satisfacción con el trabajo contribuyen a identificar áreas organizacionales que requieren atención o que se han convertido en fortalezas de las instituciones educativas. Galaz ha relacionado estos factores con aspectos propios de la profesión académica, lo que le ha permitido identificar variables del trabajador, del contexto laboral y del trabajo académico mismo. Torres (2010) aduce que el comportamiento del profesorado se ha analizado principalmente desde las condiciones laborales del docente, como fuente de malestar tanto como de satisfacción.

Entre los hallazgos más relevantes por nivel educativo se ha identificado que en la educación superior existe una mayor satisfacción laboral hacia los aspectos globales del trabajo o de la profesión docente que hacia los aspectos específicos como salario, jornada laboral, tipo de plaza. Ha sido evidente que a mayor nivel de satisfacción los académicos tienden a ser más adaptables, cooperadores y más dispuestos a aceptar cambios. Robbins y Coulter (1996) mencionan que a mayor nivel de satisfacción en el puesto hay actitudes positivas hacia el trabajo, si hay insatisfacción se presentan actitudes negativas. Los trabajos de Gil Antón (1996), Galaz (2002) y Padilla, Jiménez y Ramírez (2008) han identificado que los académicos universitarios tienen un mayor nivel de satisfacción docente hacia aspectos propios de la profesión –como los seminarios impartidos, la relación con los colegas, así como la oportunidad de desarrollar ideas propias–, mientras que la insatisfacción se orienta a aspectos

específicos, relativos al contexto como el salario, las oportunidades de promoción, así como hacia la administración de las instituciones.

También se ha expuesto en estas investigaciones que a medida que aumenta el grado académico el nivel de satisfacción de los docentes disminuye. En los estudios de Ward y Sloane (2000), Galaz (2002) y Padilla, Jiménez y Ramírez (2008), los docentes con grado de doctorado se identificaron como más insatisfechos, sobre todo con los aspectos específicos del trabajo como el salario, las oportunidades de crecimiento, la administración de las instituciones educativas, sin embargo son los más satisfechos con aspectos inherentes a ellos como una mayor autonomía, mayor capacidad para realizar el trabajo y para la toma de decisiones, la investigación que desarrollan, el ambiente de trabajo, así como a la oportunidad de viajar por motivos laborales. En estos casos, las condiciones generales del empleo proporcionan ventajas que pueden llegar a equilibrar el ingreso y otras áreas específicas del trabajo. Por género, se identificó que a pesar de que las mujeres son quienes ocupan puestos de menor jerarquía en las instituciones educativas y quienes perciben menores salarios, son quienes se sienten más satisfechas con las condiciones de trabajo (García, 2003).

En la educación secundaria, han sido distintos los propósitos de las investigaciones acerca de satisfacción con el trabajo o satisfacción laboral. El INEE (2005) valoró la satisfacción del trabajo en el aula, encontrándose diferencias de acuerdo con el contexto geográfico de las instituciones. Se identificó mayor nivel de satisfacción en escuelas privadas que públicas, y por contexto mayor satisfacción en las escuelas urbanas que en las rurales o comunitarias. Anaya y Suárez (2006; 2007) identificaron en España que por nivel educativo atendido, los profesores de secundaria aparecen menos satisfechos que los de preescolar y primaria; según su antigüedad los profesores noveles presentan una satisfacción superior a sus colegas con mayor trayectoria, y también que las mujeres se muestran más satisfechas que los hombres. Por facetas, la flexibilidad del horario de trabajo de la educación secundaria permite a los docentes ser quienes más satisfechos se encuentran en este aspecto. Torres (2010) identificó que los docentes de educación secundaria se encuentran muy satisfechos con

aspectos relacionados de la profesión docente como la realización de un trabajo intelectual desafiante y con aspectos específicos como la relación con sus compañeros y alumnos, mientras que por otra parte, se encuentran insatisfechos con aspectos relacionados con la ubicación de las escuelas y los recursos e infraestructura.

La satisfacción/insatisfacción laboral también se ha analizado como variable relacionada con el *burnout* o fatiga laboral en docentes de secundaria, encontrándose que son las mujeres quienes tienen más propensión a padecerlo dadas las condiciones de heterogeneidad y roles que desempeñan (Aldrete-Rodríguez *et al.*, 2011). También se identificó, en la educación superior, que los docentes con pareja estable o casados y con mejores relaciones familiares tienen menor vulnerabilidad a la fatiga laboral. Por otra parte, quienes presentaron el síndrome de *burnout* fueron los docentes que cubren plazas de tiempo completo (Rojas, Zapata y Grisales, 2009).

La vinculación de factores extrínsecos e intrínsecos con la profesión docente y el consecuente estado de satisfacción/insatisfacción laboral pueden ser analizados desde factores personales y laborales del docente que van moldeando su trayectoria profesional.

LA TRAYECTORIA PROFESIONAL Y LA SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DOCENTE

La trayectoria profesional como forma de describir los itinerarios ocupacionales y laborales de los sujetos en el mercado de trabajo tiene como eje de análisis la movilidad en la estructura sociocupacional. En el campo educativo los estudios de trayectoria se constituyen como un instrumento para describir el comportamiento de los sujetos en los ámbitos educativo, laboral o profesional (Jiménez, 2009; 2011), aspectos que al ser relacionados con la satisfacción laboral exponen un panorama de las percepciones y valoraciones de los sujetos acerca de las condiciones del trabajo.

El concepto de trayectoria profesional se define como la sucesión de ocupaciones, funciones y estadios de desarrollo por los que transitan los profesionales de la educación durante su vida laboral.

Desde la perspectiva de algunos autores como Iglesias y Stropparo (2005), la reconstrucción de la trayectoria profesional permite identificar niveles de progresión en dos dimensiones: tiempo y espacio. Niveles de progresión que pueden ser medidos de forma objetiva a partir de indicadores de calidad del empleo, o de forma subjetiva al indagar las valoraciones de los sujetos acerca de su desarrollo profesional en el campo educativo y convertirse en consecuencia en indicadores de satisfacción laboral.

La trayectoria profesional se distribuye en estadios de desarrollo de acuerdo con la antigüedad: carrera inicial, carrera media o carrera avanzada (Vargas, 2000). Estadios en los que el docente alcanza diversos niveles de profundidad y diversificación de los ámbitos de trabajo en las actividades profesionales que le otorgan autonomía para el trabajo y para la toma de decisiones de alta responsabilidad. La manera en que el docente transita por esta dimensión temporal es resultado de las distintas elecciones que realiza y de la manera en que se articulan los factores del mercado de trabajo, estableciéndose así distintas formas de desarrollo laboral a las que Huberman *et al.* (1989) denomina estadios de desarrollo profesional que se proyectan en una dimensión espacial del trabajo docente y en la movilidad ocupacional. La movilidad como constructo analiza los cambios ocupacionales en los sujetos. Boado (1996) considera que la movilidad generalmente se presenta de forma intragrupal ya que hay pocas probabilidades de dejar de pertenecer a la clase social en que se nació, aunque no de prosperar “dentro” de la misma clase a partir de cadenas de movilidad.

La movilidad como elemento de análisis en las trayectorias profesionales tiene alta vinculación con momentos de transición por los que atraviesan los docentes en la carrera profesional y en la educación secundaria: la inserción al primer empleo, la inserción a Carrera magisterial, la realización de estudios de posgrado (Jiménez, 2011; 2014), entre otros. Transiciones que se ven influidas por factores que se pueden clasificar desde dos dimensiones: una personal, inherente a las condiciones, decisiones, elecciones y desplazamientos individuales; otra, perteneciente a la estructura social, que orienta el trayecto profesional de los docentes de acuerdo con las condiciones

imperantes en el mercado de trabajo académico y en consecuencia, con distintos niveles de satisfacción laboral.

Diversos trabajos de investigación analizan la satisfacción docente vinculándola con factores relacionados con las características sociodemográficas de los docentes como el género (García, 2003; Aldrete Rodríguez *et al.*, 2011), el estado civil (Rojas, Zapata y Grisales, 2009), la edad (Galaz, 2002), la antigüedad (Anaya y Suárez, 2006; 2007) y el grado académico (Galaz, 2002; Padilla, Jiménez y Ramírez, 2008).

De acuerdo con Caballero (2002), en el mercado de trabajo intervienen factores importantes, que inciden de forma positiva o negativa en el desempeño de un puesto, conduciendo a la satisfacción y a la mejora en la productividad o bien a la permanencia estática o a una exigencia de movilidad, ya sea transitoria o definitiva, para satisfacer los niveles de exigencia personales. Situación que puede conducir las trayectorias hacia distintos itinerarios: en la movilidad interna a trayectorias ascendentes o estancadas; en la movilidad externa a trayectorias intermitentes o con desempleo (Jiménez, 2009).

En la educación secundaria los docentes tienen dos posibilidades de movilidad interna ascendente: la primera es una movilidad vertical, dirigida a la ocupación de puestos de gestión en los cuerpos directivos de las escuelas; la segunda es un mecanismo de movilidad horizontal ascendente, mediante el incremento del salario profesional y del reconocimiento social y académico por medio del ascenso a los diferentes niveles del programa Carrera magisterial, que vinculada con un trayecto formativo con estudios de cuarto nivel dirige a los docentes en una trayectoria de mayor profundidad en sus funciones. En términos de Boado (1996), esta movilidad les otorga una posición y distinción en su grupo.

El análisis de la satisfacción laboral a partir de la trayectoria profesional permite relacionar, en este estudio, la influencia de la movilidad horizontal de los docentes con el índice de satisfacción relacionado con los aspectos globales y específicos del trabajo docente. En los aspectos globales se analizan aspectos intrínsecos a la profesión como la labor realizada, el ser docente, la formación y el

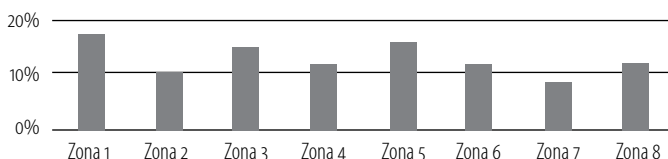
grado de desarrollo profesional alcanzado. En los aspectos específicos de la profesión se presentan factores motivacionales de carácter extrínseco, derivados del trabajo como el salario, los materiales, la infraestructura, las relaciones con los compañeros y directivos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se realizó un estudio descriptivo, valorativo, con enfoque mixto en el análisis de los datos. Los propósitos fueron identificar e interpretar los estados de satisfacción hacia el trabajo de los docentes de escuelas secundarias generales del estado de Tlaxcala. La muestra fue de 300 docentes de 68 escuelas de las ocho zonas escolares de este subsistema en la entidad, los porcentajes de distribución se sitúan en rangos del 8 al 16 por ciento.

GRÁFICA 1

Muestra de docentes por zona escolar, en porcentajes. Subsistema de Escuelas Secundarias Generales



El instrumento de investigación se conformó por tres secciones, la primera y segunda aportan datos para el análisis cuantitativo y la tercera sección para el apartado cualitativo.

En la primera parte del cuestionario se diseñaron preguntas dicotómicas y abiertas para identificar las características generales y datos de la trayectoria profesional de los docentes. En esta sección los datos obtenidos permitieron identificar la movilidad horizontal y tipificar las trayectorias profesionales a partir de tres rangos: ascendente media, ascendente baja y estancada. La segunda sección del cuestionario identificó el nivel de satisfacción con el trabajo docente a partir de preguntas de elección, utilizando dos escalas de opinión tipo Likert; la primera valora la satisfacción laboral específica mediante preguntas sobre dimensiones laborales y la segunda valora

la satisfacción global, a través de preguntas generales acerca de la profesión docente.

La tercera sección constó de cuatro preguntas abiertas acerca de la satisfacción con el trabajo docente que se obtuvieron mediante el discurso libre a partir de la técnica de análisis de contenido. Las preguntas se centraron en la satisfacción/insatisfacción con el trabajo como docente, en indagar si han mejorado las condiciones laborales y de qué manera.

El análisis cuantitativo

Los datos cuantitativos se analizaron con el programa SPSS22, en dos niveles, un apartado descriptivo y uno valorativo. Para el apartado descriptivo se diseñaron preguntas para variables dicotómicas y escalares, se utilizaron elementos de la estadística descriptiva a partir de frecuencias y porcentajes. Se elaboraron tablas cruzadas para las variables descriptivas del perfil profesional y para la descripción de las trayectorias profesionales se realizaron gráficas con porcentajes a partir de la movilidad horizontal.

Para el apartado valorativo se analizaron los datos obtenidos del diseño de dos escalas de Likert que muestran el nivel de satisfacción con la profesión docente desde dos tipos de factores: externos, derivados de las condiciones institucionales, e internos, inherentes a los sujetos, acerca de cómo visualizan a la profesión desde su experiencia y perspectiva. La valoración se determinó de acuerdo con el porcentaje de frecuencia relativa de las respuestas positivas que los profesores de educación secundaria externaron respecto de los distintos indicadores.⁴

4 Se asignaron los siguientes rangos de valoración: 0-19 por ciento muy baja o totalmente insatisfecho, 20 a 39 por ciento baja o insatisfecho, 40 a 59 por ciento satisfacción media, 60 a 79 por ciento satisfacción alta y de 80 a 100 satisfacción muy alta.

El análisis cualitativo

Se realizó una base de datos en Excel en la que se vació la información obtenida de cuatro preguntas abiertas. A las respuestas se les aplicó la técnica de análisis de contenido propuesta por Schreier (2012) y se complementó con las aportaciones de Krippendorff (2013), Hsieh y Shannon (2005) y Weber (1990), utilizándose el programa computacional AntConq. Las etapas a seguir fueron: identificación y organización de datos; codificación/categorización de datos; descripción de categorías.

El análisis se centró en la naturaleza del discurso, en particular de los significados de los elementos a fin de obtener conocimiento y comprensión acerca del sistema de categorías diseñado para el estudio, considerándose también de importancia los temas emergentes e ideas principales plasmados en las respuestas a las preguntas abiertas, apoyándose en la observación personal de elementos comunicativos. No se buscó “cuánto hay”, sino “qué es lo que hay”, no dependió de la significatividad, sino del significado. Se observó línea por línea, frase por frase y palabra por palabra una serie de opiniones individuales, producto de la percepción particular de aquellos docentes que experimentan el ambiente laboral y escolar de manera cotidiana. Se redujeron los datos recolectados para su manejo eficiente e interpretación del contenido relacionado con las percepciones de los docentes acerca de la satisfacción laboral, considerándose las palabras que caen en el rango de 1 a 5, según la frecuencia de mención, sin equivaler en sí mismas a una categoría. Las categorías se determinaron de dos maneras: a) mediante la definición previa de categorías iniciales de observación (aspectos de no satisfacción con el trabajo; aspectos de satisfacción con el trabajo; aspectos de mejoría en los últimos cinco años); b) considerando cada palabra en su contexto de enunciación con la intención de conocer el sentido en que se usa e inferir el estado de satisfacción/insatisfacción de los docentes, según la categoría inicial de observación.

Los resultados se presentan en dos apartados: en el primero se describen las características del perfil profesional de los docentes a partir de la estadística descriptiva.

En el segundo apartado se expone la valoración cuantitativa hacia la satisfacción con el trabajo docente y su relación con las trayectorias profesionales en dos dimensiones: la satisfacción global y la satisfacción específica. Los resultados se triangulan con la visión cualitativa y general que los docentes expresan en el libre discurso hacia las distintas facetas del trabajo docente.

RESULTADOS

El perfil profesional de los docentes de educación secundaria general

De acuerdo con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2005), el perfil del docente de educación secundaria se compone de un conjunto de indicadores que refieren a ciertas características demográficas y socioculturales, a su formación académica, experiencia profesional y condiciones laborales. Tribó (2008) menciona que los docentes de secundaria deben poseer una sólida formación intelectual y disciplinar, complementaria de la formación profesional que demanda el mundo de la educación y con capacidad de adaptación a las nuevas situaciones sociales.

Para identificar características de la población, se recurrió a algunos rasgos del perfil sociodemográfico como el género, la edad y el estado civil; los rasgos profesionales se caracterizaron con base en la formación y su orientación; en los rasgos laborales se analizaron condiciones del trabajo como el tipo de plaza, el salario y otro empleo. Los resultados confirman que el perfil profesional de los docentes de educación secundaria tiene alto grado de heterogeneidad y diversidad (Torres, 2003; Sandoval, 2001; 2009).

La muestra de 300 docentes revela equilibrio entre ambos sexos, 46 por ciento de varones y 54 por ciento de mujeres, la mayoría son casados (74 por ciento) y una cuarta parte son solteros (26 por ciento). La edad promedio de los docentes es de 38 años. De acuerdo con los estadios de desarrollo humano, construidos a partir de los criterios de Craig (1994), una cuarta parte de la población docente

es joven (26 por ciento) con un rango de edad de 20 a 30 años; en una etapa de adultez joven, de 31 a 40 años, hay un segmento mayor de docentes (36.3 por ciento). Otro grupo se ubica en el rango de adultez intermedia, de 41 a 50 años (23.3 por ciento), mientras un grupo de docentes más reducido (14.3 por ciento) se ubica en una etapa de adultez madura, de 51 a 65 años (véase cuadro 1).

CUADRO 1

Características sociodemográficas de los docentes, en porcentajes

Características sociodemográficas		Porcentaje
Género	Femenino	54
	Masculino	46
	Total	100
Estado civil	Casado	74
	Soltero	26
	Total	100
Edad (años)	20 a 30	26
	31 a 40	36.3
	41 a 50	23.3
	51 a 65	14.3
	Total	100

De acuerdo con el INEE (2005), desde hace un par de décadas se estableció el grado de licenciatura como mínimo de escolaridad para ejercer la docencia en secundaria. La totalidad de la población docente tiene este nivel educativo, 26 por ciento afín con la educación y 74 por ciento tiene una formación orientada a otras disciplinas, dado el carácter multidisciplinario de la educación secundaria. El porcentaje de docentes con estudios de posgrado se ha incrementado en comparación con los resultados obtenidos en el nivel nacional por el INEE en 2005, donde el porcentaje era 12 por ciento. Los estudios de posgrado son un rasgo altamente deseable en el mercado académico por diversas razones: como indicadores en los programas de evaluación docente, en la formación de cuadros de profesionistas altamente especializados y la razón más importante para los docentes, como manera de mejorar la práctica docente.

Los docentes con estudios de posgrado se concentran en el nivel de maestría (14 por ciento), en menor porcentaje en especialidad (7 por ciento) y apenas 1 por ciento de los docentes tiene el grado de doctorado (véase cuadro 2).

CUADRO 2

Características profesionales de los docentes, en porcentajes

Características profesionales		Porcentaje
Grado académico	Licenciatura	78
	Especialidad	7
	Maestría	14
	Doctorado	1
	Total	100
Área disciplinaria licenciatura	Pedagogía	26
	Diversas áreas disciplinares	74
	Total	100

El perfil laboral de los docentes en educación secundaria es el más diverso en el sistema de educación básica. Casi la mitad de ellos (42.4 por ciento) tienen plazas por hora clase; 35.6 por ciento tiene plazas de medio tiempo (hasta 21 horas/clase), un reducido grupo (13 por ciento) ha alcanzado plazas de tres cuartos de tiempo (hasta 30 horas/clase). Sólo 9 por ciento de la población tiene plazas de tiempo completo (42 horas). El salario de los docentes es otro indicador de las condiciones económicas no deseables que viven los docentes. La mayoría de ellos (68 por ciento) tiene una percepción económica de hasta 4 salarios mínimos equivalente a \$7,974.00; uno de cada tres docentes (27.3 por ciento) tiene un salario de hasta 8 salarios mínimos (hasta \$16,000.00); mientras que, por otra parte, rangos salariales más altos son obtenidos por una minoría: 2.6 por ciento gana de 9 a 12 salarios mínimos (hasta \$24,000.00) y 2.1 por ciento de 13 a 16 salarios mínimos (hasta \$32,000.00).

Uno de cada cinco docentes labora en dos instituciones (23 por ciento), mientras que 77 por ciento solamente labora en la institución en la que se le entrevistó, en el subsistema de educación secundaria general (véase cuadro 3).

CUADRO 3

Características laborales de los docentes, en porcentajes

Características laborales de los docentes		Porcentaje
Tipo de plaza (Nombramiento)	Hora clase	42.4
	Medio tiempo	35.6
	Tres cuartos	13
	Tiempo completo	9
	Total	100
Salario (en salarios mínimos)	1 a 4 (hasta \$8,000)	68
	5 a 8 (hasta \$16,000)	27
	9 a 12 (hasta \$24,000)	3
	13 a 16 (hasta \$32,000)	2
	Total	100

En cuanto a la antigüedad, dimensión temporal, se caracterizaron cuatro rangos: menos de 5 años, de 5 a 15 años, de 16 a 30 años y más de 30 años. Lo primero que se advierte es que en menos de cinco años la tercera parte de la población de docentes se renovó, situación explicada en gran medida por el cierre de la práctica de herencia de plazas docentes, lo que también se vincula con la reducida presencia de profesores con más de 30 años de servicio (5.3 por ciento). Por otra parte, un factor que se convierte en fortaleza para las instituciones es que un amplio porcentaje de docentes, cercano a 60 por ciento, tiene mayor experiencia en la docencia.

A medida que la antigüedad aumenta, el porcentaje de docentes disminuye en cada uno de los rangos; es decir, más de una tercera parte de los docentes (34.6 por ciento) se incorporó recientemente al sistema educativo con una trayectoria profesional menor a 5 años; 31.9 por ciento tiene de 5 a 15 años laborando y 27 por ciento de los docentes tiene una trayectoria profesional de 16 a 30 años. Un segmento muy reducido de docentes (5.3 por ciento) se encuentra en la etapa final de la trayectoria profesional con más de 30 años laborando en el magisterio. La trayectoria del docente se configura con una serie de elementos profesionales y personales que se articulan con esta dimensión temporal, dirigiéndose a distintos itinerarios que encaminan a los docentes a situaciones de mayor o menor éxito

profesional al conjugarse con los trayectos formativos y las acciones individuales (véase cuadro 4).

CUADRO 4

Características laborales de los docentes, en porcentajes

Características laborales		Porcentaje
Centros de trabajo	1 año	77
	>1	23
	Total	100
Antigüedad	<5 años	34.6
	5 a 15	31.9
	16 a 30	27
	>30	5.3
	No contestó	1.2
	Total	100

**LA SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DOCENTE
Y LA RELACIÓN CON LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES**

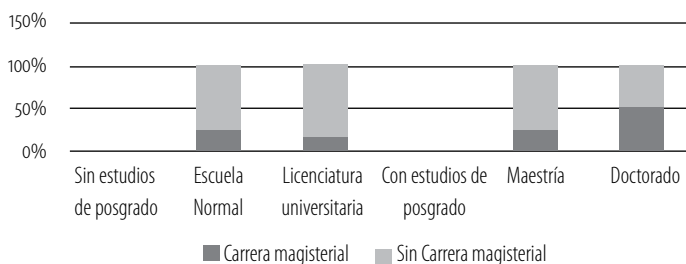
La movilidad horizontal se refiere, como se ha mencionado antes, a los cambios de posición (económica o profesional) que tiene el individuo sin salir de su puesto de trabajo, otorgándole un estatus y distinción dentro de la misma estructura ocupacional. Este tipo de movilidad es muy común en el campo académico, en el que los docentes van cambiando posiciones a partir de los estudios de posgrado, que actúan como mecanismos cualificadores en el empleo a partir de la obtención de grados académicos y por otra parte, de los sistemas de estímulos, colocándolos al inicio de la fila en el mercado académico. Ejemplos de ello en el nivel de educación superior es la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores, así como a consejos y asociaciones, profesionales y de investigación.

En la educación secundaria los estudios de posgrado no tienen mucha relación con el ingreso a Carrera magisterial. La proporción de docentes que se integraron al programa Carrera magisterial es igual para quienes tienen nivel de licenciatura (24 por ciento) que

para quienes han realizado estudios de especialidad o maestría (24 por ciento); el porcentaje de quienes no se integraron, para ambos casos (con posgrado o sin posgrado), es igual a 76 por ciento. El número de docentes con estudios de doctorado es muy reducido (F=2), la proporción de los que participan y no participan es la misma (50 por ciento)⁵ (véase gráfica 2).

GRÁFICA 2

Relación estudios de posgrado/Carrera magisterial. En porcentajes relativos



Este comportamiento en la población es una evidencia de que los estudios de cuarto nivel no son un rasgo que la mayoría de docentes busque como mecanismo de mejora en su situación laboral, sino más bien como mejora de su práctica profesional. A la pregunta específica ¿cuáles son las razones por las que realizan procesos de formación continua?, la mayoría de los docentes (92 por ciento) expresó el deseo genuino de mejorar su práctica profesional y actualizarse; en segundo lugar, interés por las innovaciones en la enseñanza (73 por ciento). En menor porcentaje (23 por ciento) los profesores consideraron razones orientadas a una situación meritocrática como la obtención de constancias o puntos para la evaluación.

La trayectoria profesional se caracterizó a partir de la movilidad horizontal ascendente de los docentes, definida como el cambio de posiciones en la estructura sociocupacional de educación básica en dos aspectos: el profesional y el laboral. En el aspecto profesional,

5 Los porcentajes se reportan considerando como 100 por ciento la población existente en cada grupo: cada grado académico y pertenencia o no a Carrera magisterial.

se consideró como indicador de profundización de las funciones docentes tanto la formación continua (evaluada por Carrera magisterial) como la realización de estudios de posgrado; en el aspecto laboral, la pertenencia al programa Carrera magisterial que condiciona un despegue económico de acuerdo al nivel alcanzado. Estos dos indicadores se relacionaron, estableciéndose tres categorías de movilidad horizontal: ascendente media (Carrera magisterial y estudios de posgrado), ascendente baja (Carrera magisterial o estudios de posgrado) y nula o estancada (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado).

Las trayectorias profesionales con movilidad ascendente media son características de un reducido grupo de docentes (4 por ciento). En estos itinerarios profesionales se han conjugado factores personales (interés, perseverancia, motivación), relacionales (mecanismos de ingreso, adquisición de plazas) e institucionales (becas comisión, entorno familiar adecuado) para que cursaran estudios de posgrado e ingresaran al programa Carrera magisterial. Los docentes que se encuentran en estas condiciones han desarrollado acciones claras de mejoramiento profesional, ya sea por los estudios de cuarto nivel, por los procesos de formación continua o por ambos; y por otra parte, quienes han logrado la inserción a Carrera magisterial, elevar su salario.

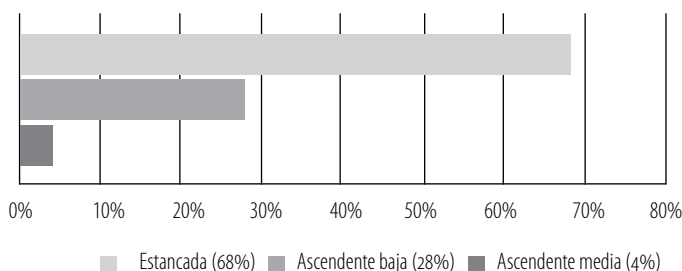
Una tercera parte, 28 por ciento de los docentes, tiene una trayectoria profesional con movilidad ascendente baja, han realizado estudios de posgrado o han logrado ingresar al programa Carrera magisterial.

La mayoría de los docentes (68 por ciento) tiene una trayectoria profesional con movilidad ascendente nula, no ha realizado estudios de posgrado y tampoco ha logrado ingresar al programa de estímulos Carrera magisterial. En ambos tipos de trayectorias profesionales, ascendente baja y estancada, estas situaciones evidentemente repercuten en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los docentes que no están adscritos a Carrera magisterial solamente realizan las acciones de formación continua que están establecidas en el calendario escolar pero no necesariamente acuden a los cursos o diplomados impartidos por las instancias estatales de formación docente y que

tienen valor en el indicador de Carrera magisterial. Por otra parte, aquellos que no pertenecen al programa o tienen plazas con pocas horas, en su búsqueda por satisfacer necesidades básicas buscan empleo en el subsistema o en otros niveles educativos, o fuera del sistema educativo lo que, de acuerdo con Sandoval (2001; 2009), genera una situación de poco arraigo a las instituciones y falta de identidad, aislamiento y difíciles condiciones laborales (véase gráfica 3).

GRÁFICA 3

Trayectorias profesionales y movilidad horizontal. En porcentajes



La confluencia de procesos como la motivación intrínseca, las situaciones familiar y económica; los filtros restrictivos de las evaluaciones, la falta de estímulos para realizar estudios de mayor nivel académico, así como las condiciones precarias del mercado de trabajo no coadyuvan al desarrollo de trayectorias profesionales de alta movilidad laboral y profesional en la educación básica e influyen de manera determinante en el grado de satisfacción de los docentes con su trabajo cotidiano. La trayectoria profesional da pauta para analizar la satisfacción con el trabajo docente a partir de las distintas características de movilidad horizontal en educación secundaria general en el estado de Tlaxcala.

El análisis de los resultados se realiza a partir de las dimensiones del trabajo docente, global y específico. Se expone la valoración cuantitativa acerca de las distintas facetas que conforman el trabajo en la educación secundaria describiéndola por trayectoria profesional y triangulando la información con la visión cualitativa de los docentes.

Las condiciones contextuales del trabajo docente: la satisfacción específica

La caracterización de las trayectorias profesionales a partir de la movilidad horizontal permitió identificar distintas actitudes derivadas del nivel de satisfacción de los profesores con los aspectos contextuales del trabajo como: el salario, las condiciones institucionales (materiales e infraestructura), el ambiente laboral (con profesores y directivos) y la propuesta pedagógica del plan de estudios.

De manera general, puede advertirse que a medida que existe una mayor movilidad, profesional y laboral de los profesores (mayor grado académico y mejor posición en el trabajo), muestran un menor nivel de satisfacción hacia diversos aspectos de la profesión docente, sean inherentes a ellos o al contexto. En contraparte, los profesores que no han desarrollado mecanismos de movilidad horizontal y que corresponden a trayectorias estancadas son los que muestran mayor satisfacción con las condiciones en las que se desenvuelve su práctica docente.

Sin embargo, es notable que los tres grupos de docentes, conservando las diferencias en su nivel de satisfacción, exponen actitudes y comportamientos muy similares al valorar las distintas facetas del trabajo académico en la educación secundaria.

Remuneración

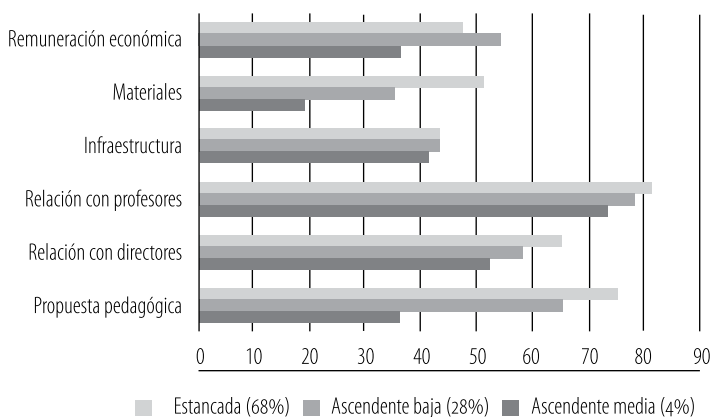
Uno de los aspectos más sensibles en la satisfacción laboral lo constituye el salario, como ya se ha observado en otros trabajos de investigación (Galaz, 2002). Los docentes que tienen mejor posición dentro de la estructura sociocupacional del mercado académico, a pesar de que generalmente son quienes tienen mejor salario, son quienes se mostraron menos satisfechos.

Este supuesto se confirma en este estudio, ya que los profesores que tienen trayectorias profesionales con movilidad media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) muestran un porcentaje de respuesta positiva apenas de 36 por ciento que se interpreta como insatisfacción

con el salario, mientras que los profesores de movilidad baja y movilidad nula muestran satisfacción media con un porcentaje de respuesta positiva de 54 y 48 por ciento respectivamente. La valoración general es de 46 por ciento, índice que revela un nivel de satisfacción media con la remuneración económica que reciben los docentes (véase gráfica 4).

GRÁFICA 4

Trayectorias profesionales y satisfacción específica con el trabajo docente.
En porcentajes de respuesta positiva



Por el contrario, tras la revisión cualitativa sobre dicho asunto, se encontró que el tema de los ingresos del docente fue poco aludido, prácticamente nulo, en la respuesta a la pregunta abierta ¿En qué aspectos no se siente usted satisfecho con su trabajo como docente?, lo cual no significa que para los informantes el tema carezca de importancia. Se detectaron solamente cuatro menciones de los términos *pago*, *sueldo*, *la economía* y *salario*. Si consideramos las condiciones del contexto nacional y la situación económica desfavorable de un docente en México, resulta comprensible que exista la sensación de que la retribución económica no se corresponda con el cúmulo de responsabilidades (algunas de las cuales van más allá de las labores meramente de enseñanza de contenidos disciplinares; por ejemplo, tutorías, orientación y demás actividades extraescolares) que el sistema atribuye al profesor, así como con los esfuerzos cotidianos de éste para acercarse y mantenerse dentro de los estándares impuestos desde

las políticas educativas que persiguen mayores niveles de calidad y de competitividad internacional. En la figura 1 se muestran los términos antes mencionados en el contexto de la expresión respectiva, misma que denota, en relación con la pregunta, el sentido de la insatisfacción:

FIGURA 1

Insatisfacción con ingresos

Con el suelo que falta de pago y comunicación
Con el suelo la economía
En el salario y las muy escasas oportunidades

Por otro lado, cuando se inquirió por los aspectos de satisfacción con el trabajo docente, y en las respuestas se usó la palabra *pago* en su sentido positivo (figura 2), se le imprimió un carácter simbólico y análogo: en realidad se refirió el informante al reconocimiento que los padres hacen de su labor docente cuando miran satisfechos los progresos de sus hijos (“se siente como un pago el reconocimiento de los papás”). Es decir, hay quienes perciben algún tipo de retribución moral, más no pecuniaria. Solamente un caso se manifestó en estado de satisfacción “con el salario” (véase figura 2). Habría que analizar, en otro trabajo, ese caso en particular para conocer sus condiciones laborales y personales y así entender plenamente la expresión de *satisfacción*.

FIGURA 2

Se siente como un pago el reconocimiento de los papás
Con el salario , la comunidad y los compañeros

Condiciones institucionales: infraestructura física y recursos materiales

La infraestructura física fue valorada por los docentes con un nivel medio de satisfacción, obteniendo un porcentaje de respuesta posi-

va de 42 por ciento. Por trayectoria docente, la infraestructura es el aspecto donde hay mayor coincidencia en el nivel de satisfacción de los profesores; en las trayectorias de movilidad baja y nula el porcentaje de respuesta positiva es de 43 por ciento en ambos, mientras que los docentes de movilidad media (Carrera magisterial y estudios de posgrado) lo valoraron con 41 por ciento.

La valoración cualitativa confirma que hay carencias en los aspectos referentes a la infraestructura y el equipamiento. A la pregunta expresa de “¿En qué aspectos no se siente satisfecho con su trabajo docente?”, uno de los rubros mencionados con mayor frecuencia fue la infraestructura: las instalaciones (espacios propicios para realizar actividades científicas, artísticas y deportivas), los servicios básicos (agua potable, luz eléctrica y servicios sanitarios), el mobiliario (conjunto de enseres u objetos que permiten y facilitan el funcionamiento de cada uno de los protagonistas de la educación –docentes, alumnos y directivos–), así como equipos tecnológicos (computadoras, cañones) (véase figura 3).

Cabe señalar que la expresión *falta* puede interpretarse en dos acepciones: “ausencia de” e “insuficiencia de”. La insuficiencia de equipo y de instalaciones origina sensaciones de malestar hacia la actividad de enseñanza, pues se realiza en condiciones adversas y bajo estados de ánimo inconvenientes, obstaculizando el proceso de aprendizaje.

FIGURA 3

Insatisfacción con infraestructura

-
- Falta** de equipamiento de laboratorio
 - Falta** equipo de cómputo y proyectores
 - Falta** de material y herramientas
 - Falta** de infraestructura, libros, cafetería
 - Falta** de atención a la infraestructura
 - Instalaciones inadecuadas **falta** de recursos materiales
 - Falta** de equipo de cómputo para laboratorio docente
 - Falta** de infraestructura
 - Les **falta** infraestructura, **falta** de apoyo
 - Falta** de materiales, infraestructura inadecuada
 - Falta** de equipo para desarrollar algunas actividades
-

El aspecto de recursos materiales evidencia insatisfacción de los docentes de manera general (33 por ciento). Por trayectoria profesional, docentes con movilidad media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) externaron apenas 19 por ciento de respuesta positiva; los docentes con movilidad baja (Carrera magisterial y estudios de posgrado) tuvieron 31 por ciento de respuesta positiva considerándose como un nivel de satisfacción baja, mientras que los que mostraron un mayor nivel de satisfacción media fueron los docentes con movilidad nula, 51 por ciento de respuesta positiva.

Como ya se señaló, en el libre discurso de los docentes la baja satisfacción hacia los recursos materiales se presenta en ideas de carencia e insuficiencia. Es reiterada la expresión *falta*: falta algo, en el sentido de “no existir una cosa”, o falta de algo, en el sentido de “no estar algo donde debería de estar o en la cantidad debida”. Entre los motivos de insatisfacción con el trabajo, según lo expresado por los docentes, un aspecto de gran relevancia es la falta de materiales educativos, entendidos (con base en los casos en que así fue especificado) como libros, materiales didácticos o materiales de apoyo (véase figura 4).

FIGURA 4

Insatisfacción por falta de materiales

En la **falta** de recursos educativos para trabajar con los alumnos

Falta de apoyo de material e infraestructura

Falta de material y herramientas para impartir clase

Falta de materiales didácticos y deterioro de laboratorio

Falta de recursos materiales para fortalecer trabajo

Falta de material didáctico

El bagaje experiencial permite deducir que por materiales educativos se entiende todo lo referido a recursos bibliográficos, audiovisuales e interactivos, indispensables para la formación académica con propósitos de mediación entre los conceptos teóricos propios de la materia de estudio y la experiencia del estudiante en la realidad de aprendizaje. Por tanto, con base en los testimonios desplegados en la figura 4, se interpreta que los sujetos del estudio comunican

que, desde su perspectiva, la inexistencia o la insuficiencia de dichos materiales dificulta el proceso de formación de sus alumnos y la ejecución plenamente satisfactoria de su labor docente.

Ambiente de trabajo

El ambiente de trabajo es otra de las categorías clave de la satisfacción laboral, ya que puede compensar otras facetas del trabajo académico que tienen una menor valoración en el índice de satisfacción. La relación con otros profesores es el aspecto que representa mayor estado de bienestar a los docentes: 77 por ciento de respuesta positiva y satisfacción alta. Por trayectoria docente, el grupo de movilidad nula es el que tuvo un mayor porcentaje de valoración, de 80.8 por ciento, como satisfacción muy alta. Mientras que los docentes de movilidad baja y media dieron un valor de respuesta positiva de 78 por ciento y 73 por ciento de respuesta positiva respectivamente, ubicándose como satisfacción alta. La relación con los cuerpos directivos es otro de los aspectos que conforman uno de los indicadores de ambiente de trabajo, el ejercicio de un buen liderazgo puede llevar a las instituciones a un grado de desarrollo armónico entre los distintos actores. Este aspecto fue valorado de manera general con un índice de satisfacción media, con el porcentaje de respuesta positiva de la muestra de 58.3 por ciento. Los docentes con trayectoria ascendente media y trayectoria ascendente baja valoraron en un rango de satisfacción media, con porcentaje de respuesta positiva de 52 y 58 por ciento respectivamente. Los docentes con movilidad nula o trayectorias estancadas valoraron la satisfacción como alta con un porcentaje de respuesta positiva de 65 por ciento. Los resultados de este ítem confirman que la organización de las instituciones educativas es uno de los aspectos a fortalecer mediante la preparación de mejores cuerpos directivos. El ambiente de trabajo es una faceta del trabajo docente muy importante ya que en ella se involucran sentimientos y actitudes entre los docentes, situación que puede armonizar o quebrantar la productividad en el trabajo docente.

La triangulación de los datos con respecto al ambiente de trabajo a partir de las relaciones entabladas con los actores de su entorno laboral (véase figura 5) confirma altos niveles de satisfacción hacia esta dimensión de la práctica docente en sus distintas facetas, como de igual modo se expuso en el apartado cuantitativo.

FIGURA 5

Satisfacción en la relación con los actores educativos

La **relación** con los maestros y alumnos
En la **relación** docente-alumno-padres de familia
Mantener buena **relación** con los alumnos compañeros y padres de familia
La **relación** con el director
Relación con mis compañeros
Relación con los maestros

Según se apreció en los testimonios mostrados en la figura 5, en lo relacionado con el ambiente de trabajo, la figura del alumno es un elemento principal de satisfacción, pero también es relevante destacar que al docente le preocupa la calidad de los vínculos y de la afinidad más allá del alumno (“En la relación docente-alumno-padres de familia”; “con los alumnos, compañeros y padres de familia”; “con el director”). Mantener un buen tono de intercambio cotidiano con la gente de la dirección es fundamental para fomentar buenos ánimos. El trato con los compañeros o colegas es otro componente esencial de la satisfacción en el trabajo.

Una de las categorías emergentes fue *compañeros* (como puede observarse en la figura 6), en la que prevalece una apreciación positiva de la importancia de las relaciones que se establecen en el trabajo, ofreciendo básicamente las mismas referencias de interpretación que en la figura 5: la relación, ahora con los compañeros, es un factor crucial para alcanzar niveles de satisfacción. Hay, sin embargo, un matiz a ponderar: no es lo mismo estar satisfechos con la relación cotidiana entre compañeros, que estar satisfecho con los compañeros.

FIGURA 6

Satisfacción con los compañeros

con el salario, la comunidad y los **compañeros**
personal, infraestructura, social con los alumnos y **compañeros**
en el trabajo diario con mis alumnos y con los **compañeros**
con mi horario, el compañerismo entre **compañeros** de trabajo
en el trabajo con los **compañeros**

La idea de estar satisfecho “con los compañeros” (figura 6) comunica, según puede interpretarse, una cercanía mayor en el plano de la comunión interpersonal, la posibilidad de lograr cuotas de afectividad que acercan a los docentes a la conformación de una verdadera comunidad. La identificación de los sujetos y su asunción como miembros de un grupo, su identidad generada y refrendada en el día a día del trato humano, con base en la cordialidad y la aceptación, promueve y facilita el sentimiento de complacencia, agrado y recompensa, en suma, de satisfacción con el ambiente de trabajo.

La propuesta pedagógica por competencias

La puesta en marcha de la Reforma Integral de la Educación Básica ha sido un proceso de largo plazo para la educación básica a partir de dos acciones relevantes: el diseño de una propuesta pedagógica centrada en competencias a partir de la implementación de los planes de estudio y un proceso de formación de los docentes.

Estas dos acciones han acotado los espacios de acción del docente en cuanto a su práctica profesional, por una parte, indicándole las estrategias didácticas a desarrollar en el aula, y por el otro, estableciendo las condiciones de formación continua para aprehender los preceptos teóricos derivados de esta reforma. Estos dos indicadores son valorados por los docentes, uno de forma cuantitativa y el otro como categoría emergente en el análisis cualitativo del discurso de los docentes.

En el análisis cuantitativo, la propuesta pedagógica del plan de estudios es el aspecto que presenta mayor controversia en las valoraciones de los docentes. De manera general hubo un porcentaje de respuesta positiva: 57 por ciento alude a un índice de satisfacción

media de los docentes, sin embargo, la satisfacción hacia la propuesta pedagógica se diversifica desde las trayectorias profesionales. Los profesores que han tenido movilidad horizontal media (estudios de posgrado y Carrera magisterial) exponen un mayor nivel de exigencia, muestran satisfacción baja con apenas 36 por ciento de respuesta positiva. El índice de satisfacción se incrementa a medida que disminuye la movilidad horizontal, los profesores con trayectorias de movilidad baja tienen satisfacción alta, 65 por ciento de respuesta positiva, mientras que los profesores que no tienen movilidad horizontal ven con mayor benevolencia el plan de estudios, el nivel de satisfacción es alto con un porcentaje de respuesta positiva de 75 por ciento. Se evidencia que hay una postura más crítica hacia la reforma de los docentes que tienen un mayor grado académico y un proceso constante de formación continua (véase gráfica 4).

En las valoraciones cualitativas no se hizo referencia explícita al tema “propuesta pedagógica”. No obstante, sí resulta evidente que el proceso de formación docente es importante en las preocupaciones de los informantes. Los “cursos” representan un mecanismo a partir del cual se adquieren las herramientas pedagógicas necesarias para hacer frente al quehacer docente. La palabra *cursos* (figura 7) alude al proceso de formación derivado de la reforma, y tuvo presencia notoria en las respuestas a la pregunta “¿En qué aspectos ha mejorado su trabajo docente en los últimos cinco años?”.

FIGURA 7

Mejoría en relación a cursos

asistir a **cursos** impartidos por la SEP

Asistencia a **cursos**

Más **cursos**

En que he asistido a muchos **cursos** de actualización

En la aplicación de estrategias docentes que he aprendido en los **cursos** que he tomado

El señalamiento de que ha habido mejoría en cuanto a cursos puede entenderse a partir de la posibilidad de que con anterioridad los docentes no podían o no se les permitía tomar cursos de preparación o de actualización. Del mismo modo, cabe asumir que hasta

hace cinco años la cantidad de cursos ofrecidos por las instancias oficiales (SEP, PRONAP, Sistema Estatal de Formación Continua y Superación Profesional; siglas y nombres proporcionados textualmente por los sujetos que respondieron) era insuficiente. Ahora hay “más cursos”, por tal motivo “...he asistido a muchos cursos de actualización”. Este testimonio, mostrado en la figura 7, merece ponderación pues, si bien es loable poder asistir a “más cursos”, mucho mejor y más digno de encomio es que haya “muchos”, y tenerlos al alcance deriva, según lo hallado en las respuestas, en una superación del ejercicio docente mediante la “aplicación de estrategias” aprendidas en dichos cursos, que se ven reflejadas en su trabajo cotidiano en el aula.

Los factores intrínsecos del trabajo docente: la satisfacción global

La satisfacción global muestra la respuesta afectiva emocional positiva de los sujetos hacia los aspectos generales del trabajo, como lo mencionan Robbins y Coulters (1996), en la que se vinculan elementos cognitivos, afectivos y conductuales. La satisfacción con el trabajo docente es definida por Lorenzo *et al.* (1991), como una experiencia de crecimiento psicológico, producida por el logro de niveles graduales en la calidad del trabajo, de reconocimiento, de responsabilidad y de disfrutar el trabajo mismo. En este sentido, la satisfacción laboral global se valoró a partir de cuatro dimensiones del trabajo docente (Herzberg *et al.*, 1967) el logro, la naturaleza del trabajo docente, el desarrollo y el reconocimiento social.

El logro en el trabajo docente

El indicador de logro se analizó a partir de la satisfacción de los docentes con el nivel de aprendizaje alcanzado por los estudiantes. Este indicador obtuvo como porcentaje de respuesta positiva 43 por ciento, valor que representa un nivel de satisfacción media. Por trayectoria docente, se observa que los profesores que se sienten me-

nos satisfechos y por lo tanto más exigentes consigo mismos son los profesores de movilidad media (Carrera magisterial y estudios de posgrado) quienes presentan un porcentaje de respuesta positiva de 33 por ciento, indicador de satisfacción baja, mientras que los docentes de movilidad baja (Carrera magisterial y estudios de posgrado) y nula (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado) lo valoran con 48 por ciento de respuesta positiva, mostrando un nivel de satisfacción media. Es evidente que uno de los problemas de la educación actualmente es el aprovechamiento académico de los estudiantes, por lo que resulta relevante identificar que los docentes con mayor grado académico y mayor formación continua son quienes se manifiestan menos satisfechos con el indicador de logro académico de sus estudiantes (véase gráfica 5).

En el libre discurso de los docentes, esta situación se confirma ya que la relación aprendizaje y alumnos es uno de los aspectos que más frecuentemente se mencionan como motivos de satisfacción o insatisfacción con el trabajo docente. Casi la mitad de los docentes colocaron a los alumnos como su motivo de satisfacción, lo que permite deducir que son el elemento principal del indicador de logro (véase figura 8). Así, el aprovechamiento académico, concebido marcadamente como *aprendizaje*, y en casos de menor incidencia, el *desempeño* que los alumnos demuestran en sus respectivas materias es, según los docentes, grato, propicio y eficaz, en resumen, satisfactorio.

GRÁFICA 5

Trayectorias profesionales y satisfacción global con el trabajo docente. En porcentajes de respuesta positiva

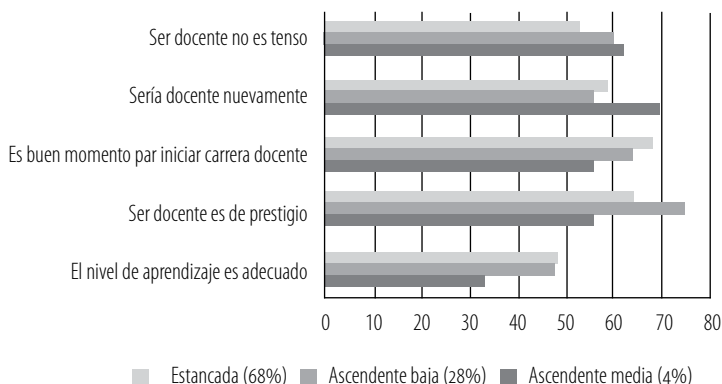


FIGURA 8

Satisfacción con el aprovechamiento de los alumnos

Dominio de los contenidos y aprendizaje de los **alumnos**
Logro de aprendizajes esperados y participación de **alumnos**
Logro de aprendizajes de los **alumnos**
Desempeño personal y de los **alumnos**
Aprendizaje de los **alumnos**

El interés que muestran los alumnos por la materia es también razón de satisfacción, así dicho interés sea en un grado no mayoritario, como se aprecia en la figura 9. El hecho de que “algunos” o “el 40 por ciento” demuestren “compromiso”, “motivación” y tengan una actitud participativa es razón para percibir al trabajo docente como placentero:

FIGURA 9

Satisfacción con el interés de alumnos

Interés que despertaba en los **alumnos**
participación de los **alumnos**
compromiso de los **alumnos**
Motivación de los **alumnos**
que por lo menos un 40 por ciento de los **alumnos** entienden y ponen interés en la clase
algunos **alumnos** muestran interés y compromiso en sus materias

Sin embargo, el aprendizaje de los alumnos también adquiere una connotación negativa cuando es mencionado como uno de los aspectos con los que no se sienten satisfechos los docentes. Sin contar con más contexto que la pregunta generadora de estas breves respuestas, y por el sentido del planteamiento (aspectos en los que no se siente satisfecho quien responde), se confirman los datos cuantitativos que señalan que el nivel de aprendizaje (mismo que desde la perspectiva cualitativa se asocia con términos casi sinónimos como *aprovechamiento*, *logro académico*, *buen promedio* y *desempeño*) de los alumnos se encuentra por debajo de lo que los docentes esperan o desean. Al ver sus expectativas no cumplidas, se declaran en estado de insatisfacción, como se puede ver en los testimonios desplegados en la figura 10.

FIGURA 10

Insatisfacción con el aprendizaje de los alumnos

Cuando los **alumnos** no logran captar lo que se les enseña
En el nivel del aprendizaje de los **alumnos**
el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el bajo aprovechamiento y responsabilidad en la mayoría de los **alumnos**
la infraestructura de la escuela, el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
el logro académico de los **alumnos**
el aprendizaje de algunos **alumnos**
un buen promedio de **alumnos**
Desarrollar algunas actividades en el nivel de aprendizaje de los **alumnos**
En no cumplir con el adecuado desempeño y aprendizaje de los **alumnos**
el bajo rendimiento de mis **alumnos**

Esta situación tiene amplia relación con respecto de las nociones de interés y alumnos. Distinto a lo expresado sobre el aprendizaje (la valoración negativa no explícita), hay casos de señalamiento manifiesto acerca de que el interés mostrado por los alumnos no responde a las expectativas del docente, como se aprecia en la figura 11.

FIGURA 11

Insatisfacción con el interés de los alumnos

Trabajo y responsabilidad de los **alumnos** y padres que no apoyan
Ver con tristeza que algunos **alumnos** no ponen interés por problemas personales
Desinterés de los **alumnos**
Desinterés de los **alumnos** por mejorar sus calificaciones
Falta de interés de los **alumnos**
en el cumplimiento de algunos **alumnos**
apatía hacia el aprendizaje de mi materia por parte de algunos **alumnos**
en que no todos los **alumnos** se interesan en aprender
falta de interés de los **alumnos** por el estudio
cuando los **alumnos** no valoran el trabajo y no cumplen con su papel

Se puede leer, por ejemplo, que “no todos los alumnos se interesan por aprender” o que un aspecto de insatisfacción es el “desinterés de los alumnos”, la “falta de interés”, “el incumplimiento de algunos

alumnos”, “apatía hacia el aprendizaje” o “cuando los alumnos [...] no cumplen con su papel”. En este contexto, surge la necesidad de examinar, en trabajos ex profeso, las razones de tal desinterés; más aún, es menester llevar a cabo dicho estudio considerando el parecer de los propios estudiantes.

Como se ha expuesto, el aprendizaje de los alumnos es el principal aspecto en el discurso libre que los docentes aducen como causa de satisfacción o insatisfacción con el trabajo en el aula.

Reconocimiento y naturaleza del trabajo docente

Por otra parte, el indicador de reconocimiento al trabajo docente se valoró a partir del grado de acuerdo de los docentes con la afirmación “Ser docente es una profesión de prestigio”. De manera general, la muestra de docentes valoró con 65 por ciento de respuesta positiva este ítem, lo que lo posiciona en un nivel de satisfacción alta, indicador de un estado emocional positivo a la profesión docente.

Por trayectoria profesional, los docentes de trayectorias con movilidad baja y estancada fueron quienes externaron satisfacción alta al obtener porcentajes más altos de respuesta positiva, 75 y 64 por ciento respectivamente. Los docentes con trayectorias de movilidad media muestran un menor grado de satisfacción con el reconocimiento social alcanzado por el trabajo docente, obteniéndose 56 por ciento de respuesta positiva, con un índice de satisfacción media.

Respecto a la naturaleza del trabajo docente, se valoró a partir de la afirmación “La profesión docente no genera tensión”. Es bien sabido que la profesión docente es de las más observadas, criticadas, estigmatizadas o elogiadas por la sociedad. Los docentes con trayectorias de movilidad media y trayectorias de movilidad baja fueron quienes externaron satisfacción alta, con porcentajes de respuesta positiva de 62 y 60 por ciento respectivamente. Mientras que los docentes de trayectorias estancadas valoraron este ítem con un índice de satisfacción media, correspondiente a 53 por ciento de respuesta

positiva (véase gráfica 3). Estos resultados indican que a mayor formación profesional, los docentes valoran en mayor grado el entorno que implica la profesión docente.

Desarrollo profesional

El indicador de desarrollo profesional se valoró a partir de la afirmación: “Si pudiera elegir sería docente nuevamente”, el porcentaje de respuesta positiva a este ítem fue de 61.3 por ciento, obteniéndose un nivel de satisfacción alto en la muestra de docentes. Por trayectoria profesional, el grupo de docentes que mostró un porcentaje de respuesta positiva más alto fue el de movilidad media (69 por ciento), es decir, docentes que han realizado estudios de posgrado y pertenecen a Carrera magisterial mostraron un nivel de satisfacción alto. Los docentes con trayectorias con movilidad baja (Carrera magisterial o estudios de posgrado) valoraron con menor grado de acuerdo, 56 por ciento, mientras que los docentes de trayectorias estancadas (sin Carrera magisterial y sin estudios de posgrado) valoraron con 59 por ciento de respuesta positiva, ambos grupos con un índice de satisfacción media.

En esta misma dimensión de desarrollo docente, a la afirmación “Es buen momento para iniciarse en la carrera docente”, el porcentaje general de respuesta positiva es de 63 por ciento, indicador de satisfacción alta. Quienes mostraron mayor porcentaje de respuesta positiva y satisfacción alta fueron los docentes de trayectorias estancadas (68 por ciento) de trayectorias de movilidad baja (64 por ciento). Los docentes con trayectorias de movilidad media externaron satisfacción media con 56 por ciento de respuesta positiva.

En el apartado cualitativo, se planteó a los docentes la pregunta: “¿Considera que sus condiciones como profesor de secundaria han mejorado en los últimos cinco años?” De ellos, 72 por ciento mencionó que sí, mientras que 28 por ciento considera que no ha habido mejora. La noción de satisfacción/insatisfacción subyace a la respuesta cerrada de sí o no. De las 276 respuestas recopiladas, la gran mayoría de sujetos comunican una impresión positiva

de los cambios que ha sufrido su entorno docente. Para los casos de respuesta positiva se agregó una última pregunta, en la cual se pidió describir los elementos de progreso. Lo anotado en dicho espacio fue tratado, al igual que las respuestas a las preguntas anteriores, con la técnica de análisis cualitativo de contenido.

Nuevamente la palabra *alumnos* aparece con mayor frecuencia. Del conjunto de nociones con que la relacionan quienes responden, vuelve a ser preponderante la primacía que dan al aprendizaje de los alumnos y a su relación interpersonal con ellos. La circunstancia de mejora, por asociación semántica, conduce a la idea de perfeccionamiento. En otras palabras, el estado que guardan los aspectos de aprendizaje de los alumnos y la relación que con ellos mantienen los docentes es en sí mismo satisfactorio pero, más aún, dicho estado ha ido evolucionando a lo largo de un lustro y ha sido para mejorar, lo cual es benéfico para el sistema educativo.

CUADRO 5

Mejoras en la profesión docente (en los últimos cinco años)

Frecuencia	Palabra	Categoría	Cantidad de <i>hits</i>
43	Alumnos	Aprendizaje de	20
		Relación con	16
25	Cursos	Asistir a	16
		Más	7
14	Docente	Desempeño	10
		Actualización	5
12	Dominio	De los contenidos	10
11	Clases	Desempeño	8
10	Enseñanza	Métodos	7

Los elementos de mejoría incluyen la noción de docente. El desempeño y la actualización son dos referentes para entender la dimensión de mejoría del docente en los últimos cinco años, según la opinión de los informantes en la figura 12.

FIGURA 12

Mejoría como docente

Mi responsable y desempeño como **docente**
con mi desempeño como **docente**
En un actuar como **docente**
mejorar mi calidad como **docente**
En que me sigo para desempeñar mejor mi trabajo como **docente**
Mi labor como **docente**
en mi actualización **docente** y en buenos resultados

La realización de las funciones propias del trabajo docente se ha visto favorecida. Tal mejoría se manifiesta en su actuar cotidiano, en lo que ellos perciben como *calidad*, término que, si bien desde la teoría no ha recibido una definición conceptual a entera satisfacción de las diversas comunidades científicas, la noción básica nos permite entender que para los informantes ha habido una trayectoria ascendente, con rumbo de superioridad y de importancia evidente en sus condiciones de trabajo. La actualización en mucho ha ayudado. Gracias a ella algunos consideran que pueden desempeñar mejor su trabajo y realizar de mejor manera su labor. Al seguir con el cuestionamiento sobre la mejoría de las condiciones como profesor de secundaria en los últimos cinco años, los aspectos que reflejan avances benéficos, según se muestra en las figuras 13, 14 y 15, son tres: dominio, clases y enseñanza.

FIGURA 13

Mejoría en dominio

Dominio de los contenidos
Mayor **dominio** de los planes y programas
Dominio de estrategias de enseñanza-aprendizaje

FIGURA 14

Mejoría en clases

Que he encontrado las estrategias para mis **clases**
Se presenta el horario de **clases**
Que presento en mis **clases** el uso de las TICs

FIGURA 15

Mejoría en enseñanza

Ha cambiado mi perspectiva de la **enseñanza**
Comprensión integral del proceso de **enseñanza**
Actitud de responsabilidad de la **enseñanza**

Por *dominio* se puede entender un conocimiento más profundo de los aspectos con los cuales se asocia en forma explícita el término, así como un ejercicio más eficiente y eficaz de los elementos constitutivos de cada uno de dichos aspectos: contenidos (se entiende de acuerdo con el bagaje experiencial del analista más que con las respectivas materias), planes, programas y estrategias de enseñanza-aprendizaje (figura 13). En cuanto a *clases*, los informantes se refieren, evidentemente, a las lecciones impartidas en el aula, al igual que a las materias del programa de estudios y al espacio mismo en el cual tienen lugar las lecciones. Así, los elementos concretos de las clases que reflejan mejoría son las estrategias de impartición y la consideración de materiales importantes que deben estar presentes desde el principio del curso (el programa) y a lo largo de las clases (como las TIC) (figura 14). Algo similar ocurre con el término *enseñanza*: lo que ha mejorado al respecto es la forma de considerar el proceso de enseñanza (“mi perspectiva de”), así como la precisión, la completitud de entendimiento de dicho proceso (“comprensión integral”) y la actitud frente al mismo (de responsabilidad) (figura 15).

El ejercicio de vinculación de las dimensiones de la satisfacción con el trabajo docente y con las trayectorias profesionales de los docentes, y la triangulación de datos de la muestra en general permitió identificar algunos hallazgos que confirman las evidencias encontradas en otros trabajos.

Del apartado cuantitativo, por trayectoria profesional, se puede afirmar que los docentes que tienen trayectorias con movilidad ascendente media representan un grupo reducido en la muestra de estudio (4 por ciento), indicador de las condiciones de exclusión imperantes en el mercado de trabajo de la educación secundaria. Son quienes presentan menores niveles de satisfacción con las dimensio-

nes específicas del trabajo docente, pero mayor grado de satisfacción hacia la dimensión global del trabajo. Tienen mayor grado académico y realizan procesos de formación continua que les otorgan una mayor cualificación laboral, así como también devengan mejores salarios en relación con la plaza que han obtenido por su ingreso a Carrera magisterial. Se expresaron como insatisfechos con aspectos específicos como los materiales disponibles en las escuelas; también mostraron un bajo nivel de satisfacción con el salario y la propuesta pedagógica por competencias. El aprendizaje de sus estudiantes como parte de la visión general del trabajo fue valorado como bajo, sin embargo son quienes más satisfechos se encuentran con la dimensión de desarrollo profesional, tal como la decisión de volver a ser docente o considerar que no les genera tensión ser docentes, aspectos valorados en un nivel de satisfacción alto. En la dimensión específica, la relación establecida con los compañeros, como se evidenció en los trabajos de Gil Antón (1996), Galaz (2002), Padilla *et al.* (2008), también presenta un índice alto de satisfacción. Los docentes valoraron en un nivel de satisfacción media aspectos como la relación con los directivos, el prestigio docente y las condiciones que ofrece el mercado laboral al considerar que es buen momento para iniciar la carrera docente.

Los docentes adscritos a trayectorias profesionales con movilidad baja representan a casi la tercera parte de la población de estudio (28 por ciento). Dichos docentes tienen como características profesionales la realización de estudios de posgrado o la participación en procesos de formación continua de forma permanente (por su adscripción al programa Carrera magisterial), condiciones que les permiten elevar su formación profesional para el trabajo. Tienen además la posibilidad de mejorar su salario a partir de la pertenencia al programa Carrera magisterial o por desarrollar actividades laborales en otra institución educativa. La movilidad interna o externa que tienen estos docentes les genera niveles de satisfacción media y alta en las facetas del trabajo docente, con excepción del rubro de disponibilidad de recursos en las escuelas que valoraron como bajo. El salario, la infraestructura de las escuelas y la relación con los directivos fueron valorados con índices de satisfacción media, en un nivel de satisfacción alto se ubicaron las relaciones con los com-

pañeros y la propuesta pedagógica por competencias. El aprendizaje de los estudiantes y la posibilidad de ser docente nuevamente, como indicadores de logro y desarrollo, fueron valorados en la dimensión global del trabajo docente en un índice de satisfacción medio. Se identificaron niveles de satisfacción alta en indicadores de reconocimiento y desarrollo como el prestigio de la profesión docente, las condiciones del contexto laboral (es buen momento para iniciar la carrera docente) o la comodidad que perciben en la profesión docente (no genera tensión ser docente) (véase cuadro 6).

La mayoría de los profesores de este estudio (68 por ciento) están adscritos a trayectorias estancadas, sin movilidad horizontal, situación que refleja las condiciones generales del mercado de trabajo y un perfil profesional básico; no tienen estudios de posgrado y realizan procesos de formación continua con menor frecuencia, que no actuaron como un indicador de permanencia en el programa de estímulos económicos Carrera magisterial, al cual no lograron ingresar. Sin embargo, a pesar de ser los profesores con condiciones laborales más precarias, son quienes presentan en promedio un mayor porcentaje de respuesta positiva a la mayoría de los indicadores; no valoraron ítem alguno en índice de satisfacción muy bajo y solamente uno de los ítems se valoró como bajo. Los demás indicadores se distribuyen en niveles de satisfacción media y alta. La mayoría de las facetas de las condiciones contextuales del trabajo docente fueron valoradas en un índice medio de satisfacción, como el salario, la disponibilidad de los materiales y la infraestructura, mientras que el ambiente de trabajo fue valorado como alto (las relaciones con los directivos) y muy alto (las relaciones con los compañeros), así como también valoraron en un índice de satisfacción alto la propuesta pedagógica por competencias. La dimensión global del trabajo docente es valorada en su mayoría con un índice de satisfacción medio: el prestigio docente, así como indicadores de desarrollo (ser docentes nuevamente y es buen momento para iniciar la carrera docente), así como el indicador de naturaleza de su trabajo: no genera tensión ser docente. Se valoró en un nivel bajo de satisfacción el aprendizaje de los estudiantes, aspecto altamente relacionado con el propio desempeño profesional de los docentes (véase cuadro 6).

CUADRO 6

Satisfacción con las dimensiones del trabajo docente. En porcentaje de respuesta positiva y escala de valoración

Dimensiones del trabajo docente	Ítem	Trayectoria ascendente media por ciento	Trayectoria ascendente baja por ciento	Trayectoria estancada por ciento	Valoración general por ciento/ índice de satisfacción
Específicas (52 por ciento) Satisfacción media	Salario	36/ Bajo	58/ Medio	48/ Medio	46/ Medio
	Infraestructura	41/ Medio	43/ Medio	43/ Medio	42 /Medio
	Materiales	19/ Muy bajo	31/ Bajo	51/ Medio	33/ Bajo
	Relación con profesores	73/ Alto	78/ Alto	81/ Muy alto	77/ Alto
	Relación con directivos	52/ Medio	58/ Medio	65/ Alto	58/ Medio
Global (58 por ciento) Satisfacción media	Propuesta pedagógica	36/ Bajo	65/ Alto	75/ Muy alto	57/ Medio
	Aprendizaje de los estudiantes	33/ Bajo	48/ Medio	48/ Medio	43/ Medio
	Prestigio docente	56/ Medio	75/ Alto	64/ Alto	65/ Alto
	Ser docente nuevamente	69/ Alto	56/ Medio	59/ Medio	61/ Alto
	Condiciones para iniciar docencia	56/ Medio	64/ Alto	68/ Alto	63/ Alto
No es tenso ser docente	62/ Alto	60/ Alto	53/ Medio	58/ Medio	

En el apartado cualitativo, se consideró como materia de trabajo lo comunicado mediante las respuestas a cuatro preguntas abiertas, a fin de detectar los sentidos recurrentes y establecer categorías de significados en relación con tres grandes dimensiones: “insatisfacción con el trabajo docente”, “satisfacción con el trabajo docente” y “mejoría del trabajo docente”. Se hizo una reflexión, con base en cada categoría emergente acerca de la manera en que tales dimensiones adquieren presencia en el discurso de los informantes.

El sentimiento de “satisfacción” con respecto del ambiente de trabajo se refiere a la relación con personas, principalmente “alumnos”. Hay complacencia con la calidad de los vínculos establecidos con ellos. Pero también su “aprovechamiento” es motivo de satisfacción, especialmente en lo que concierne a “aprendizaje”, “desempeño” e “interés”. No obstante, cuando tales aspectos se encuentran por debajo de las expectativas, los docentes se declaran en estado de insatisfacción.

La dimensión “insatisfacción” se asocia con, por ejemplo, las nociones de “infraestructura” y “materiales” mediante la palabra *falta*, usada en los sentidos de *carencia*, *insuficiencia*, *ausencia de*. Es decir, los docentes se manifiestan insatisfechos con la falta de infraestructura y de materiales, en los sentidos ya referidos.

Al analizar las respuestas a la pregunta sobre “mejoría de la práctica docente en los últimos cinco años”, se percibió una presencia notoria de la palabra *cursos*. Para efectos de interpretación, se consideró el hecho de que el proceso educativo que viven los informantes ocurre en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. Por tanto, se tomó como referencia la propuesta pedagógica por competencias, distintiva de la reforma, y se concluyó que dicha propuesta ha contribuido a generar una percepción de mejoría en la práctica docente. Sin embargo, los elementos de mejoría incluyen también la noción *docente*, en referencia genérica a la realización de sus funciones profesionales, mismas que se valoran en términos de *desempeño*, *calidad* y *dominio* (dominio de los contenidos disciplinares, de los planes y programas, y de las estrategias didácticas).

CONCLUSIONES

La satisfacción con el trabajo visualizada como un estado emocional de los sujetos en el que confluyen actitudes y comportamientos permite identificar áreas de oportunidad o de reforzamiento en las instituciones educativas. Los resultados de este estudio exponen que, de manera general, los docentes de educación secundaria general del estado de Tlaxcala presentan un nivel de satisfacción media con su trabajo. Sin embargo, factores como los estudios de posgrado y la pertenencia a Carrera magisterial permiten diferenciar, a través de la movilidad horizontal, niveles de satisfacción global y específica con las distintas facetas del trabajo docente.

Los docentes con mayor movilidad fueron quienes tuvieron los menores índices de satisfacción con algunos aspectos específicos del trabajo docente y con el aprendizaje de sus estudiantes. Indudablemente el grado académico y los procesos de formación otorgan a los docentes una distinción y posición dentro de la estructura sociocupacional a la que pertenecen, así como un mayor nivel de exigencia a las condiciones contextuales en las que desarrollan su trabajo profesional. Sin embargo, el fortalecimiento de su perfil profesional les permite desarrollar actitudes y comportamientos que compensan y equilibran su satisfacción con los aspectos generales del trabajo docente.

En contraste, la satisfacción laboral hacia aspectos específicos del trabajo docente fue mayor en los profesores que no han tenido la posibilidad de desarrollar movilidad horizontal, sin estudios de posgrado y sin Carrera magisterial. A su vez, mostraron menos satisfacción con aspectos globales del trabajo docente que se relacionan con las condiciones imperantes en el mercado de trabajo, situación que puede interpretarse en el sentido de que son conscientes de que tienen escasas oportunidades de movilidad laboral dado su perfil profesional.

Los docentes que han desarrollado un mecanismo de movilidad horizontal (estudios de posgrado o Carrera magisterial) mostraron un nivel de satisfacción medio con los aspectos globales de su profesión y también un índice de satisfacción medio con los aspectos es-

pecíficos del trabajo docente. Los mecanismos de movilidad interna y externa que han desarrollado les permiten tener un panorama más amplio del campo de trabajo del docente ya que la mayoría de ellos labora en otro empleo, situación que equilibra el estado emocional de los docentes ante las condiciones laborales.

Los resultados, cuantitativos y cualitativos, permiten deducir que el sistema educativo mexicano tiene un doble reto: por una parte, promover un nivel alto de profesionalización de los docentes y al mismo tiempo, adaptarse a los nuevos perfiles, con un mayor nivel de exigencia, que están emergiendo de las acciones encaminadas a apoyar la formación de los académicos. La importancia de indagar el estado y el grado de satisfacción o insatisfacción de los docentes con respecto a su práctica profesional descansa no tanto en la oportunidad de plasmar observaciones críticas acerca del sistema de educación secundaria en México, sino, principalmente, en la necesidad de detectar aquellos puntos de posible mejora y desarrollo, con base en criterios de pertinencia y de coyuntura. Tales criterios cobran presencia en las respuestas a las preguntas cerradas y abiertas del instrumento aplicado en la recolección de datos. Si bien en la sección con propósitos de estudio cuantitativo del instrumento aplicado se plasmaron categorías y variables, en las preguntas abiertas se ofreció a los informantes el espacio para superar la restricción temática y proveer más elementos de atención para una reflexión más amplia y de mayor sustento.

En ambas aproximaciones (cuantitativa y cualitativa) se evidencia que, a medida que se incrementa la preparación profesional (mediante estudios de actualización continua o de posgrado), los docentes se tornan más exigentes hacia las condiciones institucionales y hacia su actuar profesional y personal, generando por una parte insatisfacción hacia la dimensión específica del trabajo docente, pero por otra parte impulsando a los profesores a la mejora profesional.

Por otra parte, también se identificó que un aspecto a fortalecer en las instituciones es el ambiente de trabajo, a gestionarse con base en estilos de liderazgo compartido, pues se manifestó como relevante que las relaciones con los distintos actores (directivos, do-

centes, alumnos y padres de familia) pueden compensar los estados de insatisfacción generados por otras facetas del trabajo docente. Sin embargo, aparece como incontestable el hecho de que el principal elemento de atención y de preocupación para los docentes de las escuelas secundarias generales son los alumnos y sus múltiples circunstancias escolares y personales.

Debe prodigarse, por tanto, todo el empeño institucional y político para lograr mejores condiciones de trabajo y mayor equilibrio emocional a los docentes, los cuales se traduzcan en índices positivos de calidad y productividad en la educación básica.

REFERENCIAS

- Aldrete-Rodríguez, G., C. Aranda-Beltrán, S. Valencia-Abundiz y G. Salazar-Estrada (2011), “Satisfacción laboral y síndrome *burnout* en docentes de secundaria”, *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 17 (abril-junio) pp. 15-22, <http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/antteriores/17/017_Aldrete.pdf>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Anaya, N. D. y R. J. Suárez (2006), “La satisfacción laboral de los profesores en función de la etapa educativa, del género y de la antigüedad profesional”, *Revista de Investigación Educativa*, vol. 24, núm. 2, pp. 541-556, <<http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/97181/93311>>, consultado el 23 de febrero de 2014.
- Anaya, N. D. y R. J. Suárez (2007), “Satisfacción laboral de los profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Un estudio de ámbito nacional”, *Revista de Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 217-243, <http://www.revistaeducacion.mec.es/re344/re344_09.pdf>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Boado, M. (1996), “Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. Notas para una investigación”, *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 12, <<http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/sites/3/2013/archivos/Movilidad%20ocupacional%20y%20mercado%20de%20trabajo.%20Las%20caras%20ocultas%20del%20empleo%20urbano%20en%20Montevideo%20-%20M.%20Boado.pdf>>, consultado el 3 de mayo de 2014.

- Brief, A. P. (1998), *Attitudes in and around organizations*, Thousand Oaks, Sage.
- Caballero, K. (2002), “El concepto de satisfacción en el trabajo y su proyección en la enseñanza”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 6, núm. 1, pp.1-2, <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev61COL5.pdf>>, consultado el 21 de febrero de 2015.
- Craig, G. J. (1994), *Desarrollo psicológico*, México, Prentice-Hall/Hispanoamericana.
- Forbes, R. (2011), “El síndrome de *burnout*: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa”, *Éxito empresarial*, núm. 160, pp. 1-4, <http://datateca.unad.edu.co/contenidos/101007/Sindrome_de_Burnout_-_simptomas_causas_y_medidas_de_atencion_en_la_empresa.pdf>, consultado el 2 de diciembre de 2015.
- Freeman, R. (1978), “Job satisfaction as an economic variable”, *American Economic Review*, núm. 68, pp. 135-141.
- Galaz, J. F. (2002), “La satisfacción en el trabajo de académicos en una universidad pública estatal”, *Perfiles Educativos*, vol. xxiv, núm. 96, pp. 47-72, <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13209604>>, consultado el 17 de febrero de 2015.
- Galaz, J. F. y M. Gil Antón (1998), “Job satisfaction in Mexican faculty: An analysis of its predictor variables”, Ponencia presentada en el 7th Annual International Conference of the Association for the Study of Higher Education, Miami, Florida, noviembre 4-5.
- García, M. B. (2003), “Efectos de la educación sobre los determinantes de la satisfacción laboral en España. Un análisis de los beneficios monetarios y no monetarios en el mercado de trabajo mediante modelos logit ordenados”, Tesis de doctorado, Universitat de Valencia.
- Gil Antón, M. (1996), “The Mexican academic profession”, en P. G. Altbach (ed.), *The international academic profession: Portraits of fourteen countries*, Princeton, The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, pp. 305-337.
- Hakim, C. (1991), “Grateful slaves and self-made women: fact and fantasy in women’s work orientations”, *European Sociological Review*, vol. 7, pp. 101-21.
- Herzberg, F., B. Mausner y B. Snyderman (1967), *The motivation to work*, 2a. ed., Nueva York, Wiley.

- Huberman, M. *et al.* (1989), *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, París, Neuchatel.
- Hsieh, H. y S. Shannon (2005), "Three Approaches to Qualitative Content Analysis", *Qualitative Health Research*, vol. 15, núm. 9, pp. 1277-1288.
- Ibarrola, M. (1997), *Quiénes son nuestros maestros*, México, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- Iglesias, G y P. Stropparo (2005), "Informe de investigación: Una descripción de las trayectorias profesionales de los graduados de UCES 1996-2005", Buenos Aires, Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, <<http://www.uces.edu.ar/departamentos/investigacion/archivos>>, consultado el 3 de febrero de 2015.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2005), "Perfil de los docentes de educación secundaria pública", Recursos del Sistema, RS03, <http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03__.pdf>, consultado el 3 de diciembre de 2015.
- Iraiza, J. (2006), "Nivel de satisfacción del personal académico del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez en relación con el estilo de liderazgo del jefe del departamento", *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, vol., 1, núm. 1, pp. 43-57, <http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1317-58152006000100004&lng=pt&nrm=iso>, consultado el 20 de febrero de 2015.
- Jiménez, M. (2009), *Trayectorias laborales y movilidad ocupacional. Un estudio de los biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*, México, Bonilla-Artigas Editores.
- Jiménez, M. (2011), "Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX)", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. II, núm. 3, <<http://ries.universia.net>>, consultado el 3 de diciembre de 2014.
- Jiménez, M. (2013), *La tutoría en la educación secundaria. La visión de sus actores en escuelas técnicas de Tlaxcala*, México, Díaz de Santos/ Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Jiménez, M. (2014), "Trayectorias profesionales de egresados de doctorado en educación de la UATX. Un análisis de las funciones, productividad y

- movilidad en el mercado académico”, *Perfiles Educativos*, vol. xxxvi, núm. 143, pp. 30-48.
- Krippendorff, K. (2013), *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*, 3a. ed., Thousand Oaks, Sage.
- Larrauri, R. (2005), “La reforma curricular de la educación normal: percepción de su discurso educativo en el Estado de México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. xxxv, núm. 1-2, pp. 89-126, <<http://www.redalyc.org/pdf/270/27035204.pdf>>, consultado el 3 de marzo de 2015.
- Locke, E. A. (1976), “The nature and causes of job satisfaction”, en M. D. Dunnette (ed.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology*, Chicago, Rand McNally.
- Lorenzo, M. *et al.* (1991), “Evaluación de la satisfacción del profesorado universitario”, en *Actas del I Congreso Internacional sobre calidad de Enseñanza Universitaria*, ICE, Universidad de Cádiz, 1991, pp. 245-260.
- Miranda, F. y R. Reynoso (2006), “La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, volumen 11, núm. 31 (octubre-diciembre), pp. 1427-1450, <<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/FormacionCivicaEticaEducacion-Basica/programa/documentos/MirandayReynoso.pdf>>, consultado el 25 de febrero de 2015.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1986), *Labour market flexibility. A report by a high level group of experts to the General Secretary*, París, mayo.
- Padilla, L., L. Jiménez y M. D. Ramírez (2008), “La satisfacción con el trabajo académico: motivaciones y condiciones del entorno institucional que la afectan. El caso de una universidad pública estatal”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 843-865, <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662008000300008&script=sci_arttext>, consultado el 13 de febrero de 2015.
- Robbins, S. P. y M. Coulter (1996), *Administración*, México, Prentice-Hall/Hispanoamericana.
- Rojas, M. L., J. A. Zapata y H. Grisales (2009), “Síndrome de *burnout* y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, 2008”, *Revista de la Facultad Nacional Salud Pública*, vol. 27, núm. 2, pp. 198-210.

- Sandoval, E. (2001), “Ser maestro de secundaria en México: Condiciones de trabajo y reformas educativas”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25 (enero-abril), Profesión docente / Profissão docente, pp. 83-102, <<http://www.rieoei.org/rie25a04.htm>>, consultado el 12 de febrero de 2014.
- Sandoval, E. (2009) “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, vol. 13, núm. 1 (abril), pp. 183-194, <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711733013>>, consultado el 12 de febrero de 2014.
- Santos del Real, A. (2000), “La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda”, Tesis de doctorado en Educación, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Schreier, M. (2012), *Qualitative Content Analysis in Practice*, Thousand Oaks, Sage.
- Secretaría de Gobernación (2013), “Decreto de reforma de los artículos 3º y 73º”, *Diario Oficial de la Federación*, Poder Ejecutivo, primera sección, 23 de febrero de 2013, México, <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2014_organos/marconormativo/decreto_2013.pdf>, consultado el 10 de febrero de 2014.
- Stone, E. F. (1992), “A critical analysis of social information processing models of job perception and job attitudes”, en C. J. Cranny, P. C. Smith y E. F. Stone (eds.), *Job satisfaction: How people feel about their jobs and how it affects their performance*, Nueva York, Lexington Books, pp. 21-44.
- Tedesco, J. C. (2001), “Introducción. Los cambios en la educación secundaria y el papel de los planificadores”, en C. Braslavsky (ed.), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, IPE/Santillana, pp. 11-20
- Torres, J. (2003), “Perfiles profesionales, sociodemográficos y actitudinales de profesores de educación primaria”, *Polis. Investigación sociopolítico y psicosocial*, vol. 2, núm. 3, pp. 79-113.
- Torres, J. A. (2010), “Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente”, *Contextos educativos*, núm. 13, pp. 27-41, <<http://www.google.com.mx/url?sa=t&rcrt=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CFUQFjAH&url=ht>>

tppor ciento3Apor ciento2Fpor ciento2Fdialnet.unirioja.espor ciento-
2Fdescargapor ciento2Fartículopor ciento2F3395356.pdf&ei=yYrrVJ-
cGMyZNu37gYAL&usg=AFQjCNHe5Bmw2LzR6bz73CZIQXkSS
Vg-2w>, consultado el 23 de febrero de 2014.

Tribó, G. (2008), “El nuevo perfil profesional de los profesores de secundaria”, *Educación XXI*, núm. 11, pp. 183-209, <<http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/314/270>>, consultado el 17 de febrero de 2014.

Vargas, R. (2000), “Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso Sanyo Video Componentes”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, <<http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>>, consultado el 10 de febrero de 2014.

Ward, M. E. y P. J. Sloane (2000), “Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: Job satisfaction among male and female academics in scottish universities”, *Scottish journal of political economy*, vol. 47, núm. 3, pp. 273-303.

Weber, R. P. (1990), *Basic content analysis*, 2a. ed., New Park, Sage.

Zorrilla, M. (2004), “La educación secundaria en México: al filo de su reforma”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-22, <<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>>, consultado el 26 de febrero de 2014.